

FRANÇÉS

Anaïs RICCI VIZCARRONDO

LA CHANSON DANS L'ENSEIGNEMENT DU
FRANÇAIS COMME LANGUE ÉTRANGÈRE

TFG/*GBL* 2013



Facultad de Ciencias Humanas y Sociales
Giza eta Gizarte Zientzien Fakultatea

Grado en Maestro de Educación Primaria /
Lehen Hezkuntzako Irakasleen Gradua

Grado en Maestro en Educación Primaria
Lehen Hezkuntzako Irakasleen Gradua

Trabajo Fin de Grado
Gradu Bukaerako Lana

***La chanson dans l'enseignement du français
comme langue étrangère***

Anaïs RICCI VIZCARRONDO

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES
GIZA ETA GIZARTE ZIENTZIEN FAKULTATEA

UNIVERSIDAD PÚBLICA DE NAVARRA
NAFARROAKO UNIBERTSITATE PUBLIKOA

Estudiante

Anaïs Ricci Vizcarrondo

Título

La chanson dans l'enseignement du français comme langue étrangère

Grado

Grado en Maestro en Educación Primaria

Centro

Facultad de Ciencias Humanas y Sociales
Universidad Pública de Navarra

Director-a

María Rosa Gómez Bruguera

Departamento

Filología y didáctica de la lengua: filología francesa.

Curso académico

2012 / 2013

Semestre

Primavera

Preámbulo

El Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, modificado por el Real Decreto 861/2010, establece en el Capítulo III, dedicado a las enseñanzas oficiales de Grado, que “estas enseñanzas concluirán con la elaboración y defensa de un Trabajo Fin de Grado [...] El Trabajo Fin de Grado tendrá entre 6 y 30 créditos, deberá realizarse en la fase final del plan de estudios y estar orientado a la evaluación de competencias asociadas al título”.

El Grado en Maestro en Educación Primaria por la Universidad Pública de Navarra tiene una extensión de 12 ECTS, según la memoria del título verificada por la ANECA. El título está regido por la *Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria*; con la aplicación, con carácter subsidiario, del reglamento de Trabajos Fin de Grado, aprobado por el Consejo de Gobierno de la Universidad el 12 de marzo de 2013.

Todos los planes de estudios de Maestro en Educación Primaria se estructuran, según la Orden ECI/3857/2007, en tres grandes módulos: uno, de *formación básica*, donde se desarrollan los contenidos socio-psicopedagógicos; otro, *didáctico y disciplinar*, que recoge los contenidos de las disciplinas y su didáctica; y, por último, *Practicum*, donde se describen las competencias que tendrán que adquirir los estudiantes del Grado en las prácticas escolares. En este último módulo, se enmarca el Trabajo Fin de Grado, que debe reflejar la formación adquirida a lo largo de todas las enseñanzas. Finalmente, dado que la Orden ECI/3857/2007 no concreta la distribución de los 240 ECTS necesarios para la obtención del Grado, las universidades tienen la facultad de determinar un número de créditos, estableciendo, en general, asignaturas de carácter optativo.

Así, en cumplimiento de la Orden ECI/3857/2007, es requisito necesario que en el Trabajo Fin de Grado el estudiante demuestre competencias relativas a los módulos de formación básica, didáctico-disciplinar y practicum, exigidas para todos los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria.

En este trabajo, el módulo *de formación básica* nos ha permitido comprender los procesos de aprendizaje relativos al período 6-12 en el contexto social y escolar. Por otra parte, también nos ha proporcionado el conocimiento de las características de estos estudiantes, así como las características de sus contextos motivacionales y sociales.

El módulo *didáctico y disciplinar* se concreta en las metodologías, relacionadas con las teorías de aprendizaje, así como en las puestas en práctica de unidades didácticas. Por ello, este módulo permite enmarcar los principios básicos de las ciencias del lenguaje y la comunicación, además de afrontar situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multilingües.

Asimismo, el módulo *practicum* se desarrolla en las numerosas observaciones realizadas, las cuales permiten realizar unidades didácticas más enriquecedoras y “realistas”. Adquirir un conocimiento práctico del aula y de la gestión de ésta es un aspecto importante de este módulo, al igual que el de controlar y hacer el seguimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje mediante el dominio de las técnicas y estrategias necesarias.

Por último, el módulo *optativo* se desarrolla también en las unidades didácticas. Éste ha permitido mejorarlas y llevarlas a cabo en una asignatura en concreto: la lengua francesa. Por otra parte, se concreta en desarrollar y evaluar contenidos del currículo mediante recursos didácticos apropiados y promover las competencias correspondientes en los estudiantes.

Por otro lado, la Orden ECI/3857/2007 establece que al finalizar el Grado, los estudiantes deben haber adquirido el nivel C1 en lengua castellana. Por ello, para demostrar esta competencia lingüística, se redactan también en esta lengua los apartados “antecedentes, objetivos y cuestiones” y “conclusiones y cuestiones abiertas”, así como el preceptivo resumen que aparece en el siguiente apartado.

Resumen

Después de tener en cuenta la gran variedad de orientaciones pedagógicas que existen en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras, se podría concluir que la interdisciplinariedad es la mejor vía posible. Por ello, si unimos la enseñanza musical al francés, obtenemos la fórmula perfecta para dicho proceso de enseñanza-aprendizaje. Así pues, en el presente trabajo, se proporcionan diferentes herramientas, nuevas y eficaces, listas para implantar en clase de FLE (Francés como Lengua Extranjera). Además de ello, se pone de manifiesto la metodología novedosa, es decir, aquella en la que el alumno se convierte en el protagonista y el docente pasa a ser un simple guía del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Palabras clave: música; lengua extranjera; canciones; soporte; motivación.

Abstract

After taking into account the wide variety of teaching guidelines which exist in the teaching and learning process of foreign languages, we can conclude that interdisciplinarity is the best possible way. Therefore, if we join music education with French, we get the perfect formula for the teaching-learning process. So, in this work we provide different tools, new and effective, ready to deploy in a FLE class (French as a foreign language). Furthermore, it states a new methodology, that is to say, one in which the student becomes the protagonist and the teacher changes into a simple guide of the teaching-learning process.

Keywords: music; foreign language; songs; support; motivation.

Résumé

Si on tient compte de la grande variété d'orientations pédagogiques existantes dans le processus d'enseignement-apprentissage des langues étrangères, on pourrait dire que l'interdisciplinarité est la meilleure voie possible. C'est pourquoi, si on joint l'enseignement musical au français, nous obtenons la formule parfaite pour ce processus d'enseignement-apprentissage. C'est pour cela que, dans le dossier ci-joint on propose des outils nouveaux et efficaces, prêts pour les développer dans les cours de FLE (Français Langue étrangère). De plus, on met en évidence une nouvelle méthodologie, c'est-à-dire, celle où l'élève devient l'acteur principal et l'enseignant reste comme un guide dans le processus d'enseignement-apprentissage.

Mots-clés: musique; langue étrangère; chansons; support; motivation.

Índice

| | |
|---|--------------|
| 1. Antecedentes, objetivos y cuestiones | 1-3 |
| 2. Marc théorique: fondamentation et sa relation avec la pratique de l'enseignement. | 5-15 |
| 2.1. Jean Piaget | 5-8 |
| 2.2. Henri Wallon | 8-9 |
| 2.3. Jérôme Bruner | 9-11 |
| 2.4. Lev Vigotsky | 12-14 |
| 2.5. María Montessori | 14-15 |
| 3. Perspectives historiques: approches | 16-27 |
| 3.1. Méthodologie traditionnelle | 16-17 |
| 3.2. Méthodologie directe | 17-18 |
| 3.3. Méthodologie audio-orale et audio-visuelle | 18-19 |
| 3.4. Approche communicative | 19-27 |
| 4. Implications pédagogiques, psychologiques ou sociales à l'école | 28-46 |
| 4.1. La chanson | 33-35 |
| 4.1.1. Séquence | 35-39 |
| 4.2. La comptine | 39-41 |
| 4.2.1. Séquence | 42-46 |
| Conclusiones y cuestiones abiertas | |
| Références | |
| Annexes | |
| A. Annexe I | |
| A. Annexe II | |
| A. Annexe III | |
| A. Annexe IV | |
| A. Annexe V | |

1. ANTECEDENTES, OBJETIVOS Y CUESTIONES

Debido a la gran cantidad de trabajos que se pueden llegar a encontrar sobre la canción en el aprendizaje de lenguas extranjeras, en este apartado he querido reflejar dos estudios que, a mi juicio, son los más importantes de analizar.

Hélène Vanthier (2009) en su trabajo *l'enseignement aux enfants en classe de langue* se dedicaba a analizar la orientación educativa vinculada con la educación musical, es decir, ver cómo se puede integrar la educación musical (en todas sus facetas) en la programación de curso de una manera diferente y transversal. La idea de tener una asignatura aislada para música no le gustaba ya que consideraba que la música debía de tener un sentido para el alumnado, es decir, ellos tenían que saber nociones de música pero siempre y cuando estuvieran relacionados con otros temas y contenidos.

Además, pone en juicio el mal funcionamiento del actual docente ya que éstos realizan actividades *simples y aburridas* que no motivan al alumnado. Por otra parte, también pone en tela de juicio el libro de texto y propone su supresión, de cara a obtener un mejor rendimiento académico y, por consiguiente, obtener un mejor proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por todo ello hace hincapié, en numerosas ocasiones, en la idea de trabajar por proyectos junto con una metodología constructivista, y así poder tener en cuenta las competencias que tan de “moda” están hoy en día. Mediante esta posible solución y/o propuesta, y una buena coordinación y colaboración por parte de todo el personal docente, el sistema educativo puede llegar a mejorar en muchos aspectos.

Siguiendo con este tema, Anna Corral Fulla (2008), en su trabajo *Méthodologie musicale et enseignement-apprentissage du FLE* hace referencia a la metodología impartida en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua francesa como lengua extranjera.

En él se alude a nuevas vías de actuación (como la música o la práctica instrumental) para llegar a conseguir una metodología diferente a la empleada durante estos años atrás, además de proporcionar material novedoso y eficaz para trabajar en las clases de francés. Cabe destacar que su trabajo está

fundamentando, en su totalidad, en una metodología puesta en práctica por los músicos, por lo que los recursos y procedimientos descritos se deben extraer y modificar para ser aplicados a la enseñanza del francés como lengua extranjera.

En cuanto a los objetivos y cuestiones del presente trabajo, señalar que el objetivo fundamental, para mí, ha sido el de conocer con más profundidad cómo trabajar con la canción en el aprendizaje de una segunda lengua extranjera, en este caso, la lengua francesa.

A lo largo de los cuatro años de carrera universitaria, se nos enseñan gran cantidad de contenidos teóricos, con sus consiguientes puestas en práctica pero, la gran mayoría de las veces, estos contenidos no nos ayudan a hacernos una idea de la realidad a la que debemos de hacer frente: una clase. Ciertamente es que, en numerosas ocasiones, hemos simulado una clase (haciendo nosotros mismos de niños) para ponernos en situación, pero nunca nos lo hemos tomado en serio. Por ello, todo el material que se preparaba para esa *simulación* no se sabía nunca si era el adecuado o no para el alumnado.

Esto es así puesto que, en todos los trabajos realizados hasta el momento, no había opción de llevarlos a cabo en el aula, solamente de hacer la simulación anteriormente comentada. Por todo ello, ya no debo recurrir a dichas simulaciones para comprobar si las actividades realizadas son correctas o no ya que, gracias a todas las observaciones realizadas a lo largo de todas las prácticas escolares, puedo ser yo misma quien juzgue mi trabajo. Por ello, puedo decir que, después de tanto esfuerzo, he llegado a conseguir tener un espíritu crítico ante mi propio trabajo.

De esta forma, y por todo ello, mediante la realización de este trabajo, pretendo analizar con más profundidad cómo se introduce o se trabaja la canción en el aprendizaje de una lengua extranjera. Además, gracias a las prácticas escolares VI realizadas hace escasos días¹, he podido obtener más información práctica al respecto (aspecto justo que no se puede conseguir de

¹ En mi caso en el colegio San Cernin, el cual promulga la enseñanza del francés desde la más temprana edad.

otra manera). ¿Consecuencia directa de ello? Aumento de la motivación por mi parte, puesto que el presente trabajo tendría un significado especial para mí.

A raíz de todo esto, también me he ido planteando cuestiones que, poco a poco, se irán respondiendo, de manera automática, a lo largo del trabajo.

Hoy en día, la música es muy importante en la vida de los estudiantes. Podemos verles en el autobús, por la calle, en el coche, etc. con sus reproductores de música (MP3), sus iPods o sus móviles escuchando su música favorita. Dado que es una realidad que, día a día se expande cada vez más, yo me pregunto ¿podríamos de alguna manera *explotar* ese gusto universal para aplicarlo a la enseñanza del francés como lengua extranjera? Y si así lo fuera... ¿cómo podemos sacar provecho de una canción y, al mismo tiempo, hacer que el alumnado disfrute siguiendo siempre los contenidos a enseñar?

Evidentemente, soy consciente de que son cuestiones extremadamente abiertas y que no tienen respuesta clara ni concisa. Sin embargo, podemos afirmar que, poco a poco, estas metodologías más novedosas se están implantado en nuestras aulas.

No obstante, sí que hay ciertas cuestiones que, gracias a este trabajo, voy a poder contestar de una manera clara. Antes de empezar con este proyecto, me planteé la siguiente cuestión como punto de mira: ¿Qué aporte puede tener la música en el aprendizaje del francés como una lengua extranjera? Debido a la amplitud que puede tener la pregunta, decidí concretarla un poco más para tener más clara la vía de actuación a seguir: ¿una metodología constructivista de las lenguas puede integrar actividades musicales en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua francesa? o lo que es lo mismo ¿las canciones pueden llegar a tener el potencial de enriquecer una clase de francés? ¿Puede igualmente llegar a motivar en mayor medida al alumnado?

2. MARC THÉORIQUE: FONDAMENTATION ET SA RELATION AVEC LA PRATIQUE DE L'ENSEIGNEMENT

Tout le monde sait qu'un apprenant de moins de douze ans est une personne qui commence à construire son propre monde, c'est-à-dire, il commence à faire face à la réalité sociale de son environnement. Grâce à cela, nous pouvons dire que les spécificités les plus caractéristiques de cet apprenant est liée au fait que les enfants sont en cours de développement dans tous les domaines, aussi bien psychomoteur que langagier, cognitif ou affectif.

À cause de cette idée, atteindre la question de l'enseignement du français comme langue étrangère réclame qu'on se pose une série des questions sur la personnalité enfantine et sur son développement. Comme nous le savons, enseigner à des enfants ce n'est pas facile (encore plus s'il s'agit d'une langue différente à la langue maternelle), car nous devons avoir une bonne connaissance des pratiques et des méthodes d'enseignement et, en plus, une connaissance assez *forte* des enfants. L'attention que l'on porte aux enfants doit être adaptée, selon son âge, à leurs capacités cognitives et à la nature des rapports qu'ils peuvent avoir avec leur environnement, aussi bien social que culturel.

Par conséquent, l'enseignant devra saisir des démarches spécifiques pour le processus d'enseignement-apprentissage, en fonction des différents stades de développement psycho-cognitif de l'enfant, ou de l'apprenant, et avec les acquis et ressources qui les accompagnent. Réussir cela et, en plus, le faire avec une méthodologie innovatrice c'est ce qui rend cette tâche vraiment « difficile », mais ce n'est pas « impossible ».

Pour mieux comprendre ces différents stades de développement psycho-cognitif de l'enfant, nous devons faire référence à quelques personnages *célebres* et importants de ce domaine : Piaget, Vigotsky, Wallon, Bruner et Montessori.

2.1. Jean Piaget

Comment se développent les connaissances humaines?

Voilà ici la question centrale du psychologue suisse, Jean Piaget, à laquelle il a consacré toute sa vie à penser. Autrement dit, ce que Piaget a essayé de chercher c'était de comprendre comment évoluent nos modes de pensée tout au long de notre vie. C'est pour cela que son étude était essentiellement basée sur l'importance du développement intellectuel et ses limites sur l'apprentissage.

Selon Ikonne (2005), pour Piaget, l'enfant construit ses premiers raisonnements en agissant sur son environnement. Ces structures cognitives s'intériorisent progressivement afin de devenir de plus en plus abstraites. Pour ce psychologue, il existe quatre étapes principales dans le processus d'enseignement-apprentissage. Il s'agit de:

- L'assimilation: réception de l'information par le cerveau.
- L'adaptation: changement du processus de réflexion provoqué par la réception d'une nouvelle information.
- Schéma: structure d'adaptation qui reçoit les données sensorielles.
- L'équilibration: processus de changement du schéma.

La théorie piagétienne du développement fait référence à quatre structures cognitives primaires² qui correspondent à autant de stades de développement où se trouvent les capacités cognitives particulières.

- *Premier stade: sensorimoteur.* Stade qui correspond de la naissance à environ 2 ans. Durante cette période, le contact de l'enfant avec le monde qui l'entoure est liée aux mouvements qu'il est capable de faire



Figure 1. Stade sensorimoteur

² C'est à partir des étapes précédentes qu'il a identifié les quatre niveaux de changement dans le développement de la connaissance.

et aux sensations qu'il peut ressentir (figure 1). Chaque nouvel objet est touché, lancé, écrasé pour comprendre progressivement ces caractéristiques. C'est vers la fin de sa première année, au milieu de ce stade, quand l'enfant se rend compte de la notion de permanence de l'objet, c'est-à-dire, qu'il aperçoit que les objets continuent d'exister quand ils sortent de son champ de vision.

- *Deuxième stade: pré-opératoire.* Stade qui commence vers 2 ans et se termine à 6-7 ans. Tout au long de cette période, l'enfant devient capable de penser en terme symbolique, de se représenter les choses à partir de mots ou des symboles (figure 2). Tout



Figure 2. Stade pré-opératoire

cela est possible grâce à l'apparition du langage chez l'enfant. L'imitation, la représentation, la réalisation d'actes fictifs commencent à se développer, c'est-à-dire, l'enfant transforme et invente³. Piaget, dans cet stade, caractérise la pensée de l'enfant d'égoцентриque dans le sens que l'enfant distingue les situations uniquement de son propre point de vue, sans tenir compte des autres. Cette situation change vers la fin de la période où l'enfant accède à la décentration. Sa pensée concerne alors des objets détachés de *l'ici* et du *maintenant*, en d'autres termes, les objets sont de plus en plus éloignés de lui dans l'espace et dans le temps.

- *Troisième stade: opérations concrètes.* Stade qui coïncide entre 6-7 ans et 11-12 ans. Avec toute l'expérience du monde que l'enfant a déjà, il se sent capable d'envisager des événements qui apparaissent en dehors de sa propre vie, c'est pour cela qu'il essaie de connaître le monde extérieur car, en plus, cela lui intéresse. C'est dans cette période là, où il commence à avoir un certain degré d'abstraction,

³ Deux aspects réellement importants car cela permet une adaptation intellectuelle et affective.

permettant d'aborder des disciplines comme les mathématiques⁴. D'un autre côté, la pensée se socialise car l'enfant veut savoir l'avis des autres, en conséquence, il devient capable de coopérer.

- *Quatrième stade: opérations formelles.* Dernier stade qui se développe à partir de 11-12 ans. Les nouvelles capacités de ce stade comme faire des hypothèses, des déductions et d'établir des relations abstraites seront généralement dominées autour de 15 ans (figure 3).



Figure 3. Opérations formelles
Ces opérations sont entièrement mises en relation avec un langage plus élaboré, de manière à avoir une construction de systèmes et non une recherche de solutions immédiates. Ce sera à la fin de ce stade où l'adolescent pourra donc, comme l'adulte, utiliser une logique formelle et abstraite.

Pour ce psychologue, la pensée humaine prend son origine dans le développement des capacités motrices. Ce n'est pas seulement la perception qui compte mais, aussi, l'action et les transformations que l'enfant peut opérer sur son environnement. Grâce à cela, il pourra obtenir ses premières connaissances. La connaissance du monde que l'enfant se construit, petit à petit, se réalise sur des perceptions et des enseignements mais aussi sur les expériences et les découvertes qu'il fait en agissant sur les objets⁵.

Les stades précédemment cités correspondent chez Piaget à quatre modes d'intelligence, c'est-à-dire, à quatre modes d'interaction entre l'enfant et son environnement. C'est pour cela que nous pouvons dire que nous n'apprenons donc pas n'importe quoi à n'importe quel âge!. Le concept de stades de développement fixes et séquentiels aux travers de tous les enfants proposé par Piaget, a été l'objet direct de nombreuses critiques. Si pour Piaget l'enfant

⁴ Ici ça devient possible pour l'enfant de résoudre des problèmes avec des nombres, de coordonner des opérations dans le sens de la réversibilité, mais toujours au sujet de phénomènes observables.

⁵ Aspect déjà énoncé dans les deux premières étapes.

réalise un parcours de différents stades de développement suivant un ordre d'apparition strict et constant, d'autres psychologues comme Wallon et Bruner ont mis l'accent sur l'influence de la culture sur le développement de l'enfant.

2.2. Henri Wallon

Pour ce psychologue les facteurs biologiques, affectifs et sociaux sont nécessaires, inséparables et complémentaires pour un correct développement chez l'enfant.

L'enfant, pour lui, est un être fondamentalement social qui évolue dans un milieu concret et dans une situation donnée. Grâce à cela, son expérience se construit dans un environnement à la fois physique et social. De manière progressive, il développe son intelligence à travers les interactions qu'il fait avec les adultes qui l'entourent, en même temps que ceux-là le guident. Ces adultes doivent penser au fait qu'à l'enfant il lui faut une relation intime, chaleureuse et stimulante avec l'environnement. Cette relation est essentielle pour son développement affectif et intellectuel.

Quant au mouvement (objet d'intérêt pour Wallon), au départ, il décrit que le mouvement (cris, pleurs...) de l'enfant est pure agitation motrice puis, petit à petit, il capte avec et cela donne une signification à l'entourage. Ce mouvement prend peu à peu, une signification grâce à l'entourage: en réponse à cette mobilité, l'enfant établit un langage ayant pris une valeur signifiante entre lui et son environnement.

Quant au plan intellectuel, Vanthier (2009) fait la distinction entre l'intelligence de situations (la pratique) et l'intelligence représentative (ou discursive).

- *Intelligence des situations*: elle s'élabore en face d'une difficulté concrète pour améliorer l'insuffisance des simples automatismes. Pour cela, nous pouvons dire qu'elle est donc construite par l'enfant lui-même.
- *Intelligence représentative*: au contraire de l'intelligence des situations, cette intelligence ne s'élabore pas puisqu'elle est construite en interaction avec l'entourage et soutenue par le langage.

L'expérience brute ne suffit pas pour le développement de l'enfant puisqu'elle doit être soumise à l'exercice de l'intelligence discursive. Ça sera cette dernière intelligence qui va permettre de nommer le monde et de sortir l'expérience de la subjectivité du moment.

Le développement de ce psychologue décrit d'une manière globale et complexe tous les éléments qui peuvent contribuer au développement de l'enfant. C'est pourquoi Wallon ne s'attache pas à une seule dimension mais les étudie toutes de façon collective. Tout cela, l'amène à s'intéresser aux différentes relations que causent ces dimensions entre elles: l'affectivité, la motricité, la connaissance et la personnalité. Quatre dimensions qui contribuent à participer au développement de l'enfant.

- L'affectivité: aspect qui domine la première partie de la vie de l'enfant puisqu'elle est en connexion avec l'émotion. C'est cette émotion qui donne accès à l'enfant d'avoir un partage affectif avec son entourage.
- La motricité: point important puisqu'il se construit à travers le mouvement. De plus, il permet à l'enfant d'agir et de s'exprimer avec l'environnement.
- La connaissance: aspect qui est liée à l'apparition du langage et arrive plus tard que l'émotion ou le geste expressif.

La personnalité: aspect qui se forme tout au long des différentes étapes fonctionnelles.

2.3. Jérôme Bruner

Le point de départ de ce psychologue américain a été le développement de l'enfant et le processus de l'éducation. Bruner (1983) a toujours soutenu l'idée selon laquelle la connaissance se base sur un modèle selon les trois étapes suivantes: l'action, l'image et le symbolisme.

- L'action: dans cette étape l'enfant ne pense qu'à une chose en même temps et l'apprentissage se réalise d'abord par l'action. Il faut souligner le fait que la durée d'attention est courte.

- L'image: cela sera dans cette étape que l'enfant commence à développer des images mentales concernant la façon dont les choses fonctionnent en se basant sur des expériences du passé.
- Le symbolisme: dans ce cas, l'enfant commence à évoluer puisqu'il développe des aptitudes qui lui permettent de considérer plusieurs alternatives avant de pouvoir trouver une solution à un problème concret.

Grâce à ces étapes, Bruner (1983) considère le développement de l'enfant, d'une étape à une autre, comme un processus d'exploration qui le motive à apprendre. Par ailleurs, il adopte le point de vue selon lequel le matériel, qui est proposé à l'enfant, consacre la difficulté de bien l'utiliser et qu'aucun ordre n'est valable pour tous ceux qui apprennent.

À part cela, nous pouvons trouver ses sujets de recherche comme la théorie de la perception, l'acquisition du langage et l'imitation.

- *La théorie de la perception*: Bruner s'est vu obligé à construire sa propre théorie de la perception afin de mieux comprendre le rôle du contexte et de ses influences. Cette théorie a été influencée par le fonctionnalisme probabiliste qui se posait l'hypothèse suivante: la perception n'est jamais déterminée par le contenu du message sensoriel, elle est influencée par plusieurs variables externes (les émotions, les valeurs, les besoins, les expériences, etc.). Pour ce psychologue, la perception se divise en trois genres:
 - Catégorielle puisque nous pouvons placer la perception dans différentes catégories.
 - Inférentielle car nous pouvons faire des suppositions et prédire que la perception sera plus ou moins orientée par ces inférences.
 - Prédicative parce que souvent ça arrive de prévoir, qu'une perception qu'on va obtenir, soit classée dans l'une ou l'autre de nos catégories.

- *L'acquisition du langage*: c'est un autre thème de recherche pour Bruner mais un autre psychologue russe⁶ le prend en charge avec plus de profondeur. Bruner considère que l'acquisition du langage c'est la cause du développement intellectuel puisqu'elle se réalise à travers les formats d'interaction et les interactions de tutelle. Dans les formats d'interaction, l'enfant assimile la contextualisation du langage grâce aux différentes situations de communication qu'il rencontre, c'est-à-dire, grâce aux situations produites de son environnement. Au départ, l'enfant a une curiosité pour les actes d'auteur qui sont désordonnés à la naissance mais que, peu à peu, ils vont devenir intentionnels comme moyen d'établir des relations proches. Cause directe de tout cela? L'enfant a besoin du langage pour développer un contact plus élaboré.
- *L'imitation*: dans ce thème de recherche les conduites de tutelle et d'étayage sont les points forts. L'imitation est une conduite active puisque l'enfant préserve les informations pour un usage postérieur et, grâce à cela, il est capable d'entrer dans une situation d'apprentissage. Néanmoins, pour être dans cet état d'imitation, l'enfant doit *d'abord* construire un modèle d'action par distribution séquentielle adapté d'une série de routines qui vont lui permettre d'être dans une activité d'imitation et, comme ça, pouvoir les organiser de manière séquentielle. *Ensuite*, tout en respectant le modèle, l'enfant ajoute la composition de sa propre expérience, à partir du modèle, pour rejoindre son but principal. L'enfant obtient un savoir-faire grâce aux démonstrations faites par les adultes. Cette imitation permet à l'enfant de mettre en œuvre tous ces moyens pour arriver à un acte final et, comme conséquence directe, l'enfant apprend, imite et reproduit ce qu'il observe, et pas ce qu'il sait faire seul. De cette façon et, de manière progressive, l'imitation va se rendre de plus en plus complexe. N'oublions, quand même pas, que l'apprentissage est lié au contexte mais aussi aux intentions, aux interactions et au partage.

⁶ Lev Vigostky

2.4. Lev Vigotsky

La médiation sociale et langagière est également considérée par le psychologue russe Vigotsky comme moteur principal du développement. Ikonne (2005) raconte que, pour Vigotsky, le développement d'un être humain est trop complexe pour être défini par des stades (comme le faisait Piaget).

C'est pour cela qu'il fait une distinction entre les moments d'évolution du langage:

- Langage social: c'est le langage correspondant avec une valeur de communication, c'est pour cela que l'enfant l'utilise dès le début de sa vie. Il a une fonction de communication qui permet un échange, c'est-à-dire, une action sur l'environnement avec les autres. Dans ce type de langage nous pouvons trouver le langage non verbal, du corps, par les émotions...
- Le langage égocentrique: tout le monde sait qu'à la naissance il n'y a pas d'entourage donc il n'y a pas non plus de langage. Grâce à cela, nous pouvons constater que le langage est fondamentalement un outil social, un instrument de partage avant même qu'il y ait acquisition du langage verbal. Ce type de langage est un langage essentiel, intérieur et, surtout, utile à l'enfant⁷.
- Le langage intérieur: ici on fait référence au langage avec un certain niveau de compétences puisque il s'agit du reflet de la pensée de l'enfant, donc c'est un langage non sonore. L'enfant peut penser sans prononcer des mots.

Selon Ikonne (2005) Vigotsky pense que toutes les cognitions apparaissent grâce aux interactions sociales. Dans ce cadre, il expose le passage entre l'intériorisation d'activités d'abord pratiques en activités mentales, que petit à petit, deviennent de plus en plus complexes.

Pour ce psychologue russe, extérioriser sauve l'activité cognitive de l'implicite en la rendant publique. Cela veut dire que, en rendant l'activité publique, on la

⁷ L'enfant arrive à se parler pour lui-même dans les jeux, par exemple.

rend également négociable⁸. Cependant, d'après Vanthier (2009), on la rend aussi accessible à l'intériorisation, c'est-à-dire, à la réflexion que l'on peut avoir une fois qu'on l'a partagée avec quelqu'un d'autre. À ce moment là, on arrive au concept très important de métacognition, lequel c'est la capacité de penser sur ses propre pensées ou celles de l'autre.

Comme j'ai déjà dit auparavant, pour Vigotsky, il peut avoir un apprentissage seulement dans un processus d'interactions sociales et de collaboration. L'apprentissage est une condition préalable au processus de développement, c'est-à-dire, l'apprentissage passe avant que le développement. Ce processus commence dès l'enfance alors, nous pouvons dire qu'apprentissage et développement sont entièrement liés, l'un à l'autre, dès les premiers jours de la vie. Grâce à ces idées, et dans ce contexte où le développement et apprentissage sont unis pour aider l'enfant à se construire, Vigotsky construit la notion de zone proximale de développement.

La zone proximale de développement (ZPD)

C'est la distance entre le *niveau de développement actuel* d'un individu et le *niveau de développement potentiel*. Le niveau de développement actuel nous pouvons l'identifier à travers la manière dont l'enfant est capable de résoudre ses problèmes de façon individuelle tandis que le niveau potentiel nous pouvons le déterminer dans la façon dont l'enfant est capable de résoudre ses problèmes mais avec l'assistance d'un adulte.

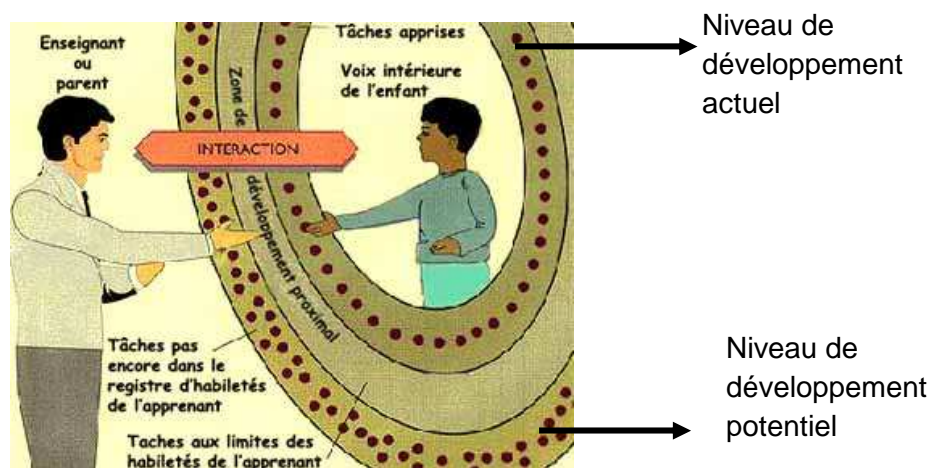


Figure 4. Zone Proximale de Développement

⁸ Par exemple quand un enfant expose une idée à son père, ils commencent à en discuter, d'où l'intervention de négociations autour de cette pensée.

Comme nous pouvons l'apprécier grâce à ce dessin, entre ces deux niveaux, il y a une zone de développement proximal (ou zone proximale de développement) qui n'apparaîtra lorsque l'enfant sera aidé par une personne (normalement un adulte) plus compétente que lui. Pour découvrir cette zone, il suffit d'établir le niveau de connaissances que l'enfant a atteint seul et de déterminer son niveau potentiel en lui proposant une activité dont nous savons qu'il n'est pas capable de la résoudre seul. Une fois cette comparaison faite, on verra jusqu'où l'enfant peut aller lorsqu'il est soutenu par un adulte.

Toute forme d'apprentissage va être utile dans une activité de tutelle, donc, elle sera aussi utile dans cette zone proximale de développement. Cependant, cet apprentissage va dépendre de la productivité de l'aide de l'adulte ainsi que de la flexibilité de l'enfant (en parlant de la capacité à s'adapter aux nouvelles situations), de la capacité de celui-ci à organiser des nouvelles connaissances et de la coopération entre l'adulte et l'enfant pour réaliser cet apprentissage.

Pour Ikonne (2005), le plus important à retenir sur la zone proximale de développement est l'équilibre présent que l'enfant peut retrouver entre les choses connues et inconnues. C'est une zone qui met en évidence les capacités sur lesquelles la personne plus compétente (l'adulte) doit s'appuyer pour pouvoir aider des personnes, moins compétentes (l'enfant), à s'en sortir.

2.5. María Montessori

Spécialiste de l'éducation de l'enfant, elle contemple l'éducation comme un processus qui a lieu tout au long de la vie et qui commence à la naissance. En tant que tel, l'enfant doit être en contact avec des personnes honnêtes, avec la connaissance exacte et avec un environnement correct. Selon cette spécialiste (<http://www.terre-enfantine.com/pedagogie/index.htm>), l'environnement joue un rôle très important, et une très grande influence, sur le développement de l'enfant. Elle pense qu'un environnement extérieur arrangé permet à l'enfant d'avoir une perception organisée du monde qui l'entoure.

De cette façon, et comme Montessori affirme, les salles de classe devraient être bien éclairées avec des beaux rideaux, de petites chaises, des tables des placards ainsi que d'autres objets adaptés qui permettent à l'enfant d'accéder

dans des activités physiques. Dans la classe, chaque élément de l'espace et du matériel pédagogique doit être pensé, mesuré et disposé pour satisfaire la curiosité de l'enfant, c'est-à-dire, l'environnement doit être *préparé* pour les besoins de l'enfant.

Comme nous pouvons le constater, Montessori fait attention au matériel de classe. C'est pour cette raison que, pour elle c'est l'enfant, et non l'enseignant, qui doit choisir le matériel avec lequel travailler. Le matériel d'apprentissage devrait être présenté à l'enfant de



Figure 5. Matériel crée par Montessori

manière graduelle et progressive de façon à lui permettre de concevoir les choses par lui-même.

Pour réussir tout cela, nous (entendus comme enseignants) nous devons utiliser une approche multi-sensorielle, c'est-à-dire, enseigner et évaluer aux enfants avec les cinq sens (la vue, l'ouïe, l'odorat, le toucher et le goût). Montessori présente un matériel adapté au besoins de l'enfant qui est libre de le manipuler aussi souvent et longtemps qu'il en ressent le besoin, jusqu'à pleine satisfaction personnelle. Grâce à cette recherche individuelle, l'enfant augmente sa capacité de concentration et lui donne des bases extrêmement solides en lecture, écriture, arithmétique, géographie...

La tâche principale de l'enseignant dans la pédagogie de Montessori est d'amener les enfants à découvrir les règles de vie en société ainsi qu'à prendre, de façon progressive, conscience que la liberté induit la notion de responsabilité.

Par conséquent, on devrait permettre à l'enfant, le participant actif, d'apprendre de lui-même tandis que l'enseignant, dans ce cas le participant passif, devrait servir de guide dans le processus d'enseignement-apprentissage pour le diriger vers de nouvelles expériences.

3. PERSPECTIVES HISTORIQUES: APPROCHES

Le jeune élève n'est pas un apprenant exclusivement cognitif. Je dis cela puisqu'il réagit avec l'ensemble de sa personnalité, de ses perceptions et de ses émotions. Selon Rodríguez Seara (2001), l'enfant assimile et il apprend avec les autres toujours à partir de situations où il doit être présent. C'est pour cela que nous, en tant qu'enseignants, nous devons lui proposer des situations où il devra vivre la langue française des *pies à la tête* en passant par le cœur et le cerveau, bien sûr. On fera de lui un bon apprenant puisque, à partir d'activités et de tâches concrètes, ses perceptions, son corps, son affectivité et ses capacités cognitives sont mises en jeu socialement à l'intérieur de l'espace de la classe.

Puisque nous avons vécu des différentes méthodologies tout au long de nos siècles, je considère important faire un petit parcours pour apercevoir comment la méthodologie a évolué et changé.

3.1. Méthodologie traditionnelle

Fondamentalement cette méthodologie, appelée aussi classique, a été utilisée pour réaliser un enseignement du latin et du grec⁹. Son objectif principal était la lecture et la traduction de textes en seconde langue, donc l'oral restait dans un deuxième plan (figure 6). Néanmoins, elle accordait aussi plus de valeur à la forme littéraire qu'au sens propre des textes (c'est pour cela que l'enseignement était en latin ou grec). Le plus important à retenir de cette méthodologie est le fait



Figure 6. Exemple de leçon avec une méthodologie traditionnelle

⁹ On considérait ces deux langues comme le « grand savoir » car, on croyait, qu'elles étaient de qualité.

que la langue était conçue comme un assortiment de règles grammaticales où l'apprenant devait les étudier par cœur, c'est-à-dire, l'apprentissage n'avait aucun sens pour celui-ci. Cet enseignement était déductif puisque l'enseignant présentait la règle puis, après, les apprenants l'appliquaient à des cas particuliers en forme de phrases. De plus, plusieurs fois se faisaient des exercices de découpage de texte (en seconde langue) pour, après, traduire mot à mot le texte en langue maternelle. À la suite de cela, toute la grammaire était abordée dans l'ordre d'apparition dans le texte à traduire.

Dû au faible niveau d'intégration didactique, l'enseignant n'avait pas besoin de manuel, c'était lui-même qui choisissait les textes à travailler. Cause directe de cela, l'enseignant était la personne qui dominait la classe et celui qui avait le savoir et l'autorité. Sa tâche principale était de préparer les exercices, poser des questions et corriger les réponses des élèves. Grâce à ce pouvoir de savoir, l'enseignant avait le titre de Maître ou Maîtresse¹⁰. En ce qui concerne le vocabulaire, il était présenté sous forme de listes de mots, que l'apprenant devait traduire dans sa langue maternelle et devait les apprendre par cœur, bien sûr. Comme Bruner disait, cette méthodologie proposait un modèle d'enseignement imitatif où il n'y avait pas droit à l'erreur et où il n'était pas admis de variation créative de la part de l'apprenant. Étant donné les mauvais résultats et la rigidité de ce système éducatif, cette méthodologie, petit à petit, a disparu pour faire place à d'autres plus attirantes pour les apprenants. Comme idée à retenir, nous pouvons dire qu'avec cette méthodologie, l'apprentissage des langues étrangères se fait par la traduction, l'étude de la littérature et de la grammaire. De plus, avec cette méthode on n'arrive pas à obtenir une véritable compétence, ni à un niveau écrit ni à un niveau oral.

3.2. Méthodologie directe

D'après Rodríguez Seara (2001), cette méthodologie faisait surtout référence à l'observation de l'acquisition de la langue maternelle de la part de l'apprenant.

¹⁰ Il faut savoir que ce titre, dès nos jours, continue à s'utiliser (même si ça ne correspond pas à la méthodologie utilisée).

Avec cette méthodologie, l'enseignement d'une langue étrangère se réalisait sans passer par la traduction, c'est-à-dire, qu'il n'y avait plus de mots équivalents en langue maternelle. C'est pour cela qu'il n'existait plus la liste de vocabulaire des mots. Grâce à cette nouvelle méthodologie, l'enseignant expliquait ce vocabulaire avec l'aide d'objets ou d'images. Par rapport à l'enseignement de la grammaire, elle se faisait d'une manière inductive, dont les règles ne s'étudient pas d'une manière précise.

C'est enseignement se faisait grâce aux exercices de conversation (où l'oral avait gagné du terrain face l'écrit puisqu'il y avait une très grande importance donnée à la prononciation) et aux questions-réponses. Tout cela était dirigé par l'enseignant. C'est à partir de cette méthodologie que la didactique des langues étrangères tenait compte de différents aspects comme la motivation de l'élève, l'adaptation des méthodes aux besoins et capacités des élèves ainsi que l'adaptation des contenus. Comme notion principale de cette méthodologie, nous pouvons dire que l'enseignement se faisait sans recourir à la langue maternelle.

3.3. Méthodologie audio-orale et audio-visuelle

Quant à la méthodologie audio-orale, nous pouvons dire que son but était de parvenir à communiquer en langue étrangère. Pour cette raison, on s'accordait à donner la priorité au langage oral et on travaillait la langue comme un ensemble d'habitudes et d'automatismes linguistiques (car cette méthodologie visait les quatre habiletés afin de communiquer dans la vie de tous les jours).

Dû à cette importance faite au langage oral, le vocabulaire était mis au second plan. En plus, d'après Vanthier (2009), on se préoccupait des habitudes linguistiques de la langue maternelle car elles étaient une source d'interférences lors de l'apprentissage d'une langue



Figure 7. Matériel utilisé dans la méthodologie audio-visuelle

étrangère (laquelle devait être utilisée tout au long du cours).

Dans le cas de la méthodologie audio-visuelle, elle, elle se préoccupait de l'utilisation simultanée de l'image (constituait par des vues fixes) et du son (constituait par des enregistrements magnétiques). Dans cette méthodologie, comme dans l'audio-orale, on faisait aussi attention aux habiletés mais aussi à l'expression des sentiments et des émotions, quelque chose de nouveau jusqu'à présent. Par conséquent, on continuait avec la priorité de l'oral sur l'écrit. Comme nous pouvons le déduire, l'apprentissage se faisait par l'oreille et par la vue, c'est-à-dire, grâce à ces deux sens, on avait une perception globale de la forme de la langue étrangère. La méthodologie audio-visuelle s'appuyait sur les dialogues enregistrés (figure 7), les films et les exercices structuraux qui avaient comme but celui de mécaniser les structures de base de la langue étrangère et de faire assimiler à l'apprenant, de façon mécanique, des comportements à chaque type d'exercice.

3.4. Approche communicative

L'idée principale de cette approche, d'après Rodríguez Seara (2001), est que la langue est conçue comme un instrument de communication ou d'interaction sociale. C'est pour cela que les quatre habiletés peuvent être développées car tout dépend des besoins langagiers des apprenants. Ici, la compétence grammaticale est constituée grâce aux aspects linguistiques, lesquels sont dérivés d'une compétence plus importante et globale: la compétence de communication (qui est, à la fois, l'objectif principale de cette approche). Selon Vanthier (2009), nous pouvons trouver cinq composantes différentes dans cette approche:

- *Compétence linguistique*: elle fait référence à la connaissance de la grammaire.
- *Compétence sociolinguistique*: elle concerne la connaissance des règles socioculturelles. De plus, grâce à cette compétence, nous pouvons parler aussi d'approche plurilingue, laquelle dit qu'une langue étrangère ne s'apprend pas de façon isolée, au contraire, il faut l'ouvrir dans un contexte culturel vers d'autres langues pour que l'expérience

contribue à la construction d'une compétence communicative intégrative.

- *Compétence discursive*: elle a comme objet la capacité à produire des discours cohérents.
- *Compétence référentielle*: elle parle de la connaissances des domaines d'expérience et des objets du monde et de leur relation.
- *Compétence stratégique*: elle réveille la capacité à utiliser les stratégies verbales et non verbales pour satisfaire d'autres compétences.

Cette approche tient compte des dimensions linguistique et extralinguistique qui font partie d'un savoir-faire (verbal et non verbal), d'une connaissance du code de la langue et des règles psychologiques, sociologiques et culturelles de celle-ci. Grâce à tous ces aspects, nous aurons, petit à petit, la capacité de les employer dans une situation concrète de communication. C'est pour cela qu'il ne suffirait pas de connaître par cœur les règles de grammaire de la langue étrangère pour pouvoir se communiquer; il faudrait juste connaître les règles d'emploi de cette langue, comme par exemple savoir qu'il faut dire « pardon » lorsque l'on pousse quelqu'un en marchant dans le métro ou dans la rue.

D'après cette approche et selon Rodríguez Seara (2001), apprendre une langue étrangère n'est pas créer des habitudes ou des réflexes, au contraire, c'est un processus plus créateur où il y a plus d'influences internes qu'externes. C'est pourquoi l'apprentissage n'est plus considéré comme passif, sinon comme un processus où l'apprenant développe son apprentissage dans son intérieur. Bien sûr, le rôle de l'enseignant restera toujours comme « guide » dans le processus d'enseignement-apprentissage.

Une idée importante que nous devons mentionner est celle des fondements théoriques de l'approche communicative. En regardant les méthodologies précédentes, nous constatons que, dans cette nouvelle approche, les fondements théoriques sont divers: la sociologie, la psychologie et la linguistique au service de la communication. Grâce à cette idée nous arrivons à la méthodologie constructiviste (axe principale de cette approche).

Selon les idées de cette approche, ce n'est pas nécessaire de disposer d'un bon cours pour réaliser un bon enseignement. L'apprenant doit se situer au premier plan, tandis que l'enseignant reste comme guide dans le processus

d'enseignement-apprentissage de l'élève. C'est pourquoi nous pouvons affirmer qu'il n'est pas nécessaire de suivre un cours général, de langue étrangère, pour accéder à un objectif spécifique.

Quant à *l'évaluation* de cette approche, nous ne devons pas évaluer nos élèves avec une note quantitative, dans les langues étrangères, puisque cela serait un frein à l'envie d'apprendre des apprenants. Par contre, nous ne devons pas, non plus, envahir leur cahiers avec des phrases faites comme « très bien », « continue comme ça » ou « pas mal » car cela ne donne pas une réalité objective de ce que l'enfant a réussi à apprendre.

C'est pour cette raison qu'il faut trouver un moyen de mesurer ses connaissances *différent*, puisque nous devons valoriser le travail réalisé de la part de l'enfant et sa progression dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Bien sûr, nous devons aussi tenir compte d'aider les enfants avec des difficultés en faisant un comportement pédagogique adapté à leurs besoins. De plus, il faut être vigilant, en tant qu'enseignant, de ne pas faire que les difficultés en langue s'installent dès les premiers apprentissages puisque cela découragera l'élève. Alors...comment faire? La réponse, bien sûr, n'est pas vraiment facile. Ce que nous devons faire, en cours de langue étrangère, est de proposer des tâches qui permettent d'apprécier les capacités de communication, de réception et de production de l'élève. Trouver ces tâches est le véritable problème car, il faut à tout prix, essayer de ne pas tomber sur les exercices grammaticaux d'une méthodologie traditionnelle.

Néanmoins, nous devons avoir un référentiel commun pour identifier et évaluer les cinq compétences langagières d'une langue étrangère. Grâce au Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) (<http://eduscol.education.fr/cid45678/cadre-europeen-commun-de-reference-cecrl.htm>) cela est possible. Ce référentiel est très utilisé puisqu'il atteint une maîtrise de la langue dû à la compréhension et l'expression écrite, à la compréhension et l'expression orale ainsi qu'à l'interaction orale. De plus, il permet l'évaluation d'une langue étrangère en donnant des différents niveaux de performance (figure 8):

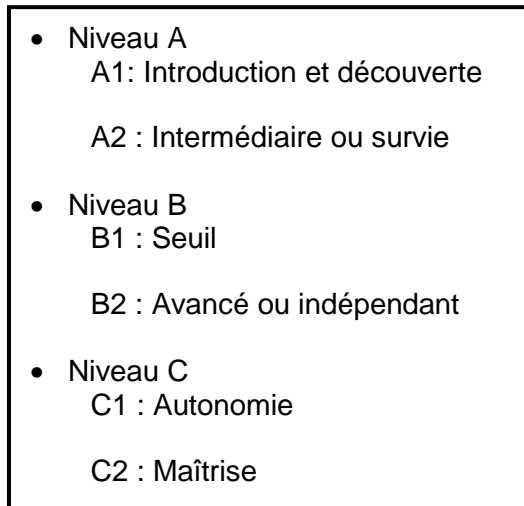


Figure 8. Niveaux de performance d'une langue étrangère

Le CECRL favorise la démarche actionnelle et l'approche culturelle. Il met en avant le fait que l'utilisation de la langue est fortement liée à l'action et, donc, à des capacités de faire. Son but est de reconsidérer les objectifs, les qualifications et les méthodes d'enseignement-apprentissage des langues pour préparer les élèves à une rencontre avec les personnes des pays étrangers. De plus, ce cadre possède d'autres objectifs fondamentaux qui sont en relation avec les valeurs idéologiques extralinguistiques: la tolérance, l'ouverture aux autres cultures, le développement personnel, la valorisation du plurilinguisme, la diversité culturelle et l'esprit critique.

L'intégration européenne a un rôle important, dans cette approche, puisque le citoyen européen devra vivre ou travailler à l'étranger et, donc, il devra manipuler les langues. Si nous étudions une langue étrangère c'est pour provoquer une interaction avec les autres et pas, seulement, pour permettre de communiquer. Bien sûr, le CECRL n'a pas une méthodologie spécifique à donner pour un correct apprentissage des langues mais, par contre, c'est à nous de faire (en tant qu'enseignants) une interprétation pour chaque contexte d'apprentissage.

Pour donner un exemple concret d'évaluation et le mettre en relation avec le présent dossier, il me semble utile et intéressant de parler du portefeuille européen de la musique.

(http://emportfolio.eu/emp/index.php?option=com_content&view=article&id=89&Itemid=81).

Cette manière différente et créative de découvrir les langues a comme objectif primordial de permettre l'apprentissage précoce des langues par la musique. De plus, grâce à ce portefeuille, nous pouvons incorporer, sans aucun problème, des activités musicales dans l'enseignement des langues à l'école primaire. Grâce à cette nouvelle approche, on arrive à réduire les barrières linguistiques, faciliter l'intégration sociale, renfoncer la confiance en soi et favoriser l'ouverture des cultures. En plus, nous ne devons pas oublier qu'en même temps que les chercheurs proposent des exemples de séances mêlant musique et apprentissage de langue étrangère, il présente, aux enseignants européens, des formations en matière de compétence sur l'enseignement-apprentissage de langues à travers la musique.

Laissant l'évaluation de côté, nous allons passer à propos des *supports* utilisés sur cette approche communicative.

Selon Vanthier (2009), nous savons que la plupart du temps on apprend une langue étrangère avec le même manuel même si chaque situation d'enseignement renferme des différentes variables: les besoins, le contexte (culturel et linguistique), le public...C'est très rare de trouver une méthode, de langue étrangère,



Figure 9. Notes représentant la chanson

spécifique à un pays ou même à une zone géographique. De plus, comme l'investissement dans une méthode coûte cher, c'est très probable qu'on la garde pendant plusieurs années, même si avec le temps, elle commence à être obsolète.

Alors, comment allons-nous avoir un manuel qui s'intéresse et s'adapte à nos besoins? C'est là que le professeur a le rôle plus important: c'est à lui de réactualiser la méthode, la personnaliser et l'adapter aux besoins et intérêts des élèves. De plus, l'enseignant peut utiliser la chanson en complément de l'apprentissage car c'est le support très souple et idéal pour associer l'enseignement, d'une langue étrangère, avec sa culture (figure 9). Cependant, nous pouvons aussi utiliser d'autres supports comme les cartes-images, les

comptines, les jeux de société, les supports audio, les vidéogrammes ou même les technologies de l'information et de la communication (TIC). Néanmoins, grâce à la chanson (laquelle s'adapte aux divers aspects de l'enseignement de langue étrangère), nous pouvons travailler différents aspects difficiles à trouver dans les manuels comme les variétés de registres, la prononciation, les accents régionaux du pays, la réception de l'oral ou les usages familiers, entre autres. C'est-à-dire, dans la chanson nous pouvons trouver tous les éléments linguistiques, sémantiques et culturels d'une langue mais juste il suffit, à l'enseignant, de choisir ce qu'il veut travailler en fonction des objectifs fixés. Autrement dit, avec un peu d'imagination nous pouvons transformer la chanson en un outil pédagogique permettant de dynamiser un cours de langue étrangère. Cela cause plus de travail pour l'enseignant mais moins de recul pour l'apprenant.

En ce qui concerne le *rapport* entre l'approche communicative et le présent dossier, c'est-à-dire la chanson, nous pouvons dire, qu'à l'origine, la chanson n'était pas faite pour être employée en classe. D'après Jedrzejak (2012), sa fonction primordiale était de s'amuser, distraire, raconter une histoire (avec ses émotions), faire danser, etc. Par conséquent, la chanson a été ignorée dans l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère. Malgré cela, maintenant nous savons, qu'apprendre une langue, c'est d'abord une autre manière de concevoir le monde car elle nous permet de découvrir une culture différente à la nôtre. En conséquence de tout cela, nous pouvons dire l'idée suivante:

| |
|--|
| Règles de grammaire + listes de vocabulaire + apprentissage par coeur = langue morte |
|--|

Une langue étrangère n'est pas faite pour faire des exercices uniquement écrits, grâce aux différents supports déjà énoncés, nous pouvons découvrir le plaisir d'apprendre en riant, s'amusant, dansant...bien sûr, toujours en tenant compte de l'expérience, des besoins et du point de vue des apprenants. Grâce à cela, nous pouvons affirmer que la chanson est bien faite pour l'enseignement des langues étrangères car:

- Elle permet de faire reconnaissance de qui parle, comment, quoi, et quand.
- C'est un appui pour travailler des contenus grammaticaux et syntaxiques, ce qui correspond toujours au procès d'appropriation d'une langue étrangère.

Bien sûr, selon Bekker (2008), la chanson n'est pas un document isolé, c'est-à-dire, nous pouvons l'utiliser avec d'autres supports comme des jeux, d'autres chansons ou des simples recherches sur Internet. Cela permettra une motivation « extra » chez les apprenants.

Un effet positif que la chanson a sur les apprenants est le fait de qu'elle permet de développer l'oreille musicale. Lorsque les élèves sont petits, c'est-à-dire au premiers niveaux de l'éducation primaire, l'apprentissage se réalise par cœur. Grâce à la mélodie de la chanson, la mémorisation est certes plus facile. En conséquence, la parole devient le chant¹¹. En mélangeant chanson et chant, l'apprentissage d'une langue étrangère devient un jeu pour l'enfant, donc il sera aussi plus motivé pour réaliser cet apprentissage.

De plus, les chansons peuvent servir comme point de départ de discussions portant sur tous les thèmes abordés. Chaque chanson donne une approche spécifique en même temps qu'elle nous transmet la langue et culture de l'auteur. De cette façon, les élèves seront capables d'entrer dans la sensibilité de celui-ci et, par conséquent, ils comprendront mieux le sens profond de la chanson.

Grâce à tout cela, nous pouvons dire que la chanson peut accompagner n'importe quel manuel, ou méthode de langue, appliqués en cours de langue étrangère. De plus, l'apprentissage est performant quand l'activité ou la tâche a un sens pour les apprenants. C'est en écoutant et en pratiquant que les élèves assimileront des mécanismes linguistiques.

¹¹ Grâce aux exercices de chant, les élèves peuvent travailler la diction, l'articulation, la prononciation et l'intonation d'une langue.

Quant aux *différentes approches* que nous pouvons avoir et selon Vanthier (2009), ici je vais traiter celles qui se correspondent le mieux avec la méthodologie constructiviste¹²:

- *Approche plurisensorielle*: elle fait référence à l'apprentissage réalisé grâce aux perceptions visuelles, auditives, tactiles, olfactives, gustatives et kinesthésiques, c'est-à-dire, elle met l'accent sur les cinq sens. Comme nous le savons déjà, nous devons reconnaître et encourager tous les talents des enfants, mais aussi il faut leur proposer des conditions favorables pour l'apprentissage. Avec cet objectif en tête, l'apprentissage, dans cette approche, doit être mis en œuvre afin que l'exploration de la langue à apprendre se fasse en articulation avec le langage du corps. Les plusieurs activités sensorimotrices vont procurer un contexte d'apprentissage significatif où les apprentissages langagiers seront unis aux apprentissages découverts à travers l'expérience.
- *Approche discursive*: dès le début de l'apprentissage et dès le plus jeune âge, les textes oraux et écrits sont présents dans la classe de français. Ces textes essaient de raconter, expliquer, décrire, donner des ordres, susciter des émotions...afin d'apprendre un contenu spécifique. Nous pouvons les trouver sous différents genres: comptines et poésies, chansons, histoires et contes, recettes, fiches de fabrication, règles du jeu, lettres et courriels, etc.
- *Approche ludique*: les psychologues de l'éducation nous ont fait voir le rôle important du jeu dans le développement de l'enfant. Grâce à celui-ci, lequel il présente des structures spécifiques à la fois répétitives et innovantes, l'enfant accède au langage (figure 10).



Figure 10. Exemple d'activité ludique.

¹² En tenant à part l'approche communicative puisque elle a été déjà décrite.

-
- *Approche interculturelle*: à cause de cette globalisation présente dans notre culture, les enfants ont l'occasion de pouvoir comparer leur expérience avec le mode de vie d'autres enfants dans le monde, c'est-à-dire, cela leur permet de découvrir les cultures dans lesquelles se situe la langue française. Puisque nous devons faire face à ce phénomène, dans l'apprentissage de certains contenus, nous pouvons le travailler en regardant les emplois du temps d'enfants scolarisés dans les pays francophones, les comptines, les habitudes alimentaires, les rythmes de vie, les fêtes, les jeux enfantins, les climats...
 - *Approche interdisciplinaire*: c'est l'approche idéale pour travailler puisque nous devons penser qu'il faut aller au-delà de l'idée du cours de français comme un cours à part, c'est-à-dire, c'est un enseignement qui se montre efficace au développement grâce à l'acquisition de compétences transversales. Apprendre une langue demande des approches équivalentes à celles mises en œuvre dans le cadre du processus d'enseignement-apprentissage d'autres disciplines. C'est pourquoi il faut aussi apprendre *en* français et non seulement apprendre *le* français. Cette approche interdisciplinaire est conçue dès l'âge des premiers apprentissages car les apprentissages langagiers vont se correspondre avec les contenus conceptuels d'autres disciplines. C'est pourquoi elle peut se mettre en place avec l'éducation physique et sportive (EPS), les arts visuels, le calcul mental, la musique...qui font appel aux facultés sensorielles chez l'enfant. Grâce à cette manipulation et musicalité de langue, l'apprenant aura une meilleure appropriation d'éléments linguistiques.

4. IMPLICATIONS PÉDAGOGIQUES, PSYCHOLOGIQUES OU SOCIALES À L'ÉCOLE

Dans le processus d'enseignement-apprentissage d'une langue, le temps dédié à l'écoute est une des étapes les plus importantes, c'est pour cela que nous ne devons pas l'oublier dans les cours de langue étrangère. Grâce à cela, et aux divers supports existants, nous pouvons construire les leçons de langue étrangère d'un façon différente, c'est-à-dire, avec des activités ludiques où les élèves partent de ce qu'ils connaissent afin de développer, progressivement, des stratégies d'identification et d'organisation de l'information. D'après Bekker (2008), bien entendre pour bien prononcer n'est pas quelque chose de naturellement acquis pour un enfant, mais ne peut résulter que d'un apprentissage construit.

Puisqu'il y a de nombreuses activités d'écoute à réaliser dans un cours de langue étrangère, voici quelques indices d'applications selon Hage, Marylise.; Abou Nader, (2007):

- Recourir à des chansons, comptines, rythmes pour favoriser la mémorisation.
- Amener les enfants à scander les informations à retenir en frappant des mains ou des pieds.
- Proposer aux enfants d'illustrer une histoire ou un poème par des bruitages des onomatopées ou de la musique.
- Faire faire des jeux de rimes.
- Donner des explications en modulant la voix et ses intonations.
- Proposer aux enfants de créer de nouvelles paroles sur une chanson ou une mélodie connue.

Puisque la chanson est le support d'écoute principal et, en même temps, le sujet principal de ce dossier, maintenant je vais faire référence à celui-ci pour développer des séquences d'activités différentes¹³. De plus, je vais faire

¹³ En tenant toujours compte l'approche communicative, c'est-à-dire, les compétences.

référence aussi aux comptines, qui sont un support idéal pour travailler avec les apprenants du plus jeune âge.

Par contre, avant de présenter directement les séquences développées de la chanson et de la comptine, je considère important de montrer quelques exemples pour voir comment employer cet outil en classe de FLE. Grâce aux chansons, nous pouvons travailler dans le cours de français comme langue étrangère, la géographie, l'histoire, les sciences, les mathématiques, le français (entendu comme langue étrangère), l'EPS, les arts visuels et la langue française (entendu comme langue maternelle), c'est-à-dire, les chansons peuvent être un point de départ pour réaliser des projets de classe.

C'est vrai, qu'ici, je mets en évidence quelques exemples mais nous savons déjà qu'il y a toute une variété de chansons (http://enfants.stephyprod.com/chansons_pour_enfants/chansons_traditionnelles_gratuites_pour_enfants_chanson_enfant.htm) et comptines (<http://comptines.tv/>) que nous pouvons trouver dans des différents supports (sites d'internet, CD, livres...).

- Géographie: chanson pour travailler les océans.

Il était un petit navire
 Il était un petit navire
 Qui n'avait ja-ja-jamais navigué
 Ohé, ohé...

Ohé, ohé Maletot
 Maletot navigue sur les flots
 Ohé, ohé Maletot
 Maletot navigue sur les flots.

Il entreprit un long voyage
 Il entreprit un long voyage
 Sur la mer Mé-Mé-Méditerranée
 Sur la mer Mé-Mé-Méditerranée
 Ohé, ohé...

REFRAIN

Au bout de cinq à six semaines,
 Au bout de cinq à six semaines,
 Les vivres vinr'-vinr'-vinrent à manquer
 Les vivres vinr'-vinr'-vinrent à manquer.
 Ohé, ohé...

- Histoire: chanson pour travailler l'époque médiévale.

Frère Jacques, Frère Jacques
 Dormez vous? Dormez vous?
 Sonnez les matines,
 Sonnez les matines,
 Ding ding dong
 Ding ding dong.

Frère Jacques, Frère Jacques
 Dormez vous? Dormez vous?
 Sonnez les matines,
 Sonnez les matines,
 Ding ding dong
 Ding ding dong.

Figure 12. Frère Jacques

- Sciences: chanson pour travailler les animaux.

Une souris verte
 Qui courait dans l'herbe,
 Je l'attrape par la queue
 Je la montre à ces messieurs
 Ces messieurs me disent
 Trempez-la dans l'huile
 Trempez-la dans l'eau,
 Ça fera un escargot tout chaud.

Je la mets dans un tiroir
 Elle me dit : Il fait trop noir (x2)

REFRAIN

Je la mets dans un tiroir
 Elle me dit : Il fait trop noir (x2)
 Je la mets dans mon chapeau
 Elle me dit : Il fait trop chaud (x2)

Figure 13. Une souris verte

- Mathématiques: comptine pour travailler les numéros.

1, 2, 3 je m'en vais au bois
4, 5, 6 cueillir des cerises
7, 8, 9 dans mon panier neuf
10, 11, 12 elles seront toutes rouges !

Figure 14. 1, 2, 3, je m'en vais au bois

- Français langue étrangère: comptine pour connaître les jours de la semaine.

Un vert pour le lundi,
Un jaune pour le mardi,
Un rouge pour le mercredi,
Un bleu pour le jeudi,
Un rose pour le vendredi,
Un violet pour le samedi,
Et l'habit orange qui n'a pas de marche,
C'est pour le dimanche !

Figure 15. Mon ours a 7 habits

- EPS (Sport): comptine pour faire danser.

Tête, épaules, genoux et pieds.
Genoux et pieds.
Tête, épaules, genoux et pieds.
Genoux et pieds.

J'ai deux yeux, deux oreilles,
Une bouche et un nez.
Tête, épaules, genoux et pieds.

Figure 16. Tête, épaules, genoux et pieds

- Arts visuels: chanson pour apprendre les couleurs.

Je t'offre cette fleur
De toutes les couleurs,
Elle est pour toi maman
Pour toi que j'aime tant.

Le rose, le bleu, le vert
Si tu es en colère,
Le noir, le gris, le blanc
Je ne serai plus méchant.

Le rouge et puis l'orange
Oui aussi doux qu'un ange,
Le jaune comme le soleil
Pour que tu sois la plus belle.

REFRAIN (x2)

Elle est pour toi maman
Pour toi que j'aime tant.

Figure 17. La fleur de toutes les couleurs

- Français (langue maternelle): chanson pour travailler la syntaxe et le lexique.

Au clair de la lune,
Mon ami Pierrot,
Prête moi ta plume
Pour écrire un mot.
Ma chandelle est morte,
Je n'ai plus de feu,
Ouvre-moi ta porte,
Pour l'amour de Dieu.

Au clair de la lune
Pierrot répondit:
Je n'ai pas de plume,
Je suis dans mon lit.
Va chez la voisine,
Je crois qu'elle y est,
Car dans sa cuisine
On bat le briquet.

Figure 18. Au clair de la lune

4.1. La chanson

« La chanson contribue à faire de la langue un véritable objet de plaisir. De plus, elle constitue un support didactique idéal. La chanson parle à chacun de nous ; elle est un lieu de projection apprécié par tous les âges, tous les sexes...et même toutes les cultures » (Rassart, 2008).

Lors d'un entretien d'Emmanuelle Rassart pour Franc-parler (<http://francparler-oif.org/FP/articles/rassart2008.htm>), elle disait cette citation qui nous fait penser à la place que la chanson peut avoir dans notre vie et, surtout, dans l'apprentissage des langues étrangères. La simple audition d'un extrait de chanson a le pouvoir de faire apparaître toutes les émotions qui sont en lien avec nos souvenirs personnels. Même quand nous étions petits, les premières berceuses et comptines se gravaient dans notre mémoire. Maintenant nous nous rendons compte que la chanson fait partie de notre vie: elle nous fait nous amuser et, surtout, elle nous provoque des enseignements.

C'est pour cela que nous pouvons dire que l'enseignement du français doit être original, dynamique, ludique...c'est-à-dire, un instrument de découverte qui aide à la construction de la personnalité et à l'enrichissement intellectuel de l'élève. C'est pourquoi la chanson est un support idéal pour l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère. De plus, elle est actuelle et créative et elle possède des caractéristiques différentes à celles d'autres documents oraux. Nous ne pouvons pas oublier le fait qu'il est souhaitable que les élèves ne soient pas seulement en contact avec le français parlé de la part de l'enseignant, mais aussi avec celui des adultes francophones.

Grâce au jeu de la redondance, dans la structure textuelle et musicale, le mélange d'éléments linguistiques et extralinguistiques et la mélodie, les apprenants peuvent avoir un accès facile à la compréhension. Bien sûr, la répétition de plusieurs éléments linguistiques aide et facilite la mémorisation des contenus et développe, chez l'enfant, une compétence pour tout comprendre. Néanmoins, pour faciliter la mémorisation il est conseillé de choisir des mélodies pas trop complexes. Nous savons déjà que pour bien parler

d'abord il faut bien écouter. Toutefois, la chanson est un support d'écoute encore rare dans les cours de langue française puisque les enseignants ont tendance à tout donner aux enfants au lieu de les mettre en situation active de reconstruire eux-mêmes les paroles.

Bien sûr, nous devons savoir qu'étudier la chanson française c'est aussi étudier l'histoire de la France et sa culture. Par contre, selon Corna Fulla (2008), c'est aussi apprendre la langue qui sert à communiquer et qui permet aux personnes de s'exprimer, de parler, d'échanger des informations ou d'opinions, etc. Grâce à cela, nous pouvons dire que la chanson est en lien direct avec la culture, autrement dit, elles évoluent en même temps, une derrière l'autre.

Quant à l'expression phonique, nous pouvons dire que les apprenants émettent des sons de la langue étrangère auxquels ils ne sont pas habitués. C'est pour cela que l'enseignant doit être un guide dans le processus d'enseignement-apprentissage, c'est-à-dire, il doit donner des indications, corriger et suggérer des moyens pour atteindre l'objectif. De plus, il faut rendre l'étudiant conscient de ce qu'il est capable de réaliser puisque c'est le meneur de son apprentissage laissant l'enseignant avec une fonction de guide de son processus¹⁴.

En ce qui concerne la leçon, nous pouvons la construire, en tant qu'enseignants, de différentes manières. D'après Accardi (2008), elle peut commencer avec une écoute active de la chanson suivie d'activités de repérage, de classification des instruments, du thème...grâce à tout cela, nous pouvons travailler le sens global de la chanson pour, après, travailler les mots et les structures grammaticales. Néanmoins, nous savons qu'il faut toujours aller plus loin avec des activités d'expression écrite ou d'expression orale pour travailler d'autres aspects comme l'histoire ou la culture française, et profiter des contenus interdisciplinaires des autres matières. C'est clair qu'avec plus d'imagination et plus de créativité, on arrivera à mieux motiver les élèves.

¹⁴ Ici, nous retrouvons la zone proximale de développement de Vigotsky.

C'est pourquoi nous pouvons dire que la chanson est une source de motivation et permet de contextualiser la langue. Nous ne pouvons pas, non plus, oublier les intérêts des apprenants, c'est-à-dire, nous devons commencer avec des chansons qui puissent plaire aux élèves. Nous n'allons pas mettre une chanson des années 50, pour analyser les enfants de dix ans! C'est pourquoi il faut avoir quelques critères pour choisir une chanson:

- Qu'elle soit proposée par les élèves.
- Qu'elle passe à la radio ou a la télé.
- Qu'elle ait du succès.
- Que le sujet de la chanson corresponde au contenu de la leçon.

4.1.1 Séquence

Étant donné que les mots peuvent s'envoler, je propose ci-après une activité d'écoute d'une chanson. De cette simple façon, on aperçoit tous les éléments déjà énoncés, tout au long du présent dossier, d'une manière pratique.

Avant tout, nous devons mettre l'accent sur le fait que, pour travailler n'importe quelle chanson en cours de français comme langue étrangère, nous devons avoir l'objectif clair, c'est-à-dire, nous devons savoir en quoi la chanson va nous aider.

Bien sûr, comme nous le savons, il y a toute une variété de chansons avec lesquelles nous pouvons travailler d'une façon différente mais comme on ne peut pas toutes les analyser, je vais juste en développer une comme exemple (figure 19).

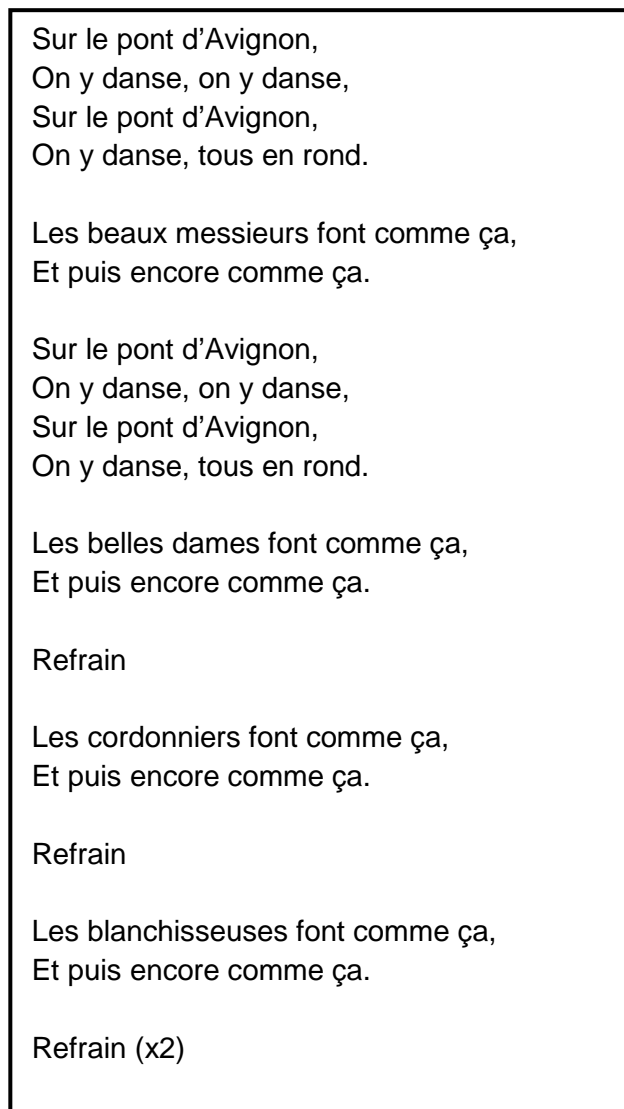


Figure 19. Sur le pont d'Avignon

Niveau: Cours Elementaire 2

Objectifs:

- Langagiers (compréhension et production orales): nommer les différents métiers, dire ce que l'on fait, utiliser le pronom indéfini « on » et apprendre à faire le pluriel des mots.
- Transversaux: s'exprimer avec son corps, repérer Avignon sur la carte de France et connaître l'histoire de cette ville et, surtout, de son pont.

Matériel:

- Enregistrement audio de la chanson *Sur le pont d'Avignon*.
- Cartes-images sur les différents métiers.

- Cartes-images sur les nouveaux mots.

Prérequis: savoir nommer quelques métiers.

Durée: plusieurs séances (le nombre de séances va dépendre de la vitesse d'enseignement et la capacité des élèves) de 50 minutes chacune.

Modalité sociale de travail: individuelle, par deux et en grand groupe (la classe).

Déroulement:

1. *Phase de réactivation:* phase où les élèves réactivent les prérequis (vocabulaire et structures) à l'aide des jeux. Dans notre cas, les apprenants réactivent les savoirs qu'ils connaissent (en grand groupe) sur les différents métiers à partir des cartes-images¹⁵.
2. *Phase de découverte:* phase où l'on découvre la chanson. Cependant, avant de l'écouter pour la première fois, l'enseignant dit son titre. Si un élève connaît déjà la chanson, cela serait idéal qu'il puisse la raconter à ses camarades avec ses propres mots. Par contre, si aucun élève l'a jamais entendue, en grand groupe, les apprenants essaient de découvrir de quoi cela peut parler. Pour cela, les élèves donnent des idées ou des mots significatifs que l'enseignant écrira au tableau. Une fois que les élèves écoutent la chanson plusieurs fois, on peut leur demander de fermer les yeux et d'essayer de percevoir la chanson globalement et après ils doivent repérer, deux par deux, les mots connus pour eux. Nous devons savoir que dans cette phase, l'élève met en place des stratégies de prise d'indices linguistiques (il repère les mots qui ressemblent à ceux de sa langue).
3. *Phase de compréhension:* c'est une phase où il y a un travail collectif car l'enseignant fait comprendre aux élèves les nouveaux mots à l'aide de l'explication par des cartes-images¹⁶ et des mimiques de l'enseignant. Dans cette phase, l'élève met en place des stratégies de prise d'indices non linguistiques puisqu'il fait attention aux gestes et aux mimiques de l'enseignant.

¹⁵ Voir annexe I

¹⁶ Voir annexe II

4. *Phase de manipulation du lexique et de la syntaxe*: c'est lors de cette phase où se produisent la majorité d'activités différentes.

- Jeu du métier: l'enseignant mime un métier en même temps que les élèves essaient de le deviner. Celui qui devine, prend le rôle de faire le mime du métier.
- Jeu du vrai/faux: un élève dit une phrase avec le pronom indéfini « on ». Si l'élève réalise la phrase d'une forme correcte, du point de vue grammatical, la phrase sera vraie ; si, au contraire l'élève décide de la réaliser incorrectement, la phrase sera fausse.
- Jeu de transformation: l'enseignant explique comment se transforment les substantifs du singulier au pluriel et vice-versa. De cette façon, et avec l'aide de la chanson, les élèves doivent transformer les mots possibles au singulier et au pluriel.
- Jeu de substitution d'un mot par un autre: cette activité consiste à faire réaliser aux élèves des cartes avec des dessins de mots représentant les métiers. Après un élève interroge un camarade qui doit donner l'ordre en français, en reprenant les deux phrases de la chanson où le métier apparaît, avec le mot reconnu sur le dessin.

Dans cette phase, les élèves mettent en place des stratégies de prise d'indices non linguistiques puisqu'ils font attention aux mimiques. Par contre, on peut trouver aussi des stratégies pour mieux parler car les élèves écoutent attentivement ce que les autres disent et essaient de réutiliser ce dont ils ont besoin.

5. *Phase d'institutionnalisation*: dans cette phase, l'enseignant distribue la chanson et propose différentes lectures.

- Lecture entraînée: la lecture est entraînée par l'enseignant.
- Lecture dialoguée: chaque élève, ou rang d'élèves, lit une ligne.
- Lecture interactive: l'enseignant chante en même temps qu'il mime la parole de la chanson.
- Lecture expressive: lecture individuelle avec le ton.

Dans cette phase, les élèves mettent en place des stratégies de prise d'indices non linguistiques parce qu'ils font attention aux gestes, aux mimiques et au ton de la voix. En plus, ils mettent en place des stratégies pour mieux parler parce qu'ils utilisent des gestes, ils écoutent attentivement ce que les autres disent; en même temps qu'ils s'entraînent à répéter et à apprendre par cœur la chanson.

Prolongement: grâce à cette chanson, nous pouvons établir des propositions interdisciplinaires à travailler dans d'autres matières.

- Arts visuels
 - Chercher des tableaux avec les éléments de la chanson (par exemple les professions). Même, essayer de trouver s'il y en a déjà un fait sur l'histoire de la chanson.
- Géographie
 - Situer la ville d'Avignon sur la carte de France et connaître sa gastronomie et ses traditions.
- Histoire
 - Connaître plus profondément l'histoire de la ville d'Avignon et de son pont et, surtout, pourquoi il est aussi célèbre.
- EPS
 - Danser et faire la mimique avec la chanson.

Projet de classe: faire dramatiser la chanson en fabriquant un scénario pour, après, filmer le tout.

4.2. La comptine

« Le don des langues est d'abord une affaire d'oreille; éduquons-la, ouvrons-la et nous découvrirons que nous sommes nés pour parler toutes les langues » (Tomatis, 1991, p. 73).

Dès nos jours, face à la globalisation, la maîtrise des langues étrangères n'est plus un apprentissage à laisser dans un second plan. Chacun, d'entre nous, sera amené un jour à être en contact avec une autre langue différente de la maternelle. Quand même, nous devons savoir qu'il s'agit d'un apprentissage difficile mais que, dès le plus jeune âge, les enfants utilisent un *langage musical* pour communiquer avec les autres. Ainsi, les murmures, les bruits, les chants, les pleurs, etc. sont seulement des réflexes naturels même si après ils deviendront des éléments musicaux préverbaux. C'est à cause de cela que, d'après Corna Fulla (2008), nous pouvons dire que langue et musique sont essentiellement des phénomènes sonores et que l'imitation, l'écoute, la perception et la création sont des idées qui se retrouvent dans la musique et chez les langues étrangères¹⁷.

Comme nous le savons, les comptines constituent un trésor patrimonial transmis de façon orale. À l'origine, une comptine était une formule enfantine parlée ou chantée servant à désigner dans un jeu; par contre, dès nos jours, la comptine désigne un texte court qui réunit des notions de la narration, l'imagination et la poésie. Grâce aux jeux de rythmes, les onomatopées, les mimiques, les mouvements corporels et ses structures répétitives, nous arrivons à mieux la mémoriser. C'est pourquoi nous pouvons dire que le lien entre la voix et le mouvement permet à l'enfant de donner du sens aux éléments langagiers et de les mémoriser tout en jouant.

Selon Bekker (2008), la comptine permet la découverte du corps en même temps qu'on découvre la musique et le langage. C'est pour cela que nous pouvons dire que c'est un outil idéal pour travailler en cours de français comme langue étrangère. De plus, elle favorise une approche ludique de la langue et elle permet de connaître d'autres cultures. Grâce aux comptines, nous pouvons développer chez l'élève:

- Un enrichissement du lexique pour les thèmes qu'elles abordent.
- Un développement de la syntaxe par les structures qu'elles proposent ainsi qu'un développement de schémas phonologiques.
- Une motivation grâce aux jeux réalisés avec la langue française.

¹⁷ Ici nous retrouvons les idées de Bruner.

À la suite de cela, nous pouvons affirmer que les comptines contribuent à développer chez les enfants des savoir-faire langagiers et des schémas phonologiques de qualité. Mais, quand même, l'expérience nous dit que reproduire n'est pas entendre et que les productions orales des comptines (et même des chansons) sont parfois, dans les cours de langue étrangère, éloignées de leur version initiale. C'est pour cela que nous devons toujours avoir en tête l'objectif principal de la comptine.

L'éducation musicale trouve également, dans le comptines, un terrain d'action où peuvent se développer et s'affiner les perceptions auditives, s'exercer aux apprentissages techniques et mettre en œuvre la créativité de l'enfant, alors...pourquoi pas les utiliser?

Dans l'ouvrage de Bablon (2004), on retrouve l'importance des comptines dans l'enseignement d'une langue étrangère. D'abord, ce sont des outils très importants puisqu'ils facilitent la mémorisation des contenus mais aussi parce qu'ils permettent de contextualiser la langue. C'est pour cela que l'auteur distingue différents types de comptines:

- Comptines traditionnelles (intérêt phonologique ou/et culturel) où l'on peut exploiter les contenus lexicaux et culturels.
- Comptines où l'on peut y associer des danses (gestes ou/et mouvements). Grâce à ces danses, la mémorisation des contenus et du rythme sera plus facile.
- Comptines qui vont avoir des buts très didactiques (par exemple, des comptines où nous pouvons trouver un très haut contenu de vocabulaire sur un même sujet).

Néanmoins, quelle que soit la comptine, comme dans les chansons, le plus important est de savoir les objectifs que nous voulons atteindre, en tenant toujours compte de l'âge, de l'intérêt et des besoins des élèves. Bien sûr, pour faciliter l'apprentissage, l'enseignant peut utiliser des stratégies comme rythmer le texte, c'est-à-dire, appliquer un rythme simple (si possible répétitif), avec une conclusion évidente. De plus, nous savons que les comptines peuvent admettre plusieurs rythmes, c'est pour cela que c'est un support idéal de travail.

4.2.1 Séquence

Comme nous pouvons le déduire, il existe une offre très variée et importante de comptines. De plus, il y a de nombreux ouvrages, CD-audio et sites internet présentant d'abondants recueils. A cause de cela, et tant qu'enseignants, nous devons choisir la comptine à travailler en fonction de l'objectif que nous voulons atteindre. De plus, nous devons tenir compte les prérequis des élèves, leurs besoins et leurs intérêts.

Bien sûr, comme nous le savons et comme nous l'avons déjà vu dans les chansons, il y a toute une variété de comptines avec lesquelles nous pouvons travailler d'une façon ludique et originale. Puisqu'on ne peut pas les aborder toutes dans le présent dossier, je vais juste en développer une à titre d'exemple.

Savez-vous planter les choux
À la mode, à la mode.
Savez-vous planter les choux
À la mode de chez nous.

On les plante avec le pied.
À la mode, à la mode.
On les plante avec le pied.
À la mode de chez nous.

Savez-vous planter les choux
À la mode, à la mode.
Savez-vous planter les choux
À la mode de chez nous.

On les plante avec la main.
À la mode, à la mode.
On les plante avec la main.
À la mode de chez nous.

Refrain

On les plante avec le doigt.
À la mode, à la mode.
On les plante avec le doigt.
À la mode de chez nous.

...

Figure 20. Savez-vous planter des choux ?

Niveau: Cours Elementaire 1

Objectifs:

- Langagiers (compréhension et production orales): nommer les différentes parties du corps, mémoriser et dire une comptine, jouer avec le rythme de la langue.
- Transversaux: s'exprimer avec son corps, repérer d'autres aliments.

Matériel:

- Enregistrement audio de la comptine *Savez-vous planter des choux?*.
- Cartes-images sur les différentes parties du corps.
- Cartes-images sur les nouveaux mots, ceux que les élèves doivent apprendre.
- Cartons spéciaux pour le loto.

Prérequis: savoir nommer quelques parties du visage.

Durée: plusieurs séances (le nombre de séances va dépendre de la vitesse d'enseignement et la capacité des élèves) de 50 minutes chacune.

Modalité sociale de travail: individuelle, par deux et en grand groupe (la classe).

Déroulement:

1. *Phase de réactivation:* phase où les élèves réactivent les prérequis (vocabulaire et structures) à l'aide des jeux. Dans notre cas, les apprenants réactivent les savoirs qu'ils connaissent (en grand groupe) sur les différentes parties du visage grâce au jeu de Kim ou du détective. Pour cela, un élève affiche au tableau des cartes-images¹⁸ sur les différentes parties du visage. Après, il les enlève du tableau, en supprime une et replace les autres au tableau. En grand groupe, la classe doit retrouver quelle est la carte-image qui a disparu.
2. *Phase de découverte:* phase où l'on découvre la comptine. Comme pour le cas des chansons, avant de l'écouter pour la première fois,

¹⁸ Voir annexe III

l'enseignant dit son titre. Si un élève connaît déjà la comptine, cela serait idéal qu'il puisse la réciter à ses camarades. Par contre, si aucun élève ne l'a jamais entendue, en grand groupe, les apprenants essaient de découvrir de quoi cela peut parler. Pour cela, les élèves donnent des idées ou des mots significatifs que l'enseignant écrira au tableau. Une fois que les élèves écoutent la chanson plusieurs fois, on peut leur demander de nous répondre à des questions simples pour fournir quelques indications. Après, c'est aux élèves d'essayer de trouver des mots français qui se ressemblent à leur langue maternelle. Tout au long de cette phase, l'élève met en place des stratégies de prise d'indices linguistiques puisqu'il repère les mots ou expressions qui ressemblent à ceux de sa langue. De plus, il met en place des stratégies pour mieux comprendre car il doit essayer de deviner le sens du texte à partir du titre, même s'il ne comprend pas tous les mots.

3. *Phase de compréhension*: c'est une phase où il y a un travail en grand groupe car l'enseignant fait comprendre aux élèves les nouveaux mots à l'aide de l'explication par des cartes-images¹⁹ et des mimiques de l'enseignant. Dans cette phase, l'élève met en place des stratégies de prise d'indices non linguistiques puisqu'il fait attention aux gestes et aux mimiques de l'enseignant.
4. *Phase de manipulation du lexique et de la syntaxe*: c'est lors de cette phase où se produisent la majorité des activités originales et ludiques.
 - Jeu de la voix: l'enseignant propose aux élèves d'explorer les différents registres d'intensité de la voix grâce au chuchotement, au murmure, au chant ou au cri. De plus, l'enseignant peut faire que les élèves transforment leur voix en se pinçant le nez, en mettant ses mains en porte-voix, en réalisant des imitations de personnes ou d'animaux, etc.
 - Jeu du rythme: ce jeu consiste à ajouter, intercaler ou remplacer un mot par des percussions corporelles (frapper sur les cuisses, taper du pied, claquer des doigts...), par des percussions instrumentales (objets sonores) ou par des silences rythmés en

¹⁹ Voir annexe IV

audition intérieure, c'est-à-dire, continuer à dire la comptine pour soi-même en gardant le rythme. Bien sûr, le plus intéressant, du point de vue pédagogique, c'est de le faire avec les structures répétitives et, si possible, d'essayer de combiner toutes les différents types de percussions exposées.

- Jeu du pendu: c'est le jeu classique de lettres dans lequel les élèves doivent deviner un mot caché lettre par lettre. De cette simple façon, l'enseignant peut introduire autant de mots qu'il veut car les élèves apprendront aussi leur orthographe.
- Jeu du loto: les élèves doivent jouer au loto avec des cartons spéciaux²⁰. L'enseignant prend, dans un sachet, les mots de la comptine et le dit aux élèves. S'ils ont le dessin correspondant, les élèves doivent le colorier. Le jeu finit quand un élève a tout son carton colorié.

Dans cette phase, les élèves mettent en place des stratégies de prise d'indices non linguistiques puisqu'ils font attention au ton de la voix. Par contre, on peut trouver aussi des stratégies pour mieux parler car les élèves utilisent des gestes, des objets et des images pour s'aider et, en plus, ils s'entraînent à répéter et à apprendre par cœur une comptine.

5. *Phase d'institutionnalisation*: dans cette phase, l'enseignant distribue la comptine et propose différentes lectures.

- Lecture entraînée: la lecture est entraînée par l'enseignant.
- Lecture dialoguée: chaque élève, ou rang d'élèves, lit une ligne.
- Lecture interactive: l'enseignant chante en même temps qu'il mime la parole de la chanson.
- Lecture expressive: lecture individuelle avec le ton.

Dans cette phase, les élèves mettent en place des stratégies de prise d'indices non linguistiques parce qu'ils font attention aux gestes, aux mimiques et au ton de la voix. En plus, ils mettent en place des stratégies pour mieux parler parce qu'ils utilisent des gestes, ils écoutent

²⁰ Voir annexe V

attentivement ce que les autres disent; en même temps qu'ils s'entraînent à répéter et à apprendre par cœur la chanson.

Prolongement: grâce à cette comptine, nous pouvons établir des propositions interdisciplinaires à travailler dans autres matières.

- Anglais, géographie et arts visuels
 - Chercher la gastronomie typique de la France, l'Angleterre et de l'Espagne, puis les comparer en le classant dans un tableau à double entrée (similitudes et différences). Postérieurement, réaliser un poster sur la nourriture de chaque pays.
- Langue espagnole
 - Activité de rapprochement de la comptine française avec une comptine espagnole qui parle des parties du corps et que les élèves connaissent en général.
- Arts visuels
 - Faire des représentations picturales sur le corps.

Projet de classe: réaliser un petit potager pour planter de différents légumes afin de connaître avec plus de profondeur les plantes et leurs besoins (eau, lumière, engrais...).

CONCLUSIONES Y CUESTIONES ABIERTAS

Tras haber realizado el presente trabajo de fin de grado y haber efectuado una comparación entre éste y las cuestiones inicialmente planteadas, puedo decir que considero haber alcanzado mi objetivo, ya que he podido comprobar cómo se puede utilizar la educación musical, y más concretamente las canciones, en las clases de francés como lengua extranjera.

Soy consciente de que integrar las canciones dentro del aprendizaje del francés no es, ni será, tarea fácil. No sólo porque abarcan más tiempo del que se dispone (nadie puede negar que cuando se trabajan con canciones, el tiempo se echa encima) sino también porque requiere una correcta coordinación y planificación con el resto del personal docente. Pero... ¿puede existir interdisciplinariedad en las lenguas extranjeras?

A mi parecer, no habría ninguna duda de su existencia, siempre y cuando todo el personal docente estuviera dispuesto a dar un *paso adelante* y dispuesto a trabajar de una manera más novedosa, enriquecedora y motivante. No obstante, no se trata de una pregunta que se pueda contestar de una manera tan sencilla, es mucho más compleja de lo que nos pueda llegar a parecer en un primer momento, por lo que, su contestación necesitaría de otro trabajo bien definido y estructurado.

Como bien he podido comprobar al realizar el presente trabajo, todas las actividades musicales relacionadas con la lengua extranjera francesa (o viceversa) ofrecen una nueva visión del proceso de enseñanza-aprendizaje. Ya no se realizan, por ejemplo, escuchas de canciones para rellenar una simple hoja con las palabras que faltan y archivarla en nuestro clasificador para no verla nunca más, sino que ahora, gracias a una metodología constructivista, esas actividades se pueden traducir por otras más lúdicas y originales²¹.

Estoy más que convencida que el aprendizaje del francés puede hacerse de una manera más creativa a la que estamos acostumbrados. Por ello, debemos de olvidar el concepto de aprender un idioma con la ayuda del libro de texto puesto que, éste no nos ofrece ninguna situación de comunicación acorde a

²¹ Ejemplos de este tipo de actividades ya se han visto a lo largo del trabajo.

nuestros intereses y necesidades. Ciertamente es que debemos de poseer un soporte de referencia pero no tiene por qué ser necesariamente un libro. ¿Por qué no una canción?

De ahí que, la música, y en concreto las canciones o canciones infantiles, deban aportar un nuevo “toque” a la enseñanza de las lenguas extranjeras. Debemos de jugar con las canciones y sacar el mayor provecho que éstas nos ofrecen, de tal manera que, para el alumnado, aprender francés sea divertido y no una simple lengua con cantidad de reglas gramaticales y ortográficas.

Además de todo lo expuesto anteriormente, podríamos afirmar que a cualquier estudiante de Educación Primaria al que se le preguntase acerca de la canción en el aprendizaje de la lengua francesa, nos respondería que le encantaba porque era *divertida*, *guay* y además la encontraba una manera muy entretenida y diferente de aprender.

Sin embargo, debemos de ser conscientes que la canción no es un remedio milagroso ya que tiene ciertas limitaciones. El docente debe prever la función de distracción que una canción puede llegar a tener en el aula ya que ésta, utilizada de una manera excesiva o inadecuada, puede llegar a provocar una reacción de aburrimiento y rechazo por parte del alumnado. Además, tampoco podemos considerarlo como una herramienta de trabajo que vaya a solucionar cualquier tipo de problema en el procedimiento de enseñanza-aprendizaje.

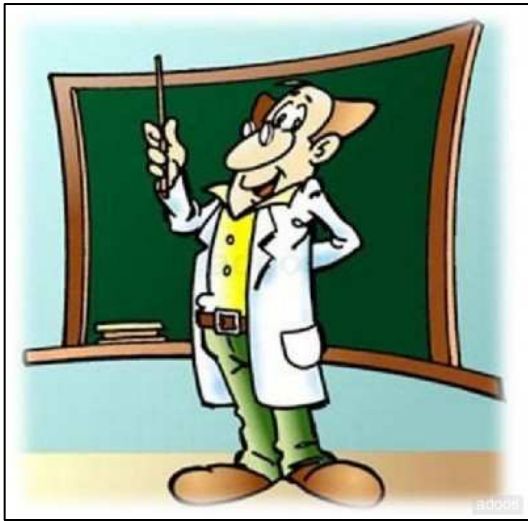
De esta manera y por todo ello, el docente debe de buscar el equilibrio perfecto ante estos dos conceptos (las canciones y el aprendizaje del francés como lengua extranjera) puesto que, si se usan de una manera adecuada, el éxito queda garantizado.

RÉFÉRENCES

- Accardi, J. (2008). *Les jeux pour manipuler phonemes, lexique et syntaxe*. MCF. IUFM Université de Provence.
- Accardi, J. (2012). *Stratégies du Portfolio 2010*. MCF. IUFM Aix Marseille.
- Bablon, F. (2004). *Enseigner une langue étrangère à l'école*. Édition Hachette. Paris.
- Bekker, J. (2008). *La chanson dans la classe de français langue étrangère*. Un apprentissage en-chanté.
- Bruner, J.S. (1983). *Le développement de l'enfant: Savoir faire, savoir dire*. PUF.
- *Cadre européen commun de références pour les langues* (2000). Conseil de la Coopération culturelle. Comité de l'éducation. Division des langues vivantes. Strasbourg. Didier.
- Corna Fulla, A. (2008). *Méthodologie musicale et enseignement-apprentissage du FLE*. Synergies Espagne n°1.
- Hage, Marylise.; Abou Nader, R. (2007). *La chanson au service de l'enseignement du français*. Groupe de réflexion des enseignants de français. SSCC - Sioufi.
- Ikonne, C. (2005). *Comment les enfants apprennent-ils? Réponses des experts*.
- Jedrzejak, C. (2012). *L'apport de la musique dans l'apprentissage d'une langue étrangère*. Version 1.
- Rodríguez Seara, A. (2001). *L'évolution des méthodologies dans l'enseignement du français langue étrangère depuis la méthodologie traditionnelle jusqu'à nos jours*. Cuadernos del Marqués de San Adrián.
- Tomatis, A. (1991). *L'oreille et le langage*. Éditions du Seuil.
- Vanthier, H. (2009). *L'enseignement aux enfants en classe de langue*. Techniques et pratiques de classe. Clé International. Paris.

ANNEXES

Annexe I: cartes-images des métiers



Professeur



Boulangier



Journaliste



Policier



Facteur



Docteur

Annexe II: cartes-images des nouveaux mots.



Danser



Messieurs

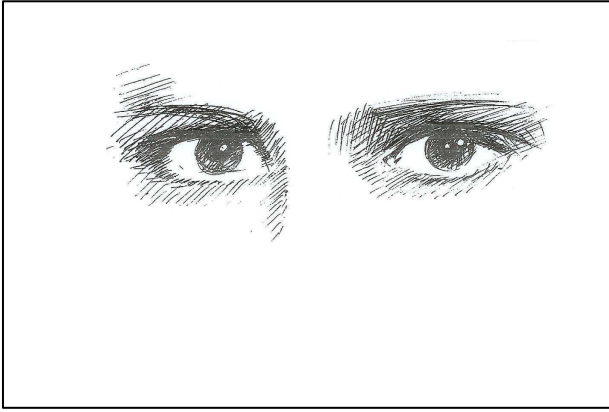


Cordonnier

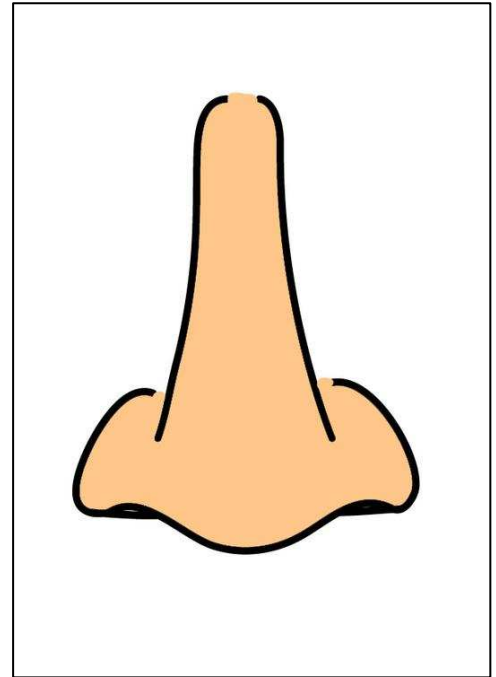


Blanchisseuse

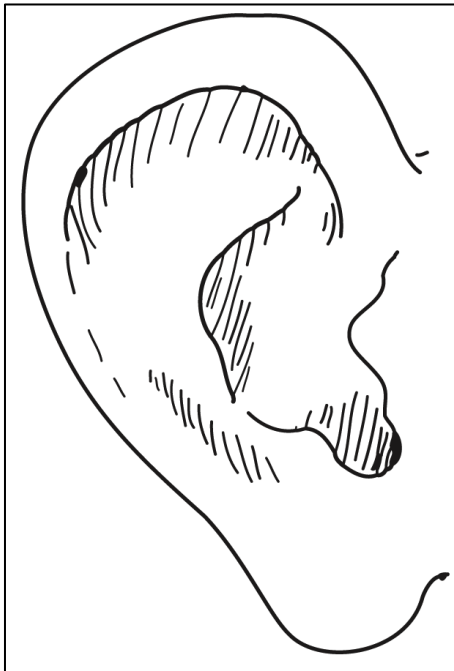
Annexe III: cartes-images des parties du visage.



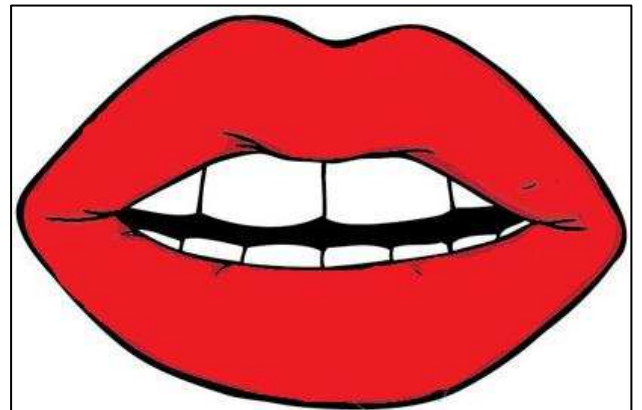
Yeux



Nez

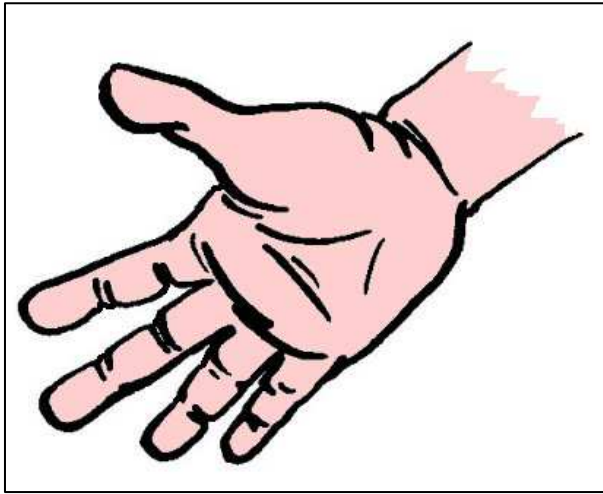


Oreille

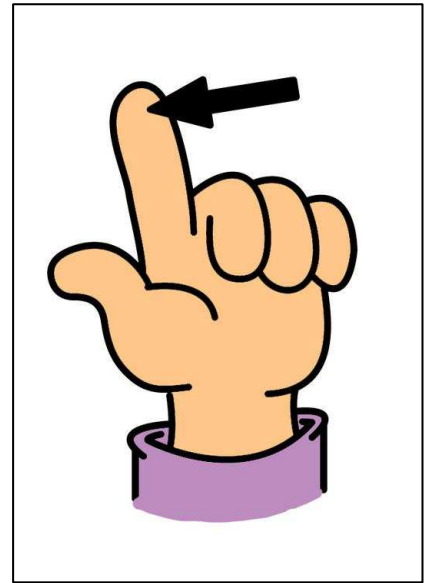


Bouche

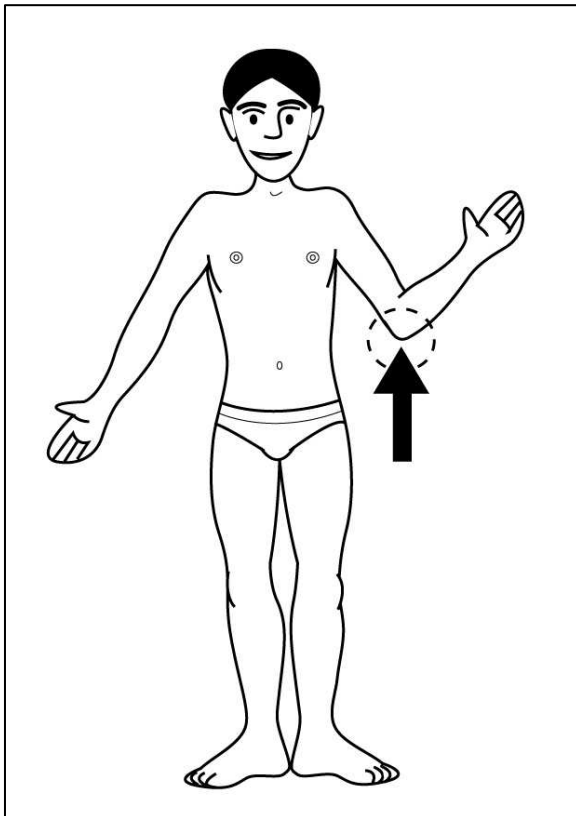
Annexe IV: cartes-images des nouveaux mots.



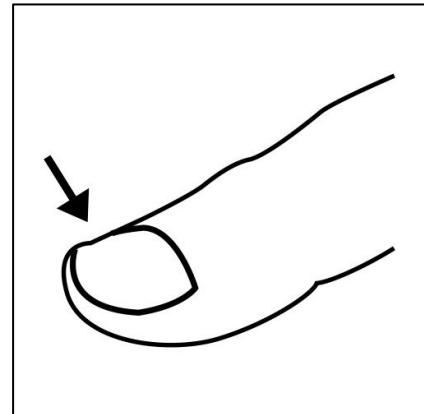
Main



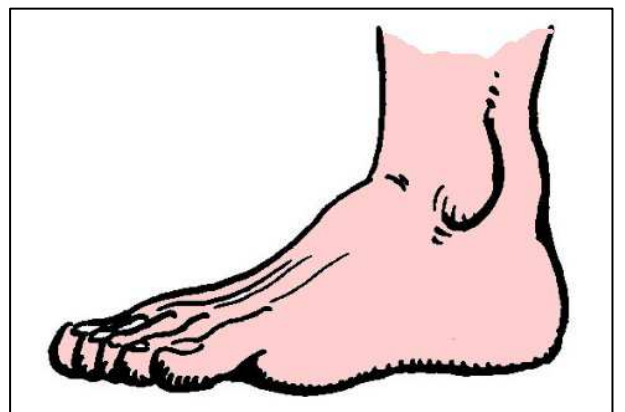
Doigt



Coude



Ongle



Pied

Annexe V: carton exemple du loto.

