



ISSN 1961-9359

ISSN en ligne 2260-6513

De l'étude de chansons au chant : une approche globale de l'exploitation de la chanson en cours de français à l'université

Marc Viémon

Université de Séville, Espagne

mviemon@us.es

ORCID ID : 0000-0002-5670-8265

Eva Robustillo Bayón

Université de Séville / EOI de Badajoz, Espagne

erobustillo@us.es

ORCID ID : 0000-0002-2218-3755

Reçu le 14-11-2016 / Évalué le 27-02-2017 / Accepté le 20-04-2017

Résumé

Le sujet que nous nous proposons de développer dans ce travail concerne principalement l'apprentissage de la prononciation française grâce au chant et à la mise en place d'un concert dans le contexte d'une expérience didactique universitaire. Après un bref rappel sur l'utilisation de la chanson en cours de français langue étrangère, nous détaillons l'activité en question et proposons une approche de l'apprentissage non conscient de la phonétique et de la prosodie grâce au chant et à la musique jouée en direct pour nous centrer par la suite sur le concert final et les aspects liés à la théâtralisation en cours de français.

Mots-clés : français langue étrangère, chanson, musique, prononciation, théâtralisation

Del estudio de la canción al canto : un enfoque global de la explotación de la canción en clase de francés en la universidad

Resumen

El aspecto que nos proponemos desarrollar en este trabajo concierne principalmente el aprendizaje de la pronunciación francesa a través del canto y de la realización de un concierto en el contexto de una experiencia didáctica en el ámbito universitario. Tras un breve recorrido a propósito de la utilización de la canción en clase de francés como lengua extranjera, trataremos en detalle la actividad en cuestión y propondremos un acercamiento al aprendizaje no consciente de la fonética y la prosodia gracias al canto y a la música en directo. Para terminar, nos centraremos en ciertos aspectos ligados a la teatralización en clase de francés y en el concierto final.

Palabras clave : francés lengua extranjera, canción, música, pronunciación, teatralización

From the study of songs to singing : a global approach to exploit songs in French classes at university

Abstract

The main aim of this work is to explore the learning of French pronunciation through singing and through performing a concert in the context of a learning/teaching experience at university level. After a brief overview of the use and exploitation of songs in the teaching of French as a foreign language, we will provide a detailed analysis and explanation of the aforementioned didactic activity. We will also propose an approach to the unconscious learning of phonetics and prosody through singing and live music. Finally, we will focus on examining more specific aspects of this experience connected to the use of theatrical techniques in the teaching of French and on the final concert performance.

Keywords : French as a foreign language, song, music, pronunciation, performance

1. La chanson : support pédagogique

L'utilisation de la chanson en cours de langue étrangère ne date pas d'hier. Dans le domaine du FLE, cela fait déjà plusieurs décennies que l'on rapporte ses vertus et, de façon parallèle, de nombreuses études théoriques ont été publiées sur ce sujet, ainsi que de multiples matériaux didactiques visant à faciliter son exploitation en classe. À ce propos, Gourvenec (2008 : 15) nous résume la situation comme suit :

La chanson a fait l'objet d'une production éditoriale impressionnante depuis 40 ans (articles, synthèses de colloques, livres, fiches de travail, manuels scolaires, etc.), preuve que ce support culturel suscite un intérêt important. Par ailleurs, au niveau institutionnel français, un dispositif au potentiel énorme existe actuellement, avec des options aussi diverses, entre autres, que les compilations Génération Française (1, 2, 3, 4, 5, 6), In Bloom, Des Clips pour apprendre, etc., les partenariats avec le Bureau Export de la Musique, TV5 ou le CAVILAM, les sites Internet de ces divers organismes, auxquels il faut ajouter le Français dans le Monde.

Tout au long de ce développement, les spécialistes ont mis en avant les avantages de l'utilisation de la chanson dans le processus d'apprentissage d'une langue étrangère dans le but de justifier une telle pratique. En ce qui concerne la motivation des apprenants, Scarampi (2004 : 709-710), par exemple, lui attribue trois qualités principales.

En premier lieu, écouter ou chanter des chansons sont des actes quotidiens que l'on n'associe pas à priori à un travail d'apprentissage requérant de réels efforts ; les apprenants sont généralement attirés d'emblée par une activité qui revêt un caractère ludique¹. En second lieu, le chant serait « un moyen naturel d'apprentissage d'une langue étrangère » (*ibid.*) du fait que les chansons s'apprennent par écoute/répétition, calquant donc le modèle d'acquisition des langues. Finalement, l'authenticité du document, de l'« objet-chanson » (Gourvenec, 2008 : 18), lui confère une valeur particulière pour deux raisons : elle augmente l'intérêt de l'élève qui se trouve confronté à une manifestation culturelle réelle, non édulcorée ou inventée, de la langue d'apprentissage et qui, de surcroît, est accessible par différents moyens connus comme internet, la radio ou la télévision ; elle permet de « se frotter » à des productions langagières variées, parfois proches de la langue orale, voire argotique, qui sont peu ou ne sont pas du tout abordées dans les manuels de langue.

Dans la liste des avantages attribués à l'utilisation de la chanson, nous recensons celui, moins connu, avancé par Davies (2000 : 148), cette fois dans le domaine neurologique. Cette spécialiste nous rappelle que l'on apprend mieux lorsque les deux hémisphères du cerveau travaillent de manière simultanée. Or, la musique intégrée au processus d'enseignement/apprentissage d'une langue déclenche précisément cette double activité. De cette manière, le chant favoriserait un apprentissage plus facile et plus rapide.

En ce qui nous concerne, nous souscrivons à ces affirmations, mais nous voulons ajouter le postulat suivant : une activité scolaire visant l'apprentissage de chansons en groupe, accompagnées de musique jouée en direct dans le but de réaliser un concert public, permet d'exploiter à fond tous les aspects exposés plus haut. Nous allons maintenant passer à la description de ladite activité, non rappeler d'abord l'importance de la maîtrise de la prononciation lorsque l'on parle une langue étrangère.

2. L'activité « *Acercamiento a la canción francesa : aprender cantando* »

À notre connaissance, la chanson a été mise à profit en tant que support pédagogique souvent pour aborder des aspects culturels et pour enseigner, la plupart du temps en partant de la compréhension auditive, certains points de grammaire et de vocabulaire, mais plus rarement pour développer la maîtrise de la prononciation, que ce soit au niveau purement phonématique, mais surtout prosodique. Ce constat s'explique par le simple fait que la prononciation est généralement reléguée à un second plan en cours de langue, loin derrière l'apprentissage de la grammaire et

du vocabulaire. À ce sujet, Miyake (2004 : 77) nous rappelle que « la prononciation a été baptisée la Cendrillon de l'ELT (English Language Teaching²) », et pourtant son importance est fondamentale pour tout apprenant ayant l'intention de parler la langue cible.

En effet, il est primordial de savoir prononcer correctement les phonèmes d'une langue, mais pas seulement. Très souvent, une mauvaise maîtrise des traits suprasegmentaux peut amener à une incompréhension totale du discours oral de l'apprenant de la part de ses interlocuteurs. Pour parler une langue comme le français, par exemple, il faut savoir qu'il existe des groupes rythmiques, ou du moins savoir les reproduire, et qu'il n'existe pas d'accent lexical mais un accent de groupe. Ainsi, même en possédant parfaitement les règles de la syntaxe et un vocabulaire adéquat, et nous irions jusqu'à dire une prononciation parfaite des phonèmes vocaliques et consonantiques, sans imprimer un rythme et une accentuation correcte à la phrase, il est parfaitement possible qu'un locuteur natif ne nous comprenne pas. Et ce constat est valable pour de nombreuses autres langues, chacune avec leurs propres caractéristiques prosodiques. C'est pourquoi nous avons octroyé une place prépondérante à l'apprentissage de la prononciation dans l'élaboration et le déroulement de notre activité de classe.

Nous voudrions simplement préciser, avant de passer à la description de l'activité proprement dite, que si l'importance de la prononciation a souvent été sous-estimée, cela ne veut pas dire pour autant que le cas précis de l'utilisation de la chanson pour améliorer sa maîtrise n'ait pas été abordé et même théorisé, loin de là. Cependant l'activité que nous allons détailler ici nous semble particulière et innovante, pour les raisons que nous exposerons par la suite.

Durant les mois de février et mars de l'année académique 2014/2015, en compagnie de trois autres professeurs appartenant également au département de *Filología Francesa* de l'Université de Séville, nous avons mis sur pied une activité de trente heures présentielle (1,2 ECTS) dénommée « *Acercamiento a la canción francesa : aprender cantando* ». Par le biais de cette activité, nous avons l'intention de proposer une utilisation innovante, peu commune, de la chanson en cours de FLE, qui peut, bien entendu, s'étendre à l'apprentissage d'autres langues étrangères.

En ce qui concerne l'organisation, du fait que nous avons accordé une importance majeure au travail de la prononciation, nous avons divisé l'activité en deux types de sessions bien différenciées, même si celles-ci *étaient indéfectiblement liées par l'objet d'étude, les chansons en elles-mêmes* : des sessions de travail culturel et linguistique sur le texte et le paratexte auxquelles ont été consacrées 12 heures, soit deux cinquièmes du temps total ; des sessions pratiques au cours desquelles

les élèves apprenaient à chanter les chansons, mais dans des circonstances très particulières. En effet, la musique qui accompagnait le chant était jouée en direct par quatre musiciens qui appartenaient à l'activité. Le quatuor se composait d'une guitare et d'une guitare basse ainsi que d'une flûte traversière et d'un piano. Nous reviendrons sur le déroulement des sessions chantées et sur l'activité finale, le concert, qui nous intéressent particulièrement dans cet article, mais nous tenons d'abord à présenter le corpus des chansons retenues pour l'activité.

Le fil conducteur *général régissant le choix des chansons travaillées était de nature socioculturelle. En effet, nous avons voulu proposer aux élèves un parcours de la société française à travers ses chansons des années 60 à nos jours, choisissant pour cela une chanson par décennie, sauf pour les années 2000, pour lesquelles nous en avons relevé deux. Les chansons travaillées furent les suivantes :*

Années 60 : *La montagne*, Jean Ferrat ;

Années 70 : *Comme ils disent*, Charles Aznavour ;

Années 80 : *Mon HLM*, Renaud ;

Années 90 : *Ici*, Louis Chédid ;

Années 2000: *Maigrir*, Sanseverino ;

Années 2000: *Je viens de là*, Grand Corps Malade.

Nous n'allons pas analyser ici dans le détail les aspects culturels de chaque chanson. Ce que nous tenons à signaler, en revanche, c'est que le critère socioculturel n'était que l'un de ceux qui nous ont fait aboutir à cette sélection. Il est vrai que dépeindre plus de cinquante années de société française avec une sélection aussi maigre et subjective n'est pas chose facile, même si les références culturelles ne manquent pas dans le choix que nous avons effectué. Mais la véritable difficulté, en ce qui nous concerne, venait des sessions chantées, et répondait à un critère que nous appellerons musico-rythmique. Ce critère imposait un choix de chansons devant se plier à deux contraintes. Il fallait tout d'abord que les chansons soient suffisamment « simples » pour que les élèves, tous néophytes à une exception près, puissent les apprendre et les chanter. D'ailleurs, celle de Grand Corps Malade, scandée plus que chantée, à la manière d'un rap, présentait des difficultés qui l'ont d'emblée exclue des sessions pratiques. La seconde contrainte nous obligeait à ce que les paroles des chansons offrent des groupes rythmiques les plus proches possibles de ceux de la langue parlée ; nous en fournissons des exemples plus avant.

3. Les sessions chantées

3. 1. Organisation et déroulement

En ce qui concerne le chronogramme des sessions chantées, il était prévu sur le calendrier officiel de l'activité six sessions de 2h30 chacune, sachant que la dernière était réservée au concert. Cependant, d'un commun accord avec les élèves, nous avons en ajouté une supplémentaire en guise de répétition générale pour mieux maîtriser les chansons le jour du concert. Une partie du temps était consacrée à l'apprentissage d'une nouvelle chanson et l'autre à reprendre celles qui avaient déjà été apprises. Dans le but de faciliter l'apprentissage lors de chaque répétition, les élèves devaient impérativement avoir pris connaissance des chansons de façon préalable.

Les sessions chantées proprement dites se sont déroulées de la façon suivante : les quinze élèves inscrits, appartenant à différents niveaux des études de *Filología Francesa*, se disposaient en arc de cercle face aux musiciens et au professeur. Cette disposition, classique, permettait de faire parvenir la voix et la musique à tous les élèves qui pouvaient également suivre plus facilement les indications gestuelles - travail des mains et des bras servant à marquer le tempo mais aussi les variations mélodiques - et faciales du professeur.

Ce dernier, chargé du chant et de la guitare, guidait les élèves dans l'apprentissage des chansons selon un processus simple mais varié d'écoute/répétition, par vers d'abord, puis par couplet et refrain. Nous disons varié car nous alternions la répétition de la mélodie seule avec celle de la mélodie accompagnée de la musique jouée en direct, puis des paroles chantées à capella pour finalement reprendre la chanson dans sa totalité : paroles chantées sur la musique.

Bien entendu, le professeur laissait parfois les élèves chanter seuls pour vérifier qu'ils chantaient le plus juste possible, sans pour autant insister sur les erreurs, l'objectif étant d'assimiler la prononciation du français de manière passive dans une ambiance particulière dont nous vanterons maintenant les vertus pour ce qui est de la motivation.

Finalement, précisons que toutes les sessions chantées se sont déroulées dans un amphithéâtre de l'Université de Séville.

3. 2. Le rôle de la motivation

Nous revendiquons plus haut l'importance de la maîtrise de la prononciation dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Ceci étant dit, il est bien connu que

cette maîtrise pose de nombreux problèmes en cours de langue, entre autres un sentiment de honte éprouvé par la plupart des élèves lorsqu'ils doivent s'exprimer oralement devant la classe. À ce sentiment de honte peut s'ajouter celui de l'étrangeté. En effet, Wachs (2011 : 185-186) nous rappelle que le simple fait d'accepter de modifier nos habitudes articulatoires et rythmiques peut se révéler compliqué dans la mesure où l'apprenant doit abandonner, d'une certaine manière, une part de sa « personnalité » : il faut oublier, entre autres, son propre rythme de parole pour le calquer sur celui de la langue étrangère. Et pour surmonter cet abandon, « dans l'apprentissage de la prononciation, plus dans tout autre domaine de la langue », la motivation est fondamentale. C'est pourquoi Wachs affirme que l'une des clés est de transmettre le goût pour « la musique de la langue³ ».

Or, il se trouve que notre activité - croyons-nous - a fourni aux apprenants toute la motivation nécessaire pour « épouser » l'ensemble des habitudes articulatoires et prosodiques du français et ce pour les raisons suivantes.

Sans revenir sur les arguments avancés par les spécialistes cités plus haut à propos de l'usage de la chanson en cours de langue, nous commencerons par rappeler que l'activité « *Aprender cantando* » s'est réalisée non pas comme une matière des études de français, mais bien comme une activité parallèle qui n'était pas associée à une ambiance habituelle de classe : les élèves n'étaient pas évalués, par exemple, ce qui les dégageait d'une certaine pression. Par ailleurs, lors des sessions chantées, le professeur - qui jouait lui-même d'un instrument - était accompagné de trois musiciens, dont la présence représentait un changement, facteur de motivation supplémentaire face à la routine de classe.

Insistons également sur le fait qu'au sein d'un groupe d'élèves il peut exister une certaine réticence à imiter totalement un accent étranger par peur de se tromper, par manque de confiance pour éviter un sentiment de honte face aux autres. Cependant au sein de l'activité les élèves ne prenaient pas la parole de manière individuelle, mais en groupe ; en outre, ils ne devaient pas lire ou prononcer, mais chanter, ce qui est très différent, car la prononciation est accompagnée de la mélodie, les deux s'unissant dans le chant.

De plus, le travail sur le sens des textes étant fait au préalable, les élèves connaissaient déjà le contexte et les repères sociaux et culturels dans lesquels s'insérait chaque chanson, ce qui, à notre avis, constituait également un élément motivant.

Finalement, l'un des aspects les plus importants à notre avis est que la musique des chansons était jouée en direct, circonstance peu commune et innovante qui a poussé les élèves à s'engager pleinement dans le processus d'enseignement/apprentissage que nous leur avons proposé.

3. 3. Apprentissage de la prononciation

Nous avons précisé plus haut que l'activité avait été divisée en deux parties : le travail culturel et linguistique sur les chansons ; les sessions chantées couronnées par le concert, sur lequel nous reviendrons.

Pour toutes les raisons énoncées précédemment, nous avons voulu favoriser l'apprentissage de la prononciation lors des sessions chantées. Cela implique les éléments segmentaux (prononciation des voyelles et des consonnes) mais aussi et surtout les suprasegmentaux : prosodie en général et plus particulièrement les groupes rythmiques.

En ce qui concerne les éléments segmentaux, il est intéressant de constater que certaines consonnes françaises qui posent normalement problème aux apprenants hispanophones, comme les fricatives sonores /z/, /v/ et /ʒ/, étaient bien mieux prononcées lorsqu'elles étaient chantées. Et ce, sans que le professeur n'ait eu à reprendre les élèves ou à s'arrêter sur l'articulation d'un phonème. En effet, de manière générale, notre présupposé de base était que l'assimilation de la prononciation devait se réaliser de façon inconsciente, par processus d'écoute/répétition, dans un cadre et une ambiance particulière et propice que nous venons de décrire.

Il est vrai, toutefois, que le professeur corrigeait ponctuellement certaines erreurs, particulièrement celles qui touchaient à la phonétique syntaxique, comme les phénomènes de liaison et d'enchaînement, dont l'importance pour la maîtrise de la langue française à l'oral n'est plus à démontrer⁴.

Ceci étant dit, si un grand nombre de chansons serait valable pour travailler la majorité des traits segmentaux, il n'en est pas de même pour ce qui est des groupes rythmiques. En effet, toutes les chansons ne présentent pas des paroles et une diction chantée dont les groupes se rapprochent ou se calquent sur ceux de la langue parlée.

À ce sujet, Antier (2006 : 41-42) déclare que c'est dans la chanson « à texte », encore appelée « rive gauche » par l'auteur, que l'on retrouve une « prégnance du texte » et que la musique se met au service de l'ordre syntaxique, ce qui rend l'apprentissage de ce type de chansons plus aisé et surtout plus utile en ce qui nous concerne : plus le rythme de la chanson est proche de la langue parlée et plus son chant répété favorise une assimilation de la musique de langue. Ce spécialiste illustre ses propos par une citation de Georges Brassens qui semble particulièrement intéressante :

Ma musique, elle doit être inentendue. Elle doit être comme de la musique de films. Il ne faut pas qu'au moyen d'artifices musicaux, par exemple, au moyen de cuivres, au moyen d'une grande orchestration, je détourne l'attention du texte. Il faut que mes chansons aient l'air d'être parlées. Il faut que ceux qui m'entendent croient que je parle.

Pour Brassens, les chansons « à texte », ses chansons, sont pratiquement parlées. C'est dans ce type de chansons que nous avons puisé notre sélection comme le démontrent les exemples suivants, tirés respectivement des chansons *La montagne* de Jean Ferrat, *Comme ils disent* de Charles Aznavour *Mon HLM* de Renaud. Nous séparons les unités chantées qui correspondent aux groupes rythmiques de la langue parlée :

- « Ils quittent un à un le pays / pour s'en aller gagner leur vie / loin de la terre où ils sont nés »
- « J'habite seul avec maman / dans un très vieil appartement / rue Sarasate » ;
- « Au premier / dans mon HLM / y a une espèce de barbouze / qui surveille les entrées / qui tire sur tout ce qui bouge / surtout si c'est bronzé ».

En définitive, la répétition des paroles chantées dans une ambiance particulièrement motivante et innovante a sans aucun doute contribué à l'amélioration de la prononciation des apprenants en français aussi bien au niveau segmental que suprasegmental.

4. La théâtralisation et le concert

Comme le souligne Gourvenec (2008 : 18), « une chanson est destinée à être interprétée et représentée ». Cet aspect, souvent négligé lorsqu'une chanson est proposée en cours de FLE, vient compléter notre démarche méthodologique, basée notamment sur l'oralité de la chanson, comme nous l'avons signalé plus haut. C'est pourquoi nous avons décidé, d'un côté, d'accorder une place à la théâtralisation dans la préparation des chansons et, d'un autre, de proposer un concert afin de rendre public le travail réalisé.

4.1. La théâtralisation

On invoque rarement le concept de théâtralisation en cours de FLE, bien que celle-ci soit souvent utilisée dans la pratique. En effet, le processus d'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère comprend souvent des activités ludiques de réemploi des structures basées sur le modèle d'un dialogue improvisé ou des jeux de rôles variés. Dans ces cas, l'apprenant doit souvent faire appel à des

gestes et à des mouvements qui impliquent, d'une certaine façon, la théâtralisation de l'activité.

En ce qui concerne notre activité, lorsque les élèves ont regardé des clips ou des vidéos de concerts afin de se familiariser avec les chansons, ils ont souvent remarqué le fait que tel ou tel artiste était placé d'une façon déterminée sur scène ou réalisait des gestes qui se répétaient. Cela a été spécialement significatif dans le cas de Charles Aznavour. En effet, après avoir visionné trois vidéos de la chanson *Comme ils disent*, interprétée lors de trois concerts différents, les élèves ont pu constater que le chanteur répétait les mêmes gestes aux mêmes moments de l'interprétation, leur conférant ainsi le statut d'élément propre à la chanson. Nous avons donc travaillé ces éléments gestuels afin de leur accorder une signification, tout en appliquant des techniques de commentaire de texte auxquelles les élèves d'Études Françaises sont habitués.

À notre avis, l'analyse de certains éléments de la mise en scène a contribué au succès de l'activité, permettant aux élèves de s'approprier les chansons non seulement d'un point de vue textuel, phonétique et prosodique, mais aussi visuel.

4.2. Le concert

Même si le concert constituait la tâche finale de cette activité lors de sa conception par l'équipe de professeurs, nous avons décidé de ne pas l'investir d'un caractère obligatoire. En effet, étant donné la honte ou la méfiance parfois ressenties par les élèves face à un public inconnu, nous avons considéré que le concert aurait lieu seulement dans le cas où les élèves accepteraient d'y participer.

Ainsi, au départ, le travail a porté sur les aspects prosodiques et phonétiques lors des répétitions, sans que soit prise en compte la réalisation de la tâche finale. Au fur et à mesure que les répétitions progressaient, l'idée d'un concert à la fin de l'activité ne semblait plus déranger les élèves, qui ont finalement tous décidé de chanter devant un public.

À vrai dire, le concert était, d'une certaine manière, nécessaire car, comme le remarque Corral Fulla (2008 : 147), le public est l'un des aspects principaux de la communication non seulement musicale mais aussi quotidienne : « parler, c'est se montrer, se produire devant un public qui est l'interlocuteur ». Si « chanter » se substituait au verbe « parler », l'affirmation serait tout aussi valable et c'est pourquoi nous considérons que c'est dans le concert que l'activité a trouvé son accomplissement.

Il faut également ajouter le caractère ludique de la performance musicale et théâtrale. Les élèves se sont lancés le défi de chanter devant un public partiellement inconnu, constitué d'étudiants et de professeurs universitaires mais aussi de membres de leurs familles et d'un public général attiré par la chanson française. Loin de provoquer le trac, l'affluence de public (une salle d'environ 150 places presque remplie) a motivé encore plus les participants qui avaient d'ailleurs soigné leur image et étaient habillés d'une façon élégante pour la représentation.

Conclusion

Au terme de cette exposition, nous aimerions souligner l'idée suivante : les propositions didactiques comme celle dont nous avons fait part dans ces lignes ne sont malheureusement pas fréquentes dans le domaine universitaire et ce, pour plusieurs raisons qui sont en rapport avec une série de facteurs parfois difficiles à réunir. Entre autres figurent particulièrement ceux de la connaissance musicale des professeurs et des élèves, ou de l'investissement de ces derniers dans une activité en marge du cursus académique. Pourtant, le succès du concert - applaudissements à la fin de chaque chanson et demande insistante de « bis » lorsque la dernière chanson s'est terminée - et des sessions préparatoires démontre, à notre avis, que l'usage total de la chanson en cours de langue étrangère (phonétique, prosodie, texte, culture, société, langage gestuel, etc.) est une pratique que l'on devrait sérieusement envisager afin d'améliorer chez les apprenants de nombreuses compétences indispensables à la maîtrise d'une langue étrangère.

Bibliographie

- Antier, E. 2005. « La chanson comme aide à l'acquisition de l'accentuation de base en français », *Enseignement du français au Japon*, n°33, p. 35-48.
- Davies, M. A. 2000. « Learning...The Beat Goes On », *Childhood Education*, n° 76/3, p. 148-153.
- Corral Fulla, A. 2008. « Méthodologie musicale et enseignement-apprentissage du FLE », *Synergie Espagne*, n°1, p. 141-152.
[En ligne] : <https://gerflint.fr/Base/Espagne1/fulla.pdf> [Consulté le 13 novembre 2016].
- Gourvenec, L. 2008. « Théoriser l'exploitation de la chanson en classe de langue », *Langues modernes*, n°4, p. 15-24.
- Léon, P. R. & M. Léon. 1964. *Introduction à la phonétique corrective à l'usage des professeurs de français à l'étranger*. Paris : Hachette-Larousse.
- Miyake, S. B. 2004. « Pronunciation and music », *Faculty Bulletin Sophia Junior College*, n°24, p. 73-80. [En ligne] : <https://www.jrc.sophia.ac.jp/pdf/research/bulletin/ki24/miyake.pdf>, [Consulté le 29 août 2016].
- Scarampi, P. 2004. Apprentissage ludique du F.L.E. à travers la chanson française. In : *Le français face aux défis actuels : histoire, langue et culture*, vol. 2, p. 709-716. Grenade : Université de Grenade.

Villalobos Ulate, N. 2008. « Using songs to improve EFL Students' Pronunciation », *Letras*, n°44, p. 93-108.

Wachs, S. 2011. « Tendances actuelles en enseignement de la prononciation du français, langue étrangère (FLE) », *Revista de Lenguas Modernas*, n°14, p. 183-196.

Notes

1. À ce sujet, voir également Villalobos Ulate (2008 : 94).

2. « Pronunciation has been called the Cinderella of ELT ».

3. Pour le concept de *Musique de langue*, voir la thèse de Sophie Aubin : *La didactique de la musique du français : sa légitimité, son interdisciplinarité*, Université de Rouen, 1996 ; Presses Universitaires du Septentrion, 1997.

4. À ce sujet, Pierre et Monique Léon (1964 : 61) déclarent : « *L'enchaînement constitue une des grandes difficultés pour la compréhension auditive du français qui, contrairement à la plupart des langues, ne détache ni les mots ni les syllabes. Les professeurs feront bien d'habituer leurs élèves à cette réalité, au lieu de les bercer de l'illusion d'une diction artificielle* ».