

La Chanson contemporaine en classe de FLE/FLS : un document authentique optimal ?¹

Swann Paradis
Université York – Collège Universitaire Glendon
Canada

Gaëlle Vercollier
Université York – Collège Universitaire Glendon
Canada

*La chanson correspond donc, pour nos étudiants étrangers (adultes),
à une réalité connue, aimée en général, vitale presque pour certains,
présente dans leur culture, dans leur vécu,
quels que soient leur éducation et leur niveau de scolarité.*
(Poliquin, 1988 : 1)

Si l'utilisation pédagogique de la chanson en classe de FLE/FLS ne date pas d'hier — on trouve la trace d'études dès la fin des années 1960², avec une condensation remarquable depuis les années 1980³, alors que l'approche communicative a permis aux documents authentiques (œuvres possédant le plus souvent une valeur artistique mais n'ayant pas été conçus à des fins pédagogiques) d'entrer massivement dans la salle de classe —, les principaux écueils rencontrés naguère, principalement logistiques et financiers (Leith, 1979 : 538)⁴, paraissent aujourd'hui obsolètes, dans la mesure où l'accessibilité technologique (démocratisation d'Internet, des formats mp3 ou mp4 et autres iTunes, iPod, iPhone et tout récent iPad), tant à la maison qu'en salle de classe, appelle à revisiter cette mine d'or didactique éminemment prégnante.

Dans le cadre de ce numéro consacré à l'utilisation de documents authentiques en salle de classe, nous voudrions partager notre expérience auprès d'un groupe particulier d'apprenants en FLE/FLS, qui diffère sensiblement du public habituel en contexte canadien : nous avons pu tester diverses stratégies pédagogiques auprès d'étudiants non spécialistes⁵ complétant leur premier cycle universitaire, en ayant recours principalement à la chanson contemporaine (française et québécoise). Sans renier les nombreux recensements promouvant, depuis quelque quarante ans, les bienfaits générés par la chanson « classique » en didactique des LE/L2, nous nous proposons dans cet article d'illustrer les bénéfices que l'enseignant peut tirer de l'exploitation pédagogique de la chanson « contemporaine ». Véritable document authentique ne se limitant pas aux éléments strictement linguistiques (vocabulaire, grammaire, syntaxe, niveau de langue), mais permettant également l'examen des composantes paralinguistiques et extralinguistiques (timbre de la voix, accents, etc.), la chanson contemporaine, « en prise directe avec les intérêts des étudiants, avec leurs préoccupations actuelles », possède aussi « une charge émotive et un rapport avec leur vécu » (Poliquin, 1988 : 19) qui favorise de surcroît l'ouverture sur le domaine culturel (aussi bien universel que spécifique à une civilisation cible). De plus, grâce à l'accessibilité grandement facilitée par la modernisation des ressources en salles de classe au cours de la dernière décennie, et parce qu'elle permet l'introduction à différents registres de langue — notamment celui de la langue orale de niveau familier —, la chanson contemporaine semble s'imposer dorénavant comme « un outil pédagogique sans pareil pour l'éducateur » (Poliquin, 1988 : 1) de FLE/FLS, comme un document authentique optimal.

Après avoir rappelé quelques éléments théoriques qui justifient le recours à la chanson comme document authentique en salle de classe (notamment par l'examen des facteurs motivationnel, mémoriel et ethnosocioculturel), puis avoir proposé des critères de sélection pouvant seconder l'enseignant qui désire bâtir son propre corpus de chansons contemporaines, nous présenterons un modèle de fiche regroupant des activités pédagogiques qui permettront de développer les quatre principales compétences langagières (compréhension et production orales et écrites) des apprenants, et qui saura, nous l'espérons, encourager les enseignants de FLE/FLS à introduire cet outil aux multiples potentialités dans leur salle de classe.

Qui dit chanson, dit motivation !

L'insertion de la chanson en didactique du FLE/FLS s'avère un moyen efficace de stimuler la motivation intrinsèque — et « intégrative » (Poliquin, 1988 : 2) des apprenants, car elle convoque un certain plaisir souvent absent de l'enseignement traditionnel, d'autant plus si les cours sont imposés plutôt que facultatifs. Ni explication de texte, ni dissertation, ni commentaire, l'exploitation pédagogique de la chanson se démarque de la méthodologie traditionnelle des textes littéraires, notamment parce qu'elle transcende le linguistique en intégrant la musique, le rythme ou la mélodie, tous susceptibles de faire vibrer cette sensibilité universelle qui sommeille en chaque apprenant. Grâce à ses différents supports (textuel, audio, vidéo) et à son contenu (contexte socioculturel, répétitions, jeux de mots), la chanson offre à l'apprenant un environnement métacognitif (visuel, auditif, voire kinesthésique) propice à le mettre en confiance et à lui faire acquérir de nouvelles stratégies : associant la musique aux mots, elle fait entrer le non verbal et le non-dit, contribuant ainsi à diversifier les modalités d'apprentissage offertes à l'apprenant. De par sa valeur ajoutée — qui ancre la langue dans l'actualité du quotidien —, la chanson contemporaine aurait aussi le potentiel d'aider les apprenants les plus faibles à passer par ce stade de « déconditionnement » (Holec, 1981 : 22) qui leur permettra de quitter leur état « d'impuissance acquise » (Tardif, 1992 : 97) pour ainsi « se débarrasser de leurs préjugés négatifs et développer l'estime qu'ils ont d'eux-mêmes » (Besnard, 1995 : 427). La chanson contemporaine se pose donc comme un outil privilégié pour faire découvrir aux apprenants de nouvelles stratégies d'apprentissage propres à les remotiver et à les guider sur la route du succès.

Sans refaire la revue détaillée de la littérature ayant exploré la pertinence de l'utilisation de la musique en apprentissage d'une LE/L2 (voir à ce sujet la remarquable synthèse de Stansell, 2005), mentionnons néanmoins que l'on retrouvait déjà, dès la deuxième moitié des années 1970, l'essentiel des caractéristiques qui tendent à suggérer que la chanson — entité sémiotique sous-tendue par différents codes (linguistique, littéraire, culturel, musical) pouvant être explorés indépendamment ou concomitamment (Brown, 1975 : 24) — s'avère potentiellement comme un document authentique optimal (Leith, 1979 : 537). Cette richesse pédagogique inhérente à ce « mélange de linguistique, de mélodique et de rythmique » (Poliquin, 1988 : 8) traduit bien le potentiel heuristique de la chanson en classe de FLE/FLS : en effet, ce « genre spécifique dans lequel les éléments linguistiques et extra-linguistiques sont étroitement liés et se combinent » (*id.*) permet d'aborder l'étude de la langue selon les codes susmentionnés, en présentant un « univers sémantique » polysémique susceptible d'exciter la curiosité des apprenants (Brown, 1975 : 28). La quasi totalité des études réalisées depuis la fin des années 1960 avaient souligné la dimension ludique ou divertissante (non seulement pour l'apprenant, mais aussi pour l'enseignant) associée à l'utilisation de la chanson en classe de FLE/FLS, faisant de celle-ci un moyen privilégié de susciter la motivation des apprenants : comme elle a le potentiel de toucher l'affect individuel par-delà le seul message textuel, la chanson a comme avantage substantiel sur les textes traditionnels d'inciter plus efficacement les apprenants à s'engager psychologiquement et affectivement dans l'étude de la LE/L2. Depuis qu'il a été démontré, en continuité avec la théorie des intelligences multiples (Gardner, 1983), qu'« apprendre de façon significative engage toute la personne de l'apprenant dans ses dimensions cognitives, affectives et comportementales » (Côté, 1987 : 237) — puisqu'il y a « autant de styles cognitifs et de styles d'apprentissage qu'il y a d'étudiants » (Besnard, 1995 : 426) —, et que le l'intelligence « verbale-linguistique » travaille en synergie avec la « musicale-rythmique » (Stansell, 2005 : 9), il appert que l'enseignant devrait s'efforcer d'offrir une variété d'activités pédagogiques susceptibles de rejoindre ces différents types d'apprenants — visuels, auditifs et kinesthésiques (Mora, 2000 : 146). Dans ce contexte, la chanson (d'autant plus s'il s'agit de la chanson *contemporaine*) se présente d'emblée comme un document authentique optimal, dans la mesure où, tout en inscrivant la langue dans un cadre actuel et vivant, elle appelle à la mobilisation de plusieurs sens et s'avère tout indiquée pour l'exploitation des quatre principales compétences langagières.

Musique et mémoire

On ne saurait passer sous silence l'importance des composantes paralinguistiques ou extralinguistiques — émotions suscitées par le timbre de la voix, l'introduction musicale, le refrain qui grave dans la mémoire une trace mélodique —, contribuant non seulement à faire que les apprenants retrouvent indirectement le plaisir du texte pour ensuite en scruter les aspects linguistiques (vocabulaire, grammaire, syntaxe) avant d'en explorer ultimement la polysémie, mais aussi à stimuler le « Language Acquisition Device (LAD) » (Mora, 2000 : 146). En effet, la chanson peut agir comme un puissant « activateur » de ce processus d'acquisition, car la musique jouerait un rôle facilitant l'encodage des divers stimuli sensoriels, ce qui simplifierait ultimement le décodage sémantique du message véhiculé par la chanson (Murphey, 1990 : 53, 56)⁶. Ainsi, la chanson aurait non

seulement la particularité de solliciter simultanément plusieurs parties du cerveau (Medina, 2002)⁷ — donc divers types d'intelligences et de mémoires (Mora, 2000 : 148) —, mais la musique, en « accrochant » l'attention de l'apprenant, serait en quelque sorte un moyen détourné pour stimuler le LAD (Murphey, 1990 : 59). Il ne faut donc pas se priver de profiter du fait que la chanson, ontologiquement, « s'apprend plus facilement que d'autres documents, audio-visuels, écrits, oraux » (Poliquin, 1988 : 3). En raison de l'effet cumulatif du rythme, de la mélodie et des rimes, tous des « facteurs de mémorisation » (*id.*)⁸, la chanson serait susceptible d'être le document authentique le plus propice à induire « les acquisitions les plus durables en matière d'apprentissage des L2-3 », car elle procède de la sollicitation d'une diversité de régions cérébrales (*ibid.* : 4).

Cette primauté ontogénique du langage musical — les sons étant la base à la fois de la musique et du langage (Mora, 2000 : 146) — milite en faveur de l'apport bénéfique des chansons dans l'enseignement d'une LE/L2. On aura compris que la clé est ici le lien entre musique et mémoire. Même au niveau débutant, les apprenants d'une LE/L2, un peu à la manière des jeunes enfants qui répètent des comptines — ce qui témoigne de l'importance de réactiver le « déjà-là » implantés en eux (Elliott, 1977 : 403) —, pourront ainsi utiliser la chanson comme moyen pour faciliter la mémorisation : en effet, si la musique semble laisser des traces profondes dans la mémoire — serait-ce en raison de facteurs affectifs ou inconscients —, la mélodie semble agir comme une voix ou un indice évoquant l'information que nous tentons de retrouver : « Songs can be easily remembered, and are therefore an affective way of providing students with lexical patterns that are stored in their minds and that can be effortlessly retrieved during any oral interaction » (Mora, 2000 : 150-151). La chanson pourra aider par exemple à faciliter la mémorisation de concepts de base comme le genre des mots — féminin et masculin (Abrate, 1983 : 10). On comprendra l'adéquation entre cette caractéristique inhérente à la chanson, et la série méthodologique qui préside à l'élaboration d'un document authentique optimal (Lemeunier, 2005) : de l'exposition (sensibilisation, anticipation, compréhension orale et écrite) à la production (réemploi), en passant par le traitement (repérage, conceptualisation) et le processus de fixation-appropriation (systématisation), la chanson semble le document tout désigné pour se prêter à ce découpage didactique qui permettra à l'apprenant de mettre en place de nouvelles stratégies pour accéder au sens, et ultimement réemployer spontanément les structures apprises dans une situation de communication réelle. En somme, comme notre capacité de rétention est supérieure si l'on apprend avec et par la mélodie, le rythme et les rimes, il y aurait donc « intégration plus rapide et plus profonde, plus durable (et plus agréable) des éléments appris dans (et par) la chanson » (Poliquin, 1988 : 5). Alors, pourquoi les acquisitions (phonétiques, grammaticales, lexicales, etc.), une fois comprises et intégrées, fermement ancrées dans la mémoire grâce à l'étude de la chanson, ne resurgiraient-elles pas spontanément dans une situation de communication spontanée ?

Une lucarne ouverte sur la société

L'intérêt d'utiliser la chanson comme base pour l'étude simultanée de la langue et de la civilisation cible avait déjà été souligné dès la fin des années 1970 : si, comme nous venons de l'illustrer, une chanson répétée « bien des fois avec plaisir, implantera chez l'étudiant l'habitude d'utiliser automatiquement une structure correcte sans souffrance tout en maîtrisant le sens de ce qu'il dit », on a constaté aussi parallèlement que le « patrimoine culturel français est émaillé d'innombrables comptines, poésies, rengaines, poèmes et chansons qui reflètent dans leur simplicité ou leur complexité, la culture, la langue, la civilisation d'un pays » (Elliott, 1977 : 400). Ainsi, les documents authentiques porteurs de chansons servent non seulement à l'acquisition de la compétence linguistique en LE/L2, mais aussi de vecteurs à l'étude d'une « compétence ethnosocioculturelle » (Boyer, 1995 : 41-44 ; Dumont, 1998 : 125-167), au cœur d'une pratique pédagogique qui permet une « harmonisation des contenus linguistiques et culturels » (Dumont, 1998 : 105), où l'étude de la langue et celle de la « civilisation » sont simultanées, c'est-à-dire où l'acquisition d'une LE/L2 et sa pratique sociale sont contiguës⁹. Il convient de rappeler à ce propos que, plus l'apprenant d'une langue seconde ou étrangère « acquiert des repères dans le domaine de la civilisation quotidienne du pays dont il apprend la langue, plus il est capable de s'identifier à cette autre culture et de la faire sienne » (Almargot, 2001 : 37).

Si chaque entité nationale « se définit par ce qu'on pourrait appeler un faisceau de traits constitutifs d'un imaginaire collectif » (Dumont, 1998 : 128), les documents authentiques qui véhiculent des chansons contemporaines ont sur ce point l'avantage d'ancrer l'actualité de la LE/L2 dans le quotidien, et de constituer un lieu privilégié de rencontre entre la classe et le monde extérieur (Dumont, 1998 : 57). La chanson permet ainsi sans doute plus facilement que l'enseignement traditionnel de « s'éduquer progressivement à percevoir les signes étrangers verbaux et non verbaux autrement qu'on les perçoit d'emblée, à avoir quelque idée de la

manière dont le partenaire, c'est-à-dire l'interlocuteur natif les perçoit » (Dumont, 1998 : 112). Elle constitue en fait un réservoir d'une richesse prodigieuse : non seulement elle regorge de mots porteurs de « charge culturelle partagée (C.C.P.) » (Galissou, 1987 et 1988)¹⁰, mais la chanson foisonne également d'expressions figées, d'expressions idiomatiques, de collocations et de parémies (Gonzalez Rey, 2007). En particulier chez les apprenants de niveau avancé, la chanson apparaît comme un moyen pour l'institution scolaire de prendre en charge l'accès à cette « phraséologie de la langue pour une acculturation fiable non seulement des natifs mais aussi et surtout des étrangers (Gonzalez Rey, 2007 : 13). En effet, les apprenants de FLE/FLS se sentent souvent exclus du groupe des locuteurs natifs car leur formation en français « bien réglé et normé » (Gonzalez Rey, 2007 : 16) ne leur a pas permis de communiquer efficacement au quotidien. La chanson contemporaine peut sur ce plan apporter un certain sentiment de réconfort et favoriser l'appartenance au groupe culturel cible en créant un pont vers l'implicite qui sous-tend la L1. Chanson contemporaine et phraséodidactique semblent sur ce point participer d'une même dynamique qui pourra se déployer dans « une approche actionnelle comprenant tous les aspects de la compétence communicative (linguistique, sociolinguistique et pragmatique) » (Gonzalez Rey, 2007 : 25).

Nous croyons fermement, en lien avec ces deux caractéristiques susmentionnées¹¹, que la chanson contemporaine, même si elle s'oppose souvent à la culture savante, s'avère un document authentique optimal tout désigné pour intégrer, au sein d'activités langagières en contexte, l'enseignement du français familial qui permettra de communiquer plus efficacement avec les locuteurs natifs. En effet, ce que l'apprenant d'une LE/L2 souhaite le plus souvent, « ce n'est pas s'assimiler culturellement au natif cultivé mais [...] se procurer une clé pour comprendre les autres et être compris d'eux. Il s'agit pour lui d'acquérir une culture comportementale, liée au vécu quotidien des locuteurs bien plus qu'une culture encyclopédique caractéristique de la culture cultivée » (Dumont, 1998 : 119)¹². Utiliser la chanson plutôt que les manuels traditionnels (Abrate, 1983 : 9) permettrait alors de perfectionner le français familial (oral) — « colloquial French » (Leith, 1979 : 548) — et d'inciter les apprenants à la conversation « informelle » telle qu'ils auront à la mener afin de communiquer efficacement avec le public de la civilisation cible, grâce par exemple à une étude comparée avec leur propre identité collective (Abrate, 1983 : 11). Dans cette optique, sous l'angle de la réception phonétique, il conviendrait alors de privilégier des chansons contemporaines qui reproduisent des exemples réels du français tel qu'on le parle dans la civilisation cible, plutôt que de sélectionner poèmes mis en chanson ou des chansons « écrites » (Poliquin, 1988 : 22)¹³. Il faut souligner sur ce point l'importance des écoutes répétées, afin de « rééduquer l'audition des apprenants L2-3, qui ont, en fait, une oreille pathologique au contact des sons L2-3 » (Poliquin, 1988 : 29)¹⁴. Le choix des chansons contemporaines devra donc se faire avec, en toile de fond, ce bénéfice potentiel pour la perception auditive de l'apprenant, afin qu'il puisse développer « un sens intuitif d'auto-découverte du rythme de la langue-cible, par la musique » (Poliquin, 1988 : 30).

Suivons, pour clore ce segment, Jayne H. Abrate, qui résume admirablement les raisons pour lesquelles la chanson constitue un document authentique optimal en classe de FLE/FLS : « 1) holding the attention and interest of students ; 2) introducing native and colloquial use of the language ; 3) presenting cultural phenomena and points of view ; 4) providing mnemonic device and context for learning ; and, finally, 5) furnishing an entertaining alternative to textbook study » (Abrate, 1983 : 8).

Quelles chansons contemporaines sélectionner ?

Tout en ayant constamment à l'esprit de préserver la notion de divertissement qui sous-tend la motivation suscitée par la chanson (Hourbette et Boiron, 1993 : 57), l'enseignant devra néanmoins procéder à un choix judicieux : toute chanson ne mérite pas de faire son entrée en sa classe de FLE/FLS, et on se gardera de suggérer que son exploitation pédagogique va de soi. Après avoir vérifié l'accessibilité et la qualité des sources (auditives et visuelles) disponibles, les chansons contemporaines pourront être choisies selon une panoplie de facteurs : correspondance entre le niveau de langue exigé pour la compréhension et les objectifs (linguistiques et culturels) que se fixe l'enseignant (ou qui sont fixés par l'institution d'enseignement) ; thèmes abordés ; lexique particulier témoignant d'une culture spécifique ; goût des élèves (et de l'enseignant) ; connaissance des apprenants de la culture LE/L2 ; phénomènes de mode (par exemple la *slam poésie*) ; caractère atypique, voire choquant des paroles ; valeur patrimoniale du message véhiculé ; occurrences grammaticales, lexicales ou phonétiques correspondant aux notions linguistiques du programme, etc. De plus, il faut que l'enseignant possède un minimum de savoir, de savoir-faire (technique), mais aussi de « savoir-être » : il doit être en mesure de maîtriser tant la composante ethnosocioculturelle que la C.C.P. qui émanent des paroles¹⁵, de manière à bien situer socialement le document authentique présenté et à repérer les

malentendus culturels (surtout en classe multiethnique) qui pourraient donner lieu à des conflits potentiellement ingérables¹⁶. Le choix des chansons contemporaines à privilégier devrait donc dépendre de plusieurs critères (obligatoires et souhaitables) que nous avons résumés dans le tableau ci-dessous :

Choix de chansons contemporaines en classe de FLE/FLS

Critères essentiels	Critères souhaitables
Langue cible présentée pouvant servir de modèle langagier (phonologie, syntaxe, vocabulaire, etc.)	Variété de tons et de voix
Paroles audibles (non recouvertes par la musique)	Registres de langue variés (soigné, familier, voire vulgaire)
Mélodie « simple » (en harmonie avec les paroles) ¹⁷	Structure textuelle claire (cohérence syntaxique)
Débit et rythme mesurés ¹⁸ (pas trop rapides) ¹⁹	Références ethnosocioculturelles (C.C.P., expressions idiomatiques, etc.)
Refrain (ou mélodie comportant des répétitions)	Durée relativement courte — 5 minutes (ou blocs permettant l'analyse fragmentaire)
Lexique riche et varié (linguistique, sociolinguistique, pragmatique)	Nombre important de rimes
Formes grammaticales connues et nouvelles (apprentissage « en spirale ») ²⁰	Support vidéo (officiel ou non — <i>YouTube</i>)
Thèmes riches et variés (susceptibles d'alimenter le débat)	Isorythmie ²¹

La fiche pédagogique : par-delà les quatre principales compétences langagières

La chanson s'avère en fait un excellent moyen de combiner les activités de compréhension (discrimination auditive, transcription de paroles, reconstitution de textes, remise en ordre) et de production (fixation phonétique et syntaxique, sensibilisation aux contraintes de la versification et de la métrique, réécriture d'une partie du texte, interprétation), qui ne cessent en réalité de coexister. La très vaste majorité des fiches pédagogiques construites à partir de chansons (autant classiques que contemporaines), ayant pour visée l'exploitation en classe de FLE/FLS, répondent à un modèle plutôt uniforme qui comprend, d'une part, le partage avec les étudiants des « connaissances métacognitives [...] à promouvoir » (Besnard, 1995 : 428) et, d'autre part, les différentes activités pédagogiques suggérées :

Fiche pédagogique permettant l'exploitation de la chanson en classe de FLE/FLS

Connaissances métacognitives à promouvoir Thèmes abordés Objectifs • communicatifs • (socio-) linguistiques • (inter-) culturels Vocabulaire potentiellement inconnu des apprenants
Activités pédagogiques (public visé, durée) Mise en route Compréhension orale Compréhension écrite Expression orale Expression écrite Pour aller plus loin

La démarche pédagogique pourra par exemple suivre le schéma suivant (Hourbette et Boiron, 1993 : 57-58 ; Dumont, 1998 : 71-74) : simple écoute (audio) de la chanson (sans transcription écrite) ; exercices de complétion (phrases trouées) ; expression écrite dirigée (interprétation depuis les supports audio, textuel et

vidéo) ; support à l'expression orale (débat, conversation) ; contextualisation (point d'arrivée depuis un exercice de grammaire ou vice-versa) ; situations de transfert (jeux de rôles) ; ainsi que de multiples activités pour aller plus loin, où la chanson est associée à d'autres supports (notamment la vidéo) qui permettront d'élargir le champ d'investigation. Nous proposons en exemple la fiche pédagogique²² que nous avons créée depuis la chanson *Brandt Rhapsodie*, interprétée par Benjamin Biolay et Jeanne Cheral (album *La Superbe*, Naïve, 2009). Comme nous ne croyons pas à l'exigence d'un niveau minimal nécessaire pour que l'apprenant puisse bénéficier de la chanson contemporaine en classe de LE/L2 — « L'impression esthétique, le plaisir, naissent de la musique, du rythme, de l'interprétation de l'artiste [...]. Le contenu du texte, sa compréhension n'interviennent que dans un deuxième temps » (Hourbette et Boiron, 1993 : 57) —, et comme certaines activités pédagogiques peuvent avoir plus de succès dans certains groupes que dans d'autres, nous nous sommes abstenus de préciser dans cette fiche la durée de ces activités, de même que le niveau auquel chacune devrait correspondre. Libre à chacun de l'exploiter et de l'adapter à sa guise, voire de la bonifier, en l'ajustant au niveau visé.

Conclusion

La facilité avec laquelle nous avons maintenant accès aux documents authentiques en salle de classe nous invite à revisiter les recherches qui, depuis quelque quatre décennies, avaient exploré son potentiel didactique en classe de FLE/FLS (non sans noter alors certaines réserves découlant principalement d'impondérables techniques). Plus malléable que le film de par sa brièveté, plus durable que la manchette tirée du quotidien ou que le dossier puisé dans le mensuel, la chanson possède, en sus de son indéniable potentiel motivationnel et mémoriel, de précieux atouts cognitifs : la musique colore les mots d'une charge émotive évoquant pour l'apprenant un environnement signifiant, permettant de relier la classe et le monde extérieur, propre à activer de nouvelles stratégies d'apprentissage. Si les études tendent à montrer que les mots portés par la musique contribuent à l'amélioration des quatre principales compétences langagières (voire à l'affinement de la compétence ethnosocioculturelle), le choix de la chanson *contemporaine*, de par sa propension à renforcer l'actualité de la langue apprise en l'ancrant dans un registre familier qui rejoint le parler des locuteurs natifs, s'impose comme un outil incontournable de l'enseignant « moderne », et un indice révélateur qu'il pourvoit aux besoins de ses étudiants en se montrant attentif à leurs centres d'intérêts. Pour toutes ces raisons, nous affirmons que la chanson contemporaine remplit honorablement sa fonction de document authentique *optimal*.

Il ne faudrait pas croire toutefois que le recours à la chanson contemporaine en classe de FLE/FLS aille de soi. (Re)découvrir le simple plaisir du texte agrémenté par une mélodie ne devrait pas masquer la complexité inhérente à toute chanson : d'une part, elle procède d'une « culture transversale [...] qui est extra-institutionnelle, donc difficile à légitimer, ce qui rend son enseignement difficile » (Dumont, 1998 :118) ; d'autre part, de par sa constitution intrinsèque conjuguant plusieurs éléments (langue, mélodie, rythme, orchestration, voix, implicite ethnosocioculturel, etc.) qui se mêlent et convergent, elle demeure un mode de communication composite, « un texte généralement difficile à saisir de prime abord, même par des natifs, [...] un clin d'œil, une virgule, un point d'exclamation, une marque de connivence qu'il s'agira d'explicitier » (Dumont, 1998 : 92). On comprendra le sentiment d'insécurité ressenti par les enseignants qui, après n'avoir prévu que les aspects divertissants de la chanson en FLE/FLS, se trouvent confrontés au dur labeur d'enseigner cette compétence constituée de connivences implicites, d'imaginaires collectifs où s'imbriquent mentalités, croyances, valeurs, visions du monde, opinions, préjugés, mythes, idéologies ou stéréotypes. Cette maîtrise du jeu social sous-tendu par l'implicite, essentielle pour permettre aux apprenants de mieux contrôler l'intelligibilité de leurs propres actions discursives lors d'éventuelles interactions avec la communauté de locuteurs natifs, demande, de la part de l'enseignant, un travail de préparation considérable, sans compter qu'en utilisant la chanson contemporaine, il sera nécessairement conduit à « remplacer fréquemment ses documents par de nouveaux plus récents » (Hourbette et Boiron, 1993 : 58).

Nonobstant cet indéniable labeur qui demande une mise à jour pour ainsi dire perpétuelle, nous espérons avoir convaincu l'enseignant de FLE/FLS de se risquer à introduire la chanson contemporaine dans son arsenal pédagogique. Non seulement il se surprendra à épier ses étudiants fredonnant des refrains en jouant avec les mots (même si le sens leur échappe parfois) — sous l'emprise de cette « magie du verbe [qui] confine à l'incantation » et qui s'avère une « véritable fascination » (Dumont, 1998 : 92) —, mais par-delà le constat de résultats pédagogiques tangibles (amélioration de la prononciation, compétence ethnosocioculturelle accrue, vocabulaire enrichi, etc.), il éprouvera, comme nous en avons été témoins, une certaine délectation lorsqu'un(e) ancien(ne) étudiant(e) lui avouera, dans l'entrebâillement de la porte d'une salle de classe, se nourrir d'un iPod regorgeant de moult chansons françaises ou québécoises

¹ Cet article est une version remaniée d'une communication présentée par les auteurs le 30 mai 2010 à l'Université Concordia (Montréal), dans le cadre d'un atelier proposé par l'APFUCC (Association des professeur.e.s de français des universités et collèges canadiens), intitulé « Ouvrir la salle de classe aux documents authentiques ». Nous utilisons conjointement les syntagmes « français langue seconde » (FLS) — plus couramment employé en contexte canadien en raison du bilinguisme officiel —, et « français langue étrangère » (FLE) — généralement en usage ailleurs dans la francophonie —, pour désigner tout enseignement de la langue française à des locuteurs dont cette dernière n'est pas la langue première. De même, nous employons les expressions « langue seconde » (L2) et « langue étrangère » (LE ou L3).

² Pour un échantillon d'études antérieures aux années 1980, on pourra consulter avec profit : Abrate (1983), de même que Calvet (1980) et le n° 131 de la revue *Le français dans le monde* (1977).

³ Pour une bibliographie substantielle jusqu'à la fin des années 1990, avec notamment une liste détaillée de tous les articles pertinents parus dans la revue *Le français dans le monde*, voir : Dumont (1998 : 223-233). Mentionnons aussi ces deux incontournables : Poliquin (1988) ; Hourbette et Boiron (1993 : 52-64). Pour une remarquable revue de la littérature plus récente traitant de l'utilisation de la musique dans l'apprentissage des langues, voir : Stansell (2005 : 1-41).

⁴ En ce qui a trait à l'écueil légal toutefois, nous convenons que la facilité avec laquelle nous avons aujourd'hui accès au téléchargement illicite de chansons constitue un problème encore bien présent. Nous encourageons à ce propos les enseignants à sensibiliser les apprenants quant à l'importance de respecter les droits d'auteur en téléchargeant légalement les morceaux étudiés, ce qui, à 0,99\$ l'unité en moyenne, correspondra à un coût moindre que nombre de manuels pédagogiques. Une alternative : proposer l'abonnement gratuit au site <http://www.deezer.com>, où l'on aura accès — légalement — à plusieurs chansons françaises en mode « flux » (*stream*) — non téléchargeables, mais accessibles avec toute connexion Internet. Nous n'avons malheureusement pas trouvé d'équivalent pour la chanson québécoise.

⁵ Le Collège universitaire Glendon, faculté de l'Université York (Toronto), se distingue de la plupart des autres institutions universitaires canadiennes hors Québec : si l'on exclut la cohorte d'étudiants dont la langue maternelle est le français, et celle des étudiants dont la L1 n'est pas le français (mais qui se spécialisent en études françaises) — qui correspondent au public « traditionnel » en FLE/FLS dans le contexte universitaire canadien hors Québec —, on doit aussi compter les nombreux autres étudiants dont la langue maternelle n'est pas le français, qui se spécialisent dans un domaine de leur choix (sciences politiques, histoire, études internationales, etc.) en anglais, mais qui doivent se plier à l'exigence de bilinguisme qui distingue Glendon ; ils ont donc à satisfaire aux exigences du bilinguisme en suivant entre 6 et 24 crédits en FLE/FLS, selon le niveau dans lequel ils auront été classés lors d'un test d'évaluation administré en début de parcours. Nous avons utilisé la chanson contemporaine dans le cadre des cours correspondant aux 6 derniers crédits en fin de parcours — obligatoires pour tous les étudiants ne se spécialisant pas en études françaises —, la majorité de la clientèle étant composée d'étudiants en quatrième année du baccalauréat. Le niveau des étudiants, assez hétérogène, pourrait être évalué entre élémentaire (A2) et intermédiaire avancé ou indépendant (B2), en moyenne au niveau seuil (B1).

⁶ Selon ce chercheur, le phénomène « song stuck in my head » est en fait un « DIN in the head » — ou répétition involontaire d'une langue seconde dans la pensée d'un individu — qui serait la résultante d'une stimulation du LAD. Une heure d'activités pédagogiques appropriées en classe suffirait à activer efficacement ce « DIN » (Murphey, 1990 : 54). Qui n'a pas en effet chantonné les paroles d'une chanson en langue étrangère sans en comprendre le sens ?

⁷ Si les chercheurs admettent que les stimuli verbaux et non verbaux sont traités respectivement par l'hémisphère gauche et par le droit, rappelons toutefois, à la suite de Jon W. Stansell, que si l'hémisphère droit du cerveau traite l'aspect émotionnel du langage, alors que le langage écrit est analysé dans l'hémisphère gauche, le cas de la musique est beaucoup plus complexe et ne peut être réduit, comme on a souvent tendance à le simplifier, au seul traitement de l'aspect émotionnel de la musique par l'hémisphère droit. La recherche en neuroscience a par exemple montré que la réponse émotionnelle à la musique ne procède pas des mêmes régions cérébrales stimulées par la perception de celle-ci. Quoi qu'il en soit : « Music is so complex that it defies being put in either hemisphere. [...] Therefore, when the brain processes music, this function extends over both hemispheric regions and blurs traditionally accepted divisions between them » (Stansell, 2005 : 11).

⁸ Selon Paivio, de ces trois facteurs, le rythme serait le plus étroitement lié à la mémoire : « rhythm contributes to the memorability of poetry by providing organizational cues » (Paivio, 1971 : 472). La mélodie faciliterait l'apprentissage en contribuant également à alléger « les réticences et la peur de l'échec chez les apprenants » (Poliquin, 1988 : 3).

⁹ C'est pourquoi, dans le contexte canadien, il serait souhaitable de profiter de l'utilisation de la chanson en classe de FLE/FLS pour introduire par exemple les particularités (non seulement phonologiques mais aussi ethnosocioculturelles) qui sont propres, d'une part, à la culture française, mais aussi — ce qui est malheureusement le plus souvent négligé, à l'exception notable de Poliquin (1988) — à la culture québécoise. Selon le niveau des apprenants, on pourra aussi aller plus loin en creusant les particularités propres aux régions de France, du Québec ou en explorant l'univers musical des Franco-Canadiens, de même que l'on pourra s'intéresser à la francophonie mondiale.

¹⁰ Rappelons que la C.C.P. — « association d'idées [qui] tisse entre les mots porteurs de ces idées des relations (culturelles) extrêmement prégnantes » (Galisson, 1988 : 74) — se distingue des multiples connotations associées au signifié d'un mot, qui passent habituellement assez facilement les frontières, alors que la C.C.P. « supporte mal le voyage » (Galisson, 1987 : 130). Il s'agit d'une « marque, discrète mais essentielle, d'appartenance au groupe » (*ibid.* : 139), d'une valeur ajoutée spécifique à chaque civilisation, que les natifs apprennent habituellement en dehors de l'école, et qui marque l'appartenance à un groupe culturel ; la C.C.P. est sous-tendue par un *implicite* qui échappe la plupart du temps aux apprenants d'une LE/L2 (Galisson, 1988 : 78)... à moins qu'on ne la leur enseigne, à l'aide, suggérons-nous par exemple, de la chanson contemporaine. Soulignons que la C.C.P. peut également différer selon les générations au sein d'un même groupe culturel (*ibid.* : 83) ; d'où l'intérêt de privilégier la chanson *contemporaine* auprès des jeunes apprenants.

¹¹ De manière significative, la C.C.P. a été aussi définie comme « le produit de jugements tout faits véhiculés par des locutions figurées » (Galisson, 1988, 78). La C.C.P. peut également résulter de « l'association automatique d'un lieu à un produit [commercial] spécifique » (*ibid.* : 79) ou « de la coutume [croyance ou comportement] évoquée par le mot » (*ibid.* : 81).

¹² La « culture partagée » serait de l'ordre du « culturel », alors que la « culture savante » correspondrait au « cultivé » (Galisson, 1988 : 88). Nous partageons cette vision « minimaliste » qui veut que la culture de l'autre soit moins « une somme de connaissances à engranger, qu'une clé pour comprendre les autres et être compris d'eux » (Galisson, 1987 : 124). Dans cette opposition savante / partagée, il est clair que ce qui manque aux apprenants désireux de communiquer avec un groupe de locuteurs natifs, c'est non seulement la langue mais aussi cette « culture partagée » constitutive de l'identité collective dudit groupe. La « culture partagée » est en quelque sorte « une culture transversale, qui appartient au groupe entier, alors que la culture savante, bien que légitimée par l'école, n'est qu'une subculture. Apanage exclusif d'une seule classe (seule à être « cultivée »), qui ne représente qu'une faible minorité du groupe » (*ibid.* : 125). Par ailleurs, on visera à ne pas confondre la « culture populaire » — apanage d'une certaine portion du groupe — et « culture partagée » — véritable « dénominateur culturel commun des dominés et des dominants, des défavorisés et des favorisés » (*ibid.* : 132).

¹³ D'après Gaëtan Poliquin, on devrait éviter, dans la mesure du possible, les chansons « où reviennent systématiquement les [ə] caducs rendus toniques, surtout s'ils sont à la rime » (Poliquin, 1988 : 22), le pire exemple en la matière étant celles de Georges Brassens, « très belles [...] mais apédagogiques », puisque « les [ə] muets sont prononcés et même soutenus » (*ibid.* : 24).

¹⁴ Ce concept « d'oreille pathologique » renvoie à celui de « crible phonologique » selon lequel la perception auditive d'une LE/L2 dépend de l'expérience acquise par l'auditeur, de sa mémoire, de son attitude et de sa langue maternelle. S'il entend parler une LE/L2, l'apprenant « emploie involontairement pour l'analyse de ce qu'il entend le « crible phonologique » de sa langue maternelle qui lui est familier. Et comme ce crible ne convient pas pour la langue étrangère entendue, il se produit de nombreuses erreurs et incompréhensions » (Troubetskoï, 1964 : 54).

¹⁵ Nous aimerions souligner l'extrême difficulté pour un étranger de maîtriser les subtilités d'un groupe culturel dont il n'est pas issu, partagerait-il la même langue (ici le français). Il serait alors préférable que la chanson choisie provienne de la même communauté langagière que celle ou celui qui est amené(e) à l'exploiter en salle de classe. Par exemple, la chanson *L'alouette en colère* de Félix Leclerc demande au minimum une connaissance du contexte sociopolitique culturel des la fin des années 1960 au Québec pour saisir non seulement la C.C.P. associée à ce volatile bien précis — c'est ici en partie la musique qui renvoie à la célèbre comptine *Alouette, je te plumerai*, et donc à une identification au peuple français —, mais aussi la violence des paroles traduites par l'expression idiomatique « se faire plumer », c'est-à-dire se faire dépouiller de ses biens. On comprendra que la chanson a une forte tonalité nationaliste, le « gros voisin d'en face » correspondant aux Canadiens anglais qui, selon la chanson, auraient « plumé » — économiquement — les Canadiens français.

¹⁶ Si l'on décide par exemple de présenter la chanson *Toi et moi* (album *Ce que l'on sème*, Columbia, 2008) du groupe français Tryo, il faudra être préparé, après avoir goûté la musique plutôt entraînante et le support vidéo des plus original, à gérer un lexique où l'on trouve entre autres paroles « Ce matin le CAC va de l'avant, deux soldats de moins pour l'occident [sic] / Dix civils de [sic] tués à Bagdad dans les bras sanglants du

Dijhad ». Inutile de préciser qu'il ne s'agit peut-être pas d'un choix des plus judicieux si la classe comprend plusieurs étudiants provenant du Moyen-Orient... à moins de posséder une bonne connaissance de la situation politique et religieuse dans cette région du globe et d'être prêt à assumer les discussions animées qui pourraient en découler.

¹⁷ Si le caractère simple et répétitif des mélodies représente une structure qui facilite la mémorisation du texte d'une chanson, une mélodie complexe et inconstante peut, au contraire, l'entraver (Wallace, 1994). « In order for a sung text to be recalled better than one that is recited, it has to be presented on a simple and repeated melody, as typically found in songs. Lyrics that are sung to a complex and changing melody can be more difficult to remember than their spoken version » (Racette & Peretz, 2007 : 242-243). Afin d'illustrer ce critère, reprenons l'exemple éclairant fourni par Louis-Jean Calvet (1980 : 16), depuis la chanson *Ne me quitte pas* de Jacques Brel : « le va-et-vient entre la plainte ("ne me quitte pas") et l'espoir ("moi je t'offrirai") est doublé par un va-et-vient mélodique vers la grave (dont une enquête a montré qu'il exprimait pour les auditeurs de la tristesse) et l'aigu (dont la même enquête a montré qu'il exprimait la gaieté). [...] Cela étant, dans *Ne me quitte pas*, le temps et la longueur *mettent en valeur* la rime [...], c'est-à-dire qu'ils *inventent quelque chose* qui ne procède pas de la langue » [souligné dans le texte].

¹⁸ Le rythme joue également un rôle essentiel dans la mémorisation. La musique de la mélodie impose, par son cadre rythmique, une harmonie entre l'accent des mots et l'accent rythmique (Palmer & Kelly, 1992). « A common metrical grid is typically used throughout a song. Therefore, metric structure provides a means by which lines of an entire song are organized in a common hierarchical structure, thereby relating nonadjacent song components and helping memory » (Racette & Peretz, 2007 : 250). Précisons aussi, à la suite de René Kochmann, qu'il existe en fait quatre types de rythmes dans la chanson qui sont respectivement inhérents à la versification, au langage (intonations, accents), à la mélodie et à l'instrumentation (Calvet, Debyser et Kochmann, 1977 : 13).

¹⁹ Lorsqu'ils sont chantés, les mots sont souvent prononcés plus lentement et le traitement de l'information est alors facilité (Kilgour *et al.*, 2000 ; Racette & Peretz, 2007).

²⁰ L'apprentissage en spirale, fondé sur la présentation de nouveaux concepts à partir de concepts déjà acquis, permet de s'assurer, d'une part, que l'apprenant a bien assimilé ces derniers ; d'autre part, qu'il pourra plus facilement aborder les nouveaux concepts présentés, ayant alors gagné en confiance (grâce à la prise en compte de ce qu'il maîtrise déjà).

²¹ L'isorythmie est « le mariage intime, [...] la synchronisation de l'accent de mot et de l'accent musical. C'est l'heureux amalgame des paroles et de la musique, au cours duquel l'accent musical s'accorde à l'accent rythmique des paroles » (Poliquin, 1988 : 20).

²² Les lecteurs pourront consulter ce document en téléchargeant le fichier PDF disponible sur le site de la plateforme Moodle, après avoir appuyé sur le bouton « Connexion anonyme » au : <https://bruno.glendon.yorku.ca/course/view.php?id=172>. On pourra trouver également sur ce site un lien conduisant à la version audio en mode « flux » (*stream*) de la chanson, qui se trouve sur le site de Deezer (abonnement gratuit requis) : <http://www.deezer.com/fr/music/benjamin-biolay-jeanne-cherhal/la-superbe-392891?song=4217531#music/benjamin-biolay/la-superbe-392891>, de même qu'un autre conduisant aux paroles :

http://www.parolesmania.com/paroles_benjamin_biolay_15661/paroles_brandt_rhapsodie_958680.html. Afin de faciliter l'exploitation pédagogique de la chanson, nous avons cru bon modifier la présentation des paroles, notamment en numérotant les couplets et en identifiant les voix féminine et masculine correspondantes. Les lecteurs pourront consulter avec profit ce document sur le site Moodle susmentionné. En ce qui concerne les transcriptions, certains chercheurs (Leith, 1979) proposent de modifier les paroles de chanson en utilisant, à l'aide de symboles, certaines particularités phonologiques (barre oblique sur les « e » non prononcés, signes différents pour indiquer les liaisons audibles et celles qui ne sont pas prononcées, etc.), alors que d'autres (Poliquin, 1988) superposent aux paroles la transcription correspondante en alphabet phonétique international.

Bibliographie

- ABRATE, Jayne Halsne, (1983). « Pedagogical applications of the French popular song in the foreign language classroom ». *The Modern Language Journal*, vol. 67, n° 1, pp. 8-12.
- ALMARGOT, Gérard, (2001). « On connaît la chanson ». *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch*, n° 35/50, pp. 37-41.
- BESNARD, Christine, (1995). « Les contributions de la psychologie cognitive à l'enseignement stratégique des langues secondes au niveau universitaire ». *La Revue canadienne des langues vivantes*, vol. 51, n° 3, pp. 426-443.
- BROWN, James, (1975). « For a pedagogy of the song-poem ». *The French Review*, vol. XLIX, n° 1, pp. 23-31.
- CALVET, Louis-Jean, (1980). « Sonorité musicalité : détruire un mythe ». *Le français dans le monde*, n° 150, pp. 16-17.
- CALVET, Louis-Jean, Francis Debyser & René Kochmann, (1977). « Langue française et chanson ». *Le français dans le monde*, n° 131, pp. 13-17.
- CÔTÉ, Richard, (1987). *Psychologie de l'apprentissage et enseignement : une approche modulaire d'autoformation*. Chicoutimi / Québec : G. Morin.
- DUMONT, Pierre [en collaboration avec Renaud Dumont], (1998). *Le français par la chanson. Nouvelles approches de l'enseignement de la langue et de la civilisation françaises à travers la chanson populaire contemporaine*. Paris : L'Harmattan.
- ELLIOTT, Jacqueline C., (1977). « Poésies et chansons françaises : base pour l'étude de la langue et de la civilisation ». *The French Review*, vol. L, n° 3, pp. 400-411.
- GALISSON, Robert, (1987). « Accéder à la culture partagée par l'entremise des mots à charge culturelle partagée ». *Études de linguistique appliquée*, n° 67, pp. 119-140.
- GALISSON, Robert, (1988). « Culture et lexiculture partagées : les mots comme faits d'observation des faits culturels ». *Études de linguistique appliquée*, n° 69, pp. 74-90.
- GARDNER, Howard, (1983). *Frames of mind : The theory of multiple intelligences*. New York : Basic Books.
- GONZÁLEZ REY, Isabel, (2007). *La didactique du français idiomatique*. Fernelmont (Belgique) : InterCommunications & E.M.E.
- HAYES, Bruce & Abigail Kaun, (1996). « The role of phonological phrasing in sung and chanted verse ». *Linguistic Review*, vol. 13, n° 3/4, pp. 243-303.
- HOLEC, Henri, (1990). « Des documents authentiques pour quoi faire ? ». *Mélanges Pédagogiques*, n° 20, pp. 65-74.
- HOURETTE, Patrice & Boiron, Michel, (1993). « Dossier chanson ». *Le français dans le monde*, n° 257, pp. 52-64.
- KILGOUR, Andrea R., Lorna S. Jakobson & Lola L. Cuddy, (2000). « Music training and rate of presentation as mediators of text and song recall ». *Memory & Cognition*, n° 28, pp. 700-710.
- LEHMANN, Denis, (1993). *Objectifs spécifiques en langue étrangère. Les programmes en question*. Paris : Hachette F.L.E.
- LEITH, William D., (1979). « Advanced French conversation through popular music ». *The French Review*, vol. LII, n° 4, pp. 537-551.
- LEMEUNIER, Valérie, (2005). « Élaborer une unité didactique à partir d'un document authentique ». [En ligne] : <http://www.francparler.org/dossiers/lemeunier2006.htm> (mis à jour le 9 mai 2006) [page consultée le 25 mai 2010].
- LÉON, Pierre & Jeff Tenant, (1990). « "Bad French" and nice guys : a morphophonetic study ». *The French Review*, vol. LXIII, n° 5, pp. 763-778.
- MORA, Carmen Fonseca, (2000). « Foreign language acquisition and melody singing ». *ELT*, vol. 54, n° 2, pp. 146-152.
- MURPHEY, Tim, (1990). « The song stuck in my head phenomenon : a melodic Din in the LAD ? ». *System*, vol. 18, n° 1, pp. 53-64.
- PAIVIO, Allan, (1971). *Imagery and verbal processes*. New York : Holt, Reinhart and Winston.
- PALMER, Caroline & Michael H. Kelly, (1992). « Linguistic prosody and musical meter in song ». *Journal of Memory & Language*, vol. 31, n° 4, pp. 525-542.
- POLQUIN, Gaétane, (1988). *La chanson et la correction phonétique*. Québec : Centre international de recherche sur le bilinguisme.
- RACETTE, Amélie & Isabelle Peretz, (2007). « Learning Lyrics: To sing or not to sing? ». *Memory & Cognition*, vol. 35, n° 2, pp. 242-253.

- SCHÖN, Daniele, Maud Boyer, Sylvain Moreno, Mireille Besson, Isabelle Peretz & Régine Kolinsky, (2008). « Songs as an aid for language acquisition ». *Cognition*, vol. 106, n° 2, pp. 975-983.
- STANSELL, Jon Weatherford, (2005). « The use of music for Learning languages : a review of the literature », pp. 1-41 [document en format PDF disponible en ligne].
[http://mste.illinois.edu/courses/ci407su02/students/stansell/Literature Review 1.htm](http://mste.illinois.edu/courses/ci407su02/students/stansell/Literature%20Review%201.htm)
- TARDIF, Jacques, (1992). *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : Les Éditions Logiques.
- TROUBETSKOI, Nikolai Sergueevitch, (1964). *Principes de phonologie*. Paris : Klincksieck.
- WALLACE, Wanda T., (1994). « Memory for music : Effect of melody on recall of text ». *Journal of Experimental Psychology : Learning, Memory, and Cognition*, vol. 20, n° 6, pp. 1471-1485.