DOI : https://doi.org/10.26034/cm.iptic.2023.11739

INFORMALITÉ DIDACTIQUE ET ENCHAÎNEMENT CULTUREL, ORGANISATION AUTOUR D'UN DISPOSITIF PÉDAGOGIQUE

Leïla G-Blili, UdS, lblblili@gmail.com

Résumé
Les instruments et environnements informatiques se multiplient et les approches pédagogiques les adaptent et les adoptent, proposant ainsi des pratiques novatrices. Les travaux scientifiques explorant le jeu vidéo ou les espaces de travail communautaire en font la vérification du potentiel pédagogique ; les recherches affirment que les jeux vidéo permettent l'acquisition de compétences qui sont réactivables dans la vie quotidienne (G-Blili, 2003). Dans notre recherche nous nous intéressons au karaoké comme instrument d'apprentissage d'une langue étrangère. Ce faisant, nous introduisons les apprenants dans une sphère socioculturelle. Nous pourrions situer ces travaux dans le métro du jeu, aux croisements des jeux sensoriels et moteurs, expérimentation, exploration, mouvement. Notre recherche explore donc, à partir de prescriptions faites entre le programme ministériel et l'atmosphère informelle de l'instrument, le potentiel émergent du karaoké. Alors que l'adaptation de la part des acteurs s'opère, des opportunités de médiation s'ouvrent à eux. C'est à partir du modèle méthodologique dit « rétrodictif » que nous avons entrepris notre analyse de données et dans le cadre d'une collecte de données de type non-probabiliste effectuée auprès de participants volontaires du post-secondaire inscrits à un cours d'anglais langue étrangère.

Mots-clés : Ergonomie, didactique de l'oral des langues étrangères, cultures anglo-américaines, cultures populaires, technologies de l'information et de la communication.

Introduction

« Technologie de l'information et de la communication (TIC) » est un terme qui aspire à regrouper les différentes techniques de l'informatique, de l'audiovisuel, autres multimédia et Internet. Ce terme s'étend au monde de l'éducation, de l'enseignement et de l'apprentissage sous l'expression « technologie de l'information et de la communication pour l'enseignement (TICE) » reflétant l'acceptation d'un changement de paradigme par les chercheur.es, les enseignant.es et les différentes personnes décisionnaires.

Lorsque nous prêtons attention aux différentes méthodes de la didactique des langues étrangères, - par exemple, la méthode audio-visuelle post Seconde Guerre Mondiale qui a utilisé le transistor -, il paraît évident que celle-ci a tenté de mettre à contribution les avantages des nouvelles technologies des périodes qu'elle a traversées. L'objectif étant de mettre l'apprenant dans une situation favorable pour faire face à un défi cognitif important.

Notre étude explore le karaoké utilisé pour l'apprentissage de langues étrangères. Les avantages de la musique facilitant la concentration, la relaxation (Pineau et Tillmann, 2001 ; Lemarquis, 2012, 2013 ; Vincent, 2021) et de la chanson agissant comme une ancre de mémoire (Murphey 1990 ; Robinson 2011), ne sont plus à démontrer.

Nos travaux explorent aussi le potentiel des espaces et outils technologiques qui semblent divertir les générations d'apprenants d'aujourd'hui. Nous nous sommes questionnée quant aux opportunités didactiques du karaoké et explorons l'outil ainsi que son potentiel à devenir un dispositif d'apprentissage. Nous avons observé un groupe d'apprenants l'utilisant dans ses pratiques aurale (compréhension) et orale (production).

La définition des mots clefs du titre permettrait une meilleure compréhension de nos objectifs de recherche. En effet, l'informalité pourrait être entendue par ce qui n'est pas formel. Mais plus précisément, il s'agit de chevauchement, d'une imbrication et même d'une interdépendance, soit une complémentarité entre les approches choisies et suggérées aux apprenants. Ici, informalité mérite un traitement précis car il s'agit d'un concept clef qui nous a amené à penser notre dispositif. Par exemple, dans le cas de notre recherche nous suggérons l'approche actionnelle du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) et nous y introduisons un système qui repose sur les cultures populaires.

[C]'est dans la sphère « informelle » [...] que s'acquièrent la plupart des apprentissages significatifs dont on se sert dans la vie de tous les jours. [...] Nous apprenons une large quantité d'informations et de savoirs par les conversations sérieuses et anodines, les livres, les magazines, Internet, les films, les pièces de théâtre ou la télévision (Schugurensky, 2007, p. 14-15).

Le dispositif est un autre terme clef de cet article. Le dispositif n'est pas sans l'apprenant. Ce que nous prescrivons, c'est un système pour apprendre une langue nouvelle par le biais de la chanson populaire et des technologies. Nous considérons que le dispositif n'existe qu'à partir du moment où l'apprenant en adopte le fonctionnement et s'y adapte. Par exemple, un piano est un instrument formé de pieds, de cordes et de touches. Il restera un instrument pour les personnes ne sachant pas, peu ou ne jouant pas régulièrement du piano. Pour les pianistes aguerris, les musiciens professionnels, nous pouvons parler de dispositif, car il y a dans leur cas une appropriation du piano. Ce dernier a été adopté et adapté par l'individu. L'ensemble des éléments ont été agencés en vue d'une fin stratégique dans un cadre théorique du dispositif.

Cadrage théorique du dispositif

Rebord et Rodrigues (2017), repris par Rebord et Mabilon dans ce numéro, illustrent dans « le métro du jeu » les différentes pratiques d'apprentissage par le jeu. Nous y situons nos travaux aux croisements des jeux sensoriels et moteurs, de l'expérimentation, l'exploration, le mouvement.

Le métro du jeu



En effet, le karaoké se positionnerait à l'intersection du jeu social de Susan Miller, de la vision instrumentalisée du jeu de Karl Groos, la théorie cognitive du jeu de Jean Piaget, de la prise de conscience de règles du jeu, comme Jean Château (1962) l'évoque, et des fonctions générales et spéciales dans lesquelles Édouard Claparède classe le.s jeu.x.

Éduquer, c'est donc, avant tout donner aux ressorts intérieurs qui sont l'apanage de chaque être vivant, et qui constituent sa personnalité même, l'occasion de jouer, de « réaliser »; c'est faire appel à toutes ces activités innées, pour les éveiller, et les diriger (Claparède, p. 15, dans Dewey, 1916).

Musique et cognition

Le jeu injecté par le karaoké mêle musique et cognition installant ainsi l'informalité de l'apprentissage. Cette diversité dans le dispositif traduit la régulation sociocognitive (Doise et Mugny, 1981) que nous incorporons dans l'approche par le karaoké. Nous tenons compte de deux aspects majeurs chez l'apprenant : d'une part, il y a son individualité, c'est-à-dire son profil métacognitif (Vygotsky, 1978) en tant qu'apprenant, d'autre part, sa manière de réagir aux nouveaux éléments communiqués dans son processus d'apprentissage. Ce faisant nous proposons un apprentissage des compétences aurale et orale d'une langue étrangère avec la chanson populaire. La chanson est un stimulant cognitif, elle agit comme une ancre de mémoire.

Le document authentique

L'utilisation du document authentique qu'est la chanson permet de relier la tâche d'apprentissage de la langue cible à l'intérêt que portent les jeunes apprenants aux cultures populaires, l'enseignant pourrait se garantir une meilleure prise d'attention de la part des acteurs de la salle de classe. Il s'agit de proposer un objectif pédagogique par l'exploitation d'un document authentique. Ce dernier est aussi une ouverture vers la culture de la langue cible et donc une sensibilisation de l'apprenant.

Cultures populaires et technologies

Pour aller plus loin, le pédagogue pourrait inclure l'exploitation de la tâche par l'intermédiaire d'un outil technologique. Les travaux de Burt et Dulay (1983) ont montré que le choix de l'environnement d'apprentissage importe pour les performances des apprenants. Selon les chercheures, « *Optimal language learning environments can be (and have been) created by teachers in classroom* [1] (p. 45). Par ailleurs, « L'utilisation des technologies de l'information et de la communication se fait donc comme un fil directeur selon Cheung (2003), ceci permet aux apprenants de profiter d'un contexte concret pour communiquer dans la langue cible à l'aide de documents authentiques » (G-Blili, 2017, p. 119). La médiatisation invite l'apprenant à être critique et curieux, à élargir ses connaissances socioculturelles. La médiatisation est une médiation contemporaine des savoirs qui répond aux attentes des apprenants.

Le dispositif

En effet, l'apprentissage d'une langue étrangère demande à l'apprenant de s'ouvrir à un caractère arbitraire au travers d'une nouvelle prononciation et à l'affrontement d'une autre culture et civilisation. Les technologies à la découverte des cultures et civilisations qui forment cette langue cible avec les cultures populaires, facilitent l'adhésion de l'apprenant. Pour Langacker (2008) « *cognition is embodied. It resides in the processing activity of the brain, which is part of the body, which is part of the world* [2] » (p. 535). Il apparaît donc logique de proposer aux apprenants un environnement d'apprentissage qui soit organique, nous entendons par-là, qu'un changement se produit chez l'apprenant et qu'à mesure de ses progrès, le dispositif se développe. Le dispositif que nous explorons peut solliciter une majorité des préférences cognitives d'apprentissage : auditif, visuel ou kinesthésique/haptique.

Le recours au dispositif karaoké met en place ce que nous voyons comme deux normes. La première est la norme sociale que nous trouvons dans la culture occidentale et familiale ; la seconde, la norme intellectuelle qui se manifeste par une implication psychologique de l'apprenant. Toutes deux seraient porteuses « de stimuli sociaux et seraient impliquant aussi des situations de conflits sociocognitifs » (G-Blili 2017, p. 167).

Le karaoké, tel que nous le connaissons, est un outil ludique qui permet à une personne ou à un groupe de personnes de partager un moment, ainsi il doit aussi être perçu comme un outil de socialisation. La socialisation peut susciter des conflits sociocognitifs qui sont aussi perçus comme des tensions, en effet tel que Lauret (2007) et Wachs (2011) le précisent, le karaoké va à l'encontre de la protection de l'individualité. Il y a une mise en jeu du soi, de l'être, le karaoké peut requérir un dévoilement du joueur, qui n'est pas dans les normes sociales occidentales et/ou qui peuvent défier l'éducation reçue dans le foyer familial. C'est pourquoi il faut mettre en avant le contrat social du karaoké (Förnas, 1994). Lum (2001) précise que dans la pratique du karaoké, il y a des règles intrinsèques. Nous les voyons comme un comportement social qui désinhibe le.s participant.e.s.

Dans la situation du cours de langues étrangères, l'enseignant peut mettre en place une situation positive (Erten, 2015) qui amoindrirait l'anxiété des apprenants à l'idée de devoir chanter. Ils sont un seul et même groupe ; l'enseignant pourrait se mettre en scène au même titre que son groupe d'apprenants, il serait alors le « chef de chorale ». Ce faisant, l'enseignant résoudrait la tension relative au karaoké, outil de la culture populaire, vu comme un jeu à part entière par les apprenants. Le karaoké est détourné de son rôle de divertissement pour trouver une fonction dans un environnement didactique.

Revenons-en au contrat social du karaoké, dans le cas de notre étude, les règles prévoient une atmosphère sécurisante par un respect mutuel de chacun des apprenants. En outre, il est important de préciser qu'ils forment une communauté d'apprenants. Les inciter à un rituel qui leur appartient, à un soutien mutuel, faciliterait la neutralisation de comportements déplaisants (Lum, 2001) et consoliderait leurs médiations.

[1] Notre traduction : les enseignants peuvent (et ont déjà) créé les environnements d'apprentissage optimal du langage dans la classe.
[2] Notre traduction : La cognition est incarnée. Elle réside dans le processus d'activité cérébrale qui est une part du corps, qui est lui-même une part du monde.

Les médiations mises en jeu dans la pratique du karaoké seraient multiples. La plus évidente serait entre l'apprenant et le karaoké, entre l'apprenant et la notion de cultures. La médiation entre l'apprenant et le groupe, dans les situations où l'enseignant inviterait à un « remue-méninges », par exemple, et la médiation entre l'apprenant et l'enseignant. Ces médiations sont illustrées par un travail de prosodie (la prononciation, l'intonation correcte des mots) et d'accentuation de la langue cible.

Ainsi les acteurs de la salle de classe, s'ouvrent à une sensibilisation phonologique et mettent en jeu leurs compétences interculturelles.

Not only does pop music represent authentic English in their environment, but for the young it brings their youth culture into the classroom, giving it value, and making school more relevant to them [3]
(Murphey, 1985, p. 13).

Le karaoké est une stratégie qui permet un carrefour entre les cultures et civilisations de la langue cible, la culture de l'apprenant, la culture du pays de résidence de l'apprenant et la culture populaire. Le karaoké tend à « informaliser » une charge cognitive pour l'apprenant qui est d'apprendre une nouvelle prononciation et articulation. Les langues étrangères ont chacune des typologies différentes, que nous pouvons retrouver dans les chansons populaires. Ces dernières permettent, rappelons-le, un ancrage plus aisé pour l'apprenant et donc un réflexe de réinvestissement qui serait plus naturel. Le karaoké instrumentalise un enchaînement culturel pour des pratiques aurale et orale d'une langue étrangère avec l'objectif de garder les apprenants « connectés » à leur.s culture.s.

1. Méthodologie de la recherche

Nous avons trouvé peu de travaux scientifiques ayant déjà fait l'étude de terrain de notre dispositif. Notre étude est donc exploratoire. Nous avions le choix entre deux méthodologies ; la macro-analyse « qui capture l'ensemble d'un arrangement linguistique d'un important échantillon, d'apprenants sur un long laps de temps [4] » (Dörnyei, et.al, 2015, p. 4) et la micro-analyse qui se concentre sur le « comment » des comportements de l'apprentissage des langues étrangères. Afin d'effectuer une bonne recherche de terrain, nous avons opté pour une macro-analyse qu'on approfondit par une micro-analyse. La macro-analyse montre le dispositif comme un tout composé de comportements verbaux et non-verbaux, et des motivations des apprenants lorsqu'ils effectuent une tâche.

L'observation d'un groupe-classe peut s'avérer très complexe, car ce groupe est formé de nombreux individus et d'autant de profils à observer. Néanmoins, tel que Dörnyei (2014) le precise :

[...] *you soon notice typical learner behaviours in class, you recognize learner types and you are also likely to find that the learners' performance can be categorized under a limited number of typical forms of achievement* [5] (Dörnyei, 2014, p. 85).

Par conséquent, nous recourons à la « rétrodiction » (Dörnyei, 2014 ; Dörnyei et al., 2014), qui implique d'expliquer ou d'interpréter des actions passées, à partir de normes supposées les avoir suscitées. L'objectif de la « rétrodiction », selon Dörnyei (2014), est qu'en identifiant les principaux prototypes émergeants, nous pouvons « travailler à reculons » et identifier les principaux facteurs qui ont conduit à ces actions en particulier.

De ces observations nous avons pu voir l'émergence d'un apprentissage au sein du dispositif et le potentiel ergonomique du dispositif (G-Blili, 2023) que nous ne pouvons concevoir dans le cadre d'une approche traditionnelle. A savoir : la conscience phonologique, la conscience interculturelle, les comportements haptiques.

La micro-analyse a requis une perspective plus holistique. Nous nous sommes intéressée au dispositif pour observer ce qui semblait émerger : des comportements instrumentés, la dimension corporelle, un apprentissage aural, une production orale, la sollicitation de l'affect.

L'étude d'un instrument tel que le karaoké, autour de concepts et de notions tels que l'émergence et le dispositif, requièrent une méthodologie de la recherche dite « dynamique ». Pour citer Dörnyei (2014),

[3] Notre traduction : « Non seulement la chanson populaire représente la langue anglaise authentique dans un environnement, mais elle apporte aux jeunes une culture jeune dans la classe, octroyant une valeur à la culture jeune et faisant de l'école quelque chose de plus significatif ».
[4] Notre traduction « [...] *a macro perspective that captured the overall language disposition of substantial learner samples on a large timescale*."
[5] Notre traduction : « [...] vous remarquez les comportements d'apprentissage typiques dans une classe, vous reconnaissez les profils d'apprenants et vous êtes sur le point de pouvoir catégoriser la performance des apprenants dans des domaines de performance limités ».

« Cette approche fait appel à un type particulier de modélisation qualitative des systèmes - la «modélisation qualitative rétrodictive» - qui inverse la direction habituelle de la recherche en commençant par la fin, c'est-à dire les résultats du système, puis remonte dans le temps pour voir pourquoi certains composants du système ont abouti à l'option de résultat et pas à une autre option [...] [6] » (p. 80).

Cette exploration et enquête de terrain ont pour objectif d'identifier les comportements des participants, et de noter les médiations sollicitées pour répondre à notre question quant au potentiel émergent de l'instrument karaoké.

2. Participant.e.s

Notre collecte de données s'est faite auprès d'apprenants volontaires de première année dans l'enseignement supérieur. L'échantillon a donc été choisi selon une méthode de type volontaire (Lenoir et al. 2012) aussi qualifié d'échantillon de convenance. Notre échantillon est considéré comme hétérogène car les vingt étudiants ne suivent pas le même programme d'étude et la moitié d'entre eux ont fait le choix de suivre des cours d'anglais : pour l'autre moitié, le cours est obligatoire pour pouvoir valider le second semestre du baccalauréat universitaire. Les apprenants de ce groupe sont de niveau dit « intermédiaire » et ont entre 20 et 22 ans.

3. Déroulement des sessions

Nos sessions se sont déroulées sur la thématique de la Légende du Roi Arthur et les Chevaliers de la Table Ronde, qui nous avait été demandée par l'enseignante d'un groupe parallèle.

Nos observations se sont faites sur quatre sessions durant lesquelles nous nous sommes focalisée sur leurs comportements (comportements verbaux et participation des apprenants) et les comportements non-verbaux (les positions assises, les gestes et mouvements des mains, des pieds, du corps, les expressions faciales).

La première session, dite session zéro, est une observation contrôle. « Nous avons observé une session de cours d'anglais langue étrangère « traditionnelle ». Ce que nous entendons par « traditionnelle » est le cours auquel les apprenants ont pris l'habitude d'assister avec ses stratégies, ses supports et ses médiations » (G-Blili ; 2017, p .222).

Avant chacune des séances de cours, nous rencontrions l'enseignante et lui faisions part de la chanson choisie et des objectifs pédagogiques. Nous avons, ensuite, laissé notre collègue adapter les recommandations transmises selon sa propre approche. Chaque cours commençait avec l'annonce de la chanson, les objectifs de performances aurale et orale à atteindre.

Macro-analyse

La première visite est nommée « observation contrôle ». Nous avons simplement profité de cette invitation pour prendre contact avec les apprenants du groupe, nous présenter et présenter nos travaux, et, finalement, observer le déroulement du cours tel qu'ils en sont habitués depuis trois mois et demi de travail avec leur enseignante.

La deuxième observation du groupe amorce la première séance de cours avec le karaoké. Les cours étant dispensés en classe-groupe, la diffusion des vidéos de karaoké s'est faite *via* le site internet ouvert au public, YouTube et la projection sur un tableau blanc numérique.

Nous avons dû respecter une thématique de cours, La Légende du Roi Arthur et les chevaliers de la Table Ronde. A l'issue de notre recherche de titres sur la thématique et la diffusion à un groupe test, nous avons retenu trois titres.

Le premier titre est « *Kingsword* » de Hearther Dale, une chanteuse canadienne qui évolue dans la musique celtique. Le groupe travaillait la phonétique et la phonologie pour la première fois, l'enseignante a donc demandé aux apprenants de repérer les mots qui, selon eux, étaient accentués. La première

[6] Notre traduction pour «This approach involves a special type of qualitative system modelling -'retrodictive qualitative modelling'- that reverses the usual research direction by starting at the end -the system outcomes- and then tracing back to see why certain components of the system ended up with the outcome option and not another.»

écoute permet au groupe de se familiariser avec la chanson, sa musique, ses paroles et le chant de l'interprète. Lors de cette première diffusion nous remarquons deux participants qui ne semblent pas impliqués dans le travail de repérage. A la fin de la première écoute, certains apprenants expriment une gêne face au chant dit « particulier » de l'artiste. Les envolées lyriques de la chanteuse ne les ont cependant pas empêché d'effectuer le travail donné. Les deux participants qui ne témoignaient pas une implication dans la tâche donnée, ont pris part à la mise en commun des premières accentuations partagées.

L'enseignante souhaite qu'ils complètent leur relevé, et leur propose une deuxième écoute. Les participants ont demandé à ce que le son soit coupé pour cette deuxième diffusion. Ainsi, ils se fient à leurs compétences et à la mémorisation de la première écoute. L'enseignante fera écouter une dernière fois le titre pour vérification.

Cette première séance a introduit une nouvelle alternative d'apprentissage à un groupe d'apprenants, lesquels se sont montrés attentifs et actifs. Mentionnons les attitudes des participants, tel leur langage corporel : les hochements de tête, le corps positionné en avant. L'apport d'explications phonétiques incite les apprenants à poser de nombreuses questions en vue d'approfondir et de pouvoir corriger leur pratique orale. Autre point d'importance, certains participants bougent les lèvres en suivant des paroles. Ils ouvrent bien la bouche afin de mimer une articulation ou une accentuation. Des participants prennent des notes.

Les consignes données pour la deuxième séance de karaoké sont relatives à la prononciation des voyelles. Cette tâche s'effectue avec le deuxième titre retenu : « *Avalon* [7] » interprété par un duo d'artistes contemporains et connus de la scène pop : Lene Marlin et le groupe Lovebug [8] . Avec cette chanson nous revenons vers des sonorités plus « pop » que les participants seraient plus à même d'accepter, en comparaison avec le chant de la séance précédente. Dans un premier temps, les participants vont se familiariser avec le titre et prêter attention à la prononciation des voyelles pour les distinguer de la prononciation en français. En d'autres termes, l'objectif de cette séance est de sensibiliser les participants à la diphtongue anglaise.

L'annonce de ces objectifs se fait avant la distribution des paroles sur papier (pour faciliter la prise de notes que nous avons prévue pour cette séance). Notre objectif est d'observer le comportement des participants et voir s'il diffère de celui de la première séance.

Les apprenants se tiennent prêts, chacun a un surligneur pour le repérage des voyelles prononcées différemment de la langue française. La première écoute laisse déjà apparaître des signes kinesthésiques chez une partie des participants, et tous appliquent la consigne et surlignent.

Une deuxième écoute est proposée avant la mise en commun, mais les apprenants indiquent qu'ils pensent avoir repéré les diphtongues. Cette deuxième écoute n'est donc pas nécessaire, et l'enseignante et le groupe partagent leurs notes. Un premier participant demande la signification du titre « *Avalon* », un point pertinent qui renforce l'intérêt de la chanson populaire pour connecter l'apprenant à la culture de la langue cible. L'enseignante demande si quelqu'un saurait expliquer ce qu'est « Avalon ». Sans réponse de la part du groupe, elle projette la recherche internet sur le tableau blanc numérique permettant au groupe de faire la connexion avec la thématique.

Les apprenants partagent, strophe après strophe, les voyelles surlignées sur leur document papier. Nous remarquons une participante qui lit une strophe avec les voyelles prononcées comme en français, puis comme elle les lirait en anglais. L'enseignante lui indique une correction à propos de l'accentuation ; cette initiative semble avoir aidé quelques-uns de ses collègues à comprendre l'importance de la prononciation. L'enseignante insiste en disant « *diphtongs are important in English* [9] ». À la fin de la première partie du travail, elle demande au groupe de partager ses impressions quant aux modalités de travail avec le karaoké. « *Fun* [10] » *et « interesting* [11] » sont les adjectifs prononcés par l'ensemble du groupe.

[7] Nous restons dans la thématique de la légende du Roi Arthur. Avalon à l'adresse <https://www.youtube.com/watch?v=MCIAN7c3R8o>.
[8] Lene Marlin est une chanteuse norvégienne rendue populaire en Europe grâce au titre « Sitting Down Here ». Lovebugs est un groupe suisse plus discret en Europe mais réputé dans la Confédération. Ces artistes ont connu une certaine popularité vers le début des années 2000 et sont encore à ce jour actifs.
[9] Notre traduction : « dans la langue anglaise, les diphtongues sont importantes ».
[10] Notre traduction : « marrant/sympa ».
[11] Notre traduction : « intéressant ».

La deuxième écoute est donc réservée à la poursuite du travail : l'accentuation des mots. Au lancement de cette deuxième diffusion, les participants se penchent sur le texte des paroles et mettent des accents. Nous notons que quelques participants bougent les lèvres afin de s'essayer au placement des accents. Quand certains ouvrent bien la bouche, d'autres murmurent les paroles pour s'entendre accentuer au fur et à mesure du karaoké. Deux apprenants présentent un profil kinesthésique par le mouvement des pieds ou de la tête qui battent la mesure.

À la fin de la deuxième écoute, l'enseignante lit les paroles et leur demande où se place l'accent. L'exercice corrigé, elle demande un retour d'expérience pour notamment savoir s'ils se sentent aidés dans leur pratique orale. Le groupe affirme qu'un réinvestissement sera possible.

La troisième et ultime écoute du titre est le moment de la mise en pratique du karaoké, en groupe. Les participants vont donc mettre à l'œuvre les points phonétiques travaillés pendant les deux séances. À la déclaration de cette partie nous relevons des échanges de regards et des sourires entre les participants. Nous distinguons une participante qui ne semble pas partager l'enthousiasme du groupe.

La grande majorité du groupe paraît plus à l'aise avec l'écran karaoké. Nous discernons trois apprenants qui chantent en lisant leur copie papier. Les participants sont dans la retenue et le chant du groupe est inarticulé. Toutefois nous observons les lèvres des participants, ils s'appliquent à mettre en pratique le travail demandé. L'apprenante qui semblait sur la réserve, s'est laissée prendre au jeu, car elle aussi s'applique au chant. L'enseignante chante avec le groupe, ce qui aide les apprenants à participer. Les profils kinesthésiques s'élèvent au nombre de trois, les apprenants battent la mesure avec les pieds, la tête ou un stylo.

À la fin de la deuxième séance, les participants ont exprimé leur souhait de travailler avec des titres « plus pop, des chansons qu'on connaît ». Ainsi, nous avons choisi de proposer notre « chanson de secours » pour la troisième séance. En effet, nous pensons que la retenue notée dans la mise en pratique de la séance numéro deux, peut, aussi, être occasionnée par le fait qu'ils ne connaissent pas le titre. Notre choix pour la dernière séance s'est dirigé vers un duo d'artistes états-uniens « en vogue » : la chanteuse Pink et le chanteur du groupe Fun [12] .

Comme à chaque début de séance, l'enseignante indique les différentes parties du cours. A savoir pour la session karaoké, le visionnage d'un extrait de la série *The Big Bang Theory* (2007-2019) et le titre de la chanson du jour « *Just Give Me a Reason* ». Les annonces des supports de cours ont provoqué acquiescement et enthousiasme dans le groupe. Notons que deux participants n'ont pas réagi.

Pour faire écho à la remarque faite sur les titres un et deux choisis, l'enseignante demande aux apprenants s'ils connaissent les chanteurs et le groupe répond par l'affirmative. Certains en profitent pour échanger, en anglais, leur admiration pour la chanteuse. Quant à la série *The Big Bang Theory*, les participants semblent connaître et aimer la série. Nous remarquons, ici aussi, des sourires et des échanges de regards qui témoignent de leur attention.

Notre intérêt pour l'extrait de *The Big Bang Theory* se trouve dans la prosodie soignée et peut-être exagérée du personnage de Sheldon. L'enseignante introduit donc l'extrait en indiquant aux apprenants que le rythme de la langue anglaise n'est pas le même que celui la langue française, elle leur demande de faire la comparaison du discours de Sheldon avec leur propre discours.

À l'amorce de la vidéo toutes les rangées d'apprenants sont silencieuses et les regards attentivement fixés sur le tableau blanc numérique. À la fin de l'extrait, l'enseignante invite à échanger sur les différences entre les langues. Un apprenant distingue une sorte de « mono-rythmique » dans la langue française. L'enseignante enrichit en précisant les points vus lors des séances précédentes sur les accents de mots.

[12] Ces deux artistes sont américains. Pink plus communément orthographié P!nk est très populaire dans le milieu de la « pop-rock ». Nate Ruess est le chanteur du groupe Fun rendu célèbre grâce au titre « We Are Young » (2011).

La deuxième partie de séance est introduite par la distribution des paroles qui avaient beaucoup aidé les participants lors de la séance précédente. L'enseignante explique le travail qui sera fait et nous entendons que certains apprenants chantent a *capella* en reprenant le travail d'accentuation. Pour commencer le travail, l'enseignante demande aux apprenants de lire des mots extraits de la chanson qu'elle a écrits au tableau alors que les participants s'installaient à leur place.

Quand la première lecture débute, tous sont penchés, stylo en main, sur le texte des paroles. Nous distinguons une apprenante qui travaille avec l'écran et qui chante pour elle. Le refrain de la chanson met à jour plus de profils kinesthésiques que les deux premiers titres.

Au moment de la mise en commun, les apprenants partagent les mots qu'ils ont relevés comportant des singularités : valeur des voyelles, diphtongues et accentuation. Le groupe et l'enseignante passent du temps sur les mots « *broken* », « *empty* », « *enough*", « *sleep* » et « *sheets* ». A l'issue du travail sur ces mots, une apprenante fait remarquer la prononciation du [r] qui est différemment prononcé dans la langue anglaise. L'enseignante explique la différence avec le français dans l'articulation de cette consonne.

L'enseignante indique aux participants qu'ils sont arrivés au moment de la mise en pratique. Elle leur demande d'imiter les chanteurs, de se mettre dans leur peau « *You are Pink, try to enunciate the way she does and be relaxed you are between friends* [13] » leur dit-elle.

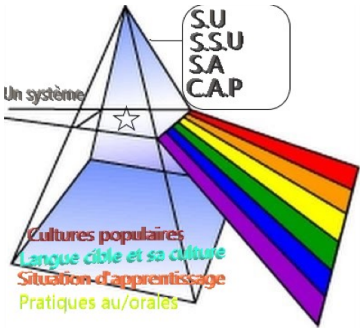
Au début du chant, nous comptons six participants qui lisent les paroles sur leur copie papier. Le groupe est désinhibé et chante d'une seule voix. L'enseignante chante avec eux. Deux apprenants ne prennent pas part à la séquence karaoké, plus de la moitié battent la mesure du pied. L'aisance du groupe est telle qu'ils se surprennent à reproduire les pics de voix de la chanteuse.

Le groupe s'applaudit à la fin de la chanson. L'enseignante demande de faire le point sur cette séance ; l'ensemble des participants ont aimé ce cours, car le choix a porté sur un titre qu'ils connaissaient et qui « passe à la radio » ! L'enseignante sollicite un bilan de ces trois séances et une participante explique qu'elle avait des réserves au début, mais qu'au fur et à mesure de ce travail, elle s'est sentie efficace et elle a eu l'impression de faire des progrès. L'ensemble du groupe a partagé son intérêt pour le dispositif dans le cadre de l'apprentissage de l'anglais langue étrangère, puisqu'il leur permet d'être plus attentifs à la prononciation et à l'accentuation.

Micro-analyse

Dans notre illustration, ci-après, nous représentons notre dispositif. La prescription faite est celle d'un système de travail des compétences aurale et orale. Lesquelles sont mises en contexte avec des cultures populaires dans une langue cible, c'est une situation d'apprentissage. Ces éléments en sont la base. Au sommet, nous tenons compte des schèmes d'utilisation (SU), des schèmes sociaux d'utilisation (SSU), des situations d'activités (SA) et des champs des actions possibles (CAP) tel que Béguin et Rabardel (2000) le préconisent. Nous plaçons notre instrument karaoké au milieu, ici, représenté par une étoile.

Le prisme. D'un système collectif culturel, G-Blili (2019)



[13] Notre traduction « Vous êtes Pink, essayer d'articuler comme elle et mettez-vous à l'aise vous êtes entre amis ».

Selon le modèle rétrodictif (Dörnyei, 2014 ; Dörnyei et al., 2014), bien que notre groupe se compose de vingt apprenants, nous en avons sélectionné cinq qui représentaient les principaux types d'apprenants. « […] *our subsequent research objective is to understand what kind of conglomerates of learner factors and classroom processes have 'pushed' a particular learner to the particular prototype he/she embodies* [14] ." » Deux d'entre eux, nommés C et D dans notre rapport de données ci-dessous, font partie des étudiants ayant besoin de valider le cours d'anglais pour la poursuite de leur programme d'étude. Les trois autres A, B et B' ont opté pour le cours par intérêt personnel. Le binôme B et B' est ainsi nommé car nous avons remarqué un travail collectif exclusif entre ces deux apprenants.

SESSION 2 DONNÉES

Apprenant / Comportements	A	B	B'	C	D
Demande une définition					
Partage ses notes quand l'enseignante en sollicite		▪	▪	▪	▪
Prend des notes	▪	▪		▪	
Ne comprend pas (Non verbal)	▪			▪	
Comprend après explication				▪	
Partage ses notes spontanément		▪	▪		
Dubitatif	▪			▪	▪
Fronce les sourcils/le visage	▪		★	○	○

Premières écoutes chanson 1

Lors de notre première observation karaoké, il paraît évident que le participant A n'adhère pas au système.

Les participants B et B' forment un binôme. B paraît enthousiaste et s'applique à toutes les consignes données par son enseignante. B' montre beaucoup d'enthousiasme et également de la confiance ; il ne prend pas de notes, mais partage les points pertinents qu'il a relevés.

Le participant C semble distant, mais il accorde de l'intérêt au système proposé, car il effectue les travaux donnés et demande des explications sur le système et sur les points phonétiques.

D paraît aussi dans le doute mais participe.

En somme, le groupe laisse l'inhibition dominer. Nous pensons que le participant A exprime des difficultés qu'il rencontre dans son apprentissage de la langue anglaise.

[14] Notre traduction : « Notre prochain objectif de recherche est de comprendre quelle sorte d'assemblage des facteurs apprenant et salle de classe a encouragé un apprenant en particulier à incarner un modèle en particulier ».
[15] Ce qui explique les cases vides concernant ce participant.

SESSION 3 DONNÉES

Apprenant / Comportements	A	B	B'	C	D
Demande une définition					▪
Partage ses notes quand l'enseignante en sollicite		▪	▪	▪	▪
Prend des notes	▪	▪		▪	
Ne comprend pas (Non verbal)	▪			▪	
Comprend après explication				▪	
Partage ses notes spontanément		▪	▪		
Dubitatif	▪			▪	▪
Fronce les sourcils/le visage	▪				

Premières écoutes chanson 2

La chanson 2, « Avalon », semble laisser le participant A dans le doute. Un retour vers nos données de l'observation contrôle et de la session 2 nous laisse supposer un manque de confiance.

Le binôme B/B' continue de travailler ensemble.

C semble aussi dans le doute, mais le défi relève de l'apprentissage phonétique.

Le participant D manifeste de l'intérêt pour le travail demandé.

Apprenant / Comportements	A	B	B'	C	D
Comcentré sur sa fiche de travail	▪ (Utilise un stylo pour suivre)			▪	
Regarde l'écran		▪			▪
Alterne entre l'écran et la fiche de travail			▪		
Chante					
Bouge les lèvres		▪			
Bat la mesure		▪ (au refrain)			▪ (au refrain)
Acquiesce à la fin de la chanson	▪	▪	▪		

Deuxième écoute, accommodation et premières assimilations, chanson 2

Il s'agit là de la mise en pratique (chant karaoké) des éléments vus lors des sessions 1 et 2.

Bien que le participant A ne participe pas au chant, il a un comportement haptique et se rassure avec son stylo.

Le binôme B/B' est analysé de façon individuelle. B semble être plus à l'aise avec l'écran et les modalités du karaoké. Le participant fredonne et bat la mesure pour le refrain.

B' semble évaluer le système en alternant entre les modalités du karaoké et la copie des paroles.

C semble inhibé et ne réussit pas à décrocher de sa copie.

Le participant D lit les paroles sur l'écran et le refrain génère un comportement kinesthésique.

Cette chanson a des sonorités plus « pop » que le titre précédent. En témoigne les réactions au refrain. Il s'avère que les deux premières sessions défient les participants, qui montrent beaucoup de retenue. Néanmoins, il semble qu'ils aient pris la mesure des enjeux du système et assimilé les règles du jeu.

Apprenant / Comportements	A	B	B'	C	D
Regarde l'écran		▪			
Lis sur la fiche de travail	▪ (avec un stylo)			▪	▪
Bouge en rythme	▪	▪	▪	▪	▪ (bouge timidement)
Reste immobile	▪				
Bouge les lèvres					▪
Chante		▪			
Mouvement en rythme avec un stylo				▪	

Première écoute, en prenant des notes sur la chanson 3

La troisième chanson semble respecter les requêtes des participants. Nous avons dû changer notre colonne des comportements.

Le participant A fait preuve d'attention et montre un comportement kinesthésique, mais manifeste encore un peu de retenue lors de la première écoute.

B confirme son intérêt pour le travail avec le karaoké et B', bien qu'arrivé avec du retard [15] , aussi.

C semble apprécier l'exercice préliminaire et se sent toujours à l'aise dans son travail.

L'ensemble des participants laissent leur corps s'exprimer, quelques-uns mettent en pratique le travail de la session en cours et des sessions précédentes.

[15] Ce qui explique les cases vides concernant ce participant.

Apprenant / Comportements	A	B	B'	C	D
Danse				▪ (Avant que la chanson n'ait commencé)	
Regarde l'écran		▪	▪		▪
Regarde la fiche de travail	▪			▪	
Bouge en rythme	▪ (Les pieds)	▪ (Le corps et pieds)	▪ (Les pieds)	▪ (Les pieds, à certains moments elle devient la chanteuse et bouge les doigts selon le rythme du chant)	▪ (Le corps, bouge timidement au refrain et se laisse prendre au jeu)
Amusé			▪ (Regarde autour de lui quand le groupe est devenu une chorale)		
Chante le long de la chanson	▪ (Tenant un stylo)	▪		▪	▪

Dernière séance karaoké, chanson 3

La dernière mise en pratique.

La participante A abandonne toute timidité et entre dans le jeu, rythmant et chantant avec le groupe.

B est toujours dans l'adhésion et B' s'amuse de l'entrain du groupe.

C chante et danse avant même le début de la chanson et s'aide de gestes au long de la chanson pour bien articuler les paroles.

L'effet de groupe, la confiance initiée par le contrat pédagogique, a aidé le participant D à entrer dans le jeu.

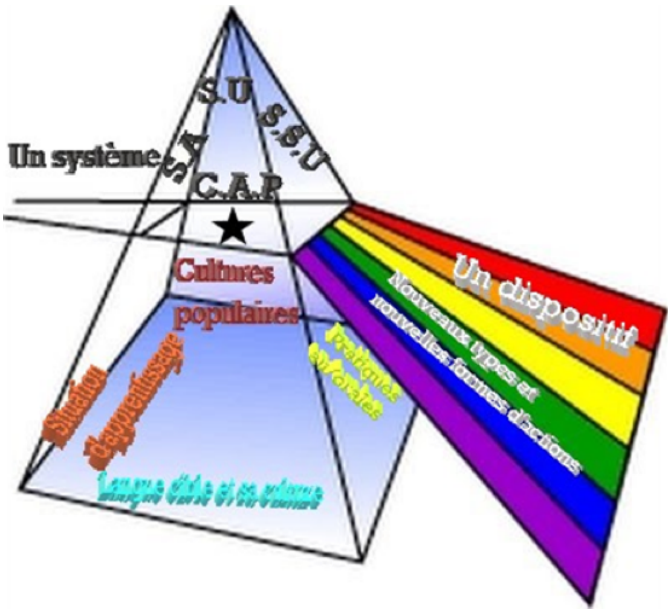
Tous chantent, tous ont des comportements kinesthésiques au bout de trois sessions et avec une chanson qu'ils connaissent.

Tous expriment leur intérêt pour le karaoké. Le participant A partage sa prise de confiance dans la pratique orale. Le participant D exprime ce qu'il ressent. Il note l'efficacité de l'exercice et il fait part de ses progrès dans les compétences orale et aurale.

Résultats

D'un système prescrit, le prisme se voit incorporé une situation d'apprentissage en quatre volets : une langue cible avec ses cultures et civilisations, des cultures populaires, et des pratiques sur les compétences orale et aurale, selon le choix de l'enseignant. De leur côté, les apprenants ont choisi comment et où placer ces quatre éléments pour travailler avec aisance et profit, tout en respectant les concepts de Béguin et Rabardel (2000). Ainsi, le karaoké, au cœur du prisme, devient leur dispositif de travail. Il leur permet de nouveaux types d'activités et de nouvelles formes d'actions. Ainsi, un réinvestissement est envisageable en situation authentique, une reproduction dans le cadre d'un travail personnel et des étiquettes cognitives pour les points travaillés en chanson.

Le prisme : D'un système collectif culturel vers un dispositif individuel, G-Blili (2019)



Bilan et discussion :

De ces observations, nous confirmons la position du dispositif karaoké dans le métro du jeu (Rebord et Mabilon dans ce numéro), nous avons tiré les prémices d'un apprentissage utilisant le karaoké comme dispositif, et créé ainsi une conscience phonologique dans l'apprentissage d'une langue.

Nous pensons que cette introduction à la phonétique et à la phonologie est un moyen de rendre l'apprenant conscient des difficultés d'apprentissage de la langue cible. Magnat et Raby (2013) parlent de ce qui « concerne [...] le langage oral [qui] définit la capacité à segmenter et à manipuler les unités sonores de la chaîne parlée » (p. 67). Les participants se sont sentis efficaces au cours du processus d'apprentissage, notamment grâce aux rimes qui aident à développer une conscience phonologique (Wimmer et al. 1994). Les règles du jeu (ligne Jean Château) et les fonctions du jeu (ligne Édouard Claparède) sont établies dans le dispositif.

En effet, le karaoké a permis au groupe d'associer les sons et les phonèmes à des entités graphiques ou à des graphèmes. Ce travail a donné aux participants l'opportunité de partager leurs idées quant aux différences culturelles, marque d'une conscience interculturelle. Le karaoké a servi de passerelle culturelle. La diffusion de documents authentiques permet aux apprenants un contact avec la culture de la langue apprise, le karaoké agit comme un dispositif socioculturel. Il atténue le conflit cognitif (Vygotsky, 1978). Il engendre une prise de conscience, une acceptation de l'interculturalité, et il favorise les savoir-faire. Nous rejoignons, ainsi, les lignes Susan Miller, par le jeu social, l'exploration et le mouvement et Karl Groos au travers de la curiosité engendrée par le modèle d'apprentissage proposé et l'expérimentation.

L'évolution du processus d'apprentissage nous a aussi donné à observer des comportements haptiques et/ou kinesthésiques chez la plupart des participants. En concevant notre instrument d'apprentissage qu'est le karaoké, nous avions l'idée de mettre en place un instrument qui satisfasse les multi-littératies. Cette observation révèle que le karaoké est un dispositif qui dévoile la kinesthésie de l'apprenant. Trocmé-Fabre (1994) affirme que l'apprenant a recours au domaine kinesthésique lorsqu'il requiert des expressions corporelles. Ce domaine a pu être observé dans notre micro-analyse.

Nous atteignons le stade sensori-moteur de la ligne Jean Piaget, du métro du jeu (Rebord et Mabilon dans ce numéro). Une perspective plus holistique nous a permis d'observer ce qui semblait émerger

de l'utilisation du karaoké, tout en nous focalisant sur un panel réduit de participants. Ainsi, nous avons constaté des comportements instrumentés. Ce que nous appelons « comportements instrumentés » fait référence à des gestes métaphoriques qui donnent du sens indépendamment des mots [16] . Ces comportements montrent que l'apprenant est sur la bonne voie pour comprendre, acquérir et s'approprier les points travaillés. Les manifestations kinesthésiques illustrent un processus d'ancrage dans la mémoire des participants. Un travail personnel de codage de la production orale permet à chacun des participants de reconnaître rapidement leurs points de difficulté et de les résoudre. Cependant, le domaine kinesthésique ne se réduit pas aux gestes. « [Il] recouvre : les expressions corporelles (gestuelles), posturales, motrices, émotionnelles (externes et internes) tactiles. » Trocmé-Fabre (1994, p. 78).

En effet, la mise en jeu du corps nous paraît évidente dans la production orale et l'apprentissage aural. Au cours de notre observation, les cinq participants se sont appuyés sur le rythme des chansons. Celui-ci induit des réflexes et, par la suite, facilite le réinvestissement des acquisitions. Il s'agit pour les apprenants d'une information visuelle et auditive qui les ramènera à une situation agréable ou à ce que Cudicio (1994) qualifie d'état de ressource. Pour certains, ces comportements témoignent de la dimension corporelle de l'apprentissage d'une langue étrangère.

La mise à contribution de l'affect semble répondre aux propos de Lapaire (2005). « L'acquisition effective d'une langue naturelle se fait nécessairement par contact avec un environnement socio-physique propice au développement de la parole, par des stimulations (sensorielles, intellectuelles, affectives) ainsi que par l'activation d'autres facultés » (p. 24). Il est ici question d'une harmonie du rôle cognitif, sensoriel et affectif, qui offre aux participants un contexte d'apprentissage confortable et fructueux. En effet, la société dans laquelle nous évoluons, est teintée de cultures populaires : super-héros de comics, biopics de personnalités ayant marqué leur temps, témoignages de « fans » sur les réseaux sociaux, vidéos YouTube ou TikTok, où les générations tentent d'imiter leur « *role model* [17] ». Les cultures populaires influencent l'affect des apprenants et activent la régulation cognitive. Pour Choi et Yi (2012), les cultures populaires ont une incidence sur la façon dont on pense, observe, lit, écrit et apprend. Prenons l'exemple des manuels scolaires qui ont tiré avantage de cet intérêt (G-Blili, 2021). Nous l'avons observé avec le karaoké, un apprenant qui se sent sollicité positivement, découvre que le processus d'apprentissage lui convient. Le modèle d'agentivité ou « le pouvoir personnel d'action », tel que Galand et Vanlède (2004) s'y réfèrent, est stimulé selon la prépondérance socioculturelle des outils numériques, qui aujourd'hui déterminent les interactions socioculturelles et langagières d'une médiatisation. Évoquons ici Bandura (2007) et le sentiment d'efficacité personnelle dans lequel il voit « le fonctionnement humain [comme] le produit d'une interaction dynamique et permanente entre des cognitions, des comportements et des circonstances environnementales » (p. VI). Ainsi, les impairs affectifs causés par une mauvaise prononciation, l'accent francophone ou la difficulté à énoncer, semblent amoindris grâce à la possibilité qu'a l'apprenant de s'approprier le dispositif karaoké. Ce dispositif reconditionne ce que Wachs (2011) appelle les facteurs affectifs qui entrent en compte dans le succès de l'apprentissage, à savoir : la motivation, la personnalité et la représentation de la langue étrangère.

Conclusion

Le point important que nous retenons quant au comportement des participants, est celui de l'introduction à la phonétique, qui a été l'occasion de proposer des solutions aux difficultés qu'ils rencontraient. Comme Germain (1983) l'exprime, il s'agit là d'une « rééducation plutôt que d'un apprentissage proprement dit » (p. 29). Cette observation souligne l'intérêt que les apprenants ont manifesté lors de l'apprentissage de la phonétique et de la phonologie d'une langue étrangère tel que l'anglais pour des francophones. Il importe de rappeler que nos participants étaient québécois et côtoyaient plus quotidiennement la langue anglaise que ne le font des francophones européens ou africains.

Par ailleurs, la popularité du médium culturel choisi influence le comportement des apprenants. Nous avons observé que l'affect des participants se régulait plus ou moins aisément au cours des trois chansons qui ont illustré leurs travaux. Néanmoins, les objectifs donnés par l'enseignante et les modalités de travail ont, dans les trois cas, rendu leur travail effectif. Ce point se démontre particulièrement dans notre macro-analyse.

[16] Notre interprétation pour « The obvious theorerical conclusion is that metaphoric gestures provide evidence-independent of word [...] » Cienki et Muller (2008).
[17] Notre traduction « modèle, exemple »

Cette enquête de terrain comporte une limite. Nous n'avons pu nous en tenir qu'à des observations. Cependant, les données récoltées nous offrent des pistes d'approfondissement pour développer notre instrument didactique de façon plus structurée.

Ainsi les médiations sollicitées dans le cadre de cette récolte de données, nous indiquent que la médiation entre l'enseignant et l'apprenant demeure primordiale pour que la médiation entre l'apprenant et son dispositif, ainsi que celle entre l'apprenant avec ses collègues apprenants, rendent le processus efficace.

Bibliographie :

Bandura, A. (2007). *Auto-efficacité, le sentiment d'efficacité personnel*. De Boeck.

Béguin, P. et Rabardel, P. (2000). Concevoir pour les activités instrumentées. *Revue d'intelligence artificielle,* 14(1-2), 35-54.

Burt, M.-K et Dulay, H-.C. (1983). Optimal language learning environments. Dans J-.W Oller (dir.), *Methods that work, a smorgasbord of ideas for language teachers* (p. 38-48). Rowley.
Chateau, J. (1962). Règle et turbulence dans le jeu enfantin. *Diogène*, (40), 61.
Cheung, C-.K. (2003). The use of popular culture in the teaching of ethics/religious education: a Hong Kong case. *Religious education, 98*(2), 197-220.
Choi. J. et Yi, Y. (2012). The use and role of pop culture in heritage language learning: a study of advanced learners of Korean. Foreign language annals, 45(1). 110-129.
Cienky, A. et Muller, C. (2008). Metaphors and gesture. Philadelphie: John benjamins Publishing Company.
Cudicio, C. (1994). Comprendre la P.N.L la programmation neurolinguistique, outil de communication (2e éd.). Editions d'Organisation.
Dewey, J. (1916) *Democracy and education: an introduction to the philosophy of education*. The Macmillan Company.
Doise, W. et Mugny, G. (1981). *Le Développement Social de l'Intelligence*. InterEditions.
Dörnyei, Z. (2014). Researching complex dynamic systems: 'Retrodictive qualitative modelling' in the language classroom. *Language Teaching, 47*(1), 80-91.
Dörnyei, Z., MacIntyre, P.D. et Henry, A. (2014). 1. Introduction: Applying Complex Dynamic Systems Principles to Empirical Research on L2 Motivation. *In Motivational dynamics in language learning* (p. 1-7). Multilingual Matters.
Dörnyei, Z., Henry, A. et MacIntyre, P. D. (dir.). (2015). *Motivational dynamics in language learning, 81*. Multilingual Matters.
Erten, I.-H. (2015). Using Karaoke in Language Classrooms: Exploring Potentials and Prospects. *Procedia - Social and Behavioral Sciences.* (199), 589-596.
Fornäs, J. (1994). Karaoke: Subjectivity, Play and Interactive Media. *Nordicom Review, 1*(15), 87-103.
Galand, B. et Vanlede, M. (2004). Le sentiment d'efficacité personnel dans l'apprentissage et la formation quel rôle joue-t-il ? D'où vient-il ? Comment intervenir ? *Savoirs*. Hors-série (2), 91-116.
G-Blili, L. (2003). Songs in English and English in Songs [mémoire de master, inédit]. Université Bordeaux-Montaigne.
G-Blili, L. (2017). D'un orchestre vide à un apprentissage des langues étrangères avec le karaoké. De nouvelles utilisations de la chanson populaire dans l'apprentissage [thèse de doctorat, inédite]. Université Paris-Est/Université de Sherbrooke.
G-Blili, L. (2019). Informalité didactique et enchaînement culturel, organisation autour d'un dispositif pédagogique. Communication présentée au 3ème colloque de AUPTIC.education : les technologies au cœur du pédagogique. Fribourg (CH).
G-Blili, L. (2021). Des manuels scolaires dans le temps, un voyage initiatique ? *Errances en linguistique, journal 34*. https://www.errancesenlinguistique.fr/html/articles.html
G-Blili, L. (2023). Learners are Masters: The Karaoke as an Ergonomic *Dispositif* for Foreign Languages Learning. (Article à paraître).
Germain, C. (1983). Langue maternelle et langue seconde. Le concept d'obstacle pédagogique. *Le français dans le monde,* (177), 27-30.
Langacker, R.-W. (2008). *Cognitive grammar*. A basic introduction. Oxford University Press.
Lapaire, J.-R. (2005). *La grammaire anglaise en mouvement*. Hachette éducation.
Lauret B. (2007), *Enseigner la prononciation du français : questions et outils.* Hachette FLE.
Lemarquis, P. (2012). *Portrait du cerveau en artiste*. Odile Jacob.
Lemarquis, P. (2013). *Sérénade pour un cerveau musicien*. Odile Jacob poches.
Lenoir, Y., Hasni, A., Lacourse, F., Larose, F., Maubant, P. et Zaid, A. (2012). *Guide d'accompagnement de la formation à la recherche*. Groupéditions.

Lum, C.-M.-K. (2001). The karaoke dilemma. On the interaction between collectivism and individualism in the karaoke space. Dans. T. Mitsui, et H. Shuhei (dir.), *Karaoke around the world* (p.161-171). Routledge.
Magnat, E. et Raby, F. (2013). La conscience phonologique en anglais L2 à l'école primaire. *Les langues modernes, Dossier : Enseigner la grammaire à des étudiants non-spécialistes des langues,* (1), 67-73.
Murphey, T. (1985). Teaching for peak relevance using international pop music. *TESOL newsletter*.
Murphey, T. (1990). The song stuck in my head phenomenon: a melodic din in the lad? *System, 18*(1), 53-64.
Pineau, M. et Tillmann, B. (2001). *Percevoir la Musique : une Activité Cognitive*. L'Harmattan.
Rebord, N. et Rodrigues, I. (2017). Le métro du jeu. Genève : AUPTIC.education. https://auptic.education/12com/
Robinson, T. (2011). Rock and roll English teaching: content-based cultural workshops. *English teaching forum,* (4), 14-23.
Schugurensky, D. (2007). « Vingt mille lieues sous les mers » : les quatre défis de l'apprentissage informel, *Revue française de pédagogie 160* [en ligne]. http://rfp.revues.org/583
Trocmé-Fabre, H. (1994). *Je pense donc je suis*. Editions d'Organisation.
Vincent, L. (2021). *Faites danser votre cerveau*. Odile Jacob.
Vygotsky, L.-S. (1978). *Mind in Society, the Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.
Wachs, S. (2011). Tendances actuelles en enseignement de la prononciation du français, langue étrangère (FLE). *Revistas de lengua modernas, 14*, 183-196.
Wimmer, H., Landerl, K. et Schneider, W. (1994). The role of rhymes awareness in learning to read a regular orthography. *The British journal of developmental psychology, 12,* 469-484.