

Ivica G. Panic¹

Univerzitet u Nišu

Akademija tehničko-vaspitačkih strukovnih studija Niš, odsek Pirot

Katedra za filologiju i umetnost

<https://orcid.org/0009-0005-5962-9019>

L'IMPORTANCE DE LA MUSIQUE DANS L'APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS COMME LANGUE ÉTRANGÈRE À LA MATERNELLE : UNE PERSPECTIVE COMPARATIVE ET LE CAS SERBE

Cet article propose une lecture critique et comparative de l'usage de la musique dans l'apprentissage précoce du français comme langue étrangère (FLE) à l'école maternelle. Il part d'un constat méthodologique : la littérature généralement citée pour justifier cet usage porte, pour l'essentiel, sur l'acquisition de la langue maternelle ou sur des mécanismes cognitifs généraux, et non sur l'apprentissage d'une langue étrangère dépourvue d'exposition extrascolaire. En s'appuyant sur une synthèse de travaux récents, dont la revue systématique de HAMILTON, SCHULZ et al. (2024), ainsi que sur des études de cas britannique, français, espagnol et polonais, cet article met ces contextes en perspective avec l'étude de terrain menée à la Faculté de philosophie de Niš (JACOVIĆ, ŽIVIĆ 2024). Il en résulte une hypothèse centrale : l'efficacité pédagogique de la musique dépend de la distance linguistique entre la langue maternelle de l'enfant et la langue cible, ainsi que du degré d'exposition extrascolaire dont il dispose. Appliquée au cas serbe, cette grille de lecture permet d'identifier des points de friction linguistique spécifiques (phonologie, prosodie, absence d'article) pour lesquels la musique offre un levier particulièrement pertinent, et de formuler des recommandations concrètes pour la formation des enseignants non francophones.

Mots-clés : français langue étrangère, apprentissage précoce, école maternelle, analyse comparative, contexte serbophone, distance typologique, phonologie, prosodie, formation des enseignants, motivation

Introduction

L'apprentissage du français comme langue étrangère (FLE) à l'école maternelle pose un défi spécifique : contrairement à l'enfant qui acquiert sa langue maternelle dans un environnement de stimulation linguistique constante, l'enfant non francophone qui découvre le français en milieu scolaire dispose d'un temps d'exposition restreint, souvent limité à quelques heures hebdomadaires, sans continuité linguistique dans son environnement familial. Cette situation est particulièrement marquée dans des contextes comme la Serbie, où le français, langue romane, est introduit auprès d'enfants dont la langue maternelle, le serbe, appartient à une famille linguistique typologiquement distincte (slave), tant au plan phonologique que morphosyntaxique.

¹ ivica.panic@akademijanis.edu.rs

Face à ce défi, la littérature scientifique invoque fréquemment la musique comme outil pédagogique privilégié pour soutenir l'apprentissage linguistique précoce. Cependant, un examen attentif de cette littérature révèle une difficulté méthodologique de fond : la grande majorité des travaux cités pour justifier l'usage de la musique en classe de langue portent en réalité sur l'acquisition de la langue maternelle (L1) ou sur des processus cognitifs généraux (mémoire, attention, plasticité cérébrale), et non sur l'apprentissage d'une langue étrangère (FLE/L2) à proprement parler. Cette confusion n'est pas anodine : les mécanismes par lesquels la musique soutient l'acquisition d'une langue que l'enfant entend déjà quotidiennement ne sont pas nécessairement transposables à l'apprentissage d'une langue dont l'enfant n'a, par ailleurs, aucune exposition naturelle.

C'est précisément cette question que la revue systématique de HAMILTON, SCHULZ et al. (2024) met en lumière : sur 60 études d'intervention portant spécifiquement sur l'usage de chansons en classe de langue seconde ou étrangère, recensées dans 23 pays, la majorité ne répond pas aux critères méthodologiques permettant d'établir un lien de causalité robuste entre pratique musicale et progrès linguistique. Ce constat invite à une lecture plus prudente et plus contextualisée de la littérature existante.

Le présent article se propose ainsi de resserrer la question de recherche : plutôt que d'affirmer de façon générale que « la musique favorise l'apprentissage du français », il s'agit d'examiner, à travers une analyse comparative de plusieurs contextes éducatifs, comment l'usage de la musique a été mobilisé pour répondre à des défis spécifiques de l'apprentissage précoce d'une langue étrangère, et dans quelle mesure les résultats obtenus dans des contextes linguistiquement proches (par exemple l'espagnol ou le polonais apprenant l'anglais) sont transposables au cas, encore peu documenté, de l'enfant serbophone apprenant le français. L'étude de terrain menée à la Faculté de philosophie de Niš (JACOVIĆ, ŽIVIĆ 2024) constitue, à cet égard, un point d'ancrage central de notre réflexion, que nous mettons en perspective avec les expériences britannique, française, espagnole et polonaise.

Cet article repose sur une démarche théorique et comparative ; il ne constitue pas une enquête de terrain originale, mais une synthèse critique visant à dégager, des contextes examinés, des constantes transférables et des spécificités propres au contexte serbe, dans la perspective de mieux outiller les pratiques pédagogiques locales.

II. Pourquoi la musique pour l'apprentissage précoce du FLE : cadre conceptuel

La littérature mobilisée pour justifier l'usage de la musique en classe de langue s'organise généralement autour de trois axes : les mécanismes neurocognitifs partagés entre musique et langage, la mémoire phonologique et auditive, et la dimension motivationnelle et affective. Avant d'examiner ces axes, il importe de poser une question méthodologique simple, mais rarement formulée explicitement dans ce type d'articles : ces mécanismes, documentés pour la plupart en contexte de langue maternelle ou de cognition générale, opèrent-ils de la même façon lorsque l'enfant est exposé à une langue qu'il n'entend pas en dehors de la classe ?

1. Mécanismes neurocognitifs partagés

Les travaux de PATEL (2008) et ZATORRE (2005) établissent que la musique et

le langage partagent des réseaux neuronaux de traitement, notamment au niveau du traitement temporel, de la hauteur tonale et de la syntaxe. HABIB (2016) prolonge ce constat en soulignant que la pratique musicale régulière favorise la plasticité cérébrale, c'est-à-dire la capacité du cerveau à se réorganiser en réponse à un apprentissage. Ces résultats sont solides, mais ils décrivent un terrain neurocognitif commun, sans démontrer que ce terrain commun se traduit automatiquement par un avantage spécifique pour l'apprentissage d'une langue étrangère non exposée par ailleurs. Ils constituent donc une condition de possibilité plutôt qu'une preuve directe.

2. Mémoire phonologique et discrimination auditive

MORENO et al. (2009) montrent qu'un entraînement musical de courte durée améliore la mémoire verbale et la discrimination phonémique chez l'enfant. TREHUB (2003) et BOLDUC (2008) confirment, dans une perspective développementale, l'importance de la musicalité dans l'acquisition précoce du langage. Ces études concernent cependant, pour la plupart, des enfants apprenant à discriminer les sons de leur propre langue maternelle. Le défi de l'enfant serbophone apprenant le français est différent : il doit apprendre à percevoir des contrastes phonologiques qui n'existent pas en serbe (voyelles nasales, certaines oppositions vocaliques fermées/ouvertes), ce qui relève moins d'un raffinement de la discrimination auditive déjà acquise que de la construction d'une catégorisation phonologique entièrement nouvelle.

3. Ce que montrent les études portant spécifiquement sur la langue étrangère

Deux travaux permettent de sortir du registre général pour se rapprocher de la question du FLE. LUDKE, FERREIRA et al. (2014) démontrent expérimentalement que le chant facilite spécifiquement l'apprentissage d'une langue étrangère chez l'adulte, par rapport à la simple répétition parlée—un résultat qui, contrairement à ceux cités plus haut, porte directement sur l'acquisition d'une L2/FLE. Dans une perspective plus large, la revue de LIANG et al. (2024), portant sur 87 articles consacrés à la musique et à l'acquisition des langues secondes, identifie plusieurs facettes par lesquelles la musique soutiendrait spécifiquement le FLE/L2 : valeur cognitive additionnelle, renforcement des connaissances linguistiques, transmission culturelle, et effets sur la plasticité cérébrale associée au traitement de la L2. Ces deux travaux offrent un socle plus directement pertinent pour notre objet que les études centrées sur la L1.

4. Motivation et climat affectif

Au-delà des effets cognitifs, la musique joue un rôle motivationnel et affectif bien documenté. La pratique musicale stimule la libération de dopamine, renforçant la sensation de plaisir et la motivation à participer, et peut apaiser les enfants en situation de stress ou de difficulté, en procurant un sentiment de sécurité (JAĆOVIĆ, ŽIVIĆ 2024). Les activités musicales collectives, comme le chant ou la danse, renforcent par ailleurs la confiance en soi et favorisent un climat de classe inclusif—un facteur dont l'importance est démultipliée lorsque l'enfant doit prendre le risque de s'exprimer dans une langue qu'il maîtrise mal.

5. Une lecture prudente s'impose

La revue systématique de HAMILTON, SCHULZ et al. (2024), portant sur 60 études d'intervention menées dans 23 pays, conclut que la majorité de ces études ne sont pas conçues de façon suffisamment robuste pour établir un lien de causalité entre pratique du chant et progrès linguistique mesurable. Ce constat ne disqualifie pas l'usage pédagogique de la musique—il invite plutôt à le considérer comme un outil dont l'efficacité dépend fortement du contexte d'application, ce qui justifie l'examen comparatif de plusieurs contextes éducatifs auquel se consacre la section suivante.

III. Trois contextes éducatifs en perspective comparative

1. Contextes ouest-européens : usages immersifs et quasi-immersifs

Le Jolly Music Project, mené en Angleterre, illustre un usage structuré de la musique dans l'éveil linguistique précoce. Il convient toutefois de noter une distinction importante, souvent gommée dans la littérature francophone sur le sujet : ce programme s'adresse à des enfants anglophones apprenant à lire et à structurer leur propre langue maternelle (L1), et non à des enfants apprenant l'anglais comme langue étrangère. Ses résultats—amélioration de la conscience phonologique et du vocabulaire—sont donc précieux pour penser l'articulation entre musique et littératie, mais ne peuvent être transposés sans précaution au cas du FLE, où l'enfant n'a aucune exposition quotidienne à la langue cible.

Les expérimentations menées dans des écoles maternelles françaises, regroupées sous l'appellation « Musique et langage », se rapprochent davantage de notre objet, puisqu'elles concernent des enfants en immersion partielle ou complète dans la langue cible. Elles confirment l'intérêt de la musique pour l'éveil phonologique, mais restent, elles aussi, dans un cadre où le français est langue d'environnement, sinon langue maternelle—une condition d'exposition que l'enfant serbophone ne partage pas.

2. Apprentissage du FLE/EFL hors contexte francophone : les cas espagnol et polonais

Deux études offrent un point de comparaison plus directement pertinent, car elles portent sur des enfants apprenant une langue étrangère sans exposition naturelle à celle-ci. ALBALADEJO, COYLE et al. (2018) ont étudié l'acquisition incidente du vocabulaire chez de jeunes enfants espagnols (2-3 ans) apprenant l'anglais comme langue étrangère, en comparant l'exposition à des histoires, à des chansons, et à la combinaison des deux. Résultat notable, et qui invite à la prudence : les histoires se sont révélées plus efficaces que les chansons seules pour l'acquisition lexicale incidente, ce qui nuance l'idée, répandue dans la littérature de vulgarisation pédagogique, d'une supériorité systématique de la chanson.

Le cas polonais, documenté par ŁOCKIEWICZ, SARZAŁA-PRZYBYLSKA et al. (2018), présente un intérêt particulier pour notre propos : il s'agit d'enfants dont la langue maternelle (le polonais) appartient, comme le serbe, à la famille slave, apprenant l'anglais comme langue étrangère dès la maternelle. Cette étude souligne que l'aptitude langagière et l'exposition précoce structurée sont des prédicteurs significatifs de la réussite en FLE, indépendamment du climat motivationnel—un résultat qui rappelle que la musique, aussi motivante soit-elle, ne saurait se substituer à une exposition linguistique

structurée et régulière.

Ces deux études convergent vers une conclusion importante pour notre réflexion : l'efficacité des supports musicaux en contexte de FLE est sensible à la tâche linguistique visée (acquisition lexicale incidente vs structuration grammaticale, par exemple) et ne produit pas des effets uniformes ou automatiques.

3. Le contexte serbe : un cas central et insuffisamment documenté

Le serbe et le polonais partagent une origine slave, mais se distinguent par ailleurs sur plusieurs plans (système vocalique, accent, contact historique avec les langues romanes), ce qui limite la portée d'une généralisation directe du cas polonais au cas serbe. C'est précisément cette lacune documentaire que vient combler, en partie, l'étude de JACÓVIĆ et ŽIVIĆ (2024), menée à la Faculté de philosophie de Niš, qui constitue à ce jour l'une des seules investigations de terrain consacrées spécifiquement à l'usage de la musique dans l'éveil au français langue étrangère en contexte serbophone.

Cette étude met en évidence plusieurs éléments spécifiques au contexte serbe. D'une part, la distance phonologique entre le serbe et le français est plus marquée que celle séparant le polonais de l'anglais : le français comporte des voyelles nasales et des oppositions vocaliques (fermées/ouvertes, antérieures/postérieures arrondies) absentes du système phonologique serbe, ce qui complique la tâche de discrimination auditive évoquée plus haut (HABIB 2016 ; MORENO et al. 2009) et donne aux activités musicales centrées sur la prosodie et la répétition mélodique une fonction potentiellement plus déterminante que dans un contexte typologiquement plus proche. D'autre part, l'étude souligne l'importance de la dimension affective et motivationnelle de la musique (JACÓVIĆ, ŽIVIĆ 2024) dans un contexte où l'enseignant ne peut s'appuyer sur aucune continuité linguistique extrascolaire—contrairement, par exemple, à l'enfant espagnol exposé à l'anglais par ailleurs via les médias.

Ce rapprochement entre les trois contextes—britannique/français (immersif), espagnol/polonais (FLE/EFL comparable mais typologiquement variable), serbe (FLE avec distance typologique maximale et absence d'exposition extrascolaire)—permet de formuler l'hypothèse, développée dans la section suivante, que les apports pédagogiques de la musique ne se déclinent pas de façon uniforme, mais doivent être calibrés selon la distance linguistique entre L1 et FLE et selon le degré d'exposition extrascolaire dont dispose l'enfant.

IV. Apports pédagogiques différenciés : de la théorie générale aux besoins spécifiques de l'apprenant serbophone

Sur la base du cadre conceptuel (II) et de l'analyse comparative (III), cette section propose une lecture différenciée des apports pédagogiques de la musique, organisée non plus par grand domaine cognitif général (comme le fait la littérature existante), mais par point de friction linguistique spécifique entre le serbe (L1) et le français (FLE).

1. Phonologie et prosodie : combler un écart structurel important

Le système vocalique du français comporte des voyelles nasales (an, en, in, on, un) et des voyelles antérieures arrondies (u [y], eu [ø/œ]) absentes du système phonologique serbe, qui ne compte que cinq qualités vocaliques sans nasalisation distinctive.

L'enfant serbophone ne peut donc pas s'appuyer sur des catégories phonologiques déjà automatisées dans sa langue maternelle ; il doit construire ces catégories ex nihilo, ce qui correspond précisément au type d'apprentissage pour lequel TREHUB (2003) et BOLDUC (2008) documentent un effet facilitateur de la pratique musicale répétée.

La prosodie constitue un second point de friction, plus profond encore. Le serbe est une langue à accent tonique mobile (l'accent peut porter sur différentes syllabes selon le mot, avec quatre types d'intonation accentuelle), tandis que le français organise sa prosodie en groupes rythmiques dont l'accent porte régulièrement sur la dernière syllabe prononcée du groupe, avec un débit perçu comme plus régulier (syllabique). Ce contraste prosodique majeur rend les comptines et chansons particulièrement utiles, non comme simple « support agréable », mais comme modèle prosodique répété permettant à l'enfant de s'approprier, par imitation mélodique, un patron rythmique étranger à sa langue maternelle—ce qui rejoint directement le résultat expérimental de LUDKE, FERREIRA et al. (2014) sur l'effet facilitateur du chant pour l'apprentissage d'une langue étrangère.

Les phénomènes de liaison et d'élision (les amis, l'école) n'ont par ailleurs aucun équivalent en serbe. Les comptines, par leur structure répétitive, exposent l'enfant à ces phénomènes de façon naturelle et fréquente, ce qui peut favoriser une acquisition implicite là où un enseignement explicite de la règle serait peu adapté à l'âge préscolaire.

2. Morphosyntaxe : l'absence d'article en serbe

L'une des difficultés les plus documentées pour l'apprenant slave du français est l'absence de système d'articles en serbe, qui possède un système casuel (sept cas) pour marquer les fonctions grammaticales, alors que le français recourt à l'article et à l'ordre des mots. L'enfant serbophone doit donc apprendre à utiliser un élément grammatical (le, la, les, un, une) qui n'a pas d'équivalent fonctionnel direct dans sa L1. Les chansons enfantines françaises, dont la structure répète très fréquemment les déterminants (« Promenons-nous dans les bois », « Une souris verte »...), offrent une exposition dense et naturelle à cet élément, ce qui peut soutenir une acquisition implicite précoce, avant même que l'enfant ne soit en mesure de comprendre une explication métalinguistique de la notion d'article.

Le genre grammatical constitue un piège plus subtil : le serbe possède lui aussi trois genres (masculin, féminin, neutre), mais leur répartition lexicale ne correspond pas à celle du français, ce qui peut créer des transferts erronés. Les chansons associant systématiquement un nom à son déterminant (plutôt que des listes de vocabulaire isolé) sont à privilégier pour ancrer le genre comme propriété indissociable du mot, et non comme une information secondaire.

3. Vocabulaire et pragmatique de l'oral

Au plan lexical, les bénéfices documentés par MORENO et al. (2009) et par ALBALADEJO, COYLE et al. (2018) doivent être nuancés à la lumière du contraste typologique serbe-français mentionné en III.2 : si la chanson seule a montré, dans le cas espagnol, des résultats inférieurs au récit pour l'acquisition lexicale incidente, ce constat invite à articuler systématiquement la chanson à une activité de récit ou de mise en contexte (mime, image, manipulation d'objet), plutôt qu'à l'utiliser isolément, dans le cas du serbe également.

Sur le plan pragmatique, l'étude de Niš (JAČOVIĆ, ŽIVIC 2024) souligne le rôle de la musique dans la prise de parole en groupe, particulièrement précieuse pour un enfant qui, en l'absence de toute exposition extrascolaire au français, n'a aucune occasion de pratiquer la langue hors de la classe : chanter en groupe permet une première production orale à risque réduit, l'erreur individuelle étant diluée dans la production collective.

4. Synthèse : vers une calibration contextuelle des activités musicales

Ces quatre points de friction (phonologie/prosodie, absence d'article, genre grammatical, et faible exposition extrascolaire) suggèrent que l'efficacité de la musique en contexte serbe ne tient pas tant à ses propriétés générales—largement documentées par ailleurs pour d'autres publics—qu'à sa capacité à cibler des difficultés typologiquement situées. C'est cette calibration contextuelle, plus que l'usage de la musique en tant que tel, qui constitue l'apport potentiel le plus original de la démarche pédagogique proposée ici.

V. Le rôle et la formation de l'enseignant non francophone

Les sections précédentes ont montré que l'efficacité de la musique dépend moins de ses propriétés intrinsèques que de la manière dont elle est mobilisée pour répondre à des points de friction linguistique précis. Cette calibration contextuelle ne peut toutefois s'opérer sans un enseignant formé à la reconnaître et à l'exploiter—ce qui pose, dans le contexte serbe, une difficulté particulière : l'enseignant de maternelle n'est pas nécessairement francophone de formation, ni spécialiste de l'acquisition des langues étrangères chez le jeune enfant.

1. Au-delà du répertoire : comprendre la fonction pédagogique de chaque activité

L'étude de JAČOVIĆ et ŽIVIC (2024) souligne que l'efficacité des stratégies musicales dépend largement de la formation des enseignants : il ne suffit pas de connaître quelques chansons ou comptines, mais de comprendre leur potentiel pédagogique spécifique. À la lumière de la section IV, cette exigence peut être précisée : un enseignant formé devrait être en mesure d'identifier, pour chaque comptine, quel point de friction linguistique elle travaille en priorité—répétition d'un patron prosodique, exposition dense à un déterminant, ancrage du genre grammatical—plutôt que de choisir une chanson sur le seul critère de son agrément ou de sa popularité. Cette grille de lecture simple pourrait utilement être intégrée à la formation continue des enseignants de maternelle non francophones, sous forme d'un guide d'accompagnement par type de comptine.

2. Observer pour ajuster : un outil de suivi simple

Au-delà du choix des supports, l'enseignant doit observer attentivement les réactions des enfants, leurs progrès, leurs préférences et leurs difficultés, afin d'ajuster les activités et d'encourager la prise de parole (JAČOVIĆ, ŽIVIC 2024). Une fiche d'observation des compétences linguistiques, telle que mentionnée dans cette étude, peut constituer un outil utile à cet effet, à condition qu'elle reste légère et compatible avec le rythme de la classe maternelle : il ne s'agit pas d'évaluer formellement l'enfant, mais de repérer, par exemple, s'il commence à produire spontanément un déterminant, ou s'il reproduit fidèlement un contraste vocalique nouveau, afin de réorienter, si besoin, le choix des supports

musicaux suivants.

3. Créer les conditions d'une prise de parole à risque réduit

Comme souligné en IV.3, le chant collectif offre à l'enfant une première occasion de production orale où l'erreur individuelle est diluée dans le groupe—un avantage particulièrement précieux en l'absence de toute exposition extrascolaire au français. L'enseignant joue ici un rôle déterminant : il doit veiller à ce que cette dimension collective ne se transforme pas en simple récitation passive, mais laisse progressivement place à des moments de production individuelle plus courte et plus ciblée (reprise d'un seul vers, complément d'une formule récurrente), de manière à accompagner l'enfant du risque réduit vers une autonomie orale croissante.

4. Une vigilance face aux limites de la musique seule

Enfin, à la lumière du résultat d'ALBALADEJO, COYLE et al. (2018)—où le récit s'est montré plus efficace que la chanson seule pour l'acquisition lexicale incidente—et de la conclusion prudente de HAMILTON, SCHULZ et al. (2024) sur la robustesse limitée des preuves disponibles, l'enseignant devrait être encouragé à articuler systématiquement la musique à d'autres supports (récit, image, manipulation), plutôt qu'à la considérer comme une méthode autosuffisante. La formation des enseignants devrait ainsi viser un usage réfléchi et combiné de la musique, et non une adhésion non critique à l'idée, répandue mais empiriquement fragile, que « chanter suffit » pour apprendre une langue étrangère.

VI. Conclusion

Cet article est parti d'un constat critique : la littérature généralement mobilisée pour justifier l'usage de la musique dans l'apprentissage précoce du français porte, pour l'essentiel, sur l'acquisition de la langue maternelle ou sur des mécanismes cognitifs généraux, et non sur l'apprentissage d'une langue étrangère dépourvue de toute exposition extrascolaire. En resserrant la question de recherche autour de cette distinction, et en la mettant à l'épreuve d'une analyse comparative de plusieurs contextes éducatifs—britannique et français (immersifs), espagnol et polonais (FLE/EFL hors immersion), serbe (FLE avec distance typologique marquée et absence d'exposition extrascolaire)—, il a été possible de dégager une hypothèse centrale : l'efficacité pédagogique de la musique n'est pas uniforme, mais doit être calibrée selon la distance linguistique entre la L1 de l'enfant et la langue cible, ainsi que selon le degré d'exposition dont celui-ci dispose en dehors de la classe.

Appliquée au cas serbe, cette grille de lecture a permis d'identifier quatre points de friction linguistique pour lesquels la musique semble offrir un levier particulièrement pertinent : la construction de catégories phonologiques absentes du serbe (voyelles nasales, voyelles antérieures arrondies), l'appropriation d'un patron prosodique étranger au système accentuel serbe, l'acquisition implicite du système d'articles (absent en serbe) par exposition dense et répétée, et la création d'un espace de production orale à risque réduit en l'absence de toute pratique extrascolaire du français. Ce sont précisément ces points de friction—plutôt que les propriétés générales de la musique déjà bien documentées par ailleurs—qui devraient, selon notre analyse, structurer le choix des supports musicaux et

la formation des enseignants non francophones.

Recommandations pour le contexte serbe

Sur cette base, trois recommandations concrètes peuvent être formulées à l'intention des établissements et des formateurs. Premièrement, privilégier, dans le choix des comptines, celles qui exposent l'enfant de façon dense aux structures les plus éloignées du serbe (déterminants, voyelles nasales), plutôt que de sélectionner les supports sur le seul critère de leur popularité. Deuxièmement, articuler systématiquement la chanson à un support complémentaire (récit, image, manipulation), conformément aux résultats d'ALBALADEJO, COYLE et al. (2018), plutôt que d'en faire un usage isolé. Troisièmement, intégrer à la formation continue des enseignants de maternelle une grille de lecture simple permettant d'identifier la fonction linguistique ciblée par chaque activité musicale, afin de substituer un usage réfléchi à un usage seulement intuitif de la musique.

Limites et perspectives de recherche

Cet article repose sur une synthèse théorique et comparative, et non sur une enquête de terrain originale ; les points de friction linguistique identifiés en section IV, bien qu'appuyés sur des faits typologiques établis, restent des hypothèses pédagogiques qui n'ont pas été testées empiriquement dans le cadre de ce travail. Par ailleurs, la conclusion prudente de HAMILTON, SCHULZ et al. (2024) quant à la robustesse limitée des preuves disponibles invite à ne pas présenter ces hypothèses comme des résultats établis. Une recherche empirique de terrain, menée auprès d'enfants serbophones apprenant le français en maternelle, et comparant spécifiquement l'effet de comptines ciblant les points de friction identifiés ici à celui de comptines choisies de façon non ciblée, permettrait de tester directement cette hypothèse de calibration contextuelle. Une telle étude constituerait un prolongement naturel du présent travail et contribuerait à combler une lacune documentaire qui, comme l'a montré la section III, dépasse largement le seul cas serbe : celle de l'apprentissage musical des langues étrangères dans les contextes linguistiquement éloignés de la langue cible, et insuffisamment représentés dans la littérature internationale actuelle.

Bibliographie

- ALBALADEJO 2018: ALBALADEJO, Sara A., Yvette COYLE et Julio ROCA DE LARIOS. « Songs, Stories, and Vocabulary Acquisition in Preschool Learners of English as a Foreign Language ». *System* 76 (2018): 116–128.
- BOLDUC 2008: BOLDUC, Jonathan. « L'éducation musicale et le développement global de l'enfant d'âge préscolaire : une étude exploratoire ». *Revue des sciences de l'éducation* 34.1 (2008): 67–86.
- CANOPÉ 2022: CANOPÉ. Ressources pour enseigner avec la musique à l'école maternelle. 2022. <<https://www.reseau-canope.fr>>.
- ÉDUSCOL 2023: ÉDUSCOL. Le langage à l'école maternelle. 2023. <<https://eduscol.education.fr>>.
- GROMKO 2005: GROMKO, Joyce Eastlund. « The Effect of Music Instruction on Phonemic Awareness in Beginning Readers ». *Journal of Research in Music Education* 53.3 (2005): 199–209.
- HABIB 2016: HABIB, Michel. *Musique, cerveau et éducation*. Marseille : Éditions Solal, 2016.

- HAMILTON 2024: HAMILTON, Catherine, Johannes SCHULZ, Hamish CHALMERS et Victoria A. MURPHY. « Investigating the Substantive Linguistic Effects of Using Songs for Teaching Second or Foreign Languages to Preschool, Primary and Secondary School Learners: A Systematic Review of Intervention Research ». *System* 124 (2024): 103350.
- JACÓVIĆ 2024: JACÓVIĆ, Jelena i Nataša ŽIVIĆ. « L'enseignement du français précoce à Niš : éveil et défis ». *Philologia Mediana* 16 (2024).
- LIANG 2024: LIANG, Zhijie et al. « How Music Facilitates Second Language (L2) Learning: A Systematic Review from 2002 to 2022 ». *Innovation in Language Learning and Teaching* 19.2 (2024): 155–173.
- ŁOCKIEWICZ 2018: ŁOCKIEWICZ, Marta, Zuzanna SARZAŁA-PRZYBYLSKA et Małgorzata LIPOWSKA. « Early Predictors of Learning a Foreign Language in Pre-school – Polish as a First Language, English as a Foreign Language ». *Frontiers in Psychology* 9 (2018): 1813.
- LUDKE 2014: LUDKE, Karen M., Fernanda FERREIRA et Katie OVERY. « Singing Can Facilitate Foreign Language Learning ». *Memory & Cognition* 42 (2014): 41–52.
- MORENO 2009: MORENO, Sylvain et al. « Musical Training Influences Linguistic Abilities in 8-Year-Old Children: More Evidence for Brain Plasticity ». *Cerebral Cortex* 19.3 (2009): 712–723.
- PATEL 2008: PATEL, Aniruddh D. *Music, Language, and the Brain*. Oxford: Oxford University Press, 2008.
- SCHÖN 2008: SCHÖN, Daniele et al. « Songs as an Aid for Language Acquisition ». *Cognition* 106.2 (2008): 975–983.
- TREHUB 2003: TREHUB, Sandra E. « The Developmental Origins of Musicality ». *Nature Neuroscience* 6.7 (2003): 669–673.
- VYGOTSKI 1997: VYGOTSKI, Lev. *Pensée et langage*. Trad. Françoise Sève. Paris : La Dispute, 1997.
- ZATORRE 2005: ZATORRE, Robert J. et Joyce MCGILL. « Music and Speech: A Comparative Review ». *Trends in Cognitive Sciences* 9.10 (2005): 464–470.
- YOUTUBE (s.d.): YOUTUBE. « Comptines et chansons traditionnelles ».

Ивица Д. Панић

ЗНАЧАЈ МУЗИКЕ У УЧЕЊУ ФРАНЦУСКОГ КАО СТРАНОГ ЈЕЗИКА У ПРЕДШКОЛСКОМ УЗРАСТУ: УПОРЕДНА ПЕРСПЕКТИВА И СЛУЧАЈ СРБИЈЕ

Резиме

Овај рад нуди критички и упоредни осврт на употребу музике у раном учењу француског као страног језика (ФЛЕ) у предшколском узрасту. Полазна тачка је методолошко запажање: литература која се обично наводи као оправдање за ову употребу односи се углавном на усвајање матерњег језика или на опште когнитивне механизме, а не на учење страног језика без свакодневне изложености ван учионице. Ослањајући се на синтезу новије литературе, укључујући систематски преглед HAMILTON, SCHULZ и др. (2024), као и на студије случаја из Уједињеног Краљевства, Француске, Шпаније и Пољске, рад ове контексте сагледава у односу на теренско истраживање спроведено на Филозофском факултету у Нишу (JACÓVIĆ, ŽIVIĆ 2024). На основу тога формулисана је централна хипотеза: педагошка ефика-

сност музике зависи од језичке удаљености између матерњег језика детета и циљног језика, као и од степена изложености ван учионице. Применом овог оквира на српски контекст идентификовани су конкретни проблеми (фонологија, прозодија, одсуство члана) за које музика представља посебно користан педагошки инструмент, на основу чега су формулисане конкретне препоруке за обуку нефранкофоних васпитача.

Кључне речи: француски као страни језик, рано учење, предшколски узраст, упоредна анализа, српски контекст, типолошка удаљеност, фонологија, прозодија, обука васпитача, мотивација

Annexe 1 :

Liste de chansons et comptines françaises recommandées pour la maternelle

La musique et les comptines jouent un rôle essentiel dans l'apprentissage du français à la maternelle. Voici une sélection de chansons traditionnelles et modernes adaptées aux jeunes enfants, favorisant la mémorisation, la prononciation et l'enrichissement lexical.

Comptines classiques pour la phonétique et le rythme

Ces chansons aident à travailler la prononciation, les sons et les structures répétitives :

- «Au clair de la lune» (traditionnelle)
- «Une souris verte» (jeu de doigts et vocabulaire)
- «Petit escargot» (gestuelle et rythme lent)
- «Pomme de reinette et pomme d'api» (articulation et répétition)
- «Do ré mi la perdrix» (jeu de rimes et sons simples)

Chansons pour le vocabulaire et les thèmes du quotidien

Ces titres aident à apprendre des mots courants (animaux, couleurs, parties du corps, etc.) :

- «Promenons-nous dans les bois» (vocabulaire de la forêt et jeu)
- «Tête, épaules, genoux, pieds» (parties du corps + motricité)
- «Les petits poissons dans l'eau» (vocabulaire marin et mouvements)
- «J'aime la galette» (comptine sur les formes et partage)
- «Dans la ferme de Mathurin» (animaux et cris associés)

Chansons pour la motricité et l'interaction

Ces chansons encouragent le mouvement et la participation active :

- «Savez-vous planter les choux ?» (mimes et coordination)
- «Tourne, tourne, petit moulin» (gestes circulaires)
- «Jean Petit qui danse» (apprentissage des parties du corps en mouvement)
- «Un éléphant qui se balançait» (comptine numérique et gestuelle)

Chansons modernes adaptées aux enfants

Des versions actuelles ou réarrangées pour capter l'attention des petits :

- «Pirouette, cacahuète» (version enfantine et interactive)
- «La famille Tortue» (chanson ludique sur les animaux)

«Mon âne» (jeu de répétition et humour)

«Petit Papa Noël» (pour les fêtes, vocabulaire simple)

Chansons pour les rituels (bonjour, jours de la semaine, météo)

Pour structurer la journée et apprendre des notions de base :

«Bonjour, bonjour» (rituel d'accueil)

«Lundi matin» (jours de la semaine)

«Il pleut, il mouille» (météo et jeu)

«À la volette» (chanson douce pour le calme)

Cette liste offre un répertoire varié pour rendre l'apprentissage du français ludique, musical et efficace dès la maternelle.

Annexe 2 :

Exemples d'activités musicales pour l'apprentissage du français

Activités pour travailler la prononciation et la phonétique

Jeu des sons répétés

Chanson support : «*Une souris verte*»

Faire repérer et frapper dans les mains à chaque fois qu'on entend [v] (verte, vinaigre, verre...)

Variante : remplacer certains mots («Une souris **bleue** qui courait dans l'**herbe**...») pour jouer avec les sons.

Activités pour enrichir le vocabulaire

Mime et devinettes

Chanson support : «*Promenons-nous dans les bois*»

Un enfant mime un vêtement (ex: «le loup met sa culotte»), les autres doivent le nommer en français.

Imagier musical

Chanson support : «*Dans la ferme de Mathurin*»

Préparer des images d'animaux. À chaque couplet, les enfants lèvent l'image correspondante (ex: le cochon quand on chante «groin groin»).

Activités pour la motricité et l'interaction

Danse des gestes

Chanson support : «*Tête, épaules, genoux, pieds*»

Chanter en ralentissant/accélérant le rythme pour travailler l'écoute et la coordination.

Rondes et jeux collectifs

Chanson support : «*Savez-vous planter les choux ?*»

Former une ronde et mimer les gestes (planter, arroser...) en chantant.

Activités créatives et transversales

Dessin musical

Chanson support : «*Pomme de reinette et pomme d'api*»*

Faire dessiner ce que les enfants imaginent en écoutant la chanson (un pommier, un jardin...).

Activités pour les rituels du quotidien

Chanson du bonjour personnalisée

Sur l'air de «*Bonjour, bonjour*», chaque enfant ajoute son prénom («*Bonjour Léa, bonjour Maxime...*»).

Météo musicale

Chanson support : «*Il pleut, il mouille*»

Associer des instruments à des phénomènes météo (tambourin pour le tonnerre, grelots pour la pluie...).

Annexe 3 :

Apprendre du vocabulaire à travers une chanson à thème

Thème : Les parties du corps

Âge : Moyenne ou grande section
Objectif linguistique : Apprendre et utiliser le vocabulaire du corps (tête, épaules, genoux, pieds...)

Chanson utilisée : «*Tête, épaules, genoux et pieds*»

Déroulement :

1. **Écoute active** de la chanson avec gestes.
2. **Répétition collective**, en chantant et en mimant.
3. **Jeu de variation** : chanter plus vite, plus lentement, en chuchotant...
4. **Évaluation orale** : demander à un élève de nommer une partie du corps en la montrant.

Compétences travaillées : vocabulaire, articulation, compréhension orale, coordination motrice.

Développer la conscience phonologique avec des comptines

Thème : Sons et rimes

Âge : Grande section
Objectif linguistique : Identifier des rimes et des sons initiaux

Comptine utilisée : «*Une souris verte*»

Déroulement :

1. **Chant de la comptine** avec mise en scène ou images.
2. **Travail sur les rimes** : repérer les mots qui se terminent pareil («*verTE*» – «*trempeTE*»).
3. **Jeux oraux** : proposer d'autres mots qui riment ou qui commencent par le même son.
4. **Jeu de tri** : classer des images selon leur rime ou leur son initial.

Compétences travaillées : discrimination auditive, phonologie, vocabulaire, structuration mentale.

Favoriser l'expression orale à travers une chanson narrative

Thème : Les animaux de la ferme

Âge : Moyenne et grande section
Objectif linguistique : Produire des phrases simples, raconter une petite histoire

Chanson utilisée : «*Dans la ferme de Mathurin*»

Déroulement :

1. **Écoute de la chanson** avec images des animaux.
2. **Jeu de mémorisation** : se rappeler l'ordre des animaux.
3. **Production orale** : chaque élève choisit un animal et mime son cri en disant une phrase complète («Dans la ferme, il y a un canard. Il fait coin-coin.»)
4. **Prolongement** : inventer un nouveau couplet avec un animal imaginaire ou un animal préféré.

Compétences travaillées : vocabulaire, structure syntaxique, prise de parole, imagination.

Travailler les repères temporels avec une chanson structurée

Thème : Les jours de la semaine

Âge : Grande section
Objectif linguistique : Mémoriser l'ordre des jours

Chanson utilisée : «*Lundi matin l'empereur...*»

Déroulement :

1. **Apprentissage progressif de la chanson**, avec appui sur les jours.
2. **Manipulation de cartes-mots** avec les noms des jours.
3. **Reconstitution de l'ordre** après écoute.
4. **Question orale** : «Que fait l'empereur le mardi ?» / «Et toi, que fais-tu le mercredi ?»

Compétences travaillées : lexique temporel, mémoire, production d'énoncés, repérage dans le temps.