

« A SONG STUCK IN MY HEAD » : QUEL APPORT DE LA MUSIQUE POPULAIRE DANS LA MEMORISATION EN COURS MAGISTRAL DE GRAMMAIRE ANGLAISE ?

Marie-Pierre MAEHLING
UR1339 LilPa Strasbourg

Mots-clés

Affect – Exemple – Grammaire – Mémorisation – Musique populaire – Réception

Keywords

Affect – Example – Grammar – Memory process – Pop songs – Reception

Résumé

La grammaire anglaise souffre d'une préconception négative auprès des étudiants. Cette mauvaise réputation rend la réception de la théorie grammaticale difficile, et les résultats aux examens s'en ressentent. Cet article décrit la pratique pédagogique mise en place à l'université de Strasbourg qui consiste à utiliser la musique populaire pour dédramatiser l'approche de la grammaire et faciliter le processus de mémorisation grâce aux exemples musicaux. L'utilisation de l'exemple va de pair avec l'enseignement de la théorie grammaticale, quelle qu'elle soit ; mais l'exemple musical revêt une valeur ajoutée dans l'engagement des étudiants et dans le processus de récupération des éléments mémorisés.

Abstract

English grammar suffers from a negative preconception among university students. This poor reputation makes the reception of grammatical theory difficult, and students' results are impacted. This article describes an innovative pedagogical practice implemented at the University of Strasbourg (France), which consists in using popular songs to lower anxiety towards grammar and to improve memorisation through musical examples. While using examples goes hand in hand with the teaching of any grammatical theory, the integration of musical examples has increased students' engagement and stimulated their retrieval of memorised elements.

Introduction

« *Do you remember / the 21st night of September ...* » : le tube du groupe des années disco Earth, Wind and Fire résonne chaque année depuis 2018 lors du premier cours magistral de grammaire explicative anglaise pour les étudiants de première année (désormais L1) du parcours études anglophones de la mention LLCER (Langues, Littératures et Civilisations Étrangères et Régionales) à l'université de Strasbourg : il lance sur un ton enjoué un semestre où la grammaire représente un stress ou un ennui chez une majorité d'étudiants et ce, avant même d'avoir commencé¹.

Cet article se propose d'exposer une pratique pédagogique graduellement mise en place depuis 2019 qui consiste à utiliser la musique populaire lors du cours magistral pour introduire ou exemplifier les notions de grammaire explicative au programme de L1². Devant l'impression d'un désintérêt des étudiants pour la réflexion et les analyses grammaticales, et un constat d'échec flagrant lors des évaluations finales quant aux objectifs posés par le module, l'hypothèse a été faite que l'utilisation d'énoncés musicaux très connus pouvait permettre une implication plus forte, aider à mémoriser les emplois grammaticaux types et les formes types, et éventuellement les analyses qui y sont rattachées. Si la musique est fréquemment employée dans l'apprentissage de l'anglais langue étrangère dans le primaire et le secondaire, sa présence à l'université dans un cours disciplinaire de linguistique et non un cours de langue, dans un cours magistral en amphithéâtre de surcroît, n'est pas la norme.

Après avoir exposé les fondements théoriques qui ont guidé cette nouvelle proposition d'apprentissage, et notamment le lien entre musique et mémorisation qui est au cœur du travail, nous poserons le contexte et détaillerons le scénario pédagogique proposé au semestre 1, c'est-à-dire dès l'arrivée des étudiants dans la licence. Nous proposerons enfin un exemple de point théorique abordé dont la technique d'apprentissage repose, dans une première étape, sur l'utilisation d'un énoncé musical mondialement connu.

¹ Au cours de l'activité « prise de contact » lors du premier cours magistral de 2021, nous avons invité les étudiants, via la plateforme Wooclap, à écrire un mot clé sur leur ressenti par rapport à la grammaire : 65% des termes employés font partie des champs lexicaux de la mort, l'ennui, la peur, la maladie et la difficulté.

² Les cours magistraux n'ayant pu se tenir en présentiel au semestre 2 de 2019-2020 et semestre 1 de 2020-2021, c'est véritablement l'année 2021-2022 qui a vu l'expérimentation se mettre en place. Elle se poursuit au premier semestre 2022-2023, au moment de la finalisation de cet article.

1. Fondements théoriques

Notre proposition gravite autour de trois piliers que la musique relie :

* Le premier, l'importance de l'exemple, voire de l'exemple type dans l'abord de la théorie grammaticale.

* Le deuxième, la mémorisation de la forme grammaticale et du sens qui y est associé puisque, dans le cadre de la linguistique de l'énonciation (que nous utilisons sans entrer pleinement dans la théorie), nous insistons sur la situation d'énonciation et le sens du message tel que l'a souhaité l'énonciateur. Forme et sens vont ainsi de pair dans notre approche.

* Le troisième, l'engagement des étudiants envers une discipline théorique dont ils ne voient que le côté « (o)utilitaire » quand l'enseignant insiste sur le métalinguistique.

1.1. L'exemple, entre théorie et pratique, abstrait et concret

« Il n'y a pas d'enseignement sans exemple ». Ce constat – dirions-nous cet « adage »? – extrait d'un article intitulé « L'incontournable usage du cas et de l'exemple dans l'enseignement universitaire » (Delserieys et Martin, 2016 : 6) s'applique en grammaire bien au-delà du discours universitaire et scientifique puisque toute grammaire comporte un exemple, et les méthodes d'approche, qu'elles soient déductives ou inductives, engagent toutes des corpus d'énoncés préfabriqués ou authentiques, nécessaire matériau de la langue ou de la parole où s'inscrivent les formes observées. En effet, les exemples peuvent être construits par l'enseignant, permettant ainsi de proposer un « exemple type », sans item perturbateur, ou choisis dans un corpus existant dont on pourra prendre en compte le co(n)texte, le message, l'intention de l'énonciateur vers son co-énonciateur. Delserieys et Martin, qui proposent une définition des fonctions de l'exemple dans l'enseignement supérieur, y voient notamment ce qu'elles nomment « une fonction de médiation » (2016 : 12) ; elles citent entre autres la définition plus claire des concepts en jeu, l'explicitation, l'aide à la mémorisation, le tout « justifié soit par le rapport au concret entretenu par l'exemple (plus facile à retenir que l'abstrait) soit par un passage par la compréhension (l'exemple aide à comprendre et on retient mieux ce que l'on comprend) » (12). La langue étant le matériau d'étude de la grammaire, tous ces paramètres y acquièrent

une résonance particulière et tout l'enjeu de notre pratique consiste à amener *in fine* les étudiants à reconnaître le savoir théorique dans et par l'exemple. Cette reconnaissance ultime passe par l'étape de la compréhension en contexte grâce aux textes des chansons que nous proposons, et par celle de la mémorisation. C'est ce dernier point que nous souhaitons particulièrement mettre en lumière dans notre proposition d'apprentissage.

1.2. Mémorisation et exemples musicaux : vers une rétention facilitée

Déro et Fenouillet (2017 : 291) définissent la mémorisation comme des « processus mentaux assurant l'acquisition de nouvelles informations, leurs conservations, leurs restitutions ultérieures ou la modification de connaissances antérieures de l'apprenant ». En grammaire, l'exemple type permet de comprendre les phénomènes, et sa mémorisation est une étape essentielle à l'apprentissage en profondeur. L'exemple contextualisé, en faisant partie intégrante d'un message qui va au-delà de la simple phrase, acquiert grâce au cotexte élargi au paragraphe une compréhension facilitée : la situation de communication y est établie grâce aux constructions temporelles, déictiques, circonstancielle etc. Ici, tout discours, pas seulement musical, peut fournir une occurrence type, un cas représentatif du point que l'enseignant souhaite démontrer. Et mémoriser l'exemple type sert de « déclencheur » à la mémorisation du phénomène type qui y est associé.

En quoi l'exemple musical a-t-il une valeur ajoutée en matière de mémorisation par rapport à tout autre exemple, préfabriqué ou authentique ?

Tout d'abord, il entraîne un engagement de l'étudiant. Cet engagement peut être sur du long terme (l'étudiant aime le cours en musique et cela va entraîner un plaisir/une envie de revenir en classe) ou sur un moment précis, où la musique va déclencher une attention/implication ponctuelle, au moment de la diffusion. Nous utilisons donc la diffusion de musique comme un stimulus externe fort (au sens figuré comme au sens propre puisque le niveau sonore de diffusion est volontairement élevé) pour transformer un comportement passif ou prévenir l'ennui³, pour initier cet engagement ponctuel. Il s'agit là de produire ce moment d'attention nécessaire à la saisie de l'exemple musical, attention absente chez certains participants ou parfois en

³ Selon une stratégie que l'on pourrait qualifier de « behavioriste ».

berne à certains moments y compris chez les étudiants attentifs. La musique initie cet effort mental ; elle sort l'apprenant de sa distraction, ou mieux, elle est attendue par l'apprenant ; selon Fenouillet et Tomeh, la motivation va agir sur la mémoire à court terme car « les informations motivantes qui reçoivent plus d'attention ont davantage de chances d'être stockées en mémoire » (1998 : 42).

Deuxième atout, l'utilisation d'extraits musicaux connus permet de bâtir un pont entre un monde inconnu, une discipline « allogène⁴ » – la grammaire – et un élément de la vie quotidienne des étudiants. Cet effet de « familiarité » avec les exemples, qu'ils connaissent déjà, peut dédramatiser l'approche analytique des formes. Le texte étant déjà connu et compris, l'attention peut se focaliser directement sur la forme à étudier. De plus, cette familiarité renforce le sentiment d'efficacité personnelle⁵, ce « jugement sur sa capacité à atteindre un certain niveau de performance dans un domaine donné » (Cosnefroy & Fenouillet 2019 : 135). C'est un élément décisif dans l'engagement d'un apprenant ; si sa perception de compétence est négative, l'apprentissage sera freiné et l'apprenant résigné. Selon Fenouillet et Tomeh, « chez les individus résignés, il n'y a plus d'organisation des informations en mémoire et donc plus de stockage de nouvelles connaissances en mémoire à long terme » (1998 : 42). Le choix de textes musicaux connus comme objet d'analyse peut favoriser ou réactiver ce sentiment de compétence et d'efficacité personnelle.

Troisième atout, l'exemple étant déjà mémorisé dans un autre contexte, il est plus facile à récupérer qu'un exemple préfabriqué. S'il ne l'est pas, il est certainement plus désirable, voire plus facile à apprendre grâce à l'apport de la mélodie mais aussi des éléments multimodaux fournis par les clips vidéo qui sont parfois très éclairants sur le point grammatical traité. L'information arrivant via deux canaux non conflictuels, le son et l'image, elle est plus efficacement traitée (Mayer, 2008 : 764), et le contexte fournit autant d'indices de récupération forts et nécessaires à la mémorisation à long terme. L'exemple mémorisé servira de déclencheur à la mémorisation du phénomène grammatical associé. De plus, les différents canaux de diffusion de musique du

⁴ Nous empruntons l'adjectif à Lapaire (2016). Il l'emploie pour désigner « un concept savant extérieur à l'univers cognitif de l'apprenant » qui « demeure étranger ou mal intégré, malgré la formulation répétée de définitions et d'explications par le maître » (27).

⁵ Les auteurs réfèrent au concept de « sentiment d'efficacité personnelle » développé par Bandura (1989).

quotidien permettent de retrouver l'exemple ailleurs que dans le livret de cours, dans la « vraie vie ».

Dernier atout, un phénomène involontaire de répétition de l'exemple peut subvenir en dehors de la classe⁶. Ce sont certes en priorité les mélodies qui résonnent, les « gimmicks », ces quelques notes de musique qui ont la faculté de marquer durablement l'auditeur. Mais leur grande popularité permet d'y associer les paroles, et c'est ainsi que les apprenants peuvent inconsciemment manier des structures grammaticales via des chansons ancrées dans leur souvenir, leur mémoire épisodique, tel un événement marquant de la vie, avant qu'elles n'entrent dans leur mémoire sémantique.

2. Contexte et présentation du module

2.1. Type de public

Chaque année, environ 360 étudiants suivent le module de grammaire en L1 anglais : 90% sont inscrits en licence LLCER et 10% dans une licence trilingue nommée « interculturalités » qui fait également partie de la mention LLCER. Schématiquement, car cela peut varier d'une année à l'autre, ces étudiants sont pour moitié des néo-entrants, venant de terminale, 25% sont réorientés (dont un certain nombre d'étudiants hors Europe ayant déjà une licence), 10% n'étaient pas scolarisés l'année précédente, et 15% redoublent le module. Leurs profils sont également très divers : une majorité de baccalauréat général, avec pour majeure partie des spécialités LLCER ou d'anciennes filières L, des baccalauréats ou filières technologiques et professionnels. Les étudiants ayant reçu une acceptation conditionnelle « OUI, SI » sur Parcoursup⁷ représentent environ 25% de la promotion totale depuis la mise en

⁶ Nous faisons ici indirectement référence au phénomène « Song Stuck in My Head » décrit par Murphy (1990). Faisant des comparaisons avec la notion de « vacarme dans la tête », défini comme « la répétition involontaire d'une langue étrangère dans l'esprit d'une personne » (1990 : 53), Murphy suggère que ces répétitions, lorsqu'elles sont en plus associées au sens, sont une manifestation du processus d'acquisition de la langue facilité par la musique. Nous nous éloignons ici quelque peu de cette théorie, puisque le texte en langue étrangère diffusé dans le cadre de la grammaire n'est qu'un medium ; notre objectif n'est pas langagier mais (méta)linguistique.

⁷ Parcoursup est une plateforme qui rassemble la majorité des formations postbac en France. Depuis 2018 tout étudiant postulant pour une première année dans le supérieur doit formuler des vœux sur cette plateforme. Pour les formations non sélectives, il reçoit, en réponse à ce vœu, soit une acceptation sans condition « OUI » soit une acceptation conditionnelle « OUI, SI ». Il s'engage alors à suivre le programme de soutien proposé par la formation, en vue de la réussite.

place du système en 2018. La promotion affiche donc des profils et des niveaux de compétences très hétérogènes.

2.2. Articulation CM et TD

Le module de grammaire en première année s'insère dans la première Unité d'Enseignement (UE) disciplinaire ; nous allons particulièrement aborder le premier semestre dans cette présentation puisque c'est le moment où la proposition musicale commence et où l'engagement des étudiants est crucial. Dans cette UE de premier semestre, on trouve le CM de langue française, le CM de grammaire explicative anglaise et le TD correspondant. Il y a 18h de CM, à raison d'1h30 par semaine et 12h de TD, à raison d'une heure par semaine. Le coût de 2h de TD par semaine pour chacun des 12 groupes étant trop élevé, il a été préféré un cours magistral associé à un TD (tout comme en littérature et en civilisation d'ailleurs). La répartition entre les formes du cours est assez traditionnelle : le cours magistral fait découvrir la théorie, qui est ensuite mise en pratique en plus petit groupe. Pour ce faire, les TD commencent une semaine après le CM. Si le scénario pédagogique actuel s'éloigne de la 'grand-messe' que peut constituer un cours magistral, la forme du TD demeure, elle, classique. Travail préparé à la maison, correction d'analyses en classe ou entraînement à l'analyse directement en cours. Chaque étudiant est sollicité tour à tour, afin que tous s'entraînent à la méthodologie d'analyse de forme. Nous ne reviendrons que ponctuellement sur le TD au cours de cet article.

L'assiduité en CM n'étant pas contrôlée (les absences ne sont pas sanctionnées), il y a environ 250-280 présents les premières semaines, puis la fréquentation se stabilise autour de 150-200 présents en milieu de semestre.

2.3. Programme, outils de travail et objectifs du module

L'année de L1 est consacrée au groupe verbal au premier semestre, avec le système temporel et aspectuel, et au groupe nominal au second semestre.

Chaque semestre, un fascicule d'exercices pour le TD et un fascicule lacunaire de cours sont fournis par l'enseignant. Tous deux comprennent une page d'accueil présentant les objectifs du module, les qualités et compétences requises lors du cours magistral ou du TD, la méthodologie du travail en classe et à la maison, et un rappel

sur les modalités de contrôle. Viennent ensuite une page sur les ouvrages de référence (obligatoires/conseillés) ainsi que des informations sur la page Moodle associée au cours. Pour le fascicule TD, s'ensuivent les exercices qui seront traités chaque semaine, puis, pour chaque chapitre, des exercices pour s'entraîner en autonomie avec un corrigé. Pour le fascicule CM, les leçons qui suivent sont à compléter directement sur le fascicule. Elles comprennent des activités d'introduction et/ou d'illustration, puis dans la partie théorique elle-même, tous les exemples sont déjà écrits ainsi que certaines notes ou définitions. Récemment, les exemples musicaux ont été rajoutés. L'étudiant complète le fascicule papier durant le cours magistral.

La page Moodle propose pour chaque chapitre des vidéos d'accompagnement enregistrées par l'enseignant grâce à PowerPoint. Elles sont de deux types : soit de courts tutoriels nommés « TIP METHODO » proposant un rappel théorique et une application sur des points de cours précis ou notoirement problématiques pour les étudiants, soit de courts récapitulatifs d'une notion/d'un chapitre nommés « Mon cours en 180s ». Figurent également sur Moodle les textes de chansons employés en classe avec les valeurs étudiées soulignées et rapidement identifiées. Pour certains chapitres, des exercices d'entraînement sont proposés.

Dès le premier CM du semestre, les objectifs sont repérés dans le fascicule, lus et expliqués. Ils sont au nombre de trois :

- * découvrir la réflexion linguistique en pratiquant l'analyse de formes.
- * commencer à manier un vocabulaire spécialisé, la 'terminologie linguistique'.
- * améliorer la pratique écrite et orale grâce à la réflexion linguistique.

Les objectifs du premier semestre visent le repérage, l'identification et l'analyse d'une forme grammaticale et du sens qui peut lui être le plus souvent associé en fonction des contextes. À la fin du semestre, l'apprenant doit pouvoir reconnaître une forme ou adapter ses connaissances à des contextes relativement similaires, et les réinvestir simultanément et non plus isolément. Si l'on adopte la terminologie de Daele et Berthiaume, les toutes premières semaines de cours visent une rétention à court terme ou sans grande mise en relation pour aller graduellement vers l'apprentissage « en profondeur », « réelle appropriation des contenus » (2013 : 60).

L'objet d'étude du premier semestre est le groupe verbal, simple ou plus complexe, et la majorité du semestre est consacrée au système temporel et aspectuel. L'approche est divisée en 5 chapitres, précédés par une « notion clé » :

Notion clé : le verbe lexical et l'auxiliaire.

Chapitre 1 : *Time, tense* et les aspects grammaticaux.

Chapitre 2. Le *present tense* et l'actuel (présent simple et ajout de BE+ING pour aspect imperfectif ou commentaire modal).

Chapitre 3. Le *present tense* et l'expression de l'avenir (présent simple ou BE+ING, modaux WILL et SHALL et BE GOING TO).

Chapitre 4. L'expression du passé (prétérit, *present perfect, past perfect*).

Chapitre 5. Le passif (formation, contraintes grammaticales et syntaxiques, et considérations pragmatiques).

Le module est évalué par un premier examen de 40 minutes sur table commun à l'ensemble de la promotion. Proposé après 8 semaines de cours environ, il a pour objectif de vérifier la compréhension et l'acquisition du vocabulaire et de la méthodologie d'analyse qui ont été proposés en classe. Il interroge sur quelques définitions de termes spécifiques (syntaxe, auxiliaire, cas générique, etc.) que les étudiants ont maniés au cours des CM et des TD, sur une ou deux questions de cours où ils doivent exemplifier les réponses. Il propose enfin une analyse de forme et/ou une activité déjà faite en classe qu'ils doivent à nouveau mener par écrit avec la terminologie attendue. L'examen de fin de semestre, proposé en semaine 13, dure une heure. Sur table et commun à la promotion, il vise à vérifier le degré d'appropriation et de transfert des types de formes étudiées et de la méthodologie d'analyse, et propose des applications telles qu'elles ont été travaillées en CM et en TD. Il s'agit d'analyser des énoncés anglais fabriqués ou authentiques non plus identiques à ceux faits en cours mais suffisamment proches pour reconnaître et analyser les formes. S'il s'agit de phrases en français à traduire en anglais, un travail de justification du choix de la forme anglaise est requis.

2.4. Difficultés et genèse de la proposition d'apprentissage par la musique

La grammaire fait partie des cours perçus comme les plus difficiles dans les questionnaires d'évaluation des enseignements par les étudiants (EEE)⁸.

Au sein de ce public hétérogène, les objectifs de cette matière, qui sont plus linguistiques que langagiers, donc plus théoriques qu'« (o)utilitaires », peinent à être compris et atteints. Ces connaissances à acquérir pour l'analyse de forme et la réflexion linguistique sont donc à la fois l'élément clé et le point noir du module. Le rejet de cette partie théorique explique en partie les faibles résultats au module puisqu'avant 2019, date de l'introduction de la musique, la moyenne générale ne dépassait pas 6/20.

Des changements avaient déjà été faits avant 2019 pour soutenir l'apprentissage (fascicule lacunaire, quiz de vérifications, synthèses, vidéos d'accompagnement). Mais ces ajouts, si bénéfiques soient-ils, ne résolvaient finalement pas un des problèmes de la discipline, sa préconception négative due à une réputation de rigueur, d'ennui, ou probablement à une certaine abstraction malgré le cadre théorique énonciativiste qui voit et montre la grammaire dans un processus situationnel, de communication.

C'est dans ce contexte que, depuis quatre ans, la musique a été graduellement introduite dans les cours magistraux dans trois buts :

1) proposer un moment de pause, de relâchement nécessaire dans un cours d'1h30 situé de surcroît entre 12h et 13h30 sur la pause déjeuner.

2) favoriser l'affect, abaisser des barrières, bâtir des ponts entre un domaine apprécié des étudiants et cette matière qui l'est moins.

3) favoriser la compréhension et la mémorisation du fonctionnement de la langue, donc permettre *in fine* l'accès à l'analyse de forme et sa pratique.

Les deux premiers objectifs sont indiscutablement atteints. Chaque année, les questionnaires EEE en témoignent ; le questionnaire de fin de semestre soumis

⁸ En 2021, un questionnaire a été soumis électroniquement après 5 semaines de cours. Sur une échelle de 1 à 10 (5 signifiant « difficulté identique »), les 97 répondants volontaires (soit environ 50% des présents en CM) ont estimé que la grammaire était plus difficile que la littérature et la civilisation avec la note de 6.35.

électroniquement en décembre 2021, qui a vu 104 réponses, affiche un taux de 83% déclarant que la musique « rend la grammaire plus sympathique ». 93% pensent que la musique réduit l'ennui en cours, 79% qu'elle réduit la peur et l'anxiété par rapport à la difficulté supposée de la matière, 84% qu'elle engage une connivence entre les étudiants et l'enseignant, et 79% qu'elle peut créer des liens entre les étudiants eux-mêmes. Autant dire que les bénéfices sur l'affect sont conséquents.

Nous exposons à présent le scénario pédagogique mis en place pour atteindre également le dernier objectif.

3. Scénario pédagogique musical

Nous décrivons ici le scénario pédagogique déployé à partir de septembre 2021 puisqu'après deux années en semi-présentiel, les cours ont repris intégralement sur les bancs de l'université et ce, chaque semaine. C'est donc ce semestre-là qui a vu la proposition d'apprentissage sous son jour le plus complet. Nous prendrons l'exemple des 5 premières semaines de cours magistral pour le confort de lecture, sachant qu'elles sont représentatives du scénario proposé tout au long du semestre.

Au cours de ces 5 semaines, nous voyons les chapitres 1, 2 et 3, pour rappel « *Time, tense* et les aspects », « *Le present tense* et l'actuel » et « *Le present tense* et l'expression de l'avenir » ; ils sont précédés de la notion clé « verbe lexical et auxiliaire ». Environ deux cas sur trois sont exemplifiés en chanson, sachant que tous les points sont également accompagnés d'exemples types préfabriqués, car certains étudiants peuvent ne pas adhérer aux exemples en musique. Deux raisons peuvent motiver l'absence d'exemple musical : soit le point est réputé « simple », et/ou déjà acquis par les étudiants ; soit l'enseignant n'a pas trouvé d'exemple musical suffisamment marquant pour l'insérer dans le cours. Les exemples musicaux sont repérables grâce à une signalétique sur le fascicule de cours. Voyons à présent les critères qui président au choix des extraits musicaux.

3.1. Choix des chansons

Selon le cadre théorique qui sous-tend cette expérience, les chansons sélectionnées pour l'identification des formes respectent toutes l'ensemble ou une grande partie des critères suivants :

- * la mélodie (voire le titre de la chanson) est connue du plus grand nombre.

* le sens général de la chanson ou des paroles est connu ou facilement récupérable.

* l'exemple issu de la chanson se trouve stratégiquement au tout début ou dans le refrain, qui sont les paroles de chansons les plus retenues en général ;

* l'air est entraînant voire entêtant.

* la chanson ou le clip revêt un caractère joyeux, surprenant et/ou amusant, ou est remarquable pour une quelconque raison.

* l'exemple qui y figure est généralement canonique ; s'il ne l'est pas, il est comparé à un autre exemple, dans la même chanson ou dans une autre, qui l'est.

Les titres proposés sont diffusés à partir de vidéos YouTube. Dans toutes ces vidéos, l'élément primordial est le sous-titrage qui permet de suivre visuellement les paroles des chansons qui constituent l'*input* principal. Cette visualisation permet de lire ou chanter pendant la diffusion⁹, ou de découvrir des paroles auxquelles on n'avait jusque-là pas attribué de sens. Si le clip est primordial car choisi pour le caractère particulier du visuel, les paroles sont proposées ensuite.

Ainsi, l'intelligibilité de l'exemple choisi est le critère principal et le gimmick et l'affect suivent de très près. Le tableau 1 liste les exemples en chanson proposés en septembre/octobre 2021¹⁰, et la place des exemples dans les chansons.

| Semaine et point traité | Titre et interprète | Paroles et localisation |
|--|---|--|
| CM1 : verbe et auxiliaires (pour la formation des énoncés interrogatifs et négatifs) | <i>September</i> , Earth, Wind & Fire | Do you remember , the 21st night of September? (première phrase) |
| | <i>Should I Stay or Should I Go</i> , The Clash | Baby you got to let me know, Should I Stay or Should I Go? (début et titre) |
| CM2 : <i>time/tense</i> /présent (pour la définition d'un cas générique) | <i>Bad habits</i> , Ed Sheeran | Every time you come around, You know I can't say no (première phrase) |
| | <i>Fever</i> , Peggy Lee | When you put your arms around me, I got a fever that's so hard to bear, you give me fever (1 ^{re} strophe) |
| CM2 : <i>time/tense</i> /présent (pour la définition d'un cas spécifique et l'exemple de la narration) | <i>Thriller</i> , Michael Jackson | It's close to midnight And something evil's lurking in the dark Under the moonlight |

⁹ Ce que tant les étudiants que l'enseignant font volontiers !

¹⁰ Des titres sont changés d'une année sur l'autre, parce qu'ils n'ont pas fonctionné ou parce qu'un exemple plus célèbre a été trouvé. Les « tubes » du moment sont également insérés chaque année.

| | | |
|---|---|--|
| d'actions successives vs imperfectif toile de fond ; différence verbes d'état et verbes d'action) | | You see a sight that almost stops your heart You try to scream But terror takes the sound before you make it You start to freeze As horror looks you right between the eyes You're paralyzed (1 ^{re} strophe) |
| CM2 : <i>time/tense</i> /présent Exemple d'un verbe performatif au présent simple | <i>Dance Monkey</i> , Tones and I | And now I beg to see you dance just one more time (fin 1 ^{re} strophe) |
| CM3 : <i>time/tense</i> /présent valeur imperfective | <i>Singin' in the Rain</i> , Gene Kelly | I'm singin' in the rain, just singin' in the rain, what a glorious feeling, I'm happy again (début) |
| CM3 : expression de l'avenir, Présent+BE+ING avec sujet humain | <i>Never Going Home</i> , Kungs | Cos we are never going home (refrain) |
| CM4 : expression de l'avenir (BE GOING TO intention avec sujet animé obligatoire) | <i>Uptown Funk</i> , Mark Ronson et Bruno Mars <i>All Night Long</i> , Lionel Richie | Cos <i>Uptown Funk</i> gonna give it to you, Saturday Night and we in the spot, don't believe me; just watch (refrain) We're going to Party, Karamu, Fiesta, forever/ Come on and sing along! (1 ^{re} strophe avant refrain) |
| CM4 : BE GOING TO (prédiction sur indices situationnels) | <i>I got a feeling</i> , Black Eyed Peas | <i>I gotta feeling</i> , that tonight's gonna be a good night (première phrase) |
| CM5 : expression de l'avenir, emploi du modal WILL | <i>Some Day My Prince Will Come</i> , Snow White | Someday my prince will come Someday we'll meet again And away to his castle we'll go To be happy for ever I know (refrain) |
| CM5 emploi du modal WILL, notion de volonté | <i>We Will Rock You</i> , Queen | We will , we will rock you (refrain) |
| CM5 expression de l'avenir avec subordonnées de temps au présent | <i>I'll Be There for You</i> , The Rembrants (générique de la série <i>Friends</i>) | I'll be there for you when the rain starts to pour (refrain) |

Tableau 1. Liste des exemples musicaux des semaines 1 à 5

3.2. Déroulé d'une séance type

Le cours magistral débute nécessairement par un récapitulatif rapide sur ce qui a été vu la semaine précédente : soit l'enseignant fait ce récapitulatif oralement, soit il propose une activité test, non notée, sur la plateforme Wooclap.

Après avoir projeté les mots clés du jour, l'enseignant introduit oralement ou via une activité découverte le nouveau chapitre, ou la partie à traiter. L'image 1 propose l'activité découverte sur les notions cas génériques/cas spécifiques. Les activités reposent le plus souvent possible sur les textes musicaux, et s'appuient également sur la vidéo si le phénomène explicité est illustré par l'image, comme cela peut être le cas

pour la succession d'actions avec le clip de Mickael Jackson *Thriller*, ou la narration de la vie passée avec le générique de *The Fresh Prince of Bel Air* dans le chapitre sur le prétérit temporel. S'ensuit le travail de prises notes sur le fascicule de cours.

ACTIVITE DECOUVERTE : Dessinez le moment de l'histoire sur l'axe du temps

| Événement A | Événement B | Événement C |
|--|---|--|
| <p><u>I'm singing</u> in the rain. <u>Just singin'</u> in the rain What a <u>glorious feeling</u>. <u>I'm happy again</u></p> | <p>It's close to <u>midnight</u> And something <u>evil's</u> <u>lurking</u> in the dark Under the <u>moonlight</u> You <u>see</u> a <u>sight</u> that <u>almost</u> <u>stops your heart</u> You <u>try</u> to <u>scream</u> But <u>terror</u> <u>takes</u> the <u>sound</u> <u>before you make it</u></p> | <p><u>Every time you come</u> <u>around, you know</u> I can't say no</p> |

Notes :

Image 1 : Activité découverte cas générique/cas spécifique¹¹

Au cours de la prise de notes, l'étudiant est invité à noter les titres des cas, les analyses des exemples préfabriqués déjà présents dans le fascicule, les remarques particulières à chaque point ; puis l'exemple musical est introduit. Après une première écoute, l'enseignant fait un focus sur le segment qu'il a sélectionné et l'explique localement tout en attirant l'attention des étudiants sur les éléments ou indices cotextuels qui sont liés. Ainsi, pour l'utilisation de WILL dans le cadre d'une simple prédiction, non garantie, basée sur la croyance, l'opinion, le fascicule propose 4 exemples préfabriqués :

When will you get your results?

¹¹ Cette activité découverte a été simplement faite à l'oral en 2021 et consignée dans le fascicule en septembre 2022.

***I am sure** you will enjoy your stay.*

*We will **probably** be having dinner between 7 and 8*

*I **don't think** I'll go out tonight*

Les étudiants sont invités à remarquer l'emploi du vocabulaire marquant l'opinion dans la plupart des exemples. L'enseignant diffuse ensuite l'extrait musical, en l'occurrence ici "Someday my prince will come" en montrant tout d'abord l'extrait de dessin animé pour que chacun contextualise l'*input* musical, puis projette les paroles qui sont étudiées¹² :

***Someday** my prince **will** come*

*Someday we'**ll** meet again*

*And away to his castle we'**ll** go*

*To be happy for ever I **know***

Les marqueurs temporels et le verbe "know" marquant l'opinion y sont repérés et reliés à l'emploi de WILL pour exprimer l'avenir. L'étudiant pourra retrouver le passage extensif et le lien vers la vidéo YouTube sur la page Moodle. Dans cet exemple ici, le clip lui-même n'a pas de caractère essentiel dans la mémorisation de l'exemple ou de la forme étudiée. Le vers « *Someday my prince will come* » est presque un adage, un élément phraséologique dont la célébrité suffit pour marquer les esprits. Il n'en est pas de même pour tous les exemples. Par exemple, la chanson *Singin' in the Rain*, qui peut être moins connue de certains étudiants, marque par ses images. Cet homme chantant et dansant sous une pluie battante reste dans les esprits, et la notion « d'en-cours », donc de saisie avant le terme de l'action, de gros plan sur l'action, même si elle est en général acquise par une majorité d'étudiants, s'incarne grâce à l'extrait du film musical.

En fin de chapitre ou de paragraphe, une synthèse est faite et l'enseignant rappelle les outils de travail à disposition de l'étudiant (ils sont écrits sur le fascicule également). Il montre enfin l'architecture globale du cours achevé et donne des clés permettant une mémorisation schématique.

¹² En septembre 2022, les exemples musicaux ont tous été rajoutés directement dans le fascicule, à la suite des exemples préfabriqués.

Enfin, une application est proposée, le plus souvent à partir d'un texte musical.

3.3. Tests formatifs pour l'acquisition des connaissances : questionnaires et « *blind tests* »

Le cours magistral s'attache à guider les étudiants vers un travail hebdomadaire d'apprentissage des connaissances et des méthodologies de travail. Pour les connaissances, il propose des tests de vérification environ toutes les deux semaines, plus ou moins longs, sur la plateforme Wooclap. L'étudiant utilise son smartphone ou fait le test dans sa tête/sur papier s'il le souhaite. Il est amené, dans un temps restreint, à vérifier le vocabulaire terminologique, sa compréhension globale ou plus fine des phénomènes traités, mais aussi sa mémorisation de la structure du cours grâce à des questions ouvertes à réponses courtes, des vrai/faux, des questions à choix multiples, comme le montre l'image 2.

 4. Lorsqu'une situation n'est valable qu'à un seul moment de l'axe du temps, on...

 5. Tous les cas spécifiques sont au présent simple

Image 2. Extrait du test de révisions semaine 4 – Wooclap

Les réponses sont données directement après chaque question, et l'enseignant peut voir les difficultés du groupe sur l'une ou l'autre des notions.

Le cours magistral proposant une méthode de mémorisation par la musique, il doit également permettre aux étudiants de travailler (via) cette méthode. Ainsi, par oral durant le cours magistral, l'enseignante pose régulièrement des questions demandant d'associer un point à une chanson. Des questions similaires sont posées dans les tests Wooclap (image 3).

 12. Quel cas de présent illustre la chanson "begging"?

Image 3. Extrait du test de révisions semaine 4 – Wooclap

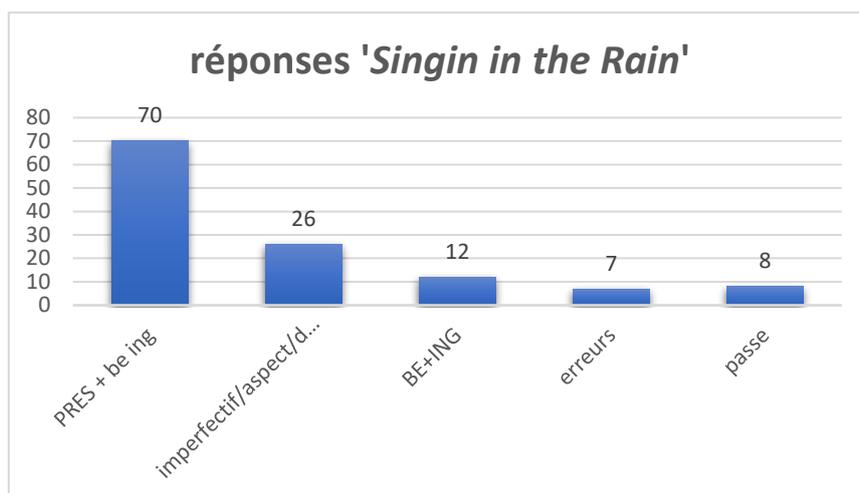


Image 5. Résultats du *blind test* 2021 pour l'extrait *Singin' in the Rain*

L'image 5 indique que, sur les 126 participants au *blind test* en 2021, une majorité de réponses a bien resitué l'extrait. En effet, malgré sa célébrité relative auprès des étudiants, le placement de l'item étudié dans le morceau (première phrase et titre), le gimmick du début, ainsi que les images du film¹³ font que cet exemple peut être reconnu et associé au bon point grammatical quelques semaines plus tard. Cela prouve à l'enseignant sa pertinence.

Le constat inverse peut être fait : ainsi, l'extrait de *Bohemian Rhapsody* de Queen, que tous les étudiants connaissent, n'a manifestement pas été associé au point « prétérit modal et construction du regret avec WISH » pour lequel l'enseignant l'a mobilisé.

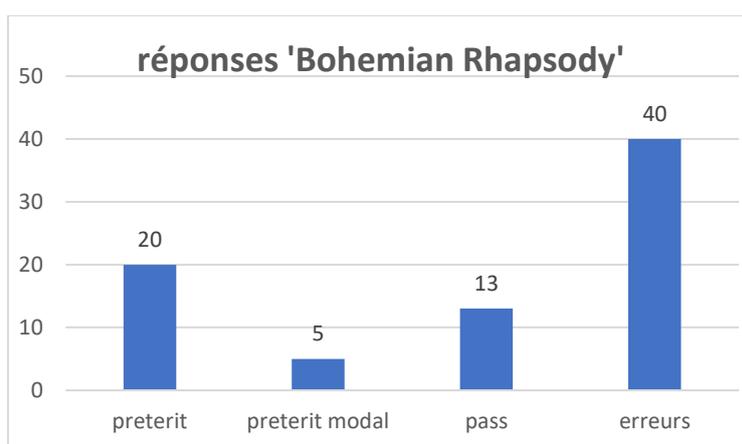


Image 6. Résultats du *blind test* 2021 pour l'extrait *Bohemian Rhapsody*

¹³ Pour preuve, deux réponses orales de participants : « la chanson du monsieur avec le parapluie » ou encore « *I am dancing under (sic) the rain* ».

L'image 6 montre un taux de participation bien moindre que précédemment (78 participants), signe de l'ignorance totale d'une partie des étudiants, et un taux d'erreurs et de non-réponses bien supérieur aux réponses correctes (5) et vagues (20). C'est à la fois le signe que le point est difficile à mémoriser malgré la contextualisation concrète qui permet la compréhension de la forme, mais aussi que l'extrait est peut-être mal choisi car la forme arrive tardivement dans la chanson, ce qui complique sa rétention. La forme ne fait pas partie des « chunks » les plus célèbres de l'extrait. Nous voyons ici que le placement stratégique de l'exemple est une condition nécessaire à l'efficacité de la méthode.

Ces exercices permettent, du point de vue étudiant, de rappeler la méthodologie d'apprentissage qui associe extrait musical et forme étudiée, et de retravailler ensemble toutes les notions ; ils sont également un bon indicateur des ajustements à faire du côté de l'enseignant car tout extrait musical ne facilite pas d'office la mémorisation.

Les épreuves intermédiaires ou finales réemploient systématiquement un ou des extraits musicaux vus en classe. Voyons à présent l'apprentissage d'un point, depuis sa présentation en CM jusqu'à son évaluation.

4. Examen d'un point exemplifié en chanson : le présent dans les subordonnées de temps à sens futur

4.1. Enjeux et objectifs

Chaque année, parmi les points les plus difficiles à retenir et à appliquer pour les étudiants, l'on retrouve le point sur le présent dans les subordonnées de temps à sens futur. Deux raisons peuvent être évoquées :

1) il échappe au calque avec la langue française, qui reste le réflexe chez les étudiants de première année.

2) il est conditionné par l'identification grammaticale (nature et fonction) d'une proposition ; la phrase complexe et l'étiquetage sont deux des domaines les plus problématiques pour nos étudiants.

Pour réduire ces difficultés, le point est associé au générique de la série *Friends*, extrêmement populaire, dont le refrain dit « *I'll be there for you [when the rain starts to*

pour] ». On observe la présence du modal WILL dans la proposition principale alors que la subordonnée, qui a pour fonction d'être complément circonstanciel de temps de la principale, affiche le présent simple nécessaire en anglais à la stabilisation de la condition temporelle.

Lors de la diffusion de ce générique en octobre 2021, il y avait 254 présents¹⁴ ; parmi eux, seul un étudiant a déclaré ne pas le connaître. En 2022, tous le connaissent. Une très grande majorité chante ces paroles du refrain par cœur ; elles leur sont très familières et il est donc aisé de leur démontrer qu'ils emploient ou connaissent déjà, dès qu'ils chantent ce générique, une structure/régularité de l'anglais dont ils n'ont pas simplement pas encore pris conscience. Le sentiment de compétence sous-jacent à ce constat atténue déjà la difficulté, et l'exemple en musique donne un exemple aisément récupérable – du moins selon l'avis de l'enseignant.

Les objectifs de l'enseignant lors du traitement de ce point de cours ne sont certes pas tous liés à la chanson. Le premier, reconnaître une subordonnée de temps et ses caractéristiques, l'est totalement et c'est la première étape visée, étape fondatrice à notre sens. Le deuxième, savoir justifier une telle identification via des tests tels que le remplacement de la subordonnée par un autre complément circonstanciel de temps (CCT), ou le remplacement du subordonnant WHEN par AS SOON AS, est déjà beaucoup moins lié à l'extrait musical mais a été traité en manipulant l'exemple. Le troisième, évalué en fin de semestre, la (re)production correcte de la structure et/ou l'analyse dans un autre contexte, résulte des deux premiers objectifs et est donc partiellement lié à l'extrait musical ; nous comptons sur la mémorisation de la forme via l'extrait de *Friends* pour aider à sa reproduction.

4.2. Traitement du point et résultats

Ce point, qui est systématiquement évalué lors des deux examens, est régulièrement travaillé, depuis le moment de son introduction jusqu'à la fin du semestre.

- 1) Il est introduit, expliqué et manipulé lors du cours magistral : écoute de la musique, explication de la structure projetée au tableau, ajout d'exemples

¹⁴ Le taux de présence a été mesuré électroniquement grâce aux nombres de participants à un exercice en ligne ce jour-là. Ce sont donc 84% des 303 étudiants présents à l'épreuve intermédiaire quelques semaines plus tard.

préfabriqués à la structure identique, application des tests d'identification de la subordonnée. L'accent est mis sur la familiarité avec l'exemple musical, sur l'exemple type « toujours à disposition ».

- 2) Il fait l'objet d'une séance entière de TD la semaine suivante : analyse des subordonnées, entraînement à l'identification grâce aux tests au départ de l'anglais ou du français, passage vers l'autre langue.
- 3) Il est testé lors de révisions avant l'examen intermédiaire.
- 4) Il est évalué lors de l'examen intermédiaire de mi-octobre et fait l'objet depuis 3 ans de deux types de questions, qui alternent : soit donner un exemple de subordonnée de temps à sens futur en anglais, soit identifier une subordonnée de temps à sens futur en anglais. Dans les deux cas, on demande de récapituler les tests sur lesquels s'appuyer. C'est véritablement l'étape de rétention de la forme et de la méthodologie de travail qui est visée ici.
- 5) Il est traité à nouveau de la correction de cette évaluation.
- 6) Le générique est rediffusé lors du *blind test* début novembre.
- 7) Le point est traité pendant les révisions pour l'examen de fin semestre.
- 8) Le point est enfin évalué lors de l'épreuve de fin semestre : on teste systématiquement et a minima l'analyse puis la traduction d'une subordonnée de temps à sens futur depuis le français vers l'anglais.

Le point fait également l'objet d'une vidéo TIP METHODO, à disposition sur Moodle.

Avant l'introduction de la méthode « musicale » et de l'alignement pédagogique dans les tests formatifs et les évaluations, on portait déjà une attention particulière sur ce point et il était régulièrement revu au cours du semestre. Pourtant, la réussite à l'évaluation de ce point était moyenne à l'épreuve intermédiaire (environ 40%) et faible à l'épreuve finale (environ 15%)¹⁵. Si la mémorisation de la structure était encore présente pour certains étudiants deux à trois semaines après l'avoir travaillée pour la

¹⁵ Ces estimations se basent sur les constats qui ont mené à l'introduction de la musique dans le cours magistral. Si des résultats globaux avaient été mis sur le papier, les copies n'ont hélas pas été conservées pour l'étude.

première fois, le transfert était majoritairement absent quelques semaines plus tard, malgré les reprises régulières.

Pour étudier les résultats des épreuves de 2021, nous allons prendre pour point de référence les 127 étudiants authentifiés qui ont participé avec leur smartphone au *blind test* de novembre. Ils représentent ce jour-là 80% des présents dans l'amphithéâtre. L'utilisation du smartphone, ni la participation au *blind test* d'ailleurs, n'est pas obligatoire. Nous avons ainsi la certitude que ces étudiants étaient présents à l'une des séances où le point a été abordé musicalement. Ces étudiants sont de profils très variés, certains sont « OUI, SI » selon Parcoursup, certains sont redoublants.

Nous avons manuellement isolé et traité les 127 copies d'épreuve intermédiaire, correspondant à 41% des présents à l'examen. Nous avons fait de même pour les copies de fin de semestre ; elles représentent 47% des présents à l'examen.

En 2021, la question lors de l'épreuve intermédiaire était : « Donnez la nature et la fonction de l'élément souligné. Justifiez votre réponse. *I will be there for you when the rain starts to pour* ». Nous avons donc repris à dessein l'extrait musical proposé et commenté 3 semaines plus tôt afin de tester les deux premiers objectifs.

Pour l'identification du segment, directement liée à la stratégie d'apprentissage en musique, 65% des copies proposent une réponse parmi « proposition subordonnée de temps/subordonnée temporelle/proposition subordonnée circonstancielle de temps », que nous avons toutes acceptées. Le reste de la promotion, soit 176 copies, identifie la subordonnée à hauteur de 43%. Dans la mesure où 254 étudiants étaient présents le jour de l'introduction du point musical (sur 303 présents à l'examen), ils en ont potentiellement bénéficié. Au total, 54% des copies ont identifié la proposition subordonnée de temps.

Lors du *blind test* de novembre, alors que le point est abordé pour la cinquième fois en classe et que nous proposons cette fois l'extrait sonore sans reproduction écrite, avec simplement la mélodie du début du générique – la phrase de refrain correspondant à notre point n'est donc pas diffusée - 40 des 127 participants (soit 32%) donnent une réponse complète à la question : « à quel point de cours est associé cet extrait musical ? », tandis que 54 (soit 40%) ciblent le bon chapitre et écrivent « WILL » : il est ardu de dire qui a voulu faire un raccourci en tapant une réponse

courte ou qui n'avait qu'une vague idée de la réponse attendue. Nous retiendrons néanmoins que 1) la seule diffusion de la mélodie a permis de retrouver la phrase d'exemple que nous avons utilisée en classe 2) que corrélativement, le bon chapitre a été cité par 72% des participants, ce qui abonde dans le sens du lien fait par l'étudiant entre grammaire et exemple musical. Les 28% restants sont dans l'erreur ou ne savent pas.

Lors de l'épreuve de fin semestre en décembre 2021, l'énoncé dit : « Analysez les éléments soulignés et traduisez dans l'autre langue. *Elle apprendra l'anglais quand elle ira à l'université* ». Nous sommes ici dans la vérification des trois objectifs, pour voir ce qui a été saisi et transféré. Nous attendons l'identification de la proposition subordonnée de temps, son analyse et sa traduction via un présent simple en anglais.

Sur les 127 participants du *blind test*, 54% ont correctement identifié et analysé la subordonnée de temps, et 56% ont correctement traduit, laissant la part de « grammaire intuitive »¹⁶ quasi inexistante. Les objectifs grammaticaux ont été satisfaits à un niveau jamais atteint auparavant. Pour le reste de la promotion, soit 143 copies, l'identification n'est réussie qu'à 23%, ce qui est déjà supérieur aux années précédentes tous résultats confondus, et la traduction à 35%. Ces étudiants ont pour la plupart été « exposés » à l'exemple musical le jour de son introduction en CM. La part de grammaire intuitive, non justifiée, grandit par rapport au groupe du *blind test*. Néanmoins, le transfert – et donc l'appropriation du phénomène grammatical – est opératoire pour une proportion d'étudiants beaucoup plus élevée qu'auparavant, et le groupe *blind test*, qui a été confronté au point musical au moins trois fois, a des résultats bien supérieurs à la moyenne de la promotion. L'entraînement régulier existant déjà auparavant sans que les résultats ne progressent significativement lors de l'examen final, y compris chez une grande partie des étudiants assidus, l'apport musical peut ici expliquer la différence de résultats. On observe effectivement 38% de justifications correctes sur la totalité des copies contre, pour rappel, environ 15% lors des années précédant l'expérimentation. La présence à une seule séance musicale peut être plus efficace, chez certains étudiants, que des tentatives de mémorisation répétées d'exemples préfabriqués. L'attention qu'ils ont portée lors de la diffusion de

¹⁶ Nous entendons par « grammaire intuitive » l'utilisation correcte d'une forme grammaticale sans que l'apprenant ne sache l'expliquer.

l'extrait aura permis, a minima, d'ancrer l'épisode dans leurs souvenirs. La récupération en est nécessairement facilitée.

Conclusion

Grâce à la musique, l'hétérogénéité coutumière dans l'amphithéâtre laisse place, lors de la diffusion des exemples, à une réception quasi homogène, tant au niveau de l'attention que de la compétence langagière. La musique a certes un effet très différent selon les individus mais elle rassemble en termes d'affect et d'engagement, ce qui est un processus essentiel dans l'attention et donc un pas vers la mémorisation. La répétition mentale, volontaire ou non, se produit jusqu'en dehors de la classe mais il faut inévitablement la (re)provoquer pour qu'elle puisse perdurer dans l'esprit du plus grand nombre, et pour que la musique déclenche la récupération d'un item grammatical. Les étudiants passés en année supérieure sont capables, pour certains titres devenus emblématiques comme le générique de *Friends*, de resituer immédiatement le point de grammaire auquel il était associé l'année précédente et qu'ils n'ont pas retravaillé depuis. Certains s'en servent encore comme procédé mnémotechnique.

A cette diffusion musicale sera bientôt rajoutée la dimension purement orale puisque les étudiants seront invités à chanter à voix haute et en chœur les exemples utilisés à la façon d'un karaoké. Chanter pour mémoriser est une technique utilisée par exemple dans le contexte scolaire au primaire. Par ailleurs, les étudiants, dans leur vie personnelle, chantent et mémorisent facilement les chansons qu'ils écoutent. De nouvelles enquêtes détermineront si l'engagement physique que représentent la mise en action du corps et la mise en voix des textes en classe, favorisera un peu plus la mémorisation des exemples types.

Bibliographie

Bandura, A. (1989). Human Agency in Social Cognitive Theory, *American Psychological Association*, 44 (9), 1175-1184.

Berthiaume, D., et Daele A. (2013). Comment clarifier les apprentissages visés dans un enseignement ? Dans D. Berthiaume et N. Rege-Colet (dir.), *La pédagogie de l'enseignement supérieur : repères théoriques et applications pratiques : Tome 1 : Enseigner au supérieur* (1^{re} éd.), Berne : Peter Lang AG, 54-71.

Cosnefroy, L. et Fenouillet F. (2019). Motivation et apprentissages scolaires. Dans P. Carré et F. Fenouillet (dir.), *Traité de psychologie de la motivation : Théories et pratiques*, Paris : Dunod, 125-145.

Déro, M. et Fenouillet, F. (2017). Chapitre 14. Mémoire et apprentissage. Dans P. Carré et P. Caspar (dir.), *Traité des sciences et des techniques de la formation : 4^e édition*, Paris : Dunod.

Delserieys, A. et Martin P. (2016). L'incontournable usage du cas et de l'exemple dans l'enseignement universitaire. *Recherches en éducation*, 27. DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.6173>

Fenouillet, F. et Tomeh, B. (1998) La motivation agit-elle sur la mémoire?, *Éducation permanente*, 136, 37-45.

Lapaire, J. R. (2017). Pour une théorie de la réception du discours grammatical. *Anglophonia*. DOI : <https://doi.org/10.4000/anglophonia.1051>

Mayer, R. E. (2008). Applying the science of learning: Evidence-based principles for the design of multimedia instruction. *American Psychologist*, 63(8), 760-769.

Murphey, T. (1990). The song stuck in my head phenomenon: A melodic din in the lad? *System*, 18(1), 53-64.

Wong, W., et Simard, D. (2001). La saisie, cette grande oubliée ! *Acquisition et interaction en langue étrangère* [en ligne], 14, 59-86. DOI : <https://doi.org/10.4000/aile.1476>