



HAL
open science

L'italien de la musique et la musique de l'italien

Elena Podetti

► **To cite this version:**

| Elena Podetti. L'italien de la musique et la musique de l'italien. Education. 2020. dumas-03134367

HAL Id: dumas-03134367

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03134367v1>

Submitted on 8 Feb 2021

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Année universitaire 2019-2020

Diplôme Universitaire

Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation

Mention Second degré

Parcours : Italien

L'italien de la musique et la musique de l'italien

Présenté par

Elena Podetti

Écrit scientifique réflexif encadré par

Jean-Paul Sbriglio

Sommaire

Introduction	1
État de l'art	2
Problématique	7
Méthode	8
Résultats généraux	22
Discussion et conclusion	25
Bibliographie	29
Annexes	I

CHARLEMAGNE – *Que vas-tu me dire maintenant de la mémoire
que je pense être la partie la plus noble de la rhétorique ?*
ALCUIN – *La mémoire est la salle au trésor de toutes les choses.*

Extrait de F. Yates, *L'Art de la mémoire*,
D. Arasse (trad.) Paris, Gallimard, 1987 [1966]

Introduction

« Je sais ce que je veux dire, mais je n'ai pas les mots », voilà une des justifications les plus courantes lorsque nous demandons aux élèves de s'exprimer, à l'oral comme à l'écrit, sur un sujet donné. « Mon fils étudie beaucoup, mais il n'a pas le vocabulaire », m'a dit un parent d'élève lors d'une réunion parents-professeurs. « Les élèves ont de moins en moins de lexique » se plaignent les enseignants de toutes disciplines confondues.

Or, selon le *Petit Robert*, le *lexique* et le *vocabulaire* ne désignent pas la même chose, le premier renvoyant à « l'ensemble des mots d'une langue, considéré abstraitement comme un des éléments formant le code de cette langue » et le second à « l'ensemble de mots dont dispose une personne ». Comme le précise Tagliante, « si l'on se référait à ces définitions, on aurait tendance en classe de langue à plus enseigner le vocabulaire que le lexique » (2006, p. 149). D'ailleurs, le *Trésor de la langue française* n'opère pas une distinction si nette, le lexique étant à la fois l' « ensemble des mots d'une langue » et l' « ensemble des mots dont dispose une personne, des mots employés par un écrivain dans ses œuvres, par un groupe sociale ou professionnel, propres à une technique, une science, une corporation ». Petit remarque aussi que « l'opposition entre lexique et vocabulaire se trouve dans les faits biaisée, le premier étant utilisé préférentiellement dans l'enseignement supérieur et le second à l'école primaire et au collège » (2000, p. 53). Afin de ne pas nous enfermer dans une définition trop stricte et contraignante, dans le cadre de notre ESR, nous emploierons tour à tour les deux substantifs. Dans une démarche plus pragmatique que théorique, nous allons en effet questionner les spécificités de la musique chantée en tant que *medium* facilitateur de l'apprentissage de nouveaux mots. En particulier, nous nous demanderons en quoi les textes chantés dynamisent le processus d'apprentissage du vocabulaire en en rendant la mémorisation plus efficace et sa mobilisation plus aisée. Dans un premier temps, nous aborderons des considérations plus psychologiques que proprement linguistiques ; l'aperçu que nous esquisserons sur les différents types de mémoire, les principales techniques d'apprentissage mises en œuvre à l'école et les bienfaits de la musique sur le cerveau nous servira en effet de socle théorique avant de nous

pencher, dans une deuxième partie, sur l'étude de deux cas concrets, où nous relaterons, avec un regard critique, notre expérience en contexte de classe.

1. État de l'art

1.1. Mémoire ou mémoires ?

La réflexion sur la mémoire est ancienne. Dans le *Théétète* de Platon (197d-198a), à côté du modèle plus connu de la cire, on trouve celui d'une volière d'oiseaux de toutes sortes, les uns allant par bandes à l'écart des autres, d'autres en petits groupes, et d'autres encore restant isolés, où la volière représente la mémoire et les oiseaux les souvenirs. Cependant, comme l'affirme Nicolas « le terme "mémoire" est l'un de ceux que l'extension démesurée du champ sémantique propose à tous les malentendus. Consultez plusieurs dictionnaires généraux, philosophiques ou psychologiques et comparez les définitions qui y sont données : les significations les plus variées lui sont attachées » (2000, p. 15).

Il serait donc impropre de parler de mémoire au singulier car il n'en existe pas un seul type mais plusieurs ou, comme le dit Croisile, « une série de processus modulaires » (2009, p. 11). La notion d'une subdivision et d'une spécialisation de la mémoire remonte à la fin du XIX^e siècle et a par la suite été précisée par de nombreux modèles théoriques (Tulving, 1972). Une première grande distinction se fait d'habitude entre une mémoire visuelle et auditive, voire olfactive (Balzac lui-même se disant un « olfactif »). Cette répartition globale relève de la théorie des mémoires partielles du neurologue Charcot au XIX^e siècle et, bien qu'elle subsiste comme une idée reçue – nous nous rangeons nous-même parmi les auditifs ou les visuels – elle est aujourd'hui dépassée, la mémoire apparaissant beaucoup plus variée et complexe. Il n'en reste pas moins que l'on continue à faire une première distinction selon la nature de l'information stockée, distinction qui comporte quatre types principaux de mémoire : sensorielle, lexicale, sémantique et imagée (Lieury, 2003)¹. La mémoire sensorielle, qui se distingue à son tour en mémoire iconique, concernant des informations visuelles, et échoïque, concernant des informations auditives, est de très courte durée (Croisile, 2009 ; Petit, 2006) ; quoique fugitive, elle sert néanmoins d'entrée dans d'autres formes de mémoire plus

¹ Mais la distinction est en fait encore plus complexe, car il existe aussi d'autres mémoires, comme la mémoire prospective et la métamémoire (Croisile, 2009), ainsi que de « nouvelles » catégories, comme celle de la mémoire audio-visuelle, (Lieury, 2003). Pour un aperçu assez exhaustif, cf. aussi Petit 2006.

spécialisées. Une fois les données visuelles et auditives captées et enregistrées par la mémoire sensorielle, elles sont ensuite fusionnées dans la mémoire lexicale qui n'enregistre que la morphologie des mots, leur « aspect extérieur » ; le sens des mots et leur concept sont stockés ensuite dans une autre mémoire, la mémoire sémantique, où ils sont classés par associations et par catégories. Pour l'apprentissage du vocabulaire ce sont donc les mémoires lexicale et sémantique qui sont les plus importantes, toutes deux relevant d'une mémoire dite déclarative qui s'oppose à une mémoire non déclarative ou procédurale. Ces deux catégories complémentaires ont été cernées par Tulving (1972) et Squire (1980) : la première, comme la définit Croisile, « correspond au rappel conscient et volontaire d'informations anciennes qui s'expriment au moyen du langage » (2009, p. 15) ; la seconde, « correspond à la répercussion inconsciente d'expériences qui ne sont pas consciemment verbalisées » (*ibid.*) et se traduit en l'apprentissage automatique de procédures motrices, perceptives ou cognitives, c'est-à-dire à tout ce qui relève du savoir-faire. En revanche, lorsque les informations visuelles ne concernent pas des graphismes mais des choses (objets, animaux, plantes), on parle alors de mémoire imagée. Si cette dernière est extrêmement durable – nous avons tous plus ou moins en mémoire l'image de la couverture du premier livre que nous avons lu ou même celle des livres qu'on nous lisait avant même d'apprendre à le faire seuls – les images qu'elle fixe sont des synthèses de forme et non des représentations fidèles de contenu ; nous serions d'ailleurs incapables de dire ce qui était écrit précisément sur ces fameuses couvertures des livres de notre enfance.

À ces quatre types de mémoire qui dépendent de la nature de l'information traitée, s'ajoutent deux autres types dépendant du degré de permanence de cette information : mémoire à long terme (MLT) et à court terme (MCT) (Atkinson & Shiffrin, 1968 ; Hebb, 1961). Cette dernière, que l'on appelle aussi mémoire de travail (MDT) (Baddeley, 1974) et que Lieury définit comme une « mémoire vive » (2003, p. 181), stocke des informations pour les réélaborer et les utiliser dans l'immédiat ; c'est ce type de mémoire que l'on sollicite pour accomplir des tâches cognitives comme comprendre un texte, écrire ou résoudre un problème. Cependant, une capacité limitée et une grande sensibilité aux interférences constituent ses deux points faibles (Baddeley & Hitch, 1974 ; Croisile, 2009). En revanche, la mémoire à long terme conserve les événements significatifs de la vie, mais aussi le sens des mots et les habiletés manuelles ; bien qu'elle ne soit pas infaillible, sa capacité est illimitée et sa durée peut s'étendre à des jours, des mois, des années voire, comme l'affirme Petit, « toute une vie » (2006, p. 32). Si la MCT opère en vue du maintien de l'information, la MLT est indispensable pour que cette dernière soit restituée. Ce système n'est évidemment pas parfaitement binaire ; Baddeley (2000) a ajouté aussi une mémoire de travail à long terme, ou mémoire tampon épisodique, qui facilite la

communication entre la MCT et la MLT. Le concept de mémoire est donc dynamique dans la mesure où cette dernière est étroitement liée à trois processus chronologiques essentiels : apprendre des informations, les garder et les restituer au moment opportun (Croisile, 2009). Ainsi, l'articulation entre ces trois phases est centrale pour le questionnement qui est le nôtre, la mémorisation du lexique ne représentant pas une finalité en elle-même, mais constituant un préalable indispensable au réemploi. Ce dernier enfin peut avoir lieu de différentes manières, consciente ou inconsciente, spontanée ou facilitée (Croisile, 2009), le réemploi facilité nous intéresse tout particulièrement car nous sommes convaincue que la musique, et tout particulièrement les chansons à texte, constitue un véritable facilitateur d'apprentissage.

1.2. Mémoires et apprentissages à l'école

Une interprétation simplificatrice de la théorie de la « gestion mentale » de De la Garanderie (1964), qui a par ailleurs été fort critiquée bien qu'elle soit devenue une sorte de lieu commun, porte à croire que les différences à l'école seraient dues à la nature sensorielle des mémoires : l'élève « visuel », n'assimilant pas le cours oral de l'enseignant et l'« auditif » ayant du mal à retenir ce qu'il lit. Or, les avancées récentes dans le domaine des apprentissages ont montré que, de toute manière, la mémoire sensorielle ne permet pas une mémorisation sur la longue durée; cette dichotomie est par conséquent dépassée car elle ne rend pas compte de l'extrême complexité des procédés d'apprentissage. Ces derniers sont d'autant plus diversifiés dans le cas du lexique qui, comme l'affirme Grossmann, représente une véritable « interface » (2011, p. 163) faisant appel à des notions complexes telles que la catégorisation, la cognition, le discours, l'énonciation et, bien évidemment, la syntaxe.

Après avoir été mise au second plan pendant les années 1980-2000, où l'on privilégiait la lecture et l'écriture, depuis une dizaine d'années, la didactique du lexique revient au premier plan (Grossmann, 2011). Dans le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL), l'approche préconisée est de type actionnel, le lexique étant étudié en contexte, c'est-à-dire en considérant le mot à la fois dans la phrase et dans la situation, afin de permettre une réutilisation immédiate par l'apprenant afin d'accomplir une tâche communicative. En didactique, comme le souligne Grossmann, on distingue d'habitude deux approches d'enseignement : « incident et explicite » (2011, p. 164). La première prévoit des temps d'explication lexicale au sein d'autres d'activités linguistiques comme la lecture ou l'écriture ; la seconde, qui nous intéresse plus particulièrement dans le cadre de notre ESR, se déroule selon une progression préétablie à l'avance et est appuyée sur l'appropriation de notions métalexicales comme champ sémantique,

polysémie, synonymie et antonymie. Tagliante énumère différents exercices « traditionnels » pour enrichir le lexique, comme donner la définition du mot, travailler sur la morphologie, les familles de mots et les réseaux sémantiques, ainsi que chercher les intrus dans une série de mots (2006, p. 151-152). Plus particulièrement, elle préconise de développer chez l'apprenant des « stratégies de détournement de la difficulté » (p. 152) qui consistent à utiliser des périphrases afin de dissimuler ses lacunes tout en faisant comprendre ce qu'on avait l'intention de dire. Sur la toile, des blogs et des sites académiques proposent de nombreuses pistes pour favoriser l'apprentissage des mots que des collègues de différentes langues vivantes ont mis en place avec leurs élèves². Certaines, comme l'élaboration de fiches d'association d'un mot de la langue cible avec sa traduction en français ou avec des illustrations, de fiches numériques lexicales par thème et de cartes mentales lexicales thématiques³, se distinguent par leur clarté, mais présentent l'inconvénient d'isoler le mot du contexte de la phrase et de faire l'impasse sur la prononciation, impasse qui peut parfois être palliée grâce à l'ajout d'un fichier audio associé à l'image. D'autres activités ont le mérite de ne pas mettre tous les mots sur le même plan et de motiver les élèves à les apprendre afin d'atteindre un certain nombre de points. Le « memory challenge », par exemple, activité assez répandue en classe d'anglais, consiste à classer les mots en trois catégories : mots difficiles (2 pts), moyens (1 pt) et faciles (0,5 pt) ; les élèves mémorisent à la maison les mots qu'ils souhaitent et, en classe, doivent restituer un maximum de mots afin d'obtenir 20 points⁴. Les TICE aussi fournissent un large éventail de logiciels et d'applications, comme Thinglink, Images Actives, Xia, Adobe Spark, Learning Apps et Quizlets⁵, qui favorisent l'apprentissage du lexique tout en amusant les élèves par leurs interfaces agréables et interactives et en les faisant gagner en autonomie. Quoi qu'il en soit, si, comme l'affirme Croisile, « plus une information a été élaborée, organisée et structurée, plus elle sera facile à retrouver » (2009, p. 22), en ce qui concerne la mémorisation du vocabulaire, l'organisation de ce dernier en catégories hiérarchisées facilite le rappel d'un nombre consistant d'informations. Croisile appuie ce propos en citant une expérience qui consistait à mémoriser une liste de 112 mots : les sujets qui les avaient appris mélangés au hasard n'en ont retenu que

² Pour les blogs, voir notamment <https://lexiquelangues.blogspot.com>. Pour un aperçu des sites académiques, cf. http://www.cafepedagogique.net/lemensuel/lenseignant/languesvivantes/allemand/Pages/2010/111_AlaUne.aspx (dernière consultation : 22/02/2020).

³ <https://langues.ac-versailles.fr/spip.php?article831> (dernière consultation 22/02/2020).

⁴ Point 5 <https://langues.ac-versailles.fr/spip.php?article831> (dernière consultation : 22/02/2020).

⁵ Points 8, 9, 10, 14, 15 <https://langues.ac-versailles.fr/spip.php?article831> (dernière consultation : 22/02/2020).

le 47%, alors que ceux qui les avaient appris sous une forme logique et hiérarchisée les ont tous retenus (2009, p. 22-23).

Or, il ne s'agit pas pour nous de choisir entre une méthode et l'autre, un exercice et l'autre, puisqu'ils sont tous complémentaires. Néanmoins, nous doutons de leur efficacité dans la durée, le véritable enjeu de la mémorisation du vocabulaire étant de pouvoir le réactiver et le réutiliser dans des contextes divers et variés. Cette question de fond n'a manifestement pas intéressé les glotto-didacticiens jusqu'ici, sauf du côté de l'école maternelle, où la question de l'acquisition du vocabulaire est centrale, bien qu'il s'agisse du vocabulaire de la langue maternelle des enfants⁶. Nous estimons en revanche que la musique, à la fois la musique de la parole et la parole en musique, assied dans le long terme la mémorisation du lexique tout en permettant de décroiser ce dernier et de l'intégrer pleinement à d'autres activités linguistiques.

1.3. Sur l'efficacité de la musique pour la mémorisation

Si les bienfaits de la musique sur le cerveau sont nombreux, augmentation de la plasticité cérébrale, développement de certaines aires, meilleure connectivité entre les deux hémisphères, pour n'en citer que quelques-uns (Bouvet 2015), nous nous intéresserons plus spécifiquement à l'efficacité de la musique pour la mémorisation et, tout particulièrement, pour la mémorisation du lexique d'une langue étrangère.

En passant des tympanes à la cochlée, une structure de l'oreille interne qui, grâce aux cellules ciliées, transforme l'input sonore en message nerveux, la musique stimule différents endroits du cerveau, des plus superficiels, comme le cortex, aux plus profonds, comme l'amygdale, centre des émotions, et les noyaux cérébraux qui règlent l'expérience du plaisir. Mais si les émotions sont généralement caractérisées par leur fugacité, la musique, aussi bien exécutée que chantée, imprime dans le cerveau des traces plus durables (Bouvet 2015). Elle provoque en effet différents types de mémorisation : consciente, inconsciente, volontaire et involontaire et agit notamment sur cinq types de mémoire : de travail, épisodique, sémantique, perceptive et procédurale (Bouvet 2015). En outre, dans un article paru en 2013, une équipe de chercheurs de la McGill University de Montréal, dirigée par Robert J. Zatorre, a observé que le plaisir de la musique se traduit dans l'activation d'un « circuit de la récompense » qui nous amène à

⁶ Voir par exemple l'article de Descazaux, Joie et Lagarde disponible sur internet <http://web40.ac-bordeaux.fr/fileadmin/polematernelle/domainesactivites/vocabulaire/commentenseignervecateurs.pdf> (dernière consultation 11/03/2020).

renouveler cette expérience gratifiante (Bailey, Penhune, Steele, Zatorre, 2013). Sur le plan physique, l'écoute de la musique favorise la production de dopamine, production qui s'active même par anticipation, lorsqu'on s'apprête à écouter un morceau que l'on aime bien. Ainsi la neurochimie confirme-t-elle l'aphorisme de Nietzsche dans le *Gai Savoir* (1882), « la musique offre aux passions le moyen de jouir d'elles-mêmes ».

Plus particulièrement, une étude menée en 2013 à l'Université d'Édimbourg a montré que chanter dans une langue étrangère aide à mieux se souvenir des mots et des phrases⁷. Les chercheurs ont travaillé avec trois groupes composés de vingt adultes auxquels ils ont fait entendre de courtes phrases en hongrois qu'ils devaient répéter soit en parlant, soit en chantant. C'est ce dernier groupe qui a montré les meilleures aptitudes pour apprendre et restituer correctement les groupes de mots. L'apprentissage par le chant a donc permis des résultats deux fois plus performants ainsi qu'une meilleure mémorisation des phrases sur le long terme.

2. Problématique

En voyant nos élèves marcher dans les couloirs de l'établissement avec les écouteurs dans leurs oreilles, en les entendant parfois chantonner devant la porte de notre salle de cours, nous nous sommes dit que la musique, dont nous sommes nous-même passionnée, peut représenter un véritable atout pour l'apprentissage du lexique d'une langue étrangère. N'est-il pas étonnant de constater que, bien que l'on déplore une baisse des facultés de mémorisation des adolescents, ces derniers se montrent capables de restituer à la perfection des chansons qu'ils aiment, alors qu'apprendre quelques mots de vocabulaire leur paraît un effort insurmontable et voué à l'échec ? Si les résultats de l'étude des chercheurs écossais ont été probants pour l'apprentissage d'une langue comme le hongrois, qui, appartenant à la famille des langues finno-ougriennes, n'est pas même une langue indo-européenne, ne devront-ils pas être d'autant plus efficaces pour l'apprentissage de l'italien, une langue latine de même que le français, ce dernier étant la langue maternelle des élèves des deux classes de Première que nous avons choisies pour cette étude ? L'enjeu de notre ESR est donc d'analyser comment les textes chantés rendent la mémorisation du lexique plus efficace dans la mesure où ils permettent un passage plus fluide d'une mémoire déclarative à une mémoire procédurale, inconsciente et assise dans le long terme.

⁷ L'article est consultable en ligne, <https://www.francemusique.fr/actualite-musicale/le-chant-comme-methode-de-langue-3398?xtmc=mémorisation&xtnp=1&xtr=18> (dernière consultation 2/02/2010).

3. Méthode

Le segment de la séquence qui fait l'objet de notre ESR a été mené en 1G8 et en 1STI2D5, pendant le mois de février, dont le déroulement et les contenus ont été fortement modifiés en raison de la tenue des épreuves de contrôle continu (E3C), et s'inscrit dans le troisième axe du cycle terminal, *Art et pouvoir*. Il s'agissait d'interroger les relations pouvant s'établir entre l'art, aussi bien figuratif que musical et le pouvoir ; en particulier, nous nous sommes demandés en quoi l'art peut appuyer le pouvoir établi pour en faire la propagande ou, au contraire, le contrer jusqu'à représenter une véritable forme de contre-pouvoir.

À la fin de la séquence, la tâche finale qui a été proposée aux élèves était, de même que dans l'expression écrite de l'épreuve d'E3C, une expression écrite pouvant être développée en deux sujets distincts. La consigne du sujet A, formulée en italien, était la suivante :

« Tu es le directeur de la Galerie des Offices de Florence qui dois préparer une exposition d'œuvres d'art illustrant différentes formes de pouvoir et de contre-pouvoir. Énumère les œuvres que tu exposeras, décris dans les détails celle qui te semble être la plus représentative et justifie ton choix ». En revanche, la consigne du sujet B, toujours rédigée en langue cible, était :

« Tu es le directeur de la Scala de Milan et tu souhaites organiser un concert avec des morceaux musicaux qui illustrent différentes formes de pouvoir et de contre-pouvoir. Énumère les morceaux que tu sélectionneras, décris dans les détails celui qui te semble être le plus représentatif et justifie ton choix ».

L'apport de la musique pour cette séquence n'était donc pas limité à l'écoute d'une chanson en guise d'exercice de compréhension de l'oral, mais il était fondamental pour mener à bien l'une des deux traces de la tâche finale. Aussi, nous souhaitions voir combien d'élèves s'orienteraient spontanément vers la trace B, censée à nos yeux les intéresser et motiver davantage. Pour ce faire, toute la seconde moitié de la séquence, correspondant à quatre séances, a été construite sur l'écoute, l'analyse et l'étude de cinq morceaux de musique, de genre et d'époque différents, quatre chansons s'échelonnant de la Seconde Guerre Mondiale aux années 1990, et un chœur d'opéra du milieu du XIX^e siècle.

3.1. Participants

Les quarante et un élèves qui composent les deux classes de Première dont nous avons la charge cette année présentent certaines caractéristiques qu'il nous revient de souligner.

La classe de 1G8 est composée de 23 élèves ayant un niveau qui, selon les activités linguistiques, varie entre A2 (intermédiaire ou usuel) et B1 (seuil) du CECRL. Ce sont des élèves globalement sérieux et matures, mais qui ont du mal à prendre la parole et à participer en classe, ne serait-ce que pour poser des questions lorsqu'ils n'ont pas compris ; parfois, leur retenue peut même confiner à la passivité. En ce qui concerne plus particulièrement leur aptitude à la mémorisation du lexique, nous avons remarqué chez quelques-uns un travail méthodique sous forme de listes de mots, activité certes louable en soi, quoiqu'insatisfaisante du point de vue de son efficacité. Nous déplorions en effet chez la plupart un vocabulaire qui, en dépit des efforts déployés par certains élèves, demeure pauvre et dont la mémorisation n'est pas considérée comme une activité nécessitant un entraînement particulier.

Le profil de l'autre classe de Première est en revanche tout à fait différent. Il s'agit d'une classe de 1STI2D5, composée de 18 élèves, dont le niveau, plus bas, fluctue entre A1 (introductif ou de découverte) et A2, aussi bien à l'écrit qu'à l'oral. Malgré d'évidentes faiblesses, ils peuvent s'engager davantage dans le travail en classe, bien que cela se fasse parfois au détriment de la discipline. En effet, lors du conseil de classe du premier trimestre, l'équipe pédagogique a décidé de mettre en place une fiche de suivi et de durcir les sanctions en cas de débordement. Si la participation en classe doit donc être davantage cadrée et focalisée, le travail à la maison est une pratique qui demeure étrange pour la plupart des élèves étant convaincus que la seule présence en classe suffise pour apprendre une langue étrangère.

Nous voyons les deux classes deux heures par semaine : la 1G8 le lundi, de 13h10 à 14h05, et le jeudi de 8h25 à 9h20, et la 1STI2D5, le jeudi de 13h10 à 14h05 et le vendredi de 9h20 à 10h15. En dépit d'une quotité de travail équivalente dans les deux classes, il s'agissait d'un contexte de travail singulier qui nécessitait de choisir une piste pédagogique pertinente et adaptée aux spécificités des deux groupes. Plus exactement, l'enjeu majeur avec notre classe de 1G8 était de débloquent une prise de parole souvent problématique afin qu'elle soit plus aisée et, oserions-nous dire, désinhibée et, avec notre classe de 1STI2D5, de canaliser son énergie parfois débordante ainsi que d'engager pleinement le groupe dans le travail exigeant et nécessaire de l'apprentissage du lexique. Dans les deux cas, nous étions convaincue de pouvoir atteindre nos objectifs grâce au *medium*, à la fois plaisant et utile, de la musique.

3.2. Matériel

Nous avons travaillé avec les élèves cinq morceaux qui, comme nous l'avons mentionné, couvrent une large période historique allant du *Risorgimento*, avec le chœur *Va' Pensiero* de

Nabucco de Giuseppe Verdi, jusqu'à nos jours, avec *I cento passi* du groupe Modena City Ramblers (MCR), en passant par le chant phare des partisans, *Bella Ciao*, la *Canzone del maggio* de Fabrizio De André, sur les manifestations de 1968, et *Destra Sinistra* de Giorgio Gaber qui fait une critique mordante des partis politiques traditionnels. Ce choix s'explique aussi par la volonté de présenter aux élèves un éventail représentatif de différentes formes de lutte qu'incarne la musique : lutte des peuples pour l'autodétermination contre les ingérences étrangères, lutte contre la mafia, lutte ouvrière et étudiante de mai 1968, ainsi que critique de la politique traditionnelle et des idéologies stériles.

Nous aurions pu proposer aux élèves une écoute sur cd-rom, mais, ne possédant pas les supports, nous avons privilégié la manière la plus pratique, à savoir la plateforme YouTube, dont voici les liens morceau par morceau :

1. *Bella Ciao* : <https://www.youtube.com/watch?v=4CI3lhyNKfo> ;
2. *Canzone del maggio* : <https://www.youtube.com/watch?v=K3Dgofep1eI> ;
3. *Destra Sinistra* : <https://www.youtube.com/watch?v=DfKfuQGg9tg> ;
4. *I cento passi* : <https://www.youtube.com/watch?v=pMOcn9pmz3s> ;
5. *Va' Pensiero* : <https://www.youtube.com/watch?v=tPANwyaSIX4> (jusqu'à 3 : 25).

En ce qui concerne les supports, que nous allons décrire dans les détails dans le paragraphe ci-dessous § *Procédure*, nous avons proposé aux élèves :

1. Un tableau introductif à remplir sur les auteurs, l'année de composition, le contenu et l'objectif des quatre chansons (voir Annexe n° 1) ;
1. une première fiche de contrôle des acquis du vocabulaire (voir Annexe n° 2) ;
2. des extraits des textes à trous des chansons (voir Annexe n° 3) ;
3. sur l'opéra, une fiche d'exploitation « Verdi e *Nabucco* » (voir Annexe n° 4) ;
4. une liste de mots à expliquer lors d'un jeu de lexique (voir Annexe n° 5).

3.3. Procédure

Séance 1

(voir Annexe 1)

L'objectif de la première séance était de donner aux élèves un aperçu représentatif de quatre chansons illustrant différentes formes de pouvoir et de contre-pouvoir et d'approfondir, par groupes, le contenu de l'une d'entre elles.

Cette séance d'ouverture était donc ainsi structurée :

- Phase d'amorce (4 minutes) : une fois que les élèves ont gagné leur place près des autres membres du même groupe, dont la composition était projetée au tableau, écriture de l'objectif de la séance dans les cahiers, distribution de la fiche d'exploitation à remplir et lecture de la consigne. Reformulation de l'objectif et de la consigne par un ou plusieurs élèves volontaires.
- Travail de groupe (25 minutes) : les élèves sont autonomes dans leurs activités car la consigne a été élucidée et ce qui est attendu d'eux, l'objectif de la séance, est toujours bien visible au tableau. Le fait d'avoir constitué au préalable les groupes et d'avoir attiré l'attention sur le petit exposé final a contribué, dès le début, à mettre les élèves en situation de travail. Sans que nous le leur ayons explicitement demandé, au sein de chaque groupe, les élèves se sont réparti entre eux les informations à rechercher. Pendant toute cette phase, un compte à rebours était affiché au tableau. Pour notre part, nous avons adopté une « posture d'accompagnement » (Boucheton, Soulé, 2009) consistant à circuler parmi les groupes afin d'aider ceux qui le souhaitaient et de répondre aux questions qui surgissaient au fur et à mesure.
- Phase de restitution (13 minutes) : un porte-parole de chaque groupe que nous avons désigné nous-même a pris la parole pendant au moins deux minutes pour présenter la chanson ayant fait l'objet d'étude. Il ne pouvait pas lire ses notes, mais il avait le droit de garder sous les yeux un bout de papier où, d'un commun accord avec ses camarades, étaient marqués trois mots-clés. Pendant chaque exposé, les élèves devaient prendre des notes pour remplir le tableau dans son intégralité. Une mise en commun globale, pour nous assurer que tous aient compris, est venue clore cette première séance (cf. ci-dessous § *Transcription d'un extrait de séquence*).
- Travail à la maison : apprendre le vocabulaire nouveau concernant le contenu et l'objectif des chansons. Ce travail s'explique par la nécessité, au terme de notre première séance, de vérifier les effets d'une mémorisation « déclarative », afin d'en mesurer l'écart avec une mémorisation « émotionnelle », issue de l'exposition aux textes chantés lors de la séance suivante.

Transcription d'un extrait de séquence

À la fin du descriptif de chaque séance, afin de donner un micro-tableau plus vivant et authentique de la mobilisation du lexique que les élèves ont pu faire en classe, nous reproduirons des morceaux choisis de leurs interventions, en les traduisant en français. En italique, nous signalons les mots en italien, même fautifs, ainsi que les solécismes ; en outre, nous soulignons les mots-clés indispensables que les élèves étaient censés retenir et remployer dans cette séquence.

Ce qui suit est un extrait de la mise en commun en classe de 1STI2D5.

– Parmi les quatre chansons que nous avons écoutées aujourd'hui, y en a-t-il une au moins que vous connaissiez déjà ?

– Nathan : *Bella Ciao*.

– Je m'en doutais bien. Mais de quoi parle-t-elle ?

– Benjamin : de la Résistance (« *Resistansa* »).

– Attention. *Re-si-sten-za*. Répète.

– Oui, *Resistenza*. C'est un chant de liberté, je crois, qui célèbre l'engagement des partisans qui, pendant la deuxième guerre mondiale, se sont opposés au fascisme et au nazisme.

– Très bien. En effet, l'Italie de Mussolini avait été alliée de l'Allemagne d'Hitler jusqu'en 1943 ; mais, à partir de cette date, se déclenche une guerre civile dans la Péninsule : d'une part, les souteneurs du régime de Mussolini, collaborationnistes avec les troupes des occupants allemands et, d'autre part, les partisans, appuyés par les Alliés. On a donc une chansons sur la guerre et puis quoi encore ?

– Timéo : une chanson sur la mafia.

– Oui, comment s'intitule-t-elle ?

– Mattéo : *I cento passi*.

– Exact.

– Pol : Madame, moi j'ai vu un film qui a le même titre ! Il parle de Peppino Impastato, un sicilien qui lutte contre la mafia. Peppino se rebelle contre son père qui, lui, est un mafieux ; mais à la fin, je crois qu'on le tue.

– Très bonne mémoire. Et, selon vous, le message de cette chanson est toujours pertinent ?

– Alexia : oui, parce que la lutte contre la mafia n'est pas finie. En Italie la mafia existe encore.

– Malheureusement, tu as raison. Et les deux autres chansons de quelle forme de pouvoir parlent-elles ?

- Angéline : de politique, *Destra e Sinistra*, et de manifestations, *La canzone del maggio* (« *maio* »).
- *La canzone del maggio, mag-gio*, répète. Pourquoi a-t-elle été composée ?
- Angéline : pour les manifestations des ouvriers et des étudiants en mai 1968. Fabrizio De André est l’auteur et chanteur, genre Georges Brassens. Dans cette chanson, il parle à tous, même à ceux qui n’ont pas participé à la révolution.
- Oui, Angéline. Selon lui, on a beau se croire au-dessus des événements, nous ne pouvons pas fermer les yeux devant ce qui se passe car, au final, nous sommes tous impliqués.
- Mathis : mais si cette chanson est plutôt de gauche, celle de Giorgio Gaber dit que, en fait, il n’y a pas vraiment de différence entre droite et gauche.
- Très bonne remarque, Mathis.
- Willy : bah oui, les partis politiques sont tous pareils. L’idéologie est morte !
- Tu as raison Willy, Giorgio Gaber pense comme toi, mais il le dit avec ironie. Où est-ce que vous voyez cette ironie de l’auteur-interprète ?
- Benjamin : il dit que prendre une douche est de gauche et prendre un bain de droite !
- Très bien, Benjamin. Voilà un des lieux communs de ce qui est normalement « de droite » ou, au contraire, « de gauche ».

Micro-analyse à posteriori de la séance

La mise en route de cette séance étant capitale pour captiver l’attention des élèves, il nous fallait éviter les écueils que peuvent provoquer le travail en groupe et le changement de cadre, dans la mesure où nous étions en salle informatique. De plus, la tâche demandée était complexe, les élèves devant écouter une chanson, faire des recherches complémentaires sur internet pour renseigner le tableau et, à la fin de la séance, être capables de présenter à l’oral le morceau à leurs camarades. Si les deux classes se sont globalement montrées réceptives au travail, des éléments passifs ont tenté de profiter du travail de groupe pour s’effacer au sein de ce dernier tout en laissant travailler les autres, tandis que des éléments perturbateurs auraient voulu s’accorder une heure de détente en surfant à leur aise sur internet. Il nous revient néanmoins de préciser qu’il s’agit, dans les deux classes, d’éléments minoritaires dont nous avons en quelque sorte prévu ce comportement inapproprié, délétère à la fois pour eux-mêmes et pour le groupe dans sans ensemble. C’est pourquoi la dernière activité de la séance consistait en un exposé : le fait de devoir prendre la parole devant toute la classe, qui plus est dans une langue étrangère, stimule les élèves et les incite à travailler avec plus d’attention et de concentration, fonctionnant

ainsi comme un levier puissant pour leur motivation. A posteriori, nous nous sommes aussi rendu compte que, si nous avions établi à l'avance la sitographie sur laquelle faire des recherches, nous aurions aussi empêché ou, du moins, limité, les tentatives de zapping compulsif sur internet.

En ce qui concerne plus particulièrement l'apprentissage du vocabulaire, on pourrait nous objecter que la façon dont nous l'avons introduit aurait pu être davantage tournée vers la musique. Or, au début de nos expérimentations, il était nécessaire de partir d'une approche encore traditionnelle pour mieux vérifier, à partir de la deuxième séance, notre hypothèse de départ concernant la meilleure efficacité de la mémorisation par le biais de la musique. À cette raison objective, s'ajoute sans doute aussi une raison implicite, relevant de notre souci majeur en cette année de stage, à savoir le besoin de garder le contrôle du groupe. D'une part, en effet, nous ne voulions pas déstabiliser des élèves très timides et discrets de la 1G8 ; d'autre part, nous craignons la dissipation des élèves de 1STI2D5, qui nécessitent un cadrage fort et beaucoup d'autorité. Ce sont néanmoins les élèves eux-mêmes qui, dans leurs recherches et dans les exposés qui ont suivis, ont trouvé, employé et expliqué à leurs camarades les mots-clés de la notion Art et pouvoir comme *guerra, libertà, denuncia, ribellarsi, manifestazione, rivoluzione, partiti politici* auxquels nous avons intégré, en phase de mise en commun, des mots complémentaires comme *partigiani, rivolta, lotta, coinvolgere, ironia, ideologia, luogo comune*.

Séance 2

L'objectif étant d'écouter et de retenir les mots-clés de quelques extraits choisis, la deuxième séance s'est révélée très importante pour le sujet de recherche de notre ESR dans la mesure où nous avons pu percevoir un écart entre l'apprentissage du vocabulaire sans ou avec la musique. Les activités étaient ainsi structurées :

- Rebrassage du contenu de la séance précédente et premier contrôle de vocabulaire (10 minutes). La liste des mots à traduire était identique pour les deux classes (voir Annexe 2).
- Activité de compréhension de l'oral en binômes (20 minutes) : tout d'abord, les élèves ont pris connaissance des textes à trous des chansons par une lecture individuelle, silencieuse et globale. Ensuite, nous avons procédé à deux écoutes, morceau par morceau, après une brève contextualisation de la chanson de la part de quelques élèves volontaires. Au bout de chaque écoute, les élèves pouvaient comparer ce qu'ils avaient compris avec le voisin. Afin de pallier des lacunes parfois profondes, contrairement au groupe de 1G8, le groupe de 1STI2D5 avait la

liste des mots en vrac qu'ils devaient insérer au bon endroit du texte ; de plus, dans ce groupe, une troisième écoute fractionnée s'est révélée nécessaire pour *I cento passi* et la *Canzone del maggio*. Nous nous sommes assurée que tous les mots fussent clairs pour tout le monde par une mise en commun dont nous retranscrivons un extrait ci-dessous.

- Phase de reformulation écrite (12 minutes) : après leur avoir laissé deux minutes pour mémoriser le vocabulaire nouveau, cahier fermé et toujours en binômes, les élèves se sont penchés sur la rédaction d'un court résumé de chaque morceau. La seule contrainte était de choisir une chanson qu'ils n'avaient pas déjà étudiée lors de la première séance. En outre, des points bonus étaient attribués en fonction du nombre de nouveaux mots utilisés, la classe de Première Technologique étant toujours friande de « jeux d'équipes » et celle de Première Générale pouvant être motivée par cette « compétition ».
- Travail à la maison : rédaction de 10 phrases, chacune devant mobiliser au moins un mot nouveau et un verbe au subjonctif (nous avons déjà abordé cet important point de langue dans la première moitié de la séquence).

Transcription d'un extrait de séquence (classe de 1STI2D5)

- Qui sont les protagonistes de la chanson *Bella Ciao* ?
- Lucas : les partisans (*partisani*).
- Attention à la prononciation ! Souvenez-vous donc, que dit-elle la chanson ? *Questo è il fiore del... ?*
- Lucas : *partigiano* ! Ah, oui, pardon, les partisans (cette fois, avec la bonne prononciation du *g*).
- Voilà ! Pour bien prononcer, pensez à chanter le texte dans votre tête. Et à quels événements historiques fait-elle référence ?
- Angéline : pendant la deuxième guerre mondiale, en 1943, l'Italie ne combat plus aux cotés de l'Allemagne qui, pour « se venger » (comment dit-on en italien ?) a envahi (*envaito*) le Pays.
- Merci Angéline pour nous avoir rappelé le cadre. Quel est le mot, dans la chanson, pour désigner l'envahisseur ?
- Angéline : (elle chantonne, avant d'arriver au mot que l'on cherche) *invasor*.
- Très bien. Pour dire « envahi », on utilise le même mot, mais sans *r*.
- Pol : *invaso* !
- Exact. Maintenant, quelqu'un pourrait nous dire quelle chanson traite de la mafia ?
- Adrien : *I cento passi*. Peppino est un mafieux.

- Êtes-vous d'accord avec cette affirmation ?
- Anaïs : mais non ! C'est son père qui est un mafieux. Son père et son oncle.
- Oui, c'est juste. Et qu'est-ce qu'il a fait Peppino pour se rebeller ?
- Mattéo : (en reprenant les mêmes mots de la chanson) il parlait à sa radio (*parlava alla sua radio*). Il avait envie de changer (*cambiare*), de justice (*giustizia*), de lutter (*lottare*).
- Et est-ce qu'il survit ?
- Willy : non, il est tué (*ammazzato*). J'ai vu le film, moi aussi !
- Effectivement. On a donc une chanson sur la guerre, une sur la mafia et les deux autres ?
- Julien : sur mai (*maio*) 1968. La *Canzone del maggio*. Du coup, je me suis trompé, c'est *maggio* (il prononce de façon appuyée le double *g*).
- Si vous arrivez à vous corriger vous-mêmes, c'est très bien. Aaliyah, pourrais-tu ajouter quelques détails ?
- Aaliyah : ça parle des manifestations des ouvriers.
- Seulement ? On pourrait représenter cette manifestation comme la toile *Il Quarto Stato* que l'on a analysée au début de la séquence ? Vous vous en souvenez ?
- Alexia : mais non, il y a aussi des étudiants (*qualchi studenti*)
- Attention : que dit-elle la chanson ? *Arresteranno...*
- Théo : *Qualche studente*.
- Oui, l'indéfini *qualche* est invariable et le substantif qui suit est au singulier. Enfin, la dernière chanson, Timéo, peux-tu nous la présenter ?
- Timéo : elle parle de droite (*destra*) et gauche (*sinistra*).
- De la main droite et gauche ?
- Non, des deux partis politiques. Pour lui, ils sont tous pareils.
- Exactement. Et c'est qui ce « lui » ? Comment s'appelle le chanteur ?
- Mathis : Giorgio Gaber.
- Et un auteur qui parle politique dans ses chansons est un chanteur... ?
- Mathis : engagé (*ingaggiato*).
- Non, on a déjà vu ce mot à propos de peintres tels que Pellizza da Volpedo...
- Benjamin : *impegnato* !
- Voilà. À la maison, révisez le vocabulaire connu et mémorisez les nouveaux mots par la musique. Attention, je dis bien *par la musique* : chez vous, écoutez plusieurs fois les morceaux et chantez-les ; le rythme et la mélodie vous aideront à mieux retenir. Vous vous rendrez compte qu'apprendre de la sorte ce sera même plaisant !

Micro-analyse à posteriori de la séance

Lors de cette deuxième séance, nous sommes entrée dans le vif de notre sujet de recherche, la place et le rôle de la musique étant ici prépondérants. Or, si les élèves sont, en règle générale, très attentifs aux compréhensions de l'oral, d'autant plus lorsqu'il s'agit de chansons (ou de vidéos), le risque de cette activité était de se borner à un exercice de discrimination auditive, exercice par ailleurs très utile, mais qui, dans ce contexte, nous aurait fait perdre de vue le but qui était le nôtre. C'est pourquoi nous avons terminé la séance par une activité d'expression écrite consistant à reformuler le contenu des chansons et pour laquelle il était certes nécessaire d'avoir repéré les mots, mais il était aussi et surtout primordial d'en avoir compris le sens. L'activité de compréhension de l'oral, qui s'est déroulée pendant toute la partie centrale de la séance, a favorisé l'appropriation du vocabulaire de la part des élèves, comme nous l'avons constaté lors de la mise en commun et de la reformulation écrite. En effet, si, lorsque je donne ce type d'exercice, les élèves lèvent tout de suite la main pour demander du vocabulaire, cette fois-ci, ils se sont en revanche mis au travail d'une manière plus autonome, ce qui nous a confortée dans une partie de notre questionnement : la musique permet un remploi du vocabulaire plus aisé. En outre, dans les vingt copies des deux classes confondues (la rédaction était à faire en binômes), les mots qui revenaient les plus souvent étaient : *partigiano*, *libertà* (*Bella Ciao*), *cambiare*, *lottare*, *gridando*, *contando* (*I cento passi*), *assolti*, *coinvolti* (*La canzone del maggio*), *destra*, *sinistra* (chanson éponyme de Giorgio Gaber). Comme on peut le voir, à part pour *Bella Ciao*, qu'ils connaissaient déjà par ailleurs, pour les autres chansons, les élèves ont davantage retenu les mots qui riment entre eux ou ceux qui sont répétés plusieurs fois, comme dans la chanson de Gaber. Le rythme et la mélodie jouent donc un rôle non négligeable dans l'apprentissage du lexique en permettant même de retenir facilement des mots a priori difficiles comme *assolti* e *coinvolti* que les élèves n'auraient probablement pas retenus dans une liste classique à apprendre par cœur.

Séance 3

(voir Annexe 4)

Dans cette troisième séance, nous avons souhaité élargir l'aperçu des chansons ayant trait à la notion du pouvoir en faisant découvrir aux élèves un genre musical qui ne leur est pas du tout familier, celui de l'opéra lyrique.

Les activités étaient ainsi structurées :

- Phase de découverte (2 minutes) : brainstorming sur les genres de musique, sur ses propres goûts musicaux et sur l'opéra (points 1 et 2 de la fiche).
- Compréhension de l'écrit (3 minutes) : introduction à l'opéra, genre italien par excellence et dont la popularité en ce Pays n'a pas d'égaux ailleurs, et à la figure du compositeur Giuseppe Verdi dont le rôle pour l'unité italienne lors du *Risorgimento* fut capital (encadré de la fiche).
- Première activité de compréhension de l'oral de l'interview du directeur du théâtre Verdi de Pordenone (10 minutes).
- Deuxième activité de compréhension l'oral d'un extrait du célèbre cœur de *Va' Pensiero*, focalisée sur l'analyse du rythme et de la mise en scène (8 minutes).
- Troisième activité de compréhension, cette fois-ci finalisée au repérage des mots dans le texte (8 minutes). De même que pour l'activité d'écoute dans la séance précédente, sur la fiche d'exploitation de la classe de 1STI2D5, nous avons ajouté la liste des mots à insérer.
- Travail à la maison : exercice d'expression écrite dont la consigne était de décrire le contenu d'une nouvelle chanson qui traitait la question du pouvoir en utilisant au moins 10 nouveaux mots parmi ceux que l'on avait découverts et appris jusque-là. La chanson ne devait pas forcément être une chanson italienne (voir ci-dessous).

Transcription d'un travail d'élève (Mathis, un élément moteur de la classe de 1STI2D5).

« La canzone che vado a presentarvi è *Sunday Bloody Sunday* di U2. C'è la canzone la più impegnata del questo gruppo perché denuncia la guerra, la rivolta in Nord Irlanda in 1972 durante un domenica (dove il titolo) dove molti personi sono ammazzati. Si tratta di una manifestazione tra Nord irlandesi, catholichi, chi si ribelano ai inglesi, protestanti. Questa canzone è un himno a la pace et a la libertà. Mi piace perché parle di une lotta, fa riflettere su la violensa dei invasori et la libertà chi vogliono i populi ».

Micro-analyse à posteriori de l'activité

Cette séance était sans aucun doute dense et difficile, peut-être même trop, ces difficultés étant d'ordre à la fois linguistique et culturel. D'une part, en effet, la langue du *Va' Pensiero*, très poétique et d'un registre soutenu, a constitué un obstacle à la compréhension du texte. D'autre part, j'ai surestimé les connaissances historiques des élèves qui ignoraient quelque peu la situation politique italienne du XIX^e siècle, pour ne rien dire de la captivité di peuple juif lors de la domination babylonienne.

Afin de permettre une meilleure compréhension des activités que j'ai proposées lors de cette séance, il aurait été certes plus judicieux de consacrer davantage de temps à l'élucidation du contexte historique italien du *Risorgimento*. Nous aurions pu nous inspirer de l'unité 4 du manuel *Tutto Bene!* qui, centrée sur la figure de Garibaldi, retrace sa vie et ses actions à travers des documents iconographiques et un extrait de bande dessinée. Si nous avons pu recourir davantage aux images pour favoriser la compréhension des élèves, nous avons tout de même été surprise par l'effort que ces derniers ont malgré tout fourni. Notre satisfaction a été grande en constatant que la force de la musique de Verdi et la puissance de l'opéra en tant qu'art total ont captivé et interrogé les élèves, même les plus réfractaires. Tout d'abord en effet, les élèves sont restés silencieux pendant le visionnage de l'interprétation du chœur des esclaves, alors que les vidéos provoquent souvent des commentaires, parfois déplacés. En outre, quelques-uns ont très justement remarqué que la mise en scène, la disposition des personnages et la manière d'exprimer leurs sentiments les faisaient penser à la déportation des juifs pendant la deuxième Guerre Mondiale. Enfin, certains ont certainement puisé dans leurs souvenirs de collège en disant que Verdi était un acronyme pour *Vittorio Emanuele Re d'Italia*.

Pour ce qui était du vocabulaire, de même que lors de la première séance, nous avons été contrainte d'introduire la plupart des mots d'une manière encore plutôt traditionnelle, lors des mises en commun après l'écoute de l'interview et du cœur de *Nabucco*. D'ailleurs, pour l'expression écrite à faire à la maison, presque tous les élèves ont majoritairement employé des mots tirés des chansons étudiées précédemment et en délaissant le cœur des esclaves.

Séance 4

Constituant l'avant-dernière séance de la séquence avant la tâche finale, la quatrième séance représentait une étape-clé dans la mesure où nous étions censée être en mesure de tirer un bilan, ne serait-ce que partiel et partial, du questionnement objet de notre ESR.

L'enchaînement des activités que nous avons prévues était le suivant :

- Phase de réactivation (12 minutes) : jeu de lexique au tableau (voir Annexe 5). Ayant à notre disposition en salle de cours un tableau mural aux extrémités mobiles, nous les avons pliées de façon perpendiculaire afin de pouvoir y placer derrière trois élèves par côtés. Dans la partie centrale du tableau, nous avons projeté la liste des mots, en italien, que les élèves restés assis devaient faire deviner à leurs camarades derrière les extrémités droite et gauche du tableau (voir ci-dessous § *Transcription d'un extrait du jeu de lexique*). Nous avons assisté à la mise en

pratique de cette activité lors d'une séance d'observation dans une classe de notre tutrice d'établissement et nous avons trouvé qu'il s'agissait d'une manière à la fois ludique et efficace de fixer le vocabulaire.

- Activités de rappel et de reconnaissance en groupes (15 minutes) : après une écoute de l'amorce de chaque morceau (quelques secondes seulement), les élèves, sans regarder dans leur cahier, devaient écrire sur un bout de papier le plus de mots possibles dont ils se souvenaient. Partage et mise en commun finale de tous les mots trouvés par les élèves.
- Activités de restitution dans un contexte différent, toujours en groupes (15 minutes) : en utilisant au moins 5 nouveaux mots, les élèves devaient présenter l'une des œuvres d'art étudiées dans la première partie de la séquence. Un porte-parole exposait oralement la description. Les œuvres d'art en question étaient : une statue de l'empereur Auguste, une fresque du cycle de l'*Allegoria del Buon e del Cattivo Governo* d'Ambrogio Lorenzetti (« Effets du mauvais gouvernement dans la ville »), le portrait *Aeroritratto di Benito Mussolini aviatore* de Alfredo Ambrosi et une peinture murale de TvBoy représentant Greta Thunberg.

Transcription d'un extrait du jeu de lexique

Le substantif à faire deviner était *partigiano*.

– Benjamin : C'est le protagoniste de *Bella Ciao*

– Enzo : *partigiani*

– Benjamin : un seul !

– Enzo : *partigiano*

Le verbe à faire deviner était *ribellarsi*.

– Angeline : c'est ce qu'il fait Peppino contre son père

– Aalijah : *denuncia*

– Angeline : non, c'est comme en mai 1968, les ouvriers et les étudiants....

– Aalijah : *ribellano* !

– Angeline : presque, il manque quelque chose devant !

– Aalijah : *si ribellano*

– (nous) : et comment est-il l'infinif ? Attention à la place du pronom réfléchi...

– Aalijah : *ribellarsi*

Le mot à faire deviner était *patria*

– Timéo : l'Italie pour Giuseppe Verdi

– Lucas : *nazione*

- Non, c’est une autre façon de dire nation
- Lucas : *paese*
- Pas encore, mais ça commence par la même lettre
- Lucas : (il cherche, mais il ne se souvient pas)
- (nous) : Lucas, pense au chœur que nous avons entendu : *O mia... sì bella e perduta !*
- Lucas : (il dit une bêtise)
- C’était *patria* ! Allez, c’était facile, presque comme en français !

Micro-analyse à posteriori de l’activité

À ce moment de la séquence, il était temps de commencer à tirer quelques conclusions. Les activités que nous avons proposées, nous ont permis d’observer une maîtrise considérable du vocabulaire, en tout cas meilleure par rapport à celle du premier contrôle de vocabulaire ainsi qu’à celle qu’ils ont d’habitude en fin de séquence et que nous vérifions régulièrement dans le jeu au tableau. Comme on peut le voir du tableau ci-dessous, le taux de mots retenus est partout supérieur à la moyennes :

	<i>Bella Ciao /3</i>	<i>I cento passi /13</i>	<i>Canzone del maggio /12</i>	<i>Destra Sinistra /5</i>	<i>Jeu de lexique au tableau /20</i>
1G8	3	10	8	4	17
1STI2D5	3	8	5	4	14

Si ces observations ont été plutôt encourageantes, nous avons néanmoins constaté, lors de l’activité de restitution, une difficulté persistante au réemploi du vocabulaire, bien que le contexte soit après tout similaire car il s’agissait toujours d’œuvres d’art ayant trait à la notion de pouvoir. Cette activité a tout de même été bénéfique pour une sorte de preuve générale avant la tâche finale de la séance suivante.

Séance 5

8 Nous n’avons pas compté les mots qui, à l’intérieur du même texte, se répètent plusieurs fois.

Venant clore la troisième séquence de l'année, cette séance était consacrée à la tâche finale d'expression écrite (voir ci-dessus § *Méthode*). La consigne et les attentes avaient été rappelées à la fin de la séance précédente, pendant laquelle nous avons aussi distribué aux élèves une grille d'évaluation, pour qu'ils puissent réviser en sachant exactement sur quels critères ils seraient évalués. Pour rédiger, les élèves avaient à leur entière disposition les cinquante-cinq minutes dont se compose une séance de cours.

4. Résultats généraux

Si la mémorisation du lexique sous l'angle plaisant de la musique a contribué à susciter de la curiosité auprès des élèves de Première Technologique, curiosité qu'il a tout de même été nécessaire de canaliser, elle a dans un premier abord éveillé des soupçons de « légitimité » auprès des élèves de Première Générale qui, étant habitués à un apprentissage plus traditionnel, sont toujours sur la réserve. Néanmoins, ces derniers se sont vite rendu compte que, le fait d'être « scolaires » n'est pas un gage de réussite, d'autant plus dans une langue vivante. D'ailleurs, quelques bons élèves m'avaient fait part, en début d'année, de leur frustration concernant le « manque » de vocabulaire pour pouvoir s'exprimer, manque qui en dit long sur l'efficacité des listes qu'ils avaient l'habitude d'établir jusque-là. Aussi le choix des morceaux, tirés de genres qui leur étaient peu familiers, comme les chansons à texte, sinon complètement inconnus, comme l'opéra lyrique a obligé les élèves à se concentrer et à déployer tout leur sérieux pour comprendre des textes difficiles.

Si, au seuil de la seconde partie de la séquence *Art et pouvoir*, nous avons pu du moins attirer l'attention des élèves et obtenir leur coopération, les résultats de nos expérimentations ont été très disparates. Comme il était prévisible, aussi bien en 1G8 qu'en 1STI2D5, le premier contrôle des connaissances a révélé que les élèves ont davantage retenu les mots de la chanson qu'ils avaient étudiée au sein de leur propre groupe. En outre, l'écart moyen que nous pouvons d'habitude observer entre la Première générale et la Première technologique s'est maintenu, le premier groupe d'élèves ayant fait, en moyenne, trois erreurs et un oubli, et le second quatre erreurs et deux oublis (voir *Annexe 2*). Ce premier contrôle des connaissances a aussi montré la persistance de certaines erreurs d'orthographe : des hésitations entre *s* et *z* pour le *g* du mot *partigiano*, le mot oxyton *libertà* trop souvent écrit sans accent et *guerra* sans *u* entre le *g* et le *r*, alors que les mêmes mots étaient par ailleurs bien restitués à l'oral. Mais la question de

l'orthographe, épineuse en français même, nécessiterait un approfondissement qui nous entraînerait loin du questionnement qui est le nôtre.

Au bout de la deuxième séance, l'écart entre les différents groupes de travail s'est réduit, dans la mesure où tous les élèves ont écouté toutes les chansons. En outre, même si elles ne connaissent pas forcément le sens de tous les mots qu'elles sont capables de repérer, ces deux classes de Première arrivent globalement à obtenir de bons résultats dans ce type d'exercice de discrimination auditive. Certes, les mots le moins usuels comme *chinare e assolti* (*Canzone del maggio*), ou comme *prendersela* (décliné en *ce la prendiamo* dans *Destra Sinistra*) ont mis les élèves en difficulté, difficulté qui a pu être en partie surmontée au bout de plusieurs écoutes. En outre, en dépit de nos attentes, il nous faut reconnaître que, lors de la première écoute, la musique ne s'est pas révélée un support facilitateur, au contraire : le rythme entraînant et le débit rapide de *I cento passi* ont constitué un obstacle dans le repérage de certains mots comme *rispettato* et *onorato* que les élèves auraient sans doute transcrits sans difficulté s'ils eussent été prononcés clairement et calmement.

Dans la restitution du contenu des chansons, nous avons pu observer une tendance généralisée à restituer tels quels des vers entiers des chansons, notamment de *Bella Ciao*. Cette tendance montre une bonne mémoire de travail, mais révèle, du moins à ce stade de la séquence, des progrès à faire pour une réelle appropriation du nouveau lexique (nous y reviendrons dans le paragraphe ci-dessous § *Discussion*). Les résultats de l'activité donnée à la maison, écrire dix phrases, chacune devant contenir un mot nouveau et un verbe au subjonctif, ont été, eux-aussi, mitigés. En effet, par une sorte de loi du moindre effort, certains élèves se sont essentiellement limités à l'usage des mots les plus faciles et qu'ils connaissaient sans doute déjà, comme ceux de *Bella Ciao* ; de plus, dans la classe de Première Technologique, quelques-uns ont mal interprété la consigne et utilisé d'autres mots que ceux qu'ils avaient repérés dans l'activité de compréhension de l'oral, par exemple, *fiore, radio, cognome, maggio*.

En ce qui concerne le contenu de la troisième séance, le chœur de *Va' Pensiero* de Verdi, a, dans un premier temps, dérouté les élèves. Comme nous l'avons déjà évoqué plus haut, dans les deux groupes, nous nous sommes confrontée à une totale méconnaissance, de la part des élèves, des différences entre musique classique et opéra lyrique. Il nous a donc fallu prendre du temps pour bien expliquer les caractéristiques propres à l'opéra, le fait qu'il s'agit d'un art total qui mêle musique, parole et interprétation. Par-delà cette difficulté enrichissante, un obstacle linguistique les a en outre perturbés, le mot *opera* en italien pouvant désigner à la fois une « œuvre » et l'« opéra lyrique ». C'est alors que les groupes ont en revanche fait un effort pour comprendre le contexte historique de *Nabucco* et le rôle de Giuseppe Verdi pour l'unité et

l'identité italienne. Même si aucun d'entre eux ne connaissait l'épisode biblique des juifs captifs chez le roi babylonien Nabuchodonosor, grâce à l'écoute de l'interview du directeur du théâtre Verdi de Pordenone, les élèves ont pu saisir le message verdien et le parallélisme qu'il établit entre les juifs et les italiens en tant que peuples opprimés et les babyloniens et les autrichiens en tant que peuple étranger et dominateur.

En ce qui concernait plus particulièrement notre objet de recherche, la mémorisation du lexique a été plus laborieuse avec le chœur des esclaves qu'avec les autres chansons. En effet, plusieurs écoutes ont été nécessaires pour repérer les mots manquants du fait de la difficulté à la fois du texte et de la discrimination des mots des opéras, difficulté que les italophones et les italiens eux-mêmes rencontrent.

Les activités que j'ai menées lors de la quatrième séance ont donné, graduellement, des résultats de plus en plus positifs. Si le jeu au tableau a mobilisé l'intérêt et la motivation des élèves, y compris ceux de Première Générale, d'habitude beaucoup plus en retrait, il a révélé une difficulté toujours vive à ne pas donner de traduction immédiate, au lieu de tendre vers l'explication des mots à deviner. Dans les deux groupes, les élèves s'en sont globalement sortis en donnant le titre de la chanson et en en répétant certains vers. Lors de l'activité suivante, qui consistait à écouter une amorce de la chanson et à écrire le plus possible de mots, les élèves ont révélé une très bonne capacité de mémorisation car ils ont pu retenir en moyenne 23 mots sur un total de 33 (25 en 1G8 et 20 en 1STI2D5). La phase de ré-appropriation des mots et de leur ré-utilisation dans un autre contexte a été en revanche plus délicate, dans la mesure où nous avons remarqué moins de spontanéité dans cet exercice que dans l'exercice précédent. Néanmoins, tous les élèves ont été capables de décrire les œuvres d'art que l'on avait déjà étudiées en utilisant les nouveaux mots, même s'ils s'orientaient plus spontanément vers les mots des chansons que vers les mots du cœur de Verdi.

Pour la trace de la tâche finale, selon nos attentes, c'est la trace B qui a été majoritairement choisie dans les deux classes, 15 élèves sur 23 en 1G8 et 12 élèves sur 18 en 1STI2D5. Ce choix signifie en effet que les élèves ont estimé être plus en mesure de parler des morceaux de musique que des œuvres d'art ; autrement dit, le travail que nous avons mené ensemble les a mis en sécurité pour la vérification des acquis. En outre, à notre grande surprise, tous les élèves ont obtenu la moyenne, la note la plus basse étant 10 et la plus élevée 17,5. D'une manière générale, les élèves ont réemployé un éventail plus ou moins large du vocabulaire des chansons, bien que certains se soient bornés, en phase de description à en retranscrire des vers entiers. Notre satisfaction était tout de même grande dans la mesure où tous les élèves ont été capables de

répondre aux objectifs que nous avons fixés dans la grille d'évaluations que nous transcrivons ci-dessous :

Langue /7		Contenu /7		Apport personnel /4		Organisation /2	
Variété du lexique art et pouvoir		Description détaillée des œuvres d'art		Description d'œuvres que l'on n'a pas étudiées en classe		Intelligibilité écriture	
Maîtrise des verbes d'opinion et du subjonctif		Description détaillée du contenu des morceaux de musique		Capacité à argumenter son choix		Organisation du discours en paragraphes	
Complexité de la syntaxe							

5. Discussion et conclusion

5.1. Re-contextualisation

Notre recherche a commencé par une simple observation : alors que les élèves ont une étonnante capacité à retenir et à répéter par cœur des morceaux entiers de leurs chanteurs préférés, une liste d'une dizaine de mots à apprendre leur paraît une tâche allant au-delà de leurs capacités. Le questionnement qui, comme un fil rouge, nous a guidée au cours de la troisième séquence de l'année sur *Art et pouvoir* et, plus particulièrement, lors des quatre dernières séances consacrées à l'étude de cinq morceaux musicaux, concernait donc le lien entre musique et mémoire. En particulier, nous nous sommes demandée comment les textes chantés pouvaient favoriser la mémorisation du vocabulaire nouveau et en quoi ils pouvaient représenter un *medium* efficace pour réemployer dans un cadre nouveau le lexique ainsi appris.

5.2. Mise en lien avec les recherches antérieures

Le socle théorique sur lequel nous avons pu nous baser était, à vrai dire, bien mince dans la mesure où, si les études des effets bénéfiques de la musique sur le cerveau sont nombreuses, peu d'entre elles prennent plus particulièrement en considération la question de la mémorisation. En outre, dans le domaine de la didactique des langues étrangères la musique fait l'objet soit d'une entrée culturelle – en italien tout particulièrement, on évoque souvent l'opéra, sa popularité et son rôle lors du *Risorgimento* avec la figure de Giuseppe Verdi – soit d'une sorte de variante plaisante, mais au fond tout à négligeable, aux compréhensions de l'oral plus « traditionnelles ». Si la recherche menée à l'Université d'Édimbourg a confirmé que le chant est un vecteur important de mémorisation, même lorsqu'on ne connaît pas du tout la langue de la chanson, elle ne s'est pas penchée sur la question de la réutilisation du lexique, bien que l'on doute que les chanteurs objet de cette étude aient par la suite pu remployer les mots en hongrois qu'ils avaient appris. Nous avons donc champ libre pour pouvoir mettre en pratique notre idée de départ et prouver son bien-fondé.

5.3. Limites et perspectives

La séquence que nous avons proposée aux élèves de Première nous a permis de tirer plusieurs leçons, à la fois sur la question spécifique de l'apprentissage du lexique et, plus globalement, sur la pratique de l'enseignement de l'italien.

Nous retiendrons tout d'abord avec satisfaction l'intérêt qu'a suscité chez les élèves ce travail de mémorisation par le biais de la musique. Par ce qu'elle fait partie du quotidien des élèves, cette dernière devient un embrayeur pédagogique qui soude, même chez les plus méfiants, curiosité et motivation. Quel que soit le genre du morceau musical choisi, les élèves ont adopté une attitude coopérante et, oserions-nous dire, chez certains, enthousiaste. Surtout dans une classe à faible niveau et difficile à gérer, comme peut l'être la 1STI2D5, cette bonne disposition, tout à fait inespérée au départ, nous a positivement surprise et encouragée à proposer à nouveau cette activité, avec les aménagements qui se sont révélés nécessaires.

Nous devons en effet avouer que la satisfaction d'entendre des élèves continuer à chanter même en sortant de la salle de cours ne nous fera pas oublier les réelles difficultés que nous avons rencontrées. Difficultés internes tout d'abord, dans la mesure où, l'étude des morceaux musicaux occupant la seconde moitié de la séquence, cette dernière était sans doute trop longue, ce qui a pu engendrer une forme de lassitude de la part de certains. En analysant a posteriori

notre pratique d'enseignement, il aurait été plus judicieux d'aborder l'axe *Art et Pouvoir* par le seul biais de la musique et d'y consacrer ainsi la séquence entière. Sans doute nous faudra-t-il à l'avenir réduire le corpus pour exploiter davantage le potentiel pédagogique de chaque document, tant du point de vue linguistique que culturel. Au fil des séances en effet, nous nous sommes rendu compte que, aussi concentrée étions-nous sur notre objet de recherche, nous sommes passés trop rapidement sur les textes eux-mêmes et sur leur signification. La question de la mémorisation étant prépondérante, les chansons ont failli devenir des prétextes, des supports pour l'étude du lexique au détriment parfois d'une réflexion plus approfondie sur la portée des morceaux. Cela nous est paru tout particulièrement évident avec le cœur du *Va' Pensiero* de Verdi, que nous aurions dû faire précéder d'un travail de terminologie musicale, de contextualisation historique et de paraphrase du texte pour que les élèves puissent saisir le sens de ce morceau complexe. Aussi les consignes sur la fiche d'exploitation pour cette séance « verdienne » auraient-elles guidé les élèves dans la compréhension en étant plus explicites, ciblées et en mentionnant plus clairement le but de l'exercice. D'ailleurs, il nous faut reconnaître que les exercices que nous avons proposés aux élèves ne permettaient pas tous une re-mobilisation effective du corpus lexical visé et restaient encore en-deçà de l'approche actionnelle que nous nous efforçons pourtant d'appliquer dans notre discipline.

Difficultés externes aussi pourrait-on dire, dans la mesure où certains sujets du groupe de Première Technologique cherchent souvent à déstabiliser l'effort collectif par des prises de paroles trop spontanées et superfétatoires et, d'autre part, certains élèves de Première Générale sont déjà entrés dans une optique de baccalauréat et de calcul de la moyenne en vue de leurs choix d'orientation futurs. Mais comment intéresser, captiver et donner le goût de l'apprentissage à des élèves très pragmatiques qui ont, parfois, une conception utilitariste de l'enseignement et de l'école en général ? Tous en effet ont tendance à ne s'impliquer dans la matière que d'une manière proportionnelle au coefficient que cette dernière représente au baccalauréat et certains, notamment en filière technologique, ont déjà un projet professionnel défini et négligent tout ce qui n'y a pas directement trait.

Et pourtant, la musique de la langue, et de l'italien tout particulièrement, reste pour nos oreilles indissociable de la musique qui se chante dans cette langue elle-même. Ainsi, l'apprentissage du lexique par la musique représente une piste pédagogique que nous allons poursuivre dans l'avenir, tout en l'ajustant à des objectifs communicationnels plus clairs et à des tâches plus concrètes qui feront sens aux yeux des élèves. « Dire et chanter étaient autrefois la même chose », écrivait Rousseau dans son *Essai sur l'origine des langues*. C'est un de nos souhaits

les plus chers pour notre entrée dans le métier que de transmettre aux élèves le désir de renouer avec les deux et de découvrir par là le plaisir d'apprendre une langue étrangère.

6. Bibliographie

Atkinson, R. C., Shiffrin R. M. (1968). Human memory : A proposed system and its control processes. In K. W. Spence & J. T. Spence (Eds.). *The psychology of learning and motivation*, (pp. 89-195), New York : Academic Press.

Baddeley A. D., Hitch G. J. (1974). Working memory. In G. Bower (Ed.). *The psychology of learning and motivation*, (pp. 47-90). San Diego : Academic Press.

Bailey, J. A., Penhune, V.B., Steele, C. J., Zatorre, R. J. (2013). Early musical training and white-matter plasticity in the corpus callosum : Evidence for a sensitive period. *The Journal of Neuroscience*, 33(3), 77-111.

Bouvet, J.-F. (2015). Ce que la musique fait aux humains, *Sciences Humaines*, 272, 20-24.

Bucheton, D., Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Education & Didactique*, 3(3), 29-48.

Croisile, B. (2009). Approche neurocognitive de la mémoire, *Gérontologie et société*, 130(3), 11-29.

De la Garanderie, A. (1964). *Les profils pédagogiques*. Paris : Centurion.

Division des politiques linguistiques, Conseil de l'Europe (2001), *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Paris : Didier.

Grossmann, F. (2011). Didactique du lexique : état des lieux et nouvelles orientations, *Pratiques*, 149-150, 163-183.

Hebb, D. O. (1961). Brain mechanisms and learning, in Delafresnay, J. F. (Ed.). *Distinctive features of learning in the higher animal*, (pp. 37-46). New York : Oxford University Press.

Lieury, A. (2003). Mémoire et apprentissage scolaire, *Éla. Études de linguistique appliquée*, 130(2), 179-186.

Nicolas, S. (2000). *La mémoire humaine : une approche structuraliste*, Paris : L'Harmattan.

Petit, G. (2000). Didactique du lexique et problématique de l'unité lexicale : état d'une confusion, *Le Français Aujourd'hui*, 131, 53-62.

Petit, L. (2006). *La mémoire*. Paris : Presses Universitaires de France (« Que sais-je ? »).

Squire, L. R. (1980). Specifying the defect in human amnesia : storage, retrieval and semantics, *Neuropsychologia*, 18(3), 369-372.

Tagliante, C. (2006). *La classe de langue*, Paris : CLE international/SEJER.

Tulving, E., (1972). Episodic and Semantic Memory. In Tulving E., Donaldson W. (Eds.). *Organization of Memory*, (pp. 381-403). New York : Academic Press.

7. Annexes

Annexe 1

ALLA SCOPERTA DI QUATTRO CANZONI ITALIANE EMBLEMATICHE DEL RAPPORTO TRA ARTE E
POTERE

1. *CO_ A gruppi: ascoltate la vostra canzone su YouTube e completate la riga corrispondente della tabella. Per l'autore e l'anno, fate una ricerca su internet.*

	Autore	Anno	Contenuto	Obbiettivo
<i>Bella Ciao</i>				
<i>I cento passi</i>				
<i>Canzone del maggio</i>				
<i>Destra Sinistra</i>				

Annexe 2

VERIFICA DEL LESSICO DI BASE DELLE CANZONI

Traduci in italiano. Non dimenticare gli articoli!

1. le partisan →
2. la guerre →
3. la liberté →
4. la révolte →
5. la manifestation →
6. la lutte →
7. se rebeller →
8. la révolution →
9. le parti politique →
10. l'ironie →

Annexe 3

BRANI DELLE CANZONI

Ascolta e completa

Bella ciao

E quest'è il fiore del.....

O bella ciao, bella ciao, bella ciao, ciao ciao

E quest'è il fiore del.....

..... per la !

I cento passi

Nato nella terra dei vespri e degli aranci

Tra Cinisi e parlava alla sua radio

Negli occhi si leggeva la di

La voglia di che lo portò a

Aveva un cognome ingombrante e

Di certo in quell'ambiente da lui poco

Si sa dove, ma non come

E non se un ti porterà

Ma la tua vita adesso puoi

Solo se sei disposto a camminare

..... forte, senza aver paura

..... cento passi lungo la tua strada

E allora...

Canzone del maggio

Anche se il nostro maggio

ha fatto a meno del vostro

se la di guardare

vi ha fatto il mento

se il ha risparmiato

le vostre Millecento
anche se voi vi credete
siete lo stesso

E se vi siete detti
non sta niente
le riapriranno,
..... qualche
..... che fosse un gioco
a cui avremmo poco
provate pure a credervi
siete lo stesso

Destra sinistra

Tutti noi con la
ma io dico che la è nostra
è evidente che la gente è poco
quando parla di sinistra o destra.

Ma la destra la sinistra...
Ma la destra la sinistra...

Destra-sinistra
Destra-sinistra
Destra-sinistra
Destra-sinistra
Destra-sinistra
Basta!

Annexe 4

VERDI E *NABUCCO*

1. *Quale tipo di musica ascolti?*
2. *Conosci l'opera lirica? Puoi citare qualche titolo o qualche compositore famoso?*



L'OPERA LIRICA PUÒ ESSERE SOVVERSIVA? IL CASO DI NABUCCO (1842)

Nabucco è stata spesso letta come l'opera più risorgimentale di Verdi, poiché gli spettatori italiani dell'epoca potevano tracciare paralleli tra la loro condizione politica e quella degli ebrei soggetti al dominio babilonese. La lettura fu incentrata soprattutto sul famosissimo *Va' pensiero*, intonato dal popolo ebraico.

CO 1_Nabucco: la presentazione (<https://www.youtube.com/watch?v=Mr-mJHkUCPo>)

Guarda il video e ritrova:

Il ruolo di Verdi per l'Italia	La vicenda di <i>Nabucco</i>	<i>Cos'è il Va Pensiero</i>

CO 2 _Ascolta una prima volta il coro e concentrati sulla musica e sul ritmo. Puoi aiutarti con le parole nel riquadro qui sotto.

Contrasto, forte, piano, esplodere, tacere, coinvolgere, tristezza, unione, compatti, buio, chiarore

L'inizio →

Nella parte centrale →

Infine →

Concentrati ora sulla messa in scena e sugli effetti visivi.

Lo sfondo →

La disposizione dei personaggi →

Le emozioni che incarnano →

CE + CO 3_Leggi il testo e completa con le parole qui sotto. Verifica poi con l'ascolto.

pensiero, cara, tempo, colli, patria, memorie, saluta, torri, dolci

Va,, sull'ali dorate;

Va, ti posa sui clivi, sui,

Ove olezzano tepide e molli

L'aure del suolo!

Del Giordano le rive saluta,

Di Sionne le atterrate...

Oh mia sì bella e !

Oh membranza sì e fatal!

Arpa d'or dei fatidici vati

..... muta dal salice pendi?

Le nel petto raccendi,

Ci favella del che fu!

Annexe 5

GIOCO DI LESSICO ALLA LAVAGNA

Spiega ai tuoi compagni il senso di queste parole, senza nominarle né tradurle.

1. l'ideale
2. la storia
3. la giustizia
4. lottare
5. cambiare
6. ribellarsi
7. la colpa
8. il partigiano
9. l'invasore
10. il dolore
11. gridare
12. il coraggio
13. la libertà
14. la fabbrica
15. lo studente
16. assolto
17. coinvolto
18. il pensiero
19. la memoria
20. la patria

Année universitaire 2019-2020

DU Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation

Mention Second degré

Parcours : Italien

Titre de l'écrit scientifique réflexif : L'italien de la musique et la musique de l'italien

Auteur : Elena Podetti

Résumé :

En partant du constat général de l'efficacité de la musique dans l'apprentissage d'une langue étrangère, cette recherche examine tout particulièrement la façon dont les textes chantés favorisent la mémorisation du lexique en italien.

L'étude a été menée en deux classes de Première, générale et technologique, dans le cadre de l'axe 3 du cycle terminal, *Art et Pouvoir*. Par le biais de quatre chansons d'auteur et un chœur d'opéra, nous avons accompagné les élèves dans un apprentissage du lexique centré sur la sonorité des mots. Ainsi la mémorisation s'est-elle révélée d'autant plus efficace qu'elle avait été associée à la musicalité de la langue et au plaisir de la musique qui ne connaît pas de frontières linguistiques.

Mots clés : lexique, mémorisation, musique, efficacité, motivation, engagement

Summary :

Starting from the general observation of the effectiveness of music in the learning of a foreign language, this research examines in particular the way in which the sung texts favour the memorization of the lexicon in Italian.

The study was carried out in two classes of First, general and technological, within the context of axis 3 of the final cycle, *Art and Power*. Through four author songs and an opera choir, we tried to support the students in learning the vocabulary focused on the sound of words. Thus, memorization has proven to be all the more effective as it had been associated with the musicality of the language and the pleasure of music which knows no linguistic boundaries.

Key-words : vocabulary, memorization, music, effectiveness, motivation, commitment