

La chanson en classe de FLE

Leboš Radoš, Martina

Master's thesis / Diplomski rad

2022

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zagreb, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:131:872385>

Rights / Prava: [In copyright](#) / [Zaštićeno autorskim pravom.](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2024-09-10**



Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet
University of Zagreb
Faculty of Humanities
and Social Sciences

Repository / Repozitorij:

[ODRAZ - open repository of the University of Zagreb
Faculty of Humanities and Social Sciences](#)



Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet
Odsjek za romanistiku

Pjesma u nastavi francuskog jezika

DIPLOMSKI RAD

Studentica :
Martina Leboš Radoš

Mentorica:
Prof. dr.sc. Ivana Franić

Zagreb, srpanj 2022

Université de Zagreb
Faculté de Philosophie et Lettres
Département d'études romanes

La chanson en classe de FLE

MÉMOIRE DE MASTER 2

Étudiante :
Martina Leboš Radoš

Directrice de la recherche :
Prof. Ivana Franić

Zagreb, juillet 2022

Table des matières

1. Introduction	1
2. Motivation	3
2.1. Types de motivation	5
2.1.1. Motivation intrinsèque	5
2.1.2. Motivation extrinsèque	6
2.2. Comment motiver à apprendre ?	6
3. Document authentique	7
3.1. Diversité des documents authentiques	7
3.1.1. Documents authentiques écrits.....	8
3.1.2. Documents authentiques oraux	8
3.1.3. Documents visuels et télévisuels	9
3.1.4. Documents authentiques électroniques.....	9
3.2. Définition de la chanson	10
3.3. Chanson comme support pédagogique	11
3.3.1. La culture et la chanson	11
3.4. Chanson française	12
3.4.1. Histoire de la chanson française	13
4. Compétences de l'apprenant	14
4.1. Compétences générales individuelles	14
4.1.1. Savoir	15
4.1.2. Aptitudes et savoir-faire	15
4.1.3. Savoir-être	16
4.1.4. Savoir-apprendre	16
4.2. Compétences communicatives langagières	16
4.2.1. Compétences linguistiques	16
4.2.2. Compétence sociolinguistique.....	17
4.2.3. Compétence pragmatique	17
4.3. Compétences visées par l'utilisation de la chanson	18
4.3.1. Le savoir et la chanson.....	18
4.3.2. Les compétences communicatives langagières et la chanson.....	19

4.3.3. La compétence audiovisuelle et la chanson	19
4.3.4. La compétence générique et la chanson	20
5. Les activités langagières et la chanson	21
5.1. Compréhension de l'écrit.....	21
5.2. Compréhension orale	22
5.3. Production orale.....	22
5.4. Production écrite.....	24
6. Trois genres de chansons.....	24
6.1. Chanson version studio ou chanson interprétée	24
6.1.1. Matériel	25
6.1.2. Structure	25
6.1.3. Catégorie musicale englobante	25
6.1.4. Condition de la réception	25
6.2. Chanson en concert filmé ou format audiovisuel.....	25
7. Activités proposées en classe	26
7.1. Activités préalables	26
7.2. Découverte de la chanson/Compréhension	27
7.3. Analyse : élaboration du sens de la chanson	27
7.4. Production et ouverture	28
8. Supports techniques.....	28
8.1. Vidéoprojecteur	29
8.2. Ordinateur.....	29
8.3. Multimédia.....	29
8.4. Tableau blanc interactif (le TBI)	30
8.5. Internet	30
9. Recherche.....	31
9.1. Méthodologie.....	31
9.2. Objectifs et hypothèses de la recherche	31

9.3. Échantillon	32
9.4. Questionnaire.....	32
9.5. Résultats	33
9.5.1. Première partie de la recherche	33
9.5.2. Deuxième partie de la recherche.....	36
9.6. Discussion	59
9.7. Conclusion de la recherche	63
10. Conclusion générale	64
Bibliographie	66
Annexe.....	69

Sažetak

Tema ovog rada je pjesma u nastavi francuskog jezika. U radu će se najprije pobliže objasniti kako motivacija utječe na učenje stranog jezika, što je to izvorni dokument, govorit ćemo o jezičnim i komunikacijskim kompetencijama nakon toga o načinu upotrebe pjesme u nastavi. Naš cilj je istražiti u kojoj mjeri nastavnici koriste pjesme u nastavi francuskog jezika, na koji način obrađuju pjesmu, koje vježbe nastavnici upotrebljavaju kada koriste pjesmu u nastavi, koje pjesme odabiru te koje su prednosti i nedostaci rada na pjesmi. Istraživanje se temelji na skupini od 37 primljenih odgovora učitelja francuskog jezika u osnovnim školama (sedmi i osmi razred) te nastavnika u srednjim školama.

U prvom dijelu rada bavimo se teorijom o pjesmi, motivaciji te kompetencijama a u drugom dijelu rada predstavili smo rezultate koje smo dobili istraživanjem.

Ključne riječi: pjesma, motivacija, kompetencije, prednosti i nedostaci pjesme

Résumé

Notre recherche a pour objectif d'examiner le rôle de la chanson en classe de FLE. Nous expliquerons l'importance de la motivation ensuite, nous parlerons des documents authentiques puis nous passerons aux compétences. Finalement, nous expliquerons le rôle et les possibilités d'exploitation de la chanson en classe de FLE. Notre but est d'identifier à quelle fréquence les enseignants utilisent la chanson en classe de FLE, quels supports ils utilisent, quels sont les avantages et les difficultés de la chanson. Nous avons récupéré des réponses de 37 enseignants de français qui ont rempli le questionnaire. Le questionnaire a été envoyé à tous les enseignants de français en Croatie (au nombre de 100), ce sont les enseignants qui enseignent le français à l'école primaire et qui enseignent le français à l'école secondaire (lycée ou lycée professionnel).

Dans la première partie de la nôtre recherche, nous présenterons la théorie sur la chanson, la motivation et puis sur les compétences, etc. Dans la deuxième partie de la recherche, nous présenterons les résultats de questionnaire lesquels nous avons récupérés.

Mots-clés : la chanson, la motivation, les compétences de l'apprenant, les avantages et les difficultés de la chanson

1. Introduction

Notre recherche traite de la chanson. Pourquoi la chanson ? Parce que la chanson est toujours autour de nous et la chanson est omniprésente. Quand les enfants commencent à apprendre une langue étrangère à l'âge précoce, la chanson a un rôle tout particulier, elle représente un des moyens privilégiés d'accès à une langue étrangère. Pour les apprenants, la chanson signifie bien souvent leur premier contact avec une langue étrangère ; tout cela nous a encouragés dans notre intention d'aborder la chanson en tant que concept en classe de FLE, son rôle et son utilisation dans l'enseignement/apprentissage du FLE. Outre le rôle de la chanson, notre objectif est de vérifier la fréquence d'utilisation de la chanson dans une classe de FLE, et si les enseignants utilisent la chanson et comment. Nous observons que dans les manuels pour les adolescents la chanson n'est pas si présente comme dans les manuels pour les enfants de 6 à 11 ans. Cela représente aussi une motivation pour essayer de répondre à la question comment les enseignants trouvent les chansons et selon quels critères ils choisissent les activités à mettre en place.

Dans ce mémoire, l'objectif est de répondre aux questions suivantes : La motivation, est-elle importante pour l'apprentissage d'une langue étrangère ? Comment les enseignants motivent-ils les apprenants ? Quels supports pédagogiques ou documents authentiques utilisent-ils ? Les enseignants, utilisent-ils la chanson en classe de FLE et à quelle fréquence ? Comment choisir une chanson, quels sont les critères et les expériences ? Quels sont les objectifs d'utilisation de la chanson en classe de FLE ? Quels sont les avantages et les difficultés lors du travail sur les chansons ? etc. Nous avons décidé d'élaborer un questionnaire en ligne à l'intention des enseignants des classes de septième et huitième de l'école primaire et des enseignants qui travaillent à l'école secondaire, lycée ou lycée professionnel. À notre connaissance, ce thème n'est pas si exploré, il existe des discussions, mais nous trouvons qu'il est possible d'explorer encore ce sujet, surtout les attitudes des enseignants sur le statut de la chanson. De plus, il existe une grande variété des chansons françaises, différents styles, sur lesquels il est possible de travailler en classe de FLE. Autrement dit, ce sont des enseignants qui créent des fiches pédagogiques et qui nous aident à agrandir le corpus de ces fiches pédagogiques ; ce sont des enseignants qui proposent leurs idées pour une approche plus détaillée et plus approfondie de la chanson.

D'emblée, nous pouvons constater que la chanson fait partie de la vie ; avec la chanson, les apprenants peuvent accéder plus facilement à une culture et à sa vie quotidienne ; la chanson

est une aide à l'acquisition de la prononciation, elle aide dans l'acquisition de la prononciation, du vocabulaire ; elle aide dans les activités de la compréhension orale, etc.

Nous avons décidé de commencer ce mémoire avec le chapitre sur la motivation parce que la motivation joue un grand rôle dans l'apprentissage. En fait, un apprenant motivé, c'est-à-dire un apprenant qui éprouve de l'intérêt pour une autre langue et une autre culture, qui veut apprendre et qui est ouvert à une langue qui n'est pas la sienne, sera en mesure d'atteindre son plein potentiel dans le processus d'apprentissage. Par la suite, nous continuons avec le document authentique parce que la chanson peut servir comme un document authentique dans les cours de français. Une fois présentée l'importance du document authentique, nous aborderons les compétences que l'on peut développer grâce à l'utilisation de la chanson. Finalement, nous présenterons les activités qui sont utilisées lors du travail avec la chanson, les genres de chansons, les exercices et tâches proposés en classe, ainsi que les supports techniques correspondants.

2. Motivation

J.-P. Cuq postule, dans le Dictionnaire de didactique, que la motivation est « en psychologie pour tenir compte des facteurs qui déclenchent les conduites ; elle peut être définie comme ‘ un principe de forces qui poussent les organismes à atteindre un but ’. » La plupart des chercheurs sont d'accord pour dire que la motivation joue un grand rôle dans l'apprentissage. Par la suite, Cuq trouve que la motivation est le résultat de l'interaction entre des facteurs extérieurs et la personnalité et l'état interne (cela veut dire besoin et intérêt). (Cuq, 2003 : 170-171)

Cuq mentionne deux types de motivation, la motivation externe « ... très fréquente comme déclencheur de l'apprentissage (rencontre, séjour), mais fragile, ... » (Cuq, 2003 : 171) et la motivation interne « ... plus solide, liée au plaisir d'apprendre, à la curiosité, à la création où il serait souhaitable d'ancrer l'apprentissage, car elle sert de support à l'attention et à la mise en mémoire de connaissances nouvelles. » (Cuq, 2003 : 171)

Citons quelques facteurs qui créent la motivation :

Selon Courtillon, il existe trois facteurs qui créent la motivation. Ce sont l'intérêt, l'activité et le sentiment de progresser. Avec l'intérêt, nous apprenons une nouvelle culture ou des informations différentes, mais nous n'apprenons pas de nouvelles structures. L'activité décrit ce que nous pouvons déployer en classe et c'est grâce à ce fait que nous ne voyons pas le temps passer. Le sentiment de progresser nous permet d'obtenir des résultats. (Courtillon, 2003 : 14)

Viau (2010) met en avant la dimension dynamique de la motivation. Par conséquent, il propose des facteurs qui influent sur la dynamique motivationnelle de l'étudiant. La figure suivante présente les facteurs cités.

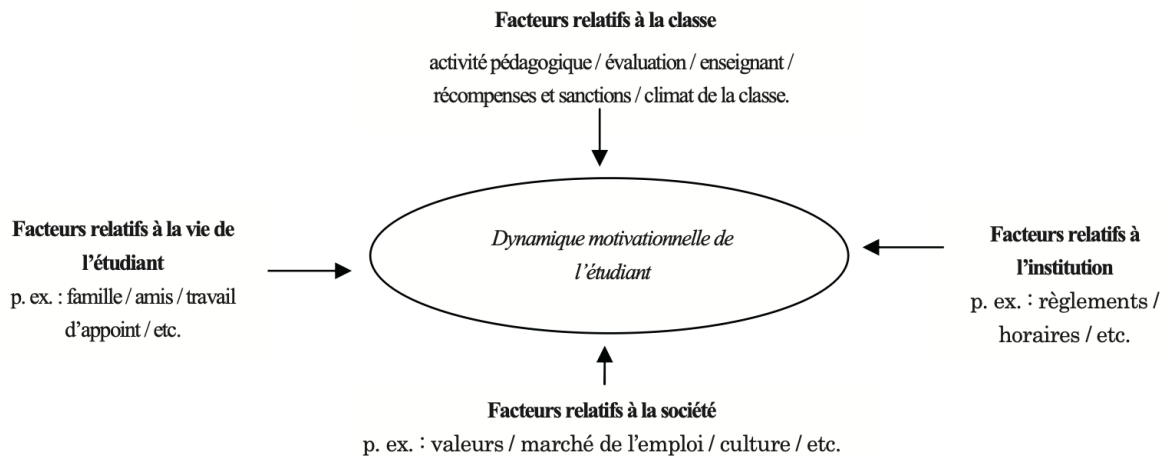


Figure 1 : Les facteurs qui influent sur la dynamique motivationnelle de l'étudiant
Source : https://www.jstage.jst.go.jp/article/rjdf/6/1/6_KJ00009937024/_pdf

Dans la Figure 1 sont présentés les facteurs principaux qui influencent la motivation : ce sont les activités pédagogiques, l'enseignant, l'évaluation, les récompenses, les sanctions et le climat de la classe. Viau explique que les chercheurs ont senti le besoin pour regrouper la dynamique motivationnelle de l'étudiant. Ils ont divisé la dynamique motivationnelle en quatre groupes, à savoir : la vie de l'étudiant, la société, l'institution scolaire, et la catégorie la plus importante pour un enseignant, la classe. (Viau, 2010 : 230)

En vue d'éclairer encore la notion de motivation, Viau, 2010 : 230 propose un tableau dans lequel on peut distinguer un étudiant motivé et un étudiant qui est démotivé.

<i>Un étudiant motivé...</i>	<i>Un étudiant démotivé...</i>
a) juge <i>utiles</i> ou <i>intéressants</i> l'apprentissage du français et les activités pédagogiques (p.ex. : lecture, écriture, exposé oral) qui lui sont proposées;	a) juge <i>inutiles</i> ou <i>inintéressants</i> l'apprentissage du français et les activités pédagogiques qui lui sont proposées ;
et	et/ou
b) se sent <i>capable</i> d'accomplir ces activités comme il le souhaite ;	b) se sent <i>incapable</i> d'accomplir adéquatement ces activités pédagogiques, ou craint de ne pas posséder les capacités nécessaires ;
et	et/ou
c) a l'impression qu'on le responsabilise par rapport au déroulement de ses apprentissages (a le sentiment de pouvoir exercer un contrôle sur ceux-ci).	c) a l'impression qu'on ne le responsabilise aucunement quant à ce qu'on lui demande de faire.

Figure 2 : Comment distinguer un étudiant motivé d'un étudiant démotivé ?
Source : https://www.jstage.jst.go.jp/article/rjdf/6/1/6_KJ00009937024/_pdf

Dans ce tableau, l'auteur distingue deux types d'apprenants : l'apprenant motivé et l'apprenant démotivé. Nous pouvons observer que l'apprenant motivé juge les activités pédagogiques qui sont utiles ou intéressantes, il se sent capable de faire les activités en cours de français et il pense qu'il joue un rôle dans l'apprentissage de français. En revanche, l'apprenant démotivé trouve l'apprentissage du français inutile ou inintéressant ensuite, il se sent incapable d'accomplir les activités demandées.

D'après les observations données ci-dessus, nous pouvons constater que la motivation joue un rôle important dans l'apprentissage. Quant à la chanson, elle semble avoir un rôle tout particulier : la découverte de la chanson pourrait augmenter la motivation des apprenants (malgré le fait que tous les apprenants ne doivent pas forcément avoir de l'affinité pour la chanson). En plus, la motivation est importante dans la réalisation de certains exercices qui exigent la participation des apprenants. Nous pouvons constater à juste titre que la motivation représente un facteur très important dans l'apprentissage de langue française. Dans le chapitre qui suit, nous allons aborder les types de motivation.

2.1. Types de motivation

2.1.1. Motivation intrinsèque

Selon Vianin, la motivation intrinsèque « correspond aux intérêts spontanés de la personne : l'activité en elle-même apporte alors des satisfactions, indépendamment de toute récompense extérieure et l'envie d'explorer un objet inconnu se suffit à elle-même ». (Vianin, 2006 : 29)

D'après la définition précédente, nous pouvons conclure que c'est l'intérêt qui guide l'apprenant. Il veut apprendre, car il a le désir d'apprendre. Selon Sinoir, cette motivation souligne un fait important et elle est interne à l'apprenant. Sinoir mentionne que les enseignants et les parents ne peuvent pas être motivés au lieu de l'apprenant ; elle dit que c'est l'apprenant qui se motive. Par la suite, Sinoir explique que les autres acteurs aident à développer la motivation, cependant, c'est l'apprenant qui est l'instigateur de sa propre dynamique motivationnelle. (Sinoir, 2017 : 7)

2.1.2. Motivation extrinsèque

La motivation extrinsèque est plus simple à comprendre, car elle est située à l'extérieur de l'apprenant. « Ce sont les renforcements, les feedbacks et les récompenses qui alimentent la motivation » (Vianin, 2006 : 30).

On peut dire que la motivation extrinsèque est celle qu'on rencontre à l'école, l'apprenant est motivé par les facteurs externes comme les cadeaux des parents, la bonne note, des félicitations, etc. Selon Sinoir, cette catégorie regroupe les apprenants qui apprennent de manière automatique, ce qui veut dire qu'ils ne comprennent pas ce qu'ils apprennent et sur le long terme, ils n'auront rien retenu. « L'intérêt de cette motivation, pour l'élève et pour l'enseignant est donc assez réduit, il est préférable de solliciter la motivation intrinsèque de l'élève afin de construire des savoirs sur le long terme. » (Sinoir, 2017 : 7-8)

2.2. Comment motiver à apprendre ?

Boiron estime que la motivation dépend du succès ou de l'échec de la relation enseignant/apprenants. Il explique que l'enseignant joue un rôle fondamental dans la motivation à apprendre une langue étrangère. Par la suite, il propose les solutions pour les enseignants dans leurs tentatives de motiver leurs apprenants. (Boiron 2003 : 34-35)

1. l'enseignant doit entrer dans la classe avec le sourire et saluer les apprenants
2. c'est très important à faire prendre la parole au plus grand nombre d'apprenants dans toutes premières minutes du cours
3. il faut poser systématiquement des questions pour lesquelles il existe plusieurs réponses possibles
4. l'enseignant peut proposer le travail par deux ou en groupe, mais en temps limité et les présentations des résultats
5. l'enseignant doit poser les questions auxquelles c'est possible de prévoir le type de réponses, mais pas leur contenu
6. il faut concevoir la classe comme une succession de tâches d'apprenants par exemple qu'est-ce que fait l'apprenant, est-ce que c'est ennuyant, etc.
7. l'enseignant doit diversifier les moments de classe par exemple travail à deux, travail individuel, etc. (Boiron 2003 : 34-35)

3. Document authentique

Selon Cuq, quand il existe l'« authentique » en didactique des langues. Il se réfère au mot « document », « elle [la caractérisation d'« authentique »] désigne donc tout ce qui n'est pas conçu à l'origine pour la classe. » (Cuq, 2003 : 29)

Cuq propose que le document authentique soit polyvalent ; par la suite, ce document se trouve dans la communication et dans des messages oraux, écrits, audiovisuels, et grâce à cela, il couvre différentes productions comme la vie quotidienne, médiatique, culturelle, etc. (Cuq, 2003)

Selon Cuq (2003), les documents authentiques sont entrés dans la classe dans les années 1970 et c'était grâce à la méthode SGAV. Quant à la méthode SGAV dans l'enseignement des langues étrangères, il fait mention des enregistrements de dialogues et d'exercices, les films, etc. Cuq postule que le document authentique répond aux nécessités de mettre l'apprenant au contact direct avec la langue « et de concilier l'apprentissage de la langue à celui de la civilisation ; depuis, l'exploitation pédagogique des documents authentiques s'est généralisée pour couvrir l'ensemble des niveaux et concourir à l'acquisition d'une compétence communicative. » (Cuq, 2003 : 29)

Selon Cuq et Gruca (2005), les documents authentiques sont « des documents « bruts », élaborés par des francophones pour des francophones à des fins de communication. Ce sont donc des énoncés produits dans des situations réelles de communication et non en vue de l'apprentissage d'une seconde langue. » Dans ces documents, nous pouvons trouver une richesse et une variété extraordinaires. (Cuq, Gruca 2005 : 431)

Dans cette même lignée, Cuq et Gruca estiment que ces documents permettent à l'apprenant d'avoir un contact direct avec la langue et son utilisation dans des situations réelles.

Boiron se réfère à d'autres caractéristiques des documents authentiques telles que : ils doivent être récents ; ils mettent en scène la communication et l'actualité immédiate de la langue cible dans la vie quotidienne, dans la vie culturelle, dans le monde professionnel, dans les médias et dans le monde des affaires ; ils sont nécessaires dès le début de l'apprentissage parce qu'ils rencontrent la langue cible dans sa réalité actuelle. (Boiron 2003 : 35)

3.1. Diversité des documents authentiques

Il existe une diversité des supports authentiques tels que :

- 1) documents authentiques écrits,

- 2) documents authentiques oraux,
- 3) documents visuels et télévisuels,
- 4) documents authentiques électroniques. (Cuq, Gruca 2005 : 434)¹

3.1.1. Documents authentiques écrits

D'après Cuq et Gruca (2005), il existe une grande variété de documents écrits, parmi lesquelles nous pouvons citer, à titre d'exemple, une recette de cuisine, tandis que dans le domaine de la vie administrative, un formulaire d'inscription s'avère être un des documents parmi les plus souvent cités ; n'oublions pas les faits divers, les tests de personnalité, un horaire, etc. Ces textes peuvent enrichir le lexique, la grammaire et ils représentent un moyen incontournable pour l'accès à la culture de cette langue. (Cuq, Gruca 2005 : 434)

3.1.2. Documents authentiques oraux

Selon Cuq et Gruca (2005), les documents oraux sont nombreux et ils offrent une grande variété de formes et de contenus. Parmi ces documents, nous retrouvons les enregistrements oraux spontanés et l'écrit oralisé. À titre d'exemple, la radio offre toute une diversité de documents comme bulletin météo, journal, émissions, reportages, etc.

En ce qui concerne l'utilisation de ce type de documents authentiques, leurs propriétés présentent beaucoup d'avantages et peuvent être exploitées dans toutes leurs dimensions. « Ce type de document possède des caractéristiques qui lui sont propres : une voix, des instruments, une orchestration, des rythmes, une mélodie et un texte. » (Cuq, Gruca 2005 : 436) Qui plus est, « la rencontre d'une mélodie et d'un texte est productrice d'un sens qui se perçoit plus aisément et certains éléments linguistiques s'offrent d'eux-mêmes, par leur répétition ou leur mise en valeur, à la mémorisation. » (Cuq, Gruca 2005 : 436) Ce n'est pas étonnant qu'on puisse trouver dans certaines méthodes les chansons pour les apprenants qui sont créées pour faire de la linguistique, de la grammaire ou pour pratiquer des exercices phonétiques. La chanson peut être utilisée de manière optimale aux niveaux débutants et intermédiaires. Cuq estime que « ... il est possible de considérer la chanson comme le miroir de la société dans

¹ Institut français de Royaume Uni nous propose ce que peut être un document authentique nous utilisons ce lien pour l'inspiration pour faire notre questionnaire. (http://www.institut-francais.org.uk/pages/malette_pedagogique/7_exemple.htm)

laquelle elle s'inscrit, comme un espace privilégié qui raconte la société et où la société se raconte. On peut donc l'appréhender comme un véritable vecteur de compétence socioculturelle. » (Cuq, Gruca 2005 : 436) En ce qui concerne la chanson française, il existe une grande variété de styles. En outre, la chanson représente toutes les tendances multiculturelles et multimusicales. Dans cette même lignée, Cuq poursuit que « ... la chanson doit s'insérer dans une dynamique pédagogique regroupant des supports variés avec des objectifs bien définis, sinon elle risque de n'être qu'une simple parenthèse récréative. » (Cuq, Gruca 2005 : 436) Selon Cuq, la chanson semble plus importante que le texte et ce support a évolué grâce au développement technique ; de fait, il existe un grand nombre de clips vidéo sur Internet et il devient de plus en plus facile de trouver les chansons en langue étrangère. (Cuq, Gruca 2005 : 435-437) Toutefois, la question se pose désormais de savoir bien choisir, suivant les critères pédagogiques et didactiques.

3.1.3. Documents visuels et télévisuels

Cuq et Gruca (2005) soulignent une autre dimension importante de ce type de document, à savoir qu'il allie le texte et l'image. À titre d'exemple, le document bien connu et largement utilisé en classe, une « publicité » ou bien une « bande dessinée » peuvent représenter la civilisation d'un pays. Outre cette dimension culturelle (et interculturelle), ces documents peuvent faciliter la compréhension, car c'est toujours l'image qui accompagne le texte écrit, ce qui aide les apprenants. De même, Cuq poursuit que « ... ces activités pourront se greffer des objectifs plus linguistiques en fonction du type de document, mais ils doivent être traités en situation et intégrés à l'exploitation dans une suite logique. » (Cuq, Gruca 2005 : 437-438)

3.1.4. Documents authentiques électroniques

En poursuivant leur réflexion sur la chanson, Cuq et Gruca abordent la catégorie des documents authentiques électroniques et trouvent que les apprenants peuvent interagir avec les informations qui existent dans cette forme électronique et ils peuvent construire leur propre manière d'apprendre. Ce type de document permet un meilleur accès aux informations, elles sont désormais plus disponibles ; qui plus est, les apprenants peuvent vérifier les informations. Les mêmes auteurs estiment que « ... de nombreux didacticiens proposent maintenant d'utiliser comme des documents authentiques les encyclopédies électroniques, les cédéroms des musées,

les livres animés, les produits ludo-éducatifs ou les matériels prévus pour d'autres disciplines comme les logiciels d'histoire. » (Cuq, Gruca 2005 : 438-439)

3.2. Définition de la chanson

Il existe nombreuses définitions de la chanson, nous choisissons d'abord celle de Cuq et Gruca qui nous semble la plus appropriée pour notre recherche, compte tenu des dimensions qu'elle met en avant : selon ces auteurs, la chanson représente « le miroir de la société dans laquelle elle s'inscrit, comme un espace privilégié qui raconte la société et où la société se raconte. » (Cuq, Gruca 2005 : 436)

Dumont, de son côté, évoque la position de l'apprenant par rapport à la chanson ; de fait, il postule que la chanson est un moyen privilégié de faire pénétrer l'apprenant étranger dans le labyrinthe de la société française » (Dumont, 1998 : 49).

Certains auteurs privilégient l'aspect communicatif (tout en soulignant tous les traits propres à la chanson) et estiment que la chanson est un mode de communication difficile à analyser parce que plusieurs ordres s'y conjuguent : la langue, la mélodie, le rythme, l'orchestration, la voix, etc., tout cela se mêle et converge pour établir un signifié qui procède de plusieurs signifiants. » (Caré & Demari cités par Dumont, 1998 : 49)

Quant à Poliquin, lui-même privilégie l'aspect textuel et définit la chanson de la manière suivante : « C'est un micro-univers signifiant dont l'organisation textuelle est close et fortement structurée. C'est un genre spécifique dans lequel les éléments linguistiques et extralinguistiques sont étroitement liés et se combinent. ». (Poliquin 1988 : 18)

En écoutant la chanson, nous pouvons attirer l'attention et l'intérêt des apprenants pour une langue étrangère. En abordant la chanson, il faut prendre en compte qu'il existe plusieurs styles (ou genres) de la musique comme jazz, rock, rap, blues, etc.

Il convient de rappeler ici de nouveau un aspect important de la chanson quant à sa nature (v. ci-dessus, ch. 3), de fait, en tant que source et matériel, la chanson représente un document authentique. Cet aspect s'avère l'important compte tenu de la nécessité d'exposer les apprenants, dès le début de leur apprentissage, à ce type de document. C'est justement ce caractère authentique (autrement dit : leur originalité) qui permettra aux apprenants de pénétrer dans de nombreuses dimensions de la chanson, et partant, d'une langue étrangère : sa mélodie, ses paroles et les émotions véhiculées.

3.3. Chanson comme support pédagogique

La chanson, en tant que support pédagogique en classe de langue étrangère et surtout en classe de FLE, joue depuis toujours un rôle important. C'est ainsi que nous pouvons affirmer avec Rassart (2008) : « La chanson, si facile d'accès, est riche de toutes ces dimensions : paroles, chant, mélodie, orchestration, rythme, écho de nos émotions, produit d'une culture. » (Rassart, 2008 : 2) L'auteur poursuit en postulant qu'en tant que document authentique, elle permet d'insérer la langue enseignée dans la société actuelle. Le support est parfaitement adapté au format habituel des cours : bref (3 à 4 minutes), cohérent et complet (le texte fonctionne souvent comme une mini nouvelle) et doté de vertus mnémotechniques (la mélodie aide à retenir des tournures syntaxiques spécifiques, par exemple la place des pronoms compléments à l'impératif négatif avec le « ne me quitte pas » de Brel). (Rassart, 2008 : 2)

Aytekin (2011) met en avant surtout la dimension de motivation (v. aussi ci-dessus, ch. 2), tout en soulignant le rôle de la chanson dans le développement des compétences : « En classe de langue, la chanson ne tient pas une place non seulement comme élément de motivation, de récompense ou de distraction, mais aussi permet de développer de principales compétences chez les apprenants parmi lesquelles nous pouvons citer des compétences linguistiques et culturelles, des capacités d'écoute et d'attention avec la découverte sonore authentique, de compréhension et de l'expression orale ou écrite. Elle donne également l'occasion aux élèves d'être en contact avec des locuteurs natifs et d'avoir l'habitude de la mélodie de la langue cible avec son rythme, sa prononciation et son intonation. » (Aytekin, 2011 : 147)

C'est grâce à la chanson que nous avons l'opportunité de permettre aux apprenants d'accéder plus facilement à une autre culture. Avec la chanson, ils sont en mesure de développer au mieux toutes leurs compétences et s'ouvrir à de nouveaux savoirs.

3.3.1. La culture et la chanson

Dans nos réflexions sur le lien entre culture et chanson, la définition fournie par le CECRL peut aussi nous aider : « La langue n'est pas seulement une donnée essentielle de la culture, c'est aussi un moyen d'accès aux manifestations de la culture. » (CECRL, 2001 : 12) Le CECRL aborde différents types de la culture comme culture nationale, régionale, sociale, etc.

Galisson fait mention dans son article *Cultures et lexicultures. Pour une approche dictionnaire de la culture partagée* qu'il existe, deux approches de la culture, selon les didacticiens : culture maximaliste et culture minimaliste. Selon Galisson, la culture maximaliste comprend la littérature, l'art et l'histoire. La culture minimaliste comprend la culture comportementale parce que cette culture est liée aux locuteurs natifs. (Galisson, 1988 : 325-326)

La chanson est profondément imprégnée de culture parce qu'elle comprend les habitudes, la vie quotidienne, etc. Avec la chanson, les apprenants peuvent pénétrer dans la culture francophone et ils peuvent faire des comparaisons avec leur culture.

Calvet souligne dans son article ; *Alors, la chanson française ?* qu'apprendre une langue c'est comme apprendre ou essayer de pénétrer une culture. Il explique que la chanson fait un élément essentiel de cette culture. Ensuite, il explique que quand nous apprenons une langue, nous apprenons la culture des gens qui parlent cette langue. (Calvet, 1977 : 7-8)

3.4. Chanson française

Ćirić propose les plus importants auteurs comme Charles Trenet, Yves Montant, Édith Piaf, Jacques Brel, Gilbert Bécaud, Jean Ferrat, Serge Gainsbourg, Joe Dassin, etc. Elle propose que la chanson soit un document authentique, audio et écrit qui a les éléments culturels et avec lesquels est possible d'apprendre la culture française, les pensées, la vie. (Ćirić, 2010 : 194)

Selon Hedin, la chanson de vingtième siècle possède ses cadres de référence puis sortes d'entités qui finalement donnent le ton de l'histoire à écrire. La chanson café-concert est réaliste littéraire et elle est associée à la renaissance de la chanson française. (Hedin, 2003 : 74-75)

Stehlikova explique que la chanson française s'approche au blues parce que la chanson et le blues divisent la tendance d'échapper à la crise, cela veut dire soit sociale, soit mentale, par la musique. Ensuite, elle propose que le plus souvent ait interprété la vie émotionnelle qui parle de l'amour. Ainsi, la chanson est liée au chanteur et à son personnage. Elle explique que la chanson française est née à Paris et que la métropole française est l'inspiration pour la chanson parce que Paris est une métropole des événements de toutes sortes, par exemple la chanson politique, etc. (Stehlikova, 2011 : 12-14)

Gourvennec propose que la chanson française ne soit pas liée à un seul espace géographique ou à une seule culture. Il ajoute que les artistes sont à la fois français et étrangers.

Il justifie cela par l'information que la chanson et le français sont à la fois la langue et le genre lesquels nous utilisons pour nous exprimer ou pour donner une influence pour évoluer. (Gourvennec, 2017 : 16)

3.4.1. Histoire de la chanson française

Dans les paragraphes suivants, nous évoquerons certaines périodes de vingtième siècle qui étaient très favorables pour le développement de la chanson française, ainsi que pour son rôle et son influence. Gourvennec explique que les étapes qu'il propose dans son livre ne sont pas uniformes parce que chaque période est marquée par la cohabitation de productions différentes. Avec la difficulté à ordonner les étapes historiques marquantes, il propose les étapes suivantes : 1900/1930, 1930/1945, 1945/1960, 1960/1980, 1980/2000, depuis 2000. (Gourvennec, 2017 : 10)

Dans la première étape (1900/1930), il existe trois modes de diffusion de la chanson. La première mode est le *caf'conc'* (café-concert), il est fondé sur des spectacles chantés et il est souvent absurde ou fantaisiste ; en plus, il est destiné à un public populaire et bruyant. Parmi les artistes célèbres de cette étape, il convient de mentionner Félix Mayol. Le deuxième mode est le cabaret, il est plus artistique et littéraire et est destiné à un public intellectuel. Les artistes de cabaret le plus souvent mentionnés sont Aristide Bruant et Jules Jouy. Le troisième mode est le music-hall. La salle et la scène sont distinctes et le spectateur paie son entrée. Les artistes les plus célèbres de cette étape, music-hall, sont Mistinguett, Maurice Chevalier, Joséphine Baker, etc. (Gourvennec, 2017 : 10)

La deuxième étape (1930/1945) est caractérisée par deux courants. Le premier courant est la chanson réaliste ; elle parle du quotidien difficile, des personnages et thématiques sombres, etc. Quelques artistes de ce temps : Damia, Lucienne Delyle, de Fréhel, etc. D'un autre côté, le deuxième courant est plus léger et parfois comique. Quelques artistes de ce temps : Ray Ventura, Johnny Hess, Charles Trenet, etc. (Gourvennec, 2017 : 11)

La troisième étape (1945/1960) se situe dans la période d'après-guerre et la chanson parle d'une logique économique. Cette époque est surtout marquée par l'apparition et le rôle d'Édith Piaf. Par la suite, Gourvennec évoque le retour du cabaret. Un autre type désigne la chanson rive gauche, ce type est né à Paris sous l'influence du jazz, d'un courant philosophique et d'artistes. Ce type de la chanson a ouvert les portes pour la chanson d'auteur, c'est-à-dire

l'auteur-compositeur-interprète. Cela a permis aux nouveaux artistes de se révéler, ce sont Jacques Brel, George Brassens, Charles Aznavour, etc. (Gourvenec, 2017 : 11-12)

La quatrième étape (1960/1980) est marquée par le rock'n'roll, dont les représentants sont Johnny Hallyday, Golf Drouot, etc. Ainsi, Gourvenec parle-t-il d'une vague qui s'appelle yéyé, c'est une version du rock qui est dénué d'originalité et inspirée par les chansons américaines. Les représentants sont Françoise Hardy, Jacques Dutronc, etc. (Gourvenec, 2017 : 12)

Dans la cinquième étape (1980/2000) sont présentes d'une part la scène rock ou punk light et d'autre part le disco. Cette période est marquée par une diversité de productions. Les représentants de cette étape sont Vanessa Paradis, Daniel Balavoine, etc. (Gourvenec, 2017 : 13)

La dernière étape (depuis 2000) va prolonger les tendances précédentes et il existe une grande variété des chansons et d'auteurs.

Boiron explique que les textes et la musique d'aujourd'hui reflètent la réalité contrastée et complexe de la France « ... la prédominance d'une société urbaine, la cohabitation de plusieurs cultures. » (Boiron, 1998 : 36) Selon Boiron, il est possible de trouver les vieux thèmes dans les chansons modernes comme : « messages d'amour, amours impossibles, amours brisées, amours retrouvées... mais aussi le refus du conformisme, la critique sociale, la révolte. » (Boiron, 1998 : 36)

4. Compétences de l'apprenant

Afin de pouvoir décrire plus en détail le domaine de l'application de la chanson en classe de FLE et son influence sur le développement des compétences de l'apprenant, il convient tout d'abord de fournir la description intégrale des compétences de l'apprenant, telle qu'elle a été proposée par le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL). Ceci nous permettra, par conséquent, d'identifier au mieux les domaines de compétences visés par l'utilisation de la chanson en classe de FLE.

4.1. Compétences générales individuelles

Selon le CECRL, les compétences générales individuelles peuvent être réparties en savoir, savoir-faire, savoir-être et savoir-apprendre.

4.1.1. Savoir

Le savoir comprend trois parties, ce sont la culture générale, le savoir socioculturel et pris de conscience interculturelle.

Selon CECRL (2001) la culture générale ou la connaissance du monde parlent de l'image du monde et de la langue maternelle ; elles sont liées entre elles et se développent l'une avec l'autre. Ces traits se développent chaque jour. De plus, dans l'enseignement d'une langue, nous prévoyons que les apprenants possèdent une connaissance suffisante du monde. Ensuite, la connaissance du monde inclut la connaissance des lieux, des personnes et des classes d'entités, de leurs relations, etc.

La deuxième partie du savoir est le savoir socioculturel. « Les traits distinctifs caractéristiques d'une société européenne donnée et de sa culture peuvent être en rapport avec différents aspects. » (CECRL, 2001 : 82) Certains aspects sont : vie quotidienne, conditions de vie, relations interpersonnelles, valeurs, croyances et comportements, langage du corps, savoir-vivre, comportements rituels.

La troisième partie se réfère à la prise de conscience interculturelle. « Il faut souligner que la prise de conscience interculturelle inclut la conscience de la diversité régionale et sociale des deux mondes. » (CECRL, 2001 : 83)

4.1.2. Aptitudes et savoir-faire

Le CECRL (2001) divise les aptitudes et le savoir-faire en deux parties, aux aptitudes pratiques et savoir-faire et les aptitudes et savoir-faire interculturels.

Selon le CECRL (2001), les aptitudes pratiques et le savoir-faire contiennent les aptitudes sociales, les aptitudes de la vie quotidienne, les aptitudes techniques et professionnelles, les aptitudes propres aux loisirs.

Par la suite, le CECRL (2001) les aptitudes et le savoir-faire interculturels contiennent la sensibilisation à la notion de culture, la capacité d'établir une relation entre deux cultures, etc.

4.1.3. Savoir-être

Le CECRL (2001) dans cette partie propose que les apprenants soient affectés par des facteurs personnels qui sont liés à leur personnalité comme les attitudes, les motivations, les valeurs, les croyances, les styles cognitifs, les traits de la personnalité.

4.1.4. Savoir-apprendre

Dans ce paragraphe, le CECRL (2001) aborde la capacité à observer et à participer et à intégrer ces nouvelles connaissances. Quatre aptitudes sont décrites ici et ce sont « conscience de la langue et de la communication, aptitudes phonétiques, aptitudes à l'étude et aptitudes (à la découverte) heuristiques. ». (CECRL, 2001 : 85)

4.2. Compétences communicatives langagières

Selon le CECRL (2001), la compétence communicative langagière est composée de compétences linguistiques, compétence sociolinguistique et compétence pragmatique.

4.2.1. Compétences linguistiques

Dans ce paragraphe, nous nous référons au CECRL. Pour décrire un contenu linguistique, le CECRL énumère six compétences, à savoir : compétence lexicale, compétence grammaticale, compétence sémantique, compétence phonologique, compétence orthographique et compétence orthoépique.

En ce qui concerne la compétence lexicale, « il s'agit de la connaissance et de la capacité à utiliser le vocabulaire d'une langue qui se compose 1. d'éléments lexicaux et 2. d'éléments grammaticaux et de la capacité à les utiliser. » (CECRL, 2001 : 87)

Pour la compétence grammaticale, le CECRL précise que « c'est la connaissance des ressources grammaticales de la langue et la capacité de les utiliser. » (CECRL, 2001 : 89)

Par rapport à la compétence sémantique, le CECRL propose la définition suivante « Elle traite de la conscience et du contrôle que l'apprenant a de l'organisation du sens. » (CECRL, 2001 : 91)

Par la suite, la compétence phonologique est définie dans le CECRL de la manière suivante : « Elle suppose une connaissance de la perception et de la production et une aptitude

à percevoir et à produire les unités sonores de la langue... la composition phonétique des mots... » (CECRL, 2001 : 91)

Et pour la compétence orthographique, le texte du CECRL considère que « elle suppose une connaissance de la perception et de la production des symboles qui composent les textes écrits et l'habileté correspondante. » (CECRL, 2001 : 92)

Et finalement, la compétence orthoépique présuppose que : « ... les utilisateurs amenés à lire un texte préparé à haute voix, ou à utiliser dans un discours des mots rencontrés pour la première fois sous leur forme écrite, devront être capables de produire une prononciation correcte à partir de la forme écrite. » (CECRL, 2001 : 92)

4.2.2. Compétence sociolinguistique

Parmi les compétences communicatives langagières, figure aussi la compétence sociolinguistique. Le CECRL propose la définition suivante « La compétence sociolinguistique porte sur la connaissance et les habiletés exigées pour faire fonctionner la langue dans sa dimension sociale. » (CECRL, 2001 : 93) Ce chapitre décrit les notions suivantes : les marqueurs des relations sociales, les règles de politesse, les expressions de la sagesse populaire, les différences de registre et le dialecte et l'accent. Pour ce qui est des marqueurs des relations sociales, cette partie comprend les notions suivantes : les salutations, l'usage et le choix des formes d'adresse/exclamations. Quant aux règles de politesse, il existe différents types de politesse comme la politesse positive, la politesse par défaut, l'impolitesse et l'utilisation convenable de merci... Ce chapitre traite également des expressions de la sagesse populaire telles que les proverbes, les expressions idiomatiques/familiales/de croyance, le cliché, les valeurs. Pour ce qui est des différences de registre, le Cadre énumère six niveaux de formalisme, ce sont officiel, formel, neutre, informel, familier, intime. À la fin, le dialecte et l'accent comprennent les marques linguistiques (comme la classe sociale, l'origine régionale, l'origine nationale, etc.).

4.2.3. Compétence pragmatique

Dans ce paragraphe, nous expliquerons la compétence pragmatique. La compétence pragmatique comprend de la connaissance que l'utilisateur a des principes d'après lesquels les messages sont : « a. organisés, structurés et adaptés (compétence discursive), b. utilisés pour la réalisation de fonctions communicatives (compétence fonctionnelle), c. segmentées selon des

schémas interactionnels et transactionnels (compétence de conception schématique).» (CECRL, 2001 : 96) La compétence discursive aide les apprenants à organiser des phrases, à structurer un texte et à faire une structure cohérente. C'est ainsi que la compétence fonctionnelle traite de l'utilisation du discours oral et des textes écrits quand nous parlons en termes de communication. À la fin, la compétence de conception schématique « comprend aussi la capacité à utiliser les schémas (modèles d'interaction sociale) qui sous-tendent la communication, tels que les modèles d'échanges verbaux. » (CECRL, 2001 : 99)

4.3. Compétences visées par l'utilisation de la chanson

Après avoir exposé l'ensemble des compétences, décrites dans le CECRL (2001), nous chercherons à expliquer lesquelles de ces compétences sont susceptibles d'être développées par l'utilisation de la chanson. En conséquence, nous pouvons postuler, avec certains auteurs, dont nous citerons tout particulièrement Gourvennec, que quatre compétences essentielles peuvent être développées grâce à l'utilisation de la chanson : le savoir et la chanson, les compétences communicatives langagières et la chanson, la compétence audiovisuelle et la chanson, la compétence générique et la chanson.

4.3.1. Le savoir et la chanson

Gourvennec (2017) met en avant plusieurs domaines quant à l'exploitation de la chanson :

- a) culture générale,
- b) connaissances socioculturelles et
- c) sensibilité interculturelle.

Selon le même auteur, la culture générale se réfère à la connaissance des lieux, des institutions, des organismes, des événements, etc. Pour ce qui est des connaissances socioculturelles, il s'agit de toutes les caractéristiques plus spécifiques en lien avec la vie quotidienne (nourriture, horaires...), les conditions de vie, les relations interpersonnelles (entre générations, au travail...), les valeurs et croyances (la classe sociale, la sécurité, l'identité nationale...) le langage du corps, le savoir-vivre (les cadeaux, les vêtements, la façon de prendre congé...), les comportements rituels (naissance, mort, festivals...). Finalement, la sensibilité interculturelle comprend la connaissance, la conscience et la compréhension des

relations entre le « monde d'où l'on vient » et le « monde de la communauté cible », la capacité d'aller au-delà des relations superficielles stéréotypes, etc. » (Gourvennec, 2017 : 113) Selon le CECRL, « le monde de la communauté cible » et « le monde d'où l'on vient » font partie d'une prise de conscience interculturelle. Plus loin dans le CECRL se trouve une précision de la notion de prise de conscience interculturelle, en fait, elle « inclut la conscience de la diversité régionale et sociale des deux mondes. » (CECRL, 2001 : 83)

4.3.2. Les compétences communicatives langagières et la chanson

Une fois élaboré le champ des compétences générales, notre objectif est d'explorer le potentiel de la chanson dans le domaine des compétences communicatives langagières. Comme nous avons postulé ci-dessus, l'utilisation de la chanson peut influencer aussi bien le développement de l'ensemble des compétences linguistiques, que celui de la compétence sociolinguistique et de la compétence pragmatique.

Ceci veut dire que l'ensemble des compétences linguistiques sera mobilisé : la compétence lexicale, grammaticale, sémantique, phonologique et orthographique.

De la même façon, la compétence sociolinguistique (permettant l'exploitation de la langue dans sa dimension sociale : marqueurs de relations sociales, règles de politesse, proverbes) peut être développée et améliorée grâce aux différentes dimensions que comprend la chanson.

En dernier lieu, différents aspects de la compétence pragmatique (impliquant également une compétence discursive qui renvoie à la maîtrise du discours, à sa cohésion et à sa cohérence, au repérage des types et genres textuels, des effets d'ironie, de parodie) deviennent de plus en plus intéressants quant à l'emploi de la chanson. (Gourvennec, 2017 : 113)

4.3.3. La compétence audiovisuelle et la chanson

Au terme de cette liste de compétences visées par l'utilisation de la chanson, Gourvennec cite la compétence audiovisuelle. Selon l'auteur, cette compétence s'avère essentielle surtout en version live et en version clip vidéo.

Cette compétence est constituée de deux parties :

- « – une compétence d'ordre technique à la lecture de l'image (les plans, le cadrage)
- une compétence interprétative d'ordre éthique à identifier les messages ou valeurs et à donner du sens aux images observées. » (Gourvennec, 2017 : 115)

4.3.4. La compétence générique et la chanson

Selon Gourvennec, la compétence générique englobe la compétence socioculturelle, la compétence linguistique et la compétence pragmatique. « Cette compétence générique... conduit donc à savoir identifier, analyser, interpréter et créer des productions liées à un genre spécifique, pour nous les chansons (en version soit studio, soit en concert, soit sous forme de clip vidéo). » (Gourvennec, 2017, p. 94)

Parmi les compétences évoquées, Gourvennec (2017) postule également le développement de la compétence générique. L'emploi de la chanson peut être souhaitable surtout dans le domaine de chanson interprétée version studio. Plusieurs dimensions sont mises en avant par cet auteur :

a) Niveau de la compréhension et de l'analyse :

À ce niveau, l'intérêt serait de se pencher sur les activités visant le champ de *savoir* et d'*acquérir* :

Savoir :

- repérer les indices stylistiques (textuel : structure, syntaxe...) et la structure générale (textuelle et musicale) de la chanson interprétée.
- identifier un genre musical, un sous-genre de la chanson
- identifier les indices socioculturels de la chanson interprétée :
- au niveau interne : un thème, des mots spécifiques, un indice musical, etc.,
- au niveau de l'ancrage du groupe : réinvestir des connaissances sur un groupe déjà étudié, rechercher des informations sur un groupe inconnu, s'informer sur un courant musical, etc.,
- au niveau interculturel : acquérir des réflexes d'analyse, de mise en perspective, de comparaison, de relativisation, etc. ; (Gourvennec, 2017 : 113-115)

Acquérir :

- une connaissance générale de la chanson française (ensemble des artistes, de la production, en diachronie et en synchronie), savoir situer les artistes dans l'histoire, etc.,
- une connaissance (socioculturelle) des médias culturels, des festivals de chanson, des salles de spectacles les plus connues, etc. (Gourvennec, 2017 : 113-115)

b) Compréhension orale/écrite

Au niveau de la compréhension, Gourvennec vise surtout le développement de la sensibilité artistique en général, littéraire en particulier si le texte s’y prête. (Gourvennec, 2017 : 113-115)

c) Production

Au niveau de la production, les capacités suivantes sont visées :

La capacité à :

- chanter avec (pendant l’écoute) ou sans la chanson (après l’écoute), à répéter, à interpréter sa propre création (compétence phonologique et de mémorisation) ;
- transférer ses savoirs ou savoir-faire et à reproduire une analyse (d’une strophe à une autre, d’une chanson à une autre)
- produire une nouvelle strophe et une nouvelle chanson
- interpréter une nouvelle strophe ou nouvelle chanson... » (Gourvennec, 2017 : 113-115)

5. Les activités langagières et la chanson

De nombreuses activités langagières peuvent être réalisées en classe de FLE afin de favoriser le développement des compétences, dans les deux domaines, notamment la compréhension et la production : la compréhension de l’écrit et la compréhension orale, la production orale et la production écrite.

5.1. Compréhension de l’écrit

Gourvennec estime que cette compréhension peut être améliorée tant dans le domaine de la chanson version studio que dans celui du *clip* ou du *live*. Quant au rôle incontournable du texte, l’auteur souligne que « dans l’exploitation pédagogique d’une chanson version studio, la découverte du texte peut avoir un intérêt certain, soit avant l’écoute, soit pendant l’écoute, soit éventuellement après. » (Gourvennec, 2017 : 115)

Nous présentons ici ce que Berber, de son côté, propose pour les activités avec lesquelles nous pouvons travailler la compréhension écrite (Berber, 2015/2016 : 33-34)

Activités pour travailler la compréhension écrite :
Formulation d’hypothèses sur le contenu de la chanson à partir d’image, d’extrait... etc.

Questionnaire Vrai ou Faux
Questionnaire ouvert
Texte lacunaire à remplir
Exercice de classement (chronologique, etc.)

Figure 3 (Berber, 2015/2016 : 33-34)

5.2. Compréhension orale

Ce domaine de compréhension, toujours selon Gourvennec, nous rappelle un fait bien naturel : la chanson est par nature un genre oral. Il faut faire attention aux risques qui sont apportés avec ce genre, dont les plus importants seraient :

- a) articulation,
- b) rapidité de la prononciation,
- c) diction,
- d) accent, etc. (Gourvennec, 2017 : 115-116)

Nous présentons ici ce que Berber propose pour les activités avec lesquelles nous pouvons travailler la compréhension orale (Berber, 2015/2016 : 33-34)

Activités pour travailler la compréhension orale :
Formulation d'hypothèses sur le contenu de la chanson à partir d'image, d'extrait... etc.
Questionnaire Vrai ou Faux
Questionnaire ouvert
Texte lacunaire à remplir
Exercice de classement (chronologique, etc.)

Figure 4 (Berber, 2015/2016 : 33-34)

5.3. Production orale

La production orale ainsi que l'importance de la compétence phonologique, représentent, selon Gourvennec et à notre avis, une forme d'engagement personnel, physique, total de l'apprenant. C'est ainsi que Laurent (2007) souligne que le travail sur la prononciation doit prendre en compte et viser à développer, encore plus que les autres domaines de la langue, la personne, la souplesse de son ego, sa motivation, son attention auditive, ses capacités vocales, son plaisir du jeu, en bref, son entrée dans une nouvelle langue orale. » (Laurent, cité selon Gourvennec 2017 : 116-117)

Ce même auteur met en avant un certain nombre de critères de sélection déterminant les chansons interprétées (Laurent, cité selon Gourvenec 2017 : 116-117) :

- a) *La rapidité du rythme et de l'interprétation* : si nous choisissons une chanson rapide, elle peut être difficile à chanter ; en plus, certains interprètes accentuent artificiellement et différemment certaines syllabes.
- b) *Le contenu de la chanson* : il est souhaitable qu'on choisisse une chanson simple à cause du lexique et syntaxe, particulièrement avec les débutants.
- c) *La durée* : nous pouvons effectuer des exercices sur un extrait de la chanson, il n'est pas nécessaire de travailler sur la totalité de la chanson.
- d) *La mélodie* : les apprenants apprennent mémorisent plus facilement les chansons amusantes, car elles sont facilement mémorisées.
- e) *L'articulation* : dans certaines chansons, l'articulation est clairement prononcée.
- f) *La présence d'un accent, d'une singularité* : par exemple le *r* roulé de Édith Piaf ou l'accent du Sud-Ouest.
- g) *Le public visé, le contexte et les paramètres techniques* : la situation de l'apprentissage change toujours et elle change selon les buts du cours, le nombre de participants, etc.

Il faut penser aussi à la qualité acoustique, à la qualité de l'enregistrement et à l'équipement de la salle. (Gourvenec, 2017 : 116-117)

Nous présentons ici ce que Berber, de son côté, propose pour les activités avec lesquelles nous pouvons travailler la production orale (Berber, 2015/2016 : 33-34)

Activités pour travailler la production orale :
Exposés individuels ou en groupe sur la chanson
Lecture ou chant des paroles à haute voix
Formulation d'hypothèses ou d'opinions personnelles sur le thème traité dans la chanson, le chanteur ou le style de musique
Exercices de phonétique
Partage d'opinions personnelles en classe sur la chanson étudiée, le thème, le style
Jeux de rôle reprenant une situation vue dans la chanson
Débat préparé sur un thème vu dans l'exploitation de la chanson

Figure 5 (Berber, 2015/2016 : 33-34)

5.4. Production écrite

Dans ce domaine, il existe plusieurs possibilités, par exemple, la tâche serait de produire une phrase qui est une réponse à une question ou de produire un texte (inventer une nouvelle strophe, un dialogue, un vers entier, rédiger une synthèse, etc.). En plus, nous pouvons proposer aux apprenants d'écrire des poèmes, dialogues, histoires, etc. Avec cet exercice, les apprenants peuvent montrer leur créativité en écriture. (Gourvennec, 2017 : 117-118)

Nous présentons ici ce que Berber propose pour les activités avec lesquelles nous pouvons travailler la production écrite (Berber, 2015/2016 : 33-34)

Activités pour travailler la production écrite :
Exercice d'expression personnelle autour de la chanson
Exercice d'écriture créative reprenant le modèle de la chanson avec d'autres mots
Exercice structural (systématisation de grammaire, vocabulaire, etc.)
Jeux de lettre et de mots (mots croisés, mots cachés, etc.)
Jeux de logique et de stratégies (énigmes, etc.)

Figure 6 : (Berber, 2015/2016 : 33-34)

6. Trois genres de chansons

Gourvennec (2017) propose trois genres de chansons, ce sont : la chanson interprétée, la chanson représentée et la chanson illustrée. La chanson interprétée est seulement dans la version studio. Ensuite, la chanson représentée est disponible dans trois formats : live enregistré, live en direct et live filmé. À la fin, la chanson illustrée a juste une version et c'est le clip vidéo. La chanson interprétée est disponible dans le format audio et dans les autres, la chanson représentée et la chanson illustrée dans le format audio et le format visuel. (Gourvennec, 2017 : 76)

6.1. Chanson version studio ou chanson interprétée

Dans la lignée de ce qui a été exposé ci-dessus, Gourvennec (2017) cite quatre paramètres qui peuvent définir les caractéristiques génériques, ce sont : matériel, structure, catégorie musicale englobante et conditions de la réception.

6.1.1. Matériel

Ce paramètre est le propre de la chanson classique, cette chanson est présentée au format uniquement audio dans sa version enregistrée sur CD, vinyle, MP3 et elles sont transmises par différents médias comme internet, radio, lecteur CD, etc. (Gourvennec, 2017 : 77)

6.1.2. Structure

Gourvennec propose deux différents types de structure pour la chanson version studio. Le premier type se réfère à organisation interne ; il assemble trois composantes, notamment la mise en musique (instruments), le texte (paroles) et l'interprétation (voix). Le deuxième type est lié à approche externe, c'est la chanson sur laquelle nous travaillons et elle peut être présentée isolément, seule, à l'unité, insérée dans un album. (Gourvennec, 2017 : 77)

6.1.3. Catégorie musicale englobante

Chaque chanson que nous interprétons est liée par l'auditeur à une catégorie musicale englobante. On peut catégoriser cette chanson comme la pop, le rap, le jazz, la salsa... Cette catégorisation donne aux chansons leur style, etc. (Gourvennec, 2017 : 78)

6.1.4. Condition de la réception

La réception de la chanson peut être multiple et variable. La réception multiple a lieu lorsque la chanson est écoutée dans la voiture, le salon, le commerce, la classe, etc. ; ce type de réception est variable, en fait, nous pouvons écouter la chanson en continu, en faisant des pauses, répéter et cela se passe sans interaction ; cela veut dire que l'artiste et le public ne sont pas en même place. (Gourvennec, 2017 : 78)

6.2. Chanson en concert filmé ou format audiovisuel

Lorsque nous abordons la question du matériel, nous nous référons à la version de la chanson en live. Ce format est alors audiovisuel et nous pouvons trouver ce morceau sur les différents supports comme DVD. (Gourvennec, 2017 : 83-86)

Selon ce même auteur, trois paramètres méritent ici notre attention, ce sont le statut de l'image, le degré d'élaboration esthétique de l'image et le contenu des images. Pour ce qui est

du statut de l'image, nous nous référons à la captation d'un événement. Le degré d'élaboration esthétique ici peut être illustré par un exemple, à savoir un spectateur filme avec un téléphone portable une partie de concert et il met en ligne la vidéo laquelle il a faite. Finalement, pour le contenu des images, l'auteur propose trois composantes qui attirent l'attention ; l'espace, la scénographie et les participants. (Gourvennec, 2017 : 83-86)

Les conditions de réceptions sont multiples (par exemple dans le salon, au bureau, en classe, il est nécessaire d'avoir un écran), variables (en contenu ou avec pauses, plusieurs visionnages possibles) et sans interaction (le ou les artistes et le récepteur ne sont pas en contact) (Gourvennec, 2017 : 83-86)

7. Activités proposées en classe

Comme nous l'avons expliqué dans des chapitres précédents, la chanson peut aider l'apprenant à accéder plus facilement à une nouvelle langue et à sa culture, à faire découvrir de nombreuses dimensions de la musique, à découvrir le bouger, les mouvements des mains, etc. Afin d'exploiter au mieux le potentiel de la chanson et permettre à l'apprenant une meilleure découverte de la chanson, dans le chapitre qui suit, nous nous pencherons sur quelques activités de pré-écoute, proposées par Gourvennec.

7.1. Activités préalables

Comme nous avons annoncé dans le chapitre précédent, voici les activités qui peuvent précéder l'écoute, selon Gourvennec :

- prendre des connaissances générales des élèves ; nous pouvons nous aider avec des illustrations ;
- se servir de leurs expériences (Est-ce qu'ils jouent un instrument ? Est-ce qu'ils ont participé au concert ? etc.) ;
- nous pouvons utiliser le titre de la chanson pour introduire un thème et nous pouvons faire des hypothèses selon le titre ;
- utiliser les extraits de la chanson et proposer aux élèves de faire des activités créatives ;
- aller sur le site internet de l'artiste de la chanson pour trouver des informations diverses ;

- parler de la pochette de l’album et nous pouvons inventer un texte ou faire des hypothèses ;
 - parler d’une illustration (cela peut être une photo, un dessin...) ;
 - s’il y a l’intertextualité, nous pouvons écouter et étudier les autres chansons pour faciliter la compréhension ;
 - chanter la chanson, préparer sa voix pour chanter, faire des exercices des sons et voyelles, respiration, gestuelles, mouvements, etc.
- (Gourvennec, 2017 : 120)

7.2. Découverte de la chanson/Compréhension

Il serait très important de découvrir le texte sans la mise en musique. Voici quelques activités recommandées, toujours selon Gourvennec :

- a) Découvrir le texte sans la mise en musique : proposer les exercices liés aux pronoms, aux temps verbaux, etc.
- b) Écouter la chanson sans le texte : ceci est lié à la compréhension globale du texte. On peut demander aux apprenants de trouver les mots qui sont liés à un personnage ou à un lieu.
- c) Écouter la chanson avec le texte : dans ce domaine, nous pouvons faire des exercices suivants : compléter le texte, remettre en ordre différentes strophes, souligner certains mots, souligner les rimes...
- d) Écouter la chanson avec ou sans le texte, travailler sur la prononciation en chantant la chanson, marquer le rythme, parler de l’intertextualité, identifier les instruments, etc. (Gourvennec, 2017 : 120-121)

7.3. Analyse : élaboration du sens de la chanson

Selon Gourvennec, lors de ces activités en classe, il est conseillé de parler de l’élaboration du sens de la chanson. Les activités proposées seraient : parler des éléments stylistiques, interpréter la création ou le développement du sens, intertextualité et interculturalité, parler du titre, analyser des strophes (on peut ensemble analyser une strophe et puis les apprenants analysent seuls). (Gourvennec, 2017 : 121)

7.4. Production et ouverture

Dans le domaine de la production, plusieurs activités peuvent être proposées. L'objectif de ces activités serait de permettre à l'apprenant d'exprimer, à l'oral comme à l'écrit, ses points de vue, de s'ouvrir envers le monde de la chanson, de profiter des éléments ludiques de la chanson, d'élaborer des productions différentes. Les pistes proposées par Gourvennec (2017) suivent :

- a) Expression écrite : changer point de vue (par exemple *je* passe à *il*), imaginer le portrait du personnage qui dit « je », écrire une nouvelle strophe ou un nouveau vers.
- b) Expression orale : faire un débat sur la chanson, travailler sur la phonétique, jouer un dialogue.
- c) Jouer : si certains de nos élèves qui jouent d'un instrument, ils peuvent le jouer et les autres chantent, ils peuvent chanter la strophe laquelle ils ont écrite.
- d) Interview fictif : nous pouvons faire un interview avec un personnage de cette chanson, un artiste.
- e) Rédaction d'un article de journal : faire une critique sur la chanson, de l'album, de l'artiste.
- f) Écrire un e-mail : nous pouvons écrire à un ami pour décrire les impressions sur la chanson.
- g) Rédiger un texte sur un forum : faire des discussions sur la chanson, sur l'artiste, sur le thème de la chanson.
- h) Présenter : présenter et faire un exposé sur une autre chanson et sur son auteur.
- i) Expliquer : parler de la connaissance de l'artiste dans le pays d'où vient l'élève.
- j) Créer une illustration, un dessin, une caricature qui représente la chanson ou une nouvelle pochette pour l'album.

(Gourvennec, 2017 : 122)

8. Supports techniques

Aujourd'hui, il existe une grande variété de l'équipement en classe et en dehors de la classe que nous pouvons utiliser pour travailler avec les chansons. Par exemple, en classe, nous disposons d'un tableau (blanc, vert ou noir), le TBI, un ordinateur, un vidéo projecteur, un

lecteur de CD, un téléviseur, l'internet, etc. En dehors de la classe, nous pouvons utiliser les sites différents comme *learningapps*, *quizziz*, *kahoot*, etc.

8.1. Vidéoprojecteur

Selon Tagliante, le vidéoprojecteur est réservé pour les présentations et exposés en classe, mais peu à peu ce dispositif est devenu incontournable pour le travail interactif... Néanmoins, nous ne pouvons pas trouver dans chaque école le vidéoprojecteur, c'est à cause de son prix. (Tagliante, 2006 : 74) Nous pouvons dire que le vidéoprojecteur aide l'utilisation de la chanson en classe parce qu'il est possible de travailler plus profondément sur les chansons, en s'appuyant sur le potentiel technique du vidéoprojecteur, notamment sur les dimensions audio et vidéo, apportées par ce dispositif.

8.2. Ordinateur

Tagliante estime que les enseignants qui ont de la chance d'utiliser un ordinateur peuvent accéder à des activités multiples, en réseau ou non, et cela, c'est bien parce que l'ordinateur peut être intégré dans le processus d'apprentissage. Selon Tagliante, l'ordinateur permet d'utiliser « ... des outils généralement absents de la classe de langue : la correction orthographique, la consultation d'un dictionnaire des synonymes, l'insertion de mots, la recherche, la mise en page automatique, etc. » (Tagliante, 2006 : 74-75)

Grâce à l'ordinateur, nous pouvons faire de nombreuses activités en classe comme Tagliante propose dans son livre *La classe de langue*. Premièrement, nous pouvons travailler sur le texte de la chanson, ensuite, nous pouvons exploiter la vidéo de la chanson ou seulement l'enregistrement audio de la chanson. Qui plus est, nous trouvons les paroles des chansons sur internet en vue de travailler sur le lexique et les idées, sur le sens et le message de la chanson en général. De plus, les enseignants peuvent organiser un projet pédagogique en utilisant la chanson et l'internet. De même, les enseignants proposent aux apprenants les exercices avec lesquels ils peuvent faire des recherches sur l'internet.

8.3. Multimédia

Selon Mangenot, nous avons commencé à utiliser le multimédia au début des années 1990 quand apparaît la première version de Windows. Nous pouvons dire que, d'une certaine manière, l'internet a marqué la fin de l'époque de CD-ROM, car l'internet est gratuit.

(Mangenot, 2017 : 18) En fait, avant l'époque d'internet et sa présence massive dans l'enseignement, les enseignants utilisaient les CD lors de l'exploitation de la chanson. De même, il y a des enseignants qui utilisent toujours les CD comme support pédagogique dans l'exploitation des chansons.

8.4. Tableau blanc interactif (le TBI)

Mangenot souligne que le tableau blanc interactif est apparu comme un nouvel outil pédagogique, vers le milieu des années 1990. Bien que le TBI ait apporté l'interactivité dans la classe, l'enseignant demeure au centre du processus d'enseignement/apprentissage. Ou, en termes de Mangenot « ... cette technologie semble avoir été adoptée plus facilement que les autres justement du fait qu'elle n'oblige pas à changer la pédagogie et qu'elle laisse tout le contrôle à l'enseignant – qui devient une sorte de magicien. » (Mangenot, 2017 : 19)

Avec le tableau blanc interactif en classe, il devient plus facile pour l'enseignant de travailler sur la chanson, en premier lieu parce que ce tableau est connecté sur l'internet et l'enseignant est en mesure d'accéder très facilement aux chansons qui sont disponibles en ligne. En second lieu, les sous-titres de la chanson sont accessibles et visibles et les apprenants peuvent chanter. L'enjeu ici, c'est de savoir bien choisir la chanson et de bien se préparer pour l'exploitation de toutes ses dimensions (audio, vidéo, paroles, etc.).

8.5. Internet

Aujourd'hui, l'internet est présent partout, les enseignants l'utilisent ces jours pour donner le devoir aux élèves, pour faire un cours, pour parler avec les élèves, etc. Les enseignants peuvent trouver sur différents sites internet beaucoup de matériel pédagogique. Selon Hubert et Massart « il offre l'opportunité aux élèves de vivre des types d'activités pédagogiques diversifiées, au travers desquelles ils définissent leur projet et collaborent à sa réalisation. » (Hubert, Massart, 2008 : 224)

Comme nous avons déjà mentionné, nous découvrons sur internet différentes fiches pédagogiques et bien sûr, nous y trouvons et choisissons des chansons ; nous pouvons explorer différents types de chansons ou bien nous appuyer sur les exercices déjà élaborés pour travailler avec les chansons.

9. Recherche

9.1. Méthodologie

Dans la partie pratique de cette recherche, le but sera de voir, dans un premier temps, quelle est la motivation des apprenants, pour aborder dans un deuxième temps la manière dont les enseignants utilisent la chanson en classe de FLE. Nous allons présenter les résultats de la recherche créée en vue de répondre aux questions posées au début de ce mémoire. Nous avons fait la recherche à l'aide d'une enquête que nous avons élaborée en nous appuyant sur les postulats de la théorie qui est exposée dans la première partie de ce mémoire. L'enquête a été élaborée à l'intention des enseignants du FLE dans des écoles croates. Ce sont des enseignants de français qui travaillent en Croatie aux écoles primaires, aux lycées et aux écoles secondaires. Nous avons obtenu au total 37 réponses à notre questionnaire (l'enquête a été envoyée à 100 enseignants au total).

9.2. Objectifs et hypothèses de la recherche

Les objectifs de cette recherche sont de :

1. Vérifier si la chanson facilite l'apprentissage de la langue française, suscite la motivation des apprenants, facilite l'accès à la culture et finalement si la chanson aide avec la compréhension orale.
2. Identifier quelles sont les stratégies que les enseignants déploient lorsqu'ils abordent la chanson, quel type d'exercices ils utilisent.
3. Vérifier quels sont les avantages et les difficultés lors de l'exploitation de la chanson.

Dans notre recherche, nous partons d'hypothèses principales :

1. Pour motiver les apprenants, les enseignants utilisent différents supports pédagogiques ou documents authentiques dans leurs cours.
2. Les enseignants utilisent souvent la chanson en classe de FLE, parce que de nos jours, il existe un grand nombre de supports lesquels ils peuvent utiliser en classe.
3. En général, les enseignants travaillent avec la chanson premièrement en vue d'une meilleure acquisition de la grammaire, deuxièmement pour travailler sur le vocabulaire, troisièmement pour travailler la compréhension orale et finalement pour aborder les objectifs culturels.

9.3. Échantillon

Nous avons fait la recherche dans des écoles secondaires et primaires en Croatie. Le public visé par l'enquête sont les enseignants de français (l'enquête ne s'adresse pas aux apprenants). Notre questionnaire a été élaboré et mis en ligne à cause de la pandémie de COVID-19. Le questionnaire a été disponible et ouvert en ligne pendant 60 jours. Au bout de cette période, nous avons récupéré des réponses de 37 enseignants de français qui ont rempli le questionnaire. Le lien vers le questionnaire a été envoyé par courriel aux adresses de tous les enseignants de français (au nombre de 100) en Croatie par l'intermédiaire de la conseillère pour le français, de l'Agence nationale de l'éducation, dont 16 qui enseignent le français à l'école primaire et 27 qui enseignent le français à l'école secondaire (lycée ou lycée professionnel). Néanmoins, il faut noter que certains enseignants travaillent dans deux ou plusieurs établissements différents (couvrant ainsi plusieurs écoles où le français est enseigné).

Nous avons décidé d'enquêter les enseignants des classes septième et huitième de l'école primaire ainsi que les enseignants qui enseignent à l'école secondaire, lycée ou lycée professionnel.

9.4. Questionnaire

Nous avons construit un questionnaire anonyme à l'aide du programme *Google forms*. Il convient de mentionner que le questionnaire est composé de deux parties : la première partie comprend six questions de type général, tandis que dans la deuxième partie, il y a dix-huit questions. Dans la première partie, le répondant peut trouver les questions générales comme : sexe, expérience dans l'enseignement, classe, ses expériences et préférences. La deuxième partie est construite de plusieurs types de questions que nous expliquerons par la suite.

Dans notre questionnaire, il y a des questions fermées comme les questions dichotomiques, où les candidats doivent choisir une réponse parmi deux possibilités. L'exemple de ce type de question est la première question dans la première partie. L'autre type de question fermée qui est utilisée dans notre questionnaire sont les questions à choix multiple (QCM) et aux réponses multiples, comme p. ex. les questions trois et six dans la première partie, tandis que dans la deuxième partie ce sont les questions trois, quatre, huit, neuf, onze et quinze. Outre ces deux types de questions, notre questionnaire comprend les échelles d'attitude, plus précisément, nous avons utilisé l'échelle de Likert pour vérifier le degré de désaccord ou d'accord avec la phrase proposée. Ce sont des questions un, deux, sept, douze,

treize, quatorze. À la fin, le questionnaire comporte également un certain nombre de questions ouvertes auxquelles les enseignants peuvent répondre librement. Ce sont des questions dix, seize, dix-sept et dix-huit dans la deuxième partie, tandis que dans la première partie, ce sont des questions quatre et cinq.

9.5. Résultats

Nous avons décidé de diviser ce questionnaire en deux parties. La première partie est composée de questions de type général ; cette partie comprend six questions. Dans la deuxième partie, il y a dix-huit questions. Dans cette partie du questionnaire, nous voudrions savoir quelle est l'importance de la motivation, selon les attitudes des enseignants, quels supports les enseignants utilisent, comment ils choisissent la chanson, quand ils utilisent la chanson et à quelle fréquence, quels sont les domaines et les compétences qu'ils veulent développer avec la chanson, quels exercices ils font avec la chanson, quelles sont les réactions des apprenants.

9.5.1. Première partie de la recherche

Dans la première partie du questionnaire, nous avons posé des questions de type général comme sexe, expérience dans l'enseignement, classe, méthode et les expériences et préférences d'enseignants.

La première question est liée au sexe et d'après les réponses nous découvrons que parmi les répondants il y a plus de femmes que d'hommes dans des écoles : au total 36 femmes ou 97,30 % et un homme ou 2,70 % ; ce qui est présenté sur le diagramme suivant.

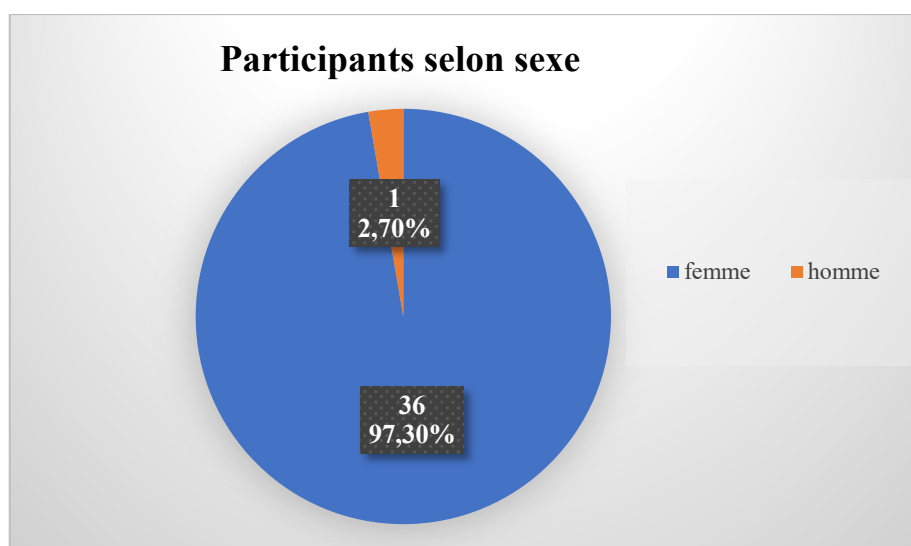


Diagramme 1 : Participants selon sexe

La question suivante se réfère à l'expérience dans l'enseignement. Premièrement, nous voulons dire que deux personnes (5,41 %) ne répondent pas à cette question. Ensuite, il y a deux personnes (5,41 %) qui travaillent moins de cinq ans, puis cinq personnes (13,51 %) répondent qu'ils travaillent entre 5 ou 10 ans, ensuite huit personnes (21,62 %) disent qu'ils travaillent de 10 à 20 ans, d'autre part douze personnes (32,43 %) travaillent de 20 à 30 ans et à la fin huit personnes (21,62 %) travaillent plus de trente ans dans l'enseignement ; ce qui est présenté sur le diagramme suivant.

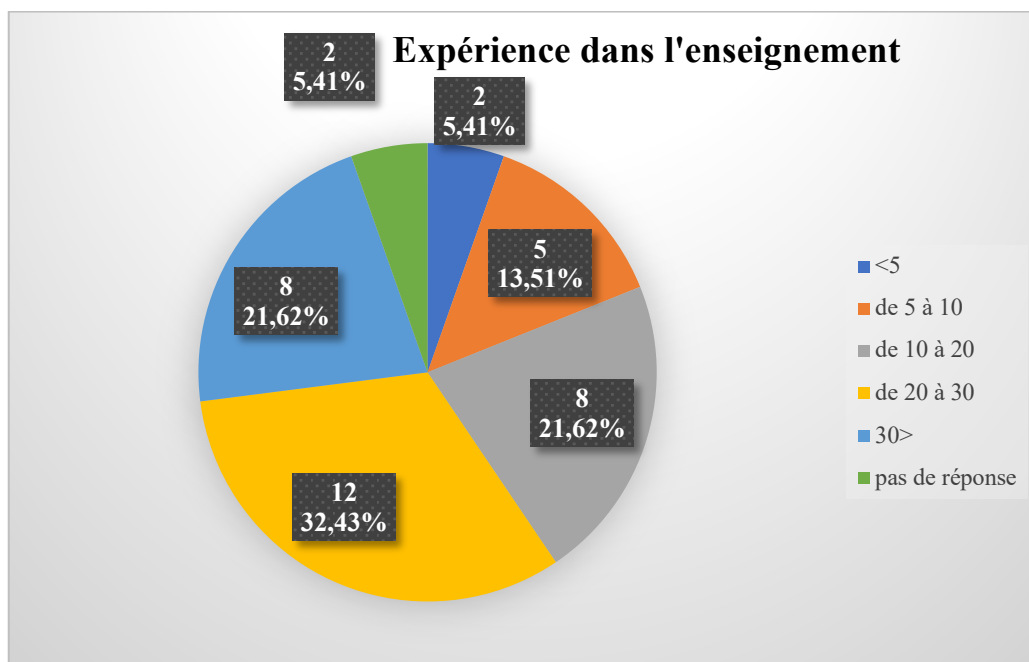


Diagramme 2 : Expérience dans l'enseignement

La question suivante cherche à identifier le type d'école dans laquelle exercent les répondants. Trois types d'écoles sont visés par la question : école primaire, lycée et lycée professionnel. Dans ce diagramme, nous ne pouvons pas déterminer les pourcentages parce qu'il y a un certain nombre d'enseignants qui travaillent dans deux ou trois écoles différentes et le type d'école peut être différent, c'est pourquoi nous avons 43 réponses au total ; ce qui est présenté sur le diagramme suivant.

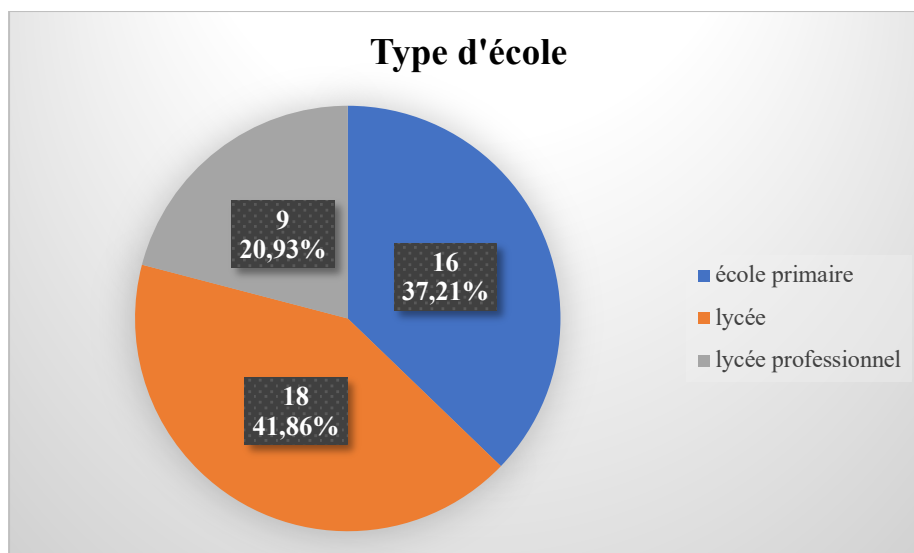


Diagramme 3 : La répartition des enseignants selon le type d'école

Quant aux écoles primaires et écoles secondaires, 43 réponses au total sont obtenues, probablement à cause de la même raison comme avant. À partir de ce diagramme, on pourrait tirer la conclusion que le français n'est pas suffisamment présent dans des écoles croates ; ce qui est présenté sur le diagramme suivant.

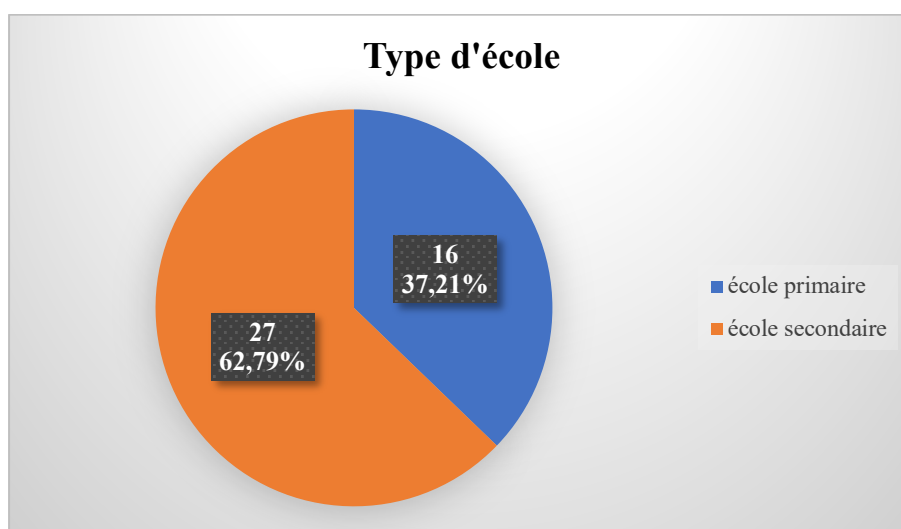


Diagramme 4 : Répartition des enseignants selon le type d'école : primaire vs. secondaire

La dernière question dans cette première partie traite des préférences et des expériences des enseignants de français. Dans cette question, les enseignants peuvent choisir plusieurs réponses. Le plus souvent, les enseignants choisissent entre ces trois phrases : *j'aime la chanson française*, *j'aime écouter de la musique* et *j'aime la musique*. Onze enseignants

(29,73 %) au total ont suivi un programme d'éducation musicale ou bien certains parmi eux jouent toujours d'un instrument de musique. Il n'y avait pas de réponse négatives au constat « je n'aime pas chanter ». Nous avons obtenu une seule réponse à la catégorie « autre », c'était la réponse que ladite enseignante chantait souvent avec ses élèves ; ce qui est présenté sur le diagramme suivant.

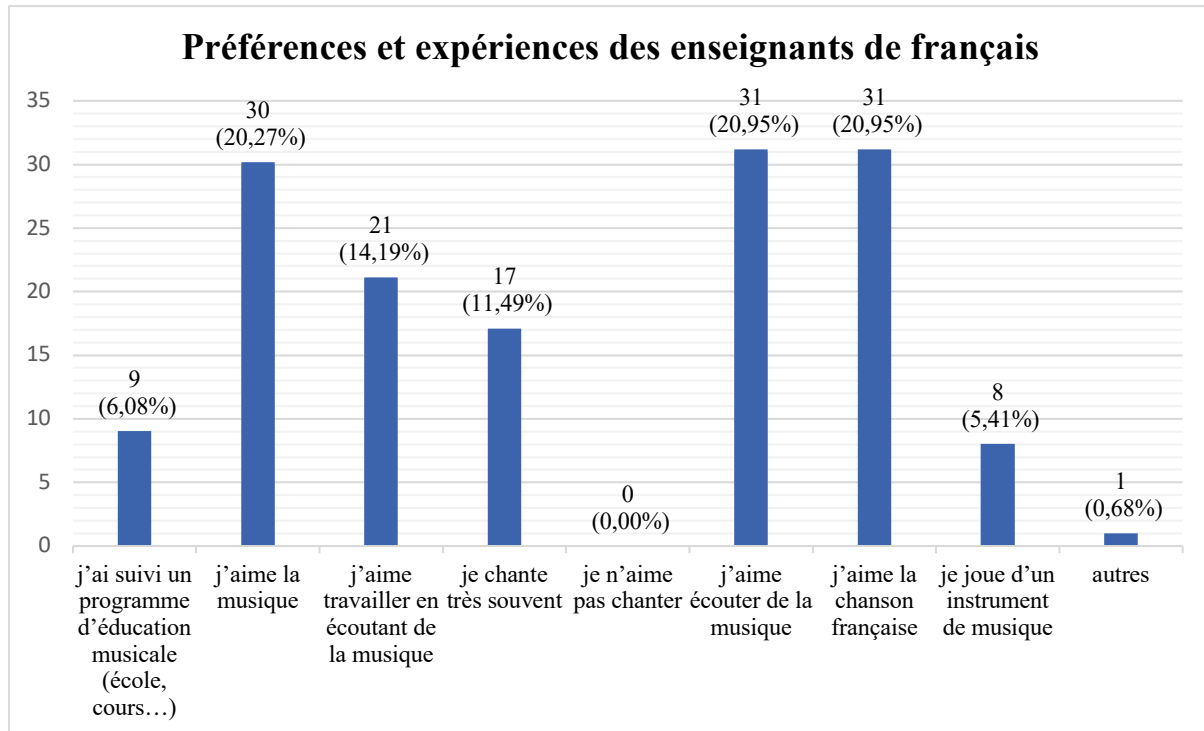


Diagramme 5 : Préférences et les expériences des enseignants de français

9.5.2. Deuxième partie de la recherche

Dans la deuxième partie de la recherche, nous avons posé un certain nombre de questions liées à la motivation. Dans le diagramme six, nous observons que les enseignants de français trouvent que la motivation est très importante pour l'apprentissage du français. En d'autres termes, la quasi-totalité des enseignants (97,30 %) à l'exception d'une personne (2,70 %) est tout à fait d'accord avec le constat que la motivation est très importante pour l'apprentissage du français, ce qui est présenté sur le diagramme suivant.

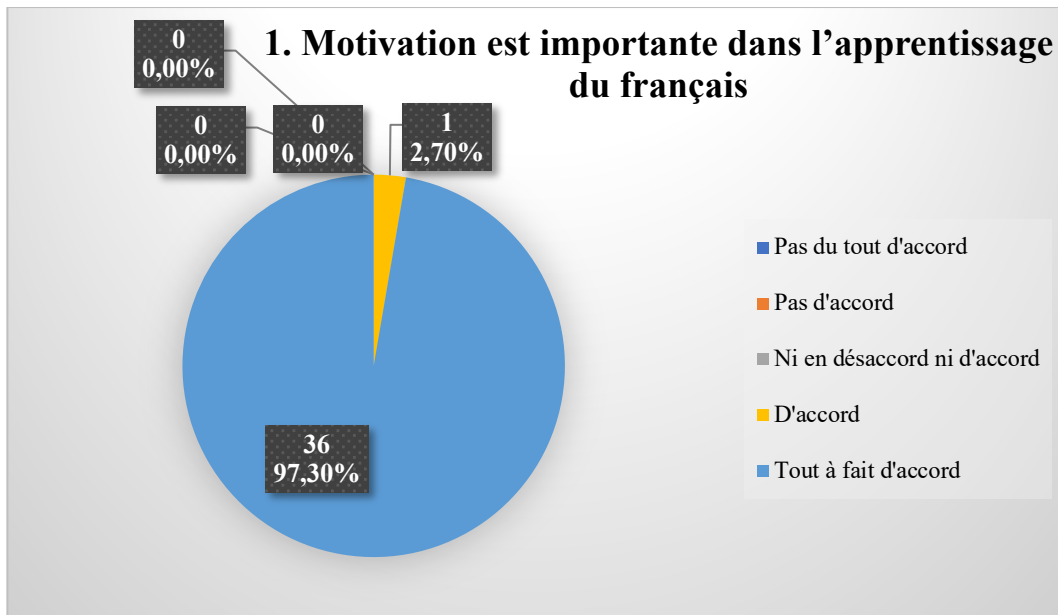


Diagramme 6 : Importance de la motivation

Une autre question traite des attitudes des enseignants envers la motivation des apprenants. De toutes les réponses obtenues, nous avons obtenu 22 réponses (59,46 %) « d'accord ». Par conséquent, les réponses obtenues suggèrent que la majorité des enseignants trouvent que leurs apprenants sont tout à fait motivés et motivés, tandis que d'autres situent leurs apprenants quelque part « au milieu » c'est-à-dire qu'ils les trouvent assez motivés, au total 7 réponses (18,92 %), ce qui est présenté sur le diagramme suivant.

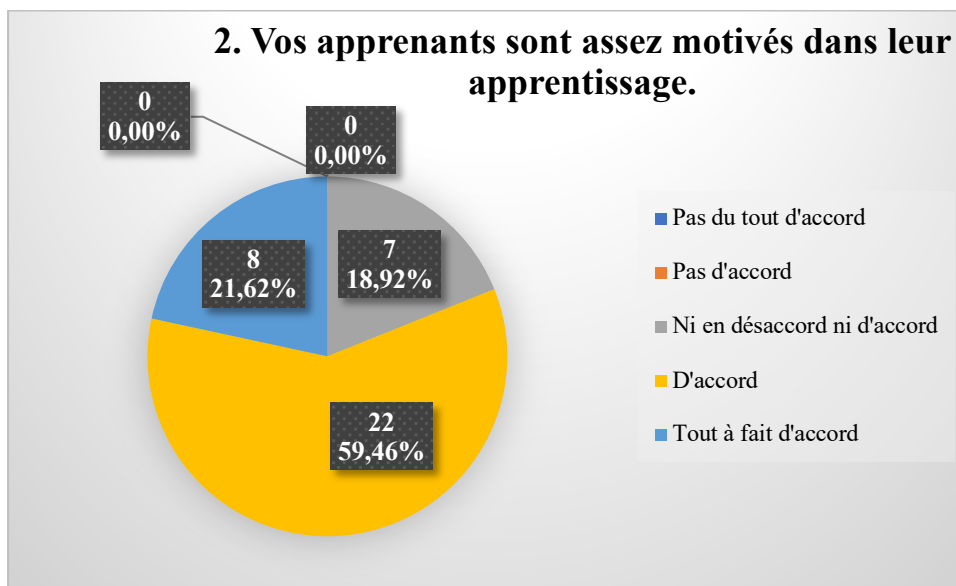


Diagramme 7 : la motivation des apprenants

Dans la troisième question, nous nous intéressons aux stratégies que les enseignants déploient le plus souvent pour motiver leurs apprenants et dans cette question plusieurs réponses sont proposées. Les réponses les plus fréquentes sont : l'utilisation des médias, 31 réponses (83,78 %), l'accent mis sur la participation active de l'apprenant, 28 réponses (75,68 %), l'utilisation des jeux, 27 réponses (72,97 %), les différents outils de travail, 27 réponses (72,97 %), l'utilisation des documents variés, 26 réponses (70,27 %), l'utilisation des supports numériques 24 réponses (64,86 %) et le travail en groupe, 22 réponses (59,46 %). Nous pouvons en conclure que les enseignants utilisent une grande diversité de stratégies pour motiver les apprenants. Plusieurs réponses sont proposées dans la rubrique « Autres », 4 réponses (10,81 %) d'ailleurs très différentes. À titre d'exemple, un enseignant recourt à l'utilisation de notes pour motiver les apprenants. Un autre enseignant choisit plutôt les sorties éducatives. Un autre enseignant dit qu'il s'appuie sur certains projets qui proposent toutes les stratégies énumérées dans notre question. Et finalement, un enseignant dit qu'il utilise les chansons, films, BD, les sorties en ville ou aux musées/cinéma. À partir de cette diversité de réponses, nous constatons que les enseignants doivent être très créatifs pour faire un cours de français ou pour motiver leurs apprenants, ce qui est présenté sur le diagramme suivant.

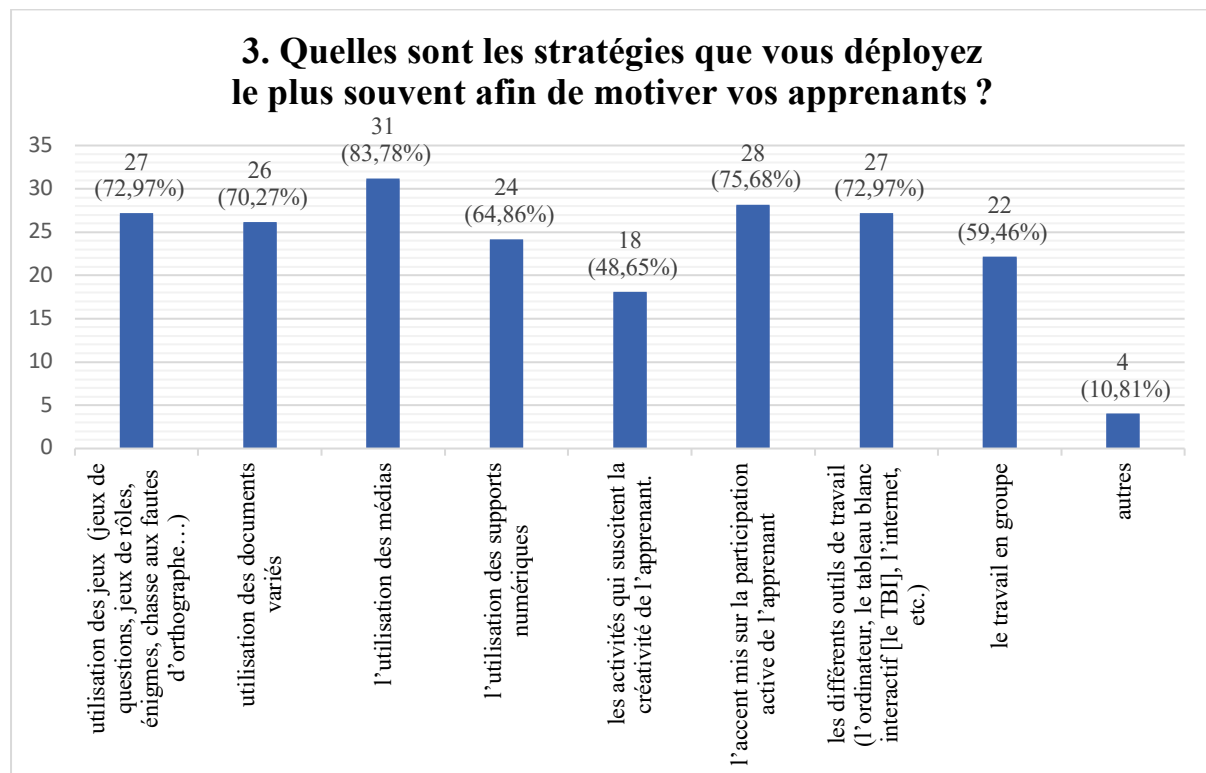


Diagramme 8 : Stratégies pour motiver les apprenants

À l'aide de la question numéro quatre, nous découvrons quels supports pédagogiques ou documents authentiques les enseignants utilisent en classe de FLE. Les enseignants utilisent le plus l'ordinateur 33 réponses (89,19 %) et l'internet 33 réponses (89,19 %). Ensuite, ils choisissent les photos, 29 réponses au total (78,38 %), le vidéo projecteur 27 réponses (72,97 %), le tableau 27 réponses (72,97 %), les chansons 24 réponses (64,86 %), les textes courts ou longs 24 réponses (64,86 %), la carte de France 21 réponses (56,76 %) et le quiz 20 réponses (54,05 %). Les supports qu'ils utilisent avec une moindre fréquence sont : le CD 19 réponses (51,35 %), les menus 18 réponses (48,65 %), la BD 16 réponses (43,24 %), les petites annonces 14 réponses (37,84 %), les publicités 13 réponses (35,14 %), les brochures 13 réponses (35,14 %) et les billets 10 réponses (27,03 %). Le moins souvent, ils utilisent les poèmes 7 réponses (18,92 %), les journaux 6 réponses (16,22 %), le TBI 5 réponses (13,51 %), la télévision 5 réponses (13,51 %), CV 4 réponses (10,81 %). Et ceci nous conforte encore dans le constat que les enseignants utilisent l'internet avec une grande fréquence ou régulièrement. De même, les résultats montrent que parmi les documents authentiques la chanson en tant que document authentique est utilisée avec une fréquence assez élevée (presque 65 % des enseignants), ce qui est présenté sur le diagramme suivant.

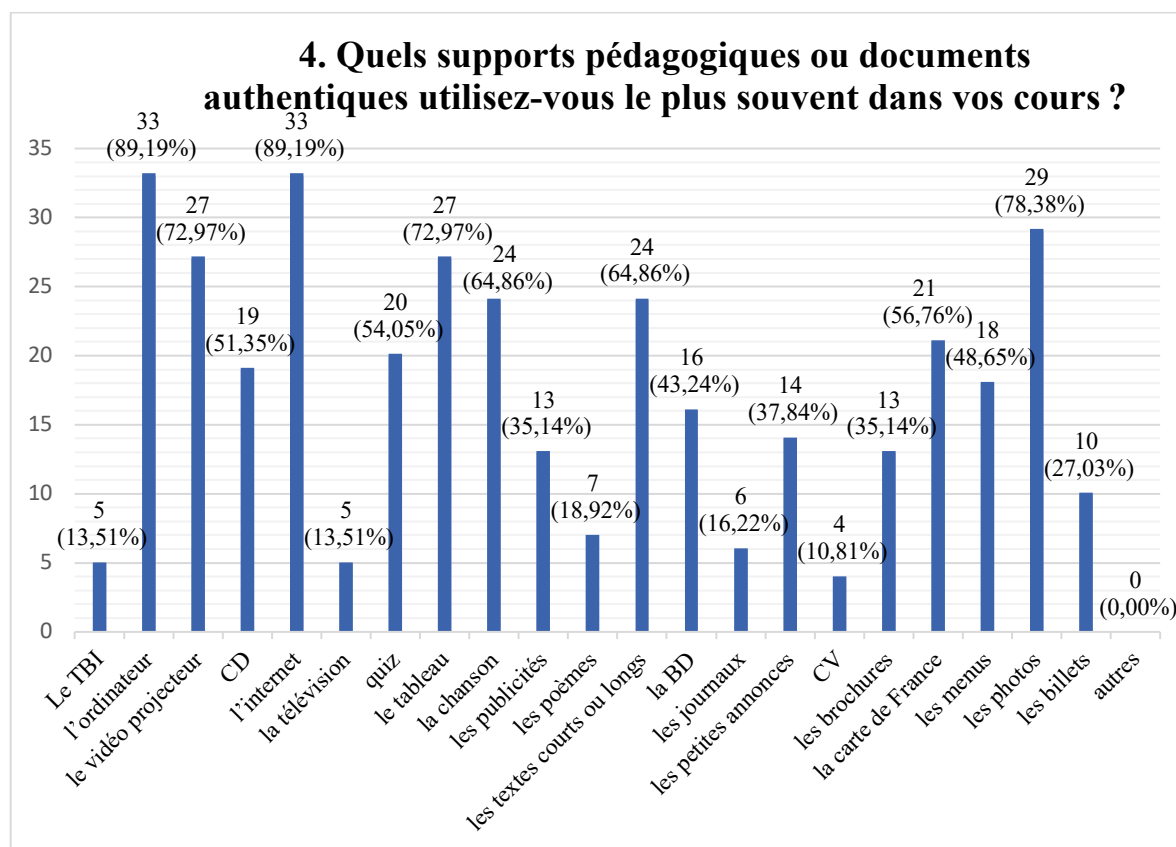


Diagramme 9 : Supports pédagogiques et documents authentiques

À présent, nous abordons une série de questions qui traitent précisément de la chanson. Quant à la cinquième question, la majorité des enseignants, au total 18 (48,65 %) utilisent la chanson parfois, puis 11 enseignants (29,73 %) travaillent sur la chanson souvent, 7 enseignants (18,92 %) utilisent la chanson rarement à la fin juste 1 enseignant (2,70 %) utilise la chanson très souvent. En général, compte tenu des réponses des enseignants, nous pouvons constater que les enseignants utilisent la chanson avec une fréquence assez élevée. Ce qui est présenté sur le diagramme suivant.

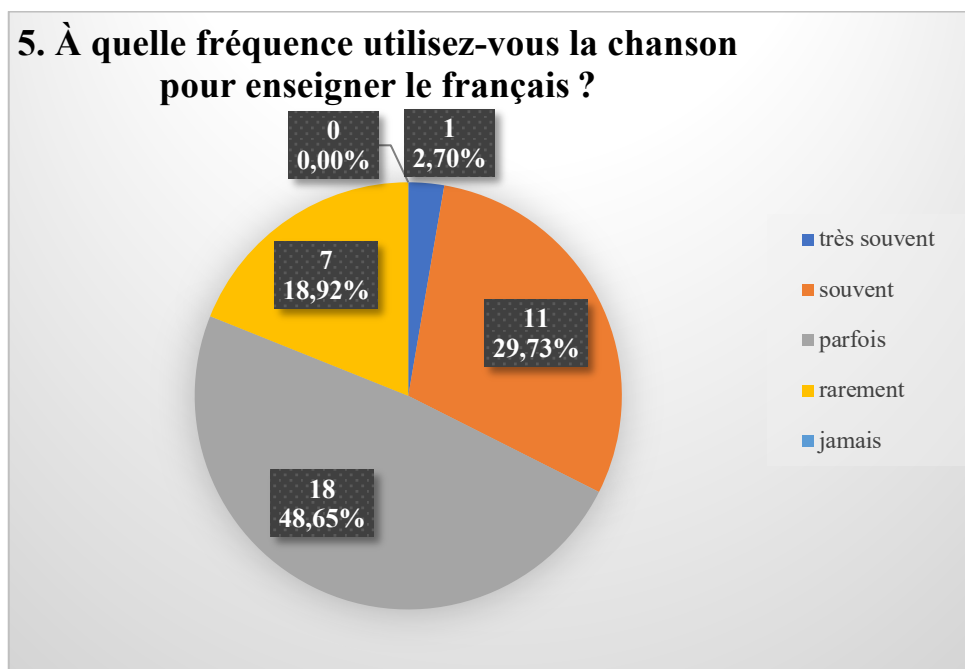


Diagramme 10 : Fréquence d'utilisation de la chanson

À l'aide de la sixième question, nous voudrions savoir de quelle manière et selon quels critères les enseignants choisissent la chanson en classe de FLE : d'après leur choix ou en suivant le choix de la méthode utilisée. La majorité des enseignants choisissent les deux options : ce sont eux-mêmes qui choisissent les chansons, mais en même temps, ils suivent le choix de la méthode. Treize enseignants choisissent eux-mêmes les chansons. Enfin, deux enseignants ne choisissent que les chansons proposées par la méthode. Nous pouvons en conclure que la plupart des enseignants (22 au total ou 59,46 % des enseignants) s'appuient dans une grande mesure sur leur propre choix. Si nous y ajoutons au total 13 enseignants (ou 35,14 %) qui choisissent eux-mêmes les chansons, nous pouvons constater que la plus grande partie (35 au total ou 94,59 % des enseignants) suit son propre choix (ou bien son goût) quant

à l'exploitation pédagogique de la chanson en classe de FLE, ce qui est présenté sur le diagramme suivant.

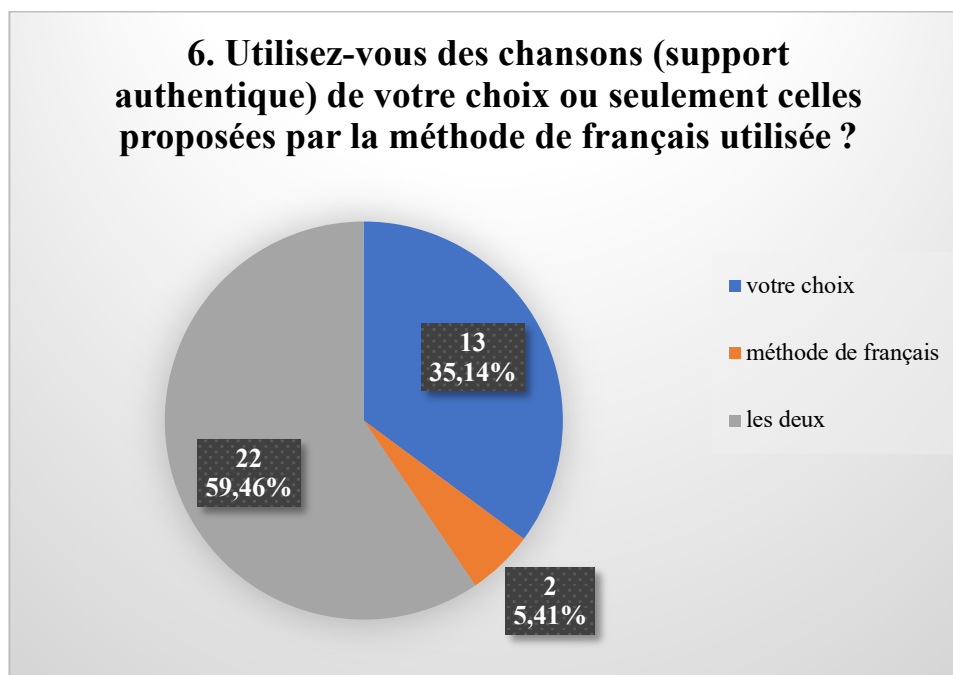


Diagramme 11 : Choix de la chanson

À l'aide de la question suivante, nous voudrions nous pencher sur les attitudes des enseignants envers la place qu'occupe la chanson française dans le curriculum. La majorité des enseignants sont satisfaits du statut de la chanson française (au total, 23 enseignants ou 62,16 % sont tout à fait d'accord ou d'accord). Au milieu, nous avons 13 personnes (ou 35,14 %) qui ne sont ni en désaccord ni d'accord. Et finalement, un enseignant dit qu'il n'est pas du tout d'accord que la chanson française devrait occuper une place plus importante dans le curriculum de FLE. De tout, cela provient que les enseignants, en général, sont satisfaits du statut de la chanson française dans le curriculum, ce qui est présenté sur le diagramme suivant.

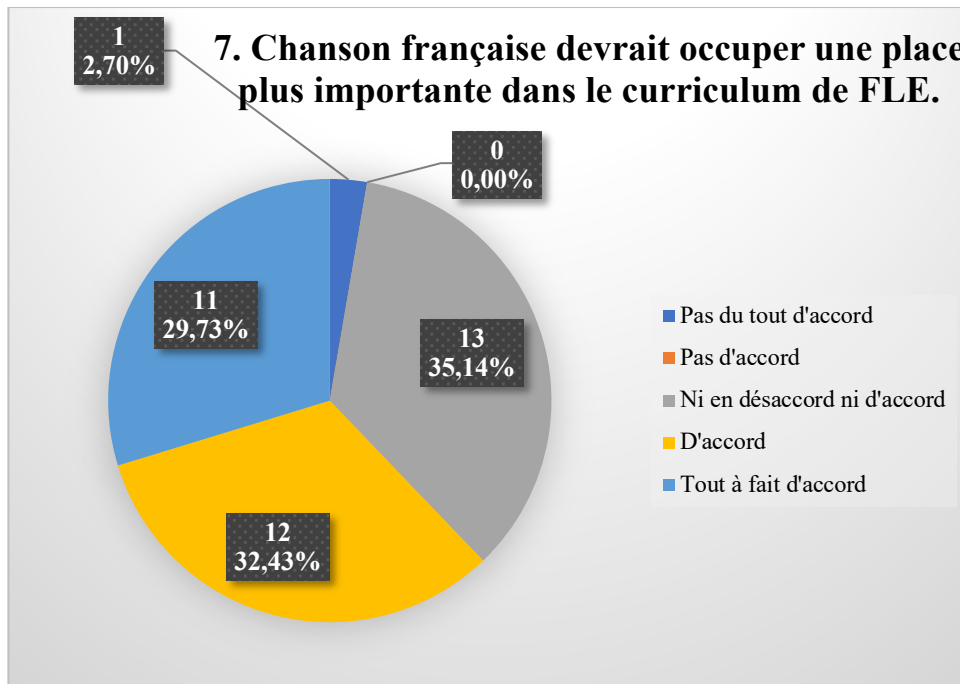


Diagramme 12 : Curriculum de FLE et la chanson

Les réponses obtenues à la question numéro huit suggèrent que les méthodes de français devraient proposer plus de contenu lié à la chanson française au lieu du contenu musical. Nous pouvons en conclure que les enseignants disposent d'un contenu culturel plus significatif dans la chanson, ce qui n'est pas le cas avec le contenu musical, ce qui est présenté sur le diagramme suivant.

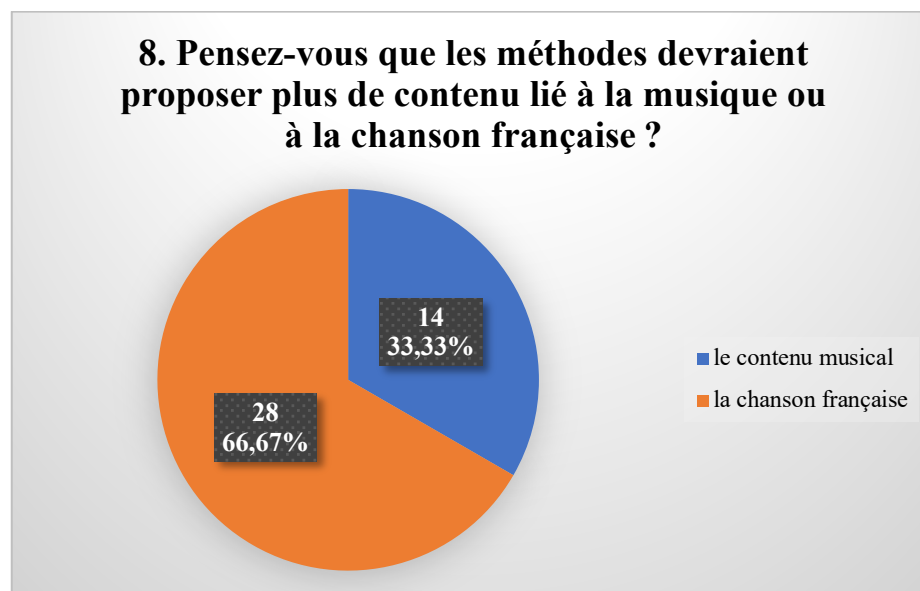


Diagramme 13 : Méthodes et chansons

À la question numéro neuf, plusieurs réponses sont proposées. Entre trente-sept enseignants, la majorité des enseignants sont guidés par les propositions des apprenants (27 au total ou 72,97 %) ; par la suite, un grand nombre d'enseignants est guidé par le critère de belles paroles ou bien par un message tout particulier (24 ou 64,86 %), soit de leur choix (21 ou 56,76 %). De cela provient que les enseignants décident avec leurs apprenants du choix des chansons. Par la suite, un certain nombre de réponses est choisi par un nombre significatif des enseignants ; ce sont des réponses telles que : il est possible de la chanter et de s'en servir pour danser (16 ou 43,24 %), la chanson correspond à la mode (15 ou 40,54 %), en vue de préparer le spectacle scolaire (13 ou 35,14 %), en vue de préparer un projet (13 ou 35,14 %) et juste 4 enseignants (10,81 %) répondent qu'ils choisissent les chansons qui surprennent et sont atypiques. Nous avons obtenu 6 réponses (16,22 %) dans la rubrique « autre ». La première réponse dans cette rubrique « autre » est : « la chanson correspond au niveau de mes élèves et elle devrait être actuelle ». Un autre enseignant estime que la grammaire y est utilisée. Un troisième enseignant fait mention du niveau de français des apprenants. Le quatrième enseignant répond « en fonction de la leçon ». Le cinquième évoque le contenu grammatical ou lexical sur lequel nous pouvons travailler. Et finalement, le sixième enseignant est guidé par le contenu grammatical et lexical dans le texte de la chanson, ce qui est présenté sur le diagramme suivant.

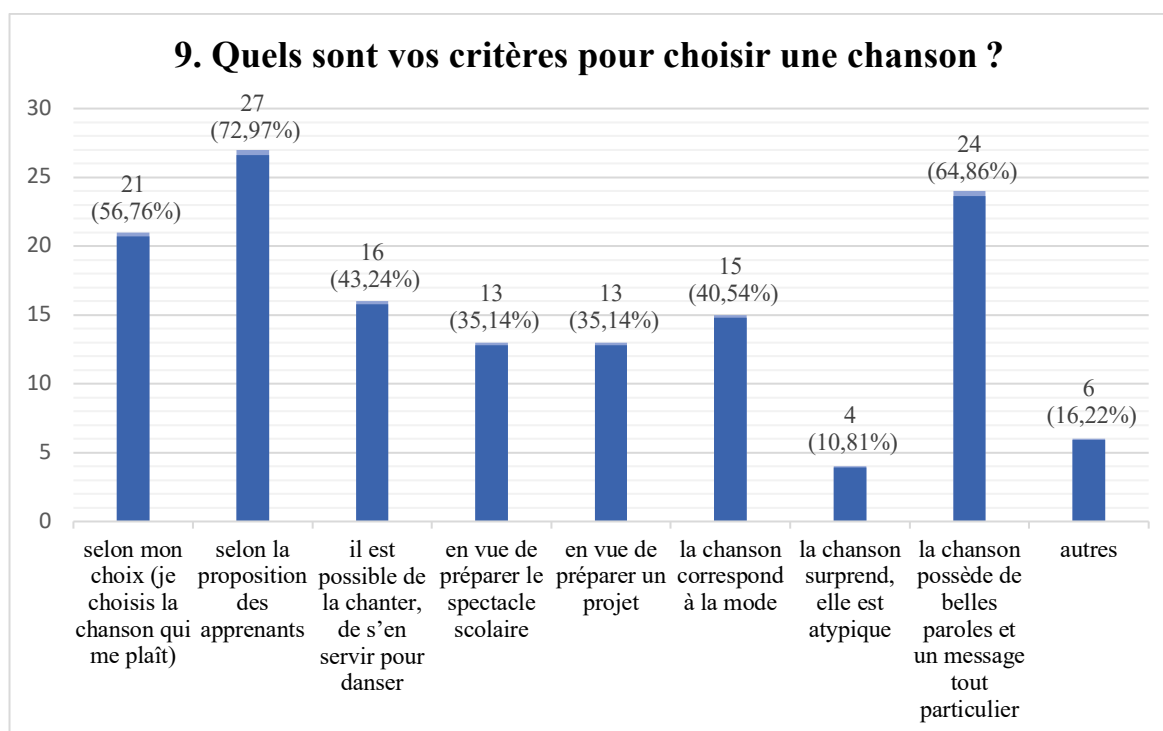


Diagramme 14 : Critères pour le choix de la chanson

Pour ce qui concerne la question numéro dix, nous nous sommes intéressés quelles chansons les enseignants utilisent en classe de FLE. Plus précisément, nous demandons aux enseignants de nous donner des exemples des titres de chansons et les auteurs qu'ils utilisent en classe avec leurs apprenants. Dans le Tableau numéro 1, nous voyons que la première place est occupée par Zaz et ce sont 40,54 % ou 15 enseignants des 37 (au total) qui travaillent avec les chansons de Zaz. Ils mentionnent qu'ils utilisent le plus la chanson *Je veux*. Ensuite, à la deuxième place se trouve Édith Piaf et ce sont 27,03 % ou 10 enseignants des 37 (au total) qui travaillent avec les chansons d'Édith Piaf. Sa chanson la plus citée est *La vie en rose*. D'autre part, à la troisième place se trouve Stromae et ce sont 21,62 % ou 8 enseignants (des 37 au total) qui travaillent avec les chansons de Stromae. Les enseignants répondent qu'ils utilisent la chanson Papaoutai. Indila occupe la quatrième place avec 10,81 % ou 4 enseignants (des 37 au total) qui travaillent avec les chansons d'Indila. Sa chanson la plus citée est *Dernière danse*. Ensuite, dans ce tableau, il y a cinq auteurs qui ont obtenu 3 « votes » ou plus précisément, c'est 8,11 % des enseignants qui travaillent sur les chansons de ces auteurs ; ce sont les auteurs suivants : Kids United, Alain Le Lait, Joe Dassin, Desireless et Soprano. Dans cette même veine, nous présentons les auteurs qui ont obtenu 2 « votes » d'enseignants ou bien 5,41 %, ce sont les auteurs suivants : Jacques Brel, C. Aznavour, Gilbert Bécaud, Joe Dassin, Maître Gims, Bigflo et Oli et Albert de Paname. Finalement, nous présentons les auteurs qui ont juste 1 « vote » ou bien 2,70 %. Ce sont les auteurs suivants : Amir, Lara Fabian, Axelle Red, Dorothé, Patricia Kaas, Black M, Michel Sardou, Camelia Jordana, Jacques Prévert, Sinsemilia, Amel Bent, Vanessa Paradis et M, Matt Maxwell, Louane, Zazie, Calogero, Jean-Jacques Goldman, Lou et Grand Corps Malade.

Tout cela montre que les enseignants croates utilisent une très grande variété de chansons en classe de FLE. Nous pouvons en conclure que la grande majorité des enseignants utilisent, par ordre descendant, les chansons de Zaz, Stromae et Indila, etc. En conséquence, nous observons qu'il s'agit des auteurs modernes, mais il y a des auteurs comme Édith Piaf qui est la représentante de la chanson française, elle est comme un monument de la chanson française. Nous présentons le Tableau numéro 1 dans l'ordre descendant de l'utilisation de la chanson.

Tableau n° 1 ; Chansons ou auteurs utilisés en classe de FLE :

10. Selon vous et votre expérience, quelles sont les chansons que vous proposez pour l'utilisation en classe ?		
L'auteur	La chanson	Nombre des enseignants et pourcentages
Zaz	1. Je veux 2. Sympa 3. Le Saint — Valentin	15 (40,54 %)
Édith Piaf	1. La vie en rose 2. Je ne regrette rien 3. À quoi ça sert l'amour	10 (27,03 %)
Stromae	Papaoutai	8 (21,62 %)
Indila	1. Dernière danse 2. Tourner dans le vide 3. Parle à ta tête	4 (10,81 %)
Kids United	1. L'oiseau et l'enfant 2. On écrit sur les murs	3 (8,11 %)
Alain Le Lait		3 (8,11 %)
Joe Dassin	Aux Champs-Élysées	3 (8,11 %)
Desireless	Voyage, voyage	3 (8,11 %)
Soprano	1. Le cœur holliday 2. Mon précieux1	3 (8,11 %)
Jacques Brel		2 (5,41 %)
C. Aznavour	La bohème	2 (5,41 %)
Gilbert Bécaud	Nathalie	2 (5,41 %)
Joe Dassin	L'été indien	2 (5,41 %)
Maître Gims	1. Le pire 2. Est-ce que tu m'aimes	2 (5,41 %)
Bigflo et Oli	Dommmage	2 (5,41 %)
Albert de Paname	Tahiti	2 (5,41 %)
Amir	J'ai cherché	1 (2,70 %)

Lara Fabian	Je suis malade	1 (2,70 %)
Axelle Red	Sensualité	1 (2,70 %)
Dorothé	La valise	1 (2,70 %)
Patricia Kaas	Mon mec à moi	1 (2,70 %)
Black M	On valse la vie	1 (2,70 %)
Michel Sardou	Je vole (fait un lien avec le film)	1 (2,70 %)
Camelia Jordana	Non, non, non	1 (2,70 %)
Jacques Prévert	Déjeuner du matin	1 (2,70 %)
Sinsemilia	Tout le bonheur du monde	1 (2,70 %)
Amel Bent	Ma philosophie	1 (2,70 %)
Vanessa Paradis et M	Monstre à Paris	1 (2,70 %)
Matt Maxwell	C'est l'Halloween	1 (2,70 %)
Louane		1 (2,70 %)
Zazie		1 (2,70 %)
Calogero		1 (2,70 %)
Jean-Jacques Goldman		1 (2,70 %)
Lou		1 (2,70 %)
Grand Corps Malade		1 (2,70 %)

Pour ce qui concerne la onzième question, nous nous sommes intéressés quand les enseignants utilisent la chanson et avec quel objectif. La majorité des enseignants utilisent la chanson pour travailler sur le vocabulaire (35 ou 94,59 %) et c'est logique parce que dans la chanson, ce sont des paroles qui importent. Puis les enseignants utilisent la chanson pour l'objectif culturel (26 ou 70,27 %) et pour la grammaire (27 ou 72,97 %). Dans les chansons, nous trouvons une grande variété de motifs culturels et bien sûr dont les chansons abondent en phénomènes grammaticaux. Ensuite, nous pouvons voir que les enseignants utilisent les chansons pour la compréhension orale (25 ou 67,57 %), pour le divertissement (25 ou 67,57 %), pour introduire un sujet (24 ou 64,86 %). Nous avons obtenu une seule réponse à la catégorie « autre » (2,70 %) et c'était la réponse « pour terminer/clore un sujet ». Tout cela montre que la grande majorité des enseignants reconnaissent que les chansons sont très riches en vocabulaire (grâce à leurs paroles), ce qui est présenté sur le diagramme suivant.

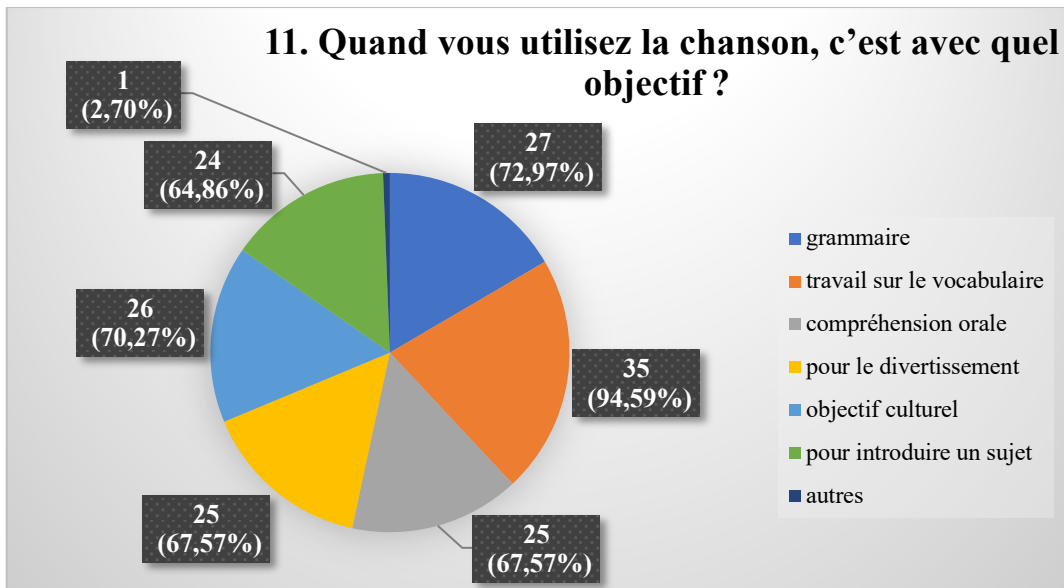


Diagramme 15 : Choix de l'objectif

Dans la question numéro douze, nous nous intéressons si la compréhension orale se développe ou s'améliore grâce à l'utilisation de la chanson. La majorité des enseignants (19 ou 51,35 %) constatent qu'ils sont tout à fait d'accord; ensuite, 11 enseignants (29,73 %) expriment leur accord, puis 6 enseignants (16,22 %) ne sont ni en désaccord ni d'accord et finalement, un enseignant (2,70 %) répond « pas du tout d'accord ». De tout cela provient que les enseignants, en général, trouvent que la chanson aide à développer et améliorer la compréhension orale. Ce qui est présenté sur le diagramme suivant.

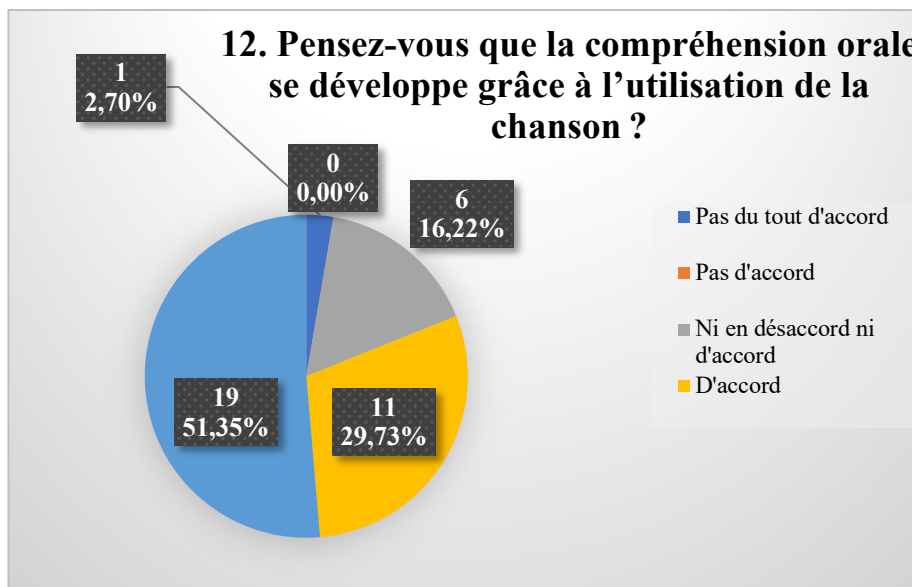


Diagramme 16 : Développement de la compréhension orale avec la chanson

Pour ce qui concerne la treizième question, nous avons introduit des sous-questions, la question principale étant « à votre avis, quels sont les avantages de l'utilisation de la chanson en classe de FLE » ?

Avec la première sous-question, nous nous intéressons de savoir si la chanson facilite l'apprentissage de la langue française. Dans ce diagramme, nous observons que la majorité des enseignants (19 ou 51,35 %) sont tout à fait d'accord et d'accord (6 ou 16,22 %). En revanche, 10 enseignants (27,03 %) ne sont ni en désaccord ni d'accord et à enfin 2 enseignants (5,41 %) ne sont pas du tout d'accord. De ces résultats provient le constat que la grande majorité des enseignants trouve que la chanson facilite l'apprentissage de la langue française, ce qui est présenté sur le diagramme suivant.

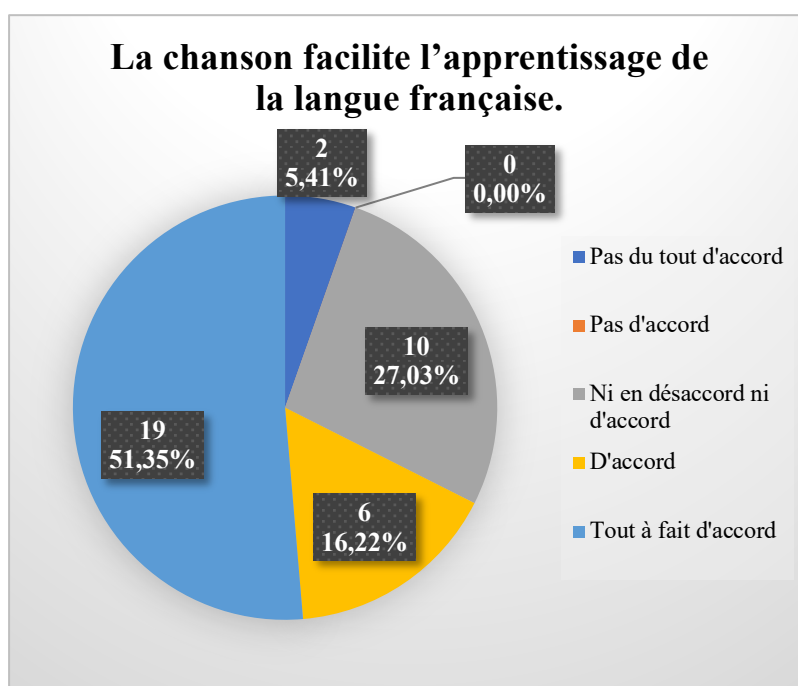


Diagramme 17 : La chanson facilite l'apprentissage

À l'aide de la seconde sous-question, nous cherchons à savoir si la chanson suscite la motivation des élèves. La majorité des enseignants (18 ou 48,65 %) sont tout à fait d'accord, 14 enseignants (37,84 %) sont d'accord tandis que la minorité des enseignants (3 ou 8,11 %) n'est ni en désaccord ni d'accord ; ensuite, un enseignant (2,70 %) exprime son désaccord et finalement, un enseignant (2,70 %) répond « pas du tout d'accord ». Les réponses suggèrent que la quasi-totalité des enseignants reconnaît que la chanson suscite la motivation des élèves. Ce qui est présenté sur le diagramme suivant.

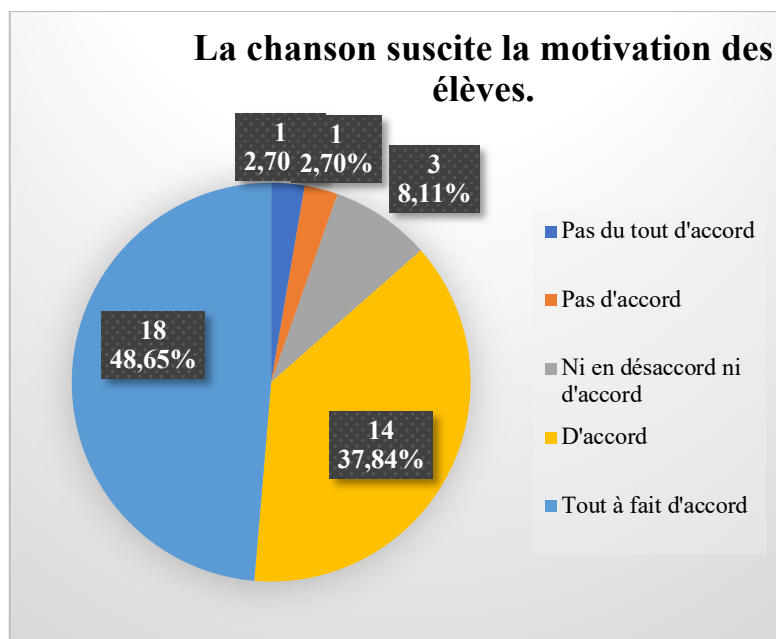


Diagramme 18 : La chanson suscite la motivation

Par la troisième sous-question, nous cherchons à savoir si la chanson facilite la mémorisation. La majorité des enseignants (21 ou 56,76 %) sont tout à fait d'accord et 9 enseignants (24,32 %) sont d'accord, cela fait au total 30 enseignants (81,08 %). D'autre part, 6 personnes (16,22 %) ne sont ni en désaccord ni d'accord et finalement, un enseignant (2,70 %) n'est pas d'accord. Nous pouvons en conclure que la grande majorité des enseignants trouvent que la chanson facilite la mémorisation. Ce qui est présenté sur le diagramme suivant.

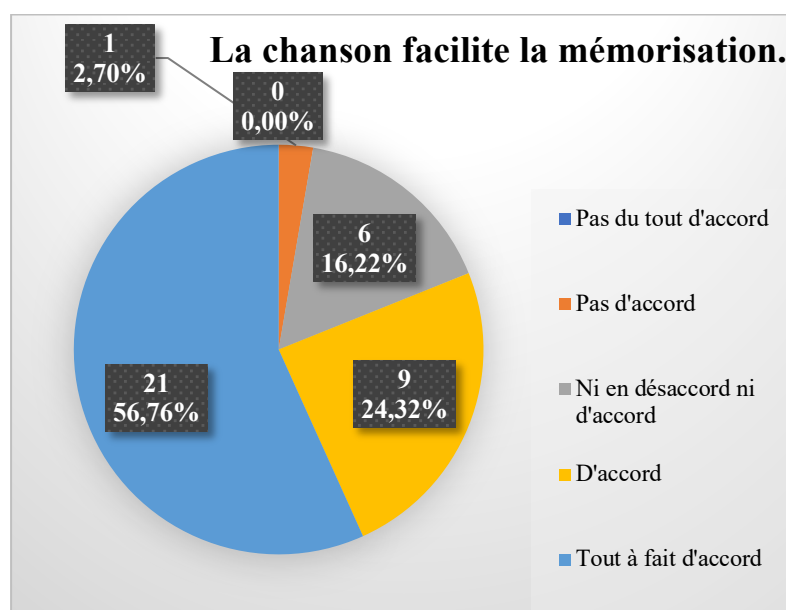


Diagramme 19 : La chanson facilite la mémorisation

Ensuite, nous avons une quatrième sous-question qui s'intéresse au lien éventuel entre la chanson et le plaisir d'apprendre la langue française. Dans cette question, nous avons les réponses similaires. La majorité des enseignants (23 ou 62,16 %) sont tout à fait d'accord et 8 enseignants (21,62 %) sont d'accord avec ce constat, autrement dit 31 enseignants au total (83,78 %). En revanche, 5 enseignants (13,51 %) ne sont ni en désaccord ni d'accord et un enseignant (2,70 %) n'est pas du tout d'accord. De tout cela provient que les enseignants, en général, trouvent que la chanson procure du plaisir pendant l'apprentissage de la langue française, ce qui est présenté sur le diagramme suivant.

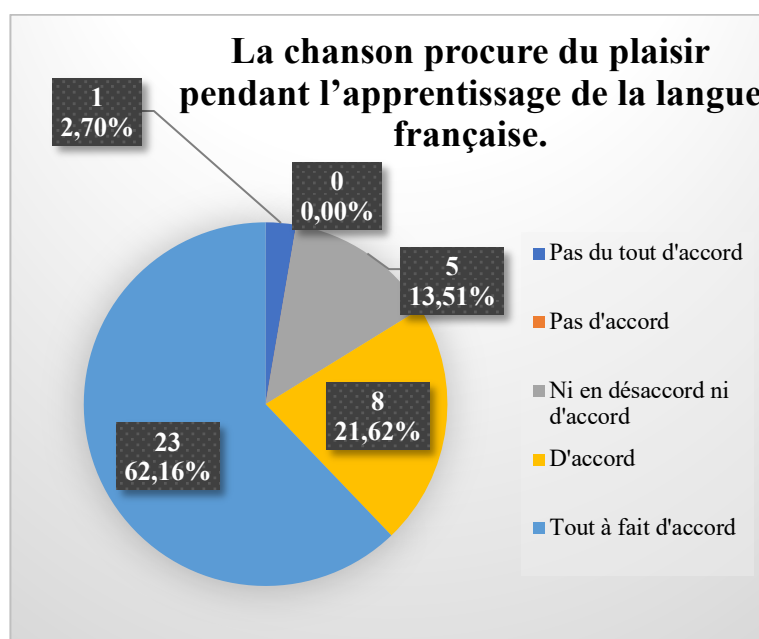


Diagramme 20 : La chanson procure du plaisir d'apprendre la langue française

Au moyen de la question suivante, la cinquième sous-question, nous cherchons à savoir si la chanson facilite l'accès à la culture. La plupart des enseignants sont tout à fait d'accord ou d'accord, au total 29 enseignants (ou 78,38 %). Ensuite, 6 enseignants (16,22 %) ne sont ni en désaccord ni d'accord. Et finalement, 2 enseignants (5,41 %) ne sont pas d'accord, tandis qu'un enseignant (2,70) n'est pas du tout d'accord. D'après ce résultat, nous pouvons constater que les enseignants sont largement conscients du fait que la chanson facilite l'accès à la culture, ce qui est présenté sur le diagramme suivant.

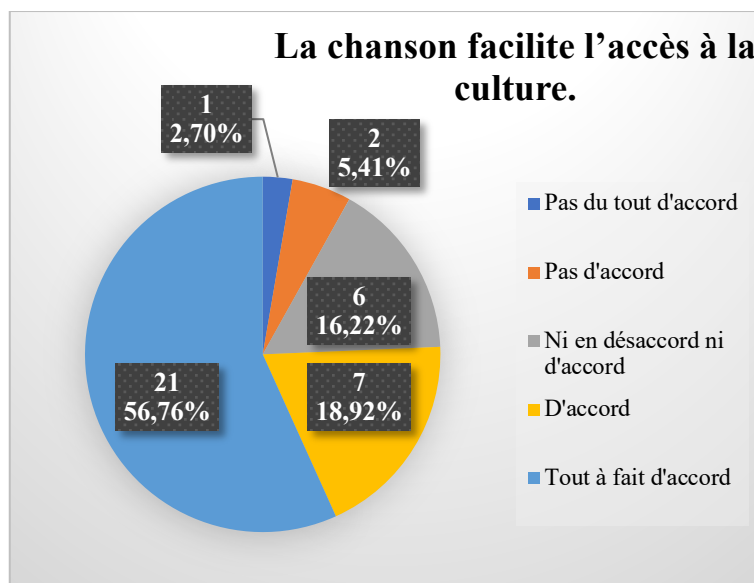


Diagramme 21 : La chanson facilite l'accès à la culture

Pour ce qui concerne la sixième sous-question, nous nous sommes intéressés si la chanson aide à comprendre la diversité culturelle francophone. Ici, nous observons des réponses similaires, en fait, la majorité des enseignants (19 ou 51,35 %) sont tout à fait d'accord et d'accord. En revanche, 6 enseignants (16,22 %) ne sont ni en désaccord ni d'accord et enfin, 2 enseignants (5,41 %) ne sont pas d'accord, tandis qu'un seul enseignant (2,70 %) n'est pas du tout d'accord. Tout cela montre que la grande majorité des enseignants reconnaît le rôle fondamental de la chanson pour la compréhension de la diversité culturelle francophone, ce qui est présenté sur le diagramme suivant.

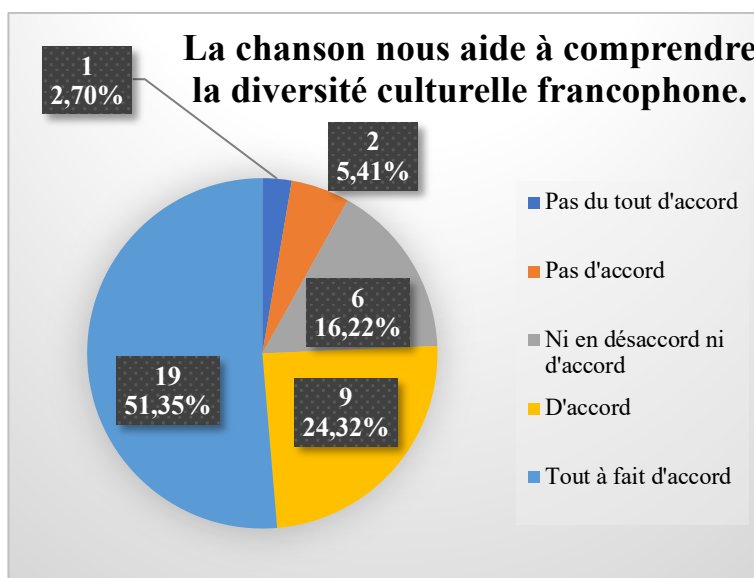


Diagramme 22 : La chanson aide à la compréhension de la culture

À l'aide de la septième question, nous nous intéressons aux attitudes des enseignants par rapport à l'idée si la chanson nous aide à parler de sentiments et de s'ouvrir à la langue et culture françaises. 26 enseignants au total sont tout à fait d'accord et d'accord (70,27 % au total), 8 enseignants (21,62 %) ne sont ni désaccord ni d'accord et à la fin nous avons 2 enseignants (5,41 %) qui ne sont pas d'accord, tandis qu'un enseignant (2,70 %) n'est pas du tout d'accord. De ces résultats provient le constat que la grande majorité des enseignants trouve que la chanson aide dans le domaine de l'expression des sentiments et de l'ouverture à la langue et culture françaises, ce qui est présenté sur le diagramme suivant.

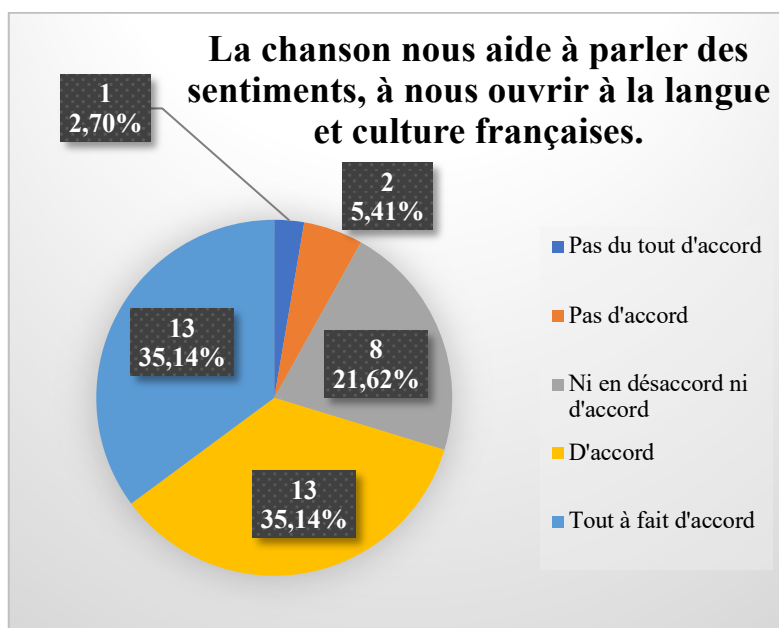


Diagramme 23 : la chanson aide à parler des sentiments, à nous ouvrir à la langue et culture française

La huitième sous-question s'intéresse à l'idée si la chanson est liée à l'ouïe, à la capacité d'écoute et à la bonne perception des sons du français. Trois types de questions sont fournis ici. 17 enseignants (45,95 %) sont tout à fait d'accord, 11 enseignants (29,73 %) sont d'accord et 9 enseignants (24,32 %) ne sont ni en désaccord ni d'accord. Nous pouvons en conclure que la grande majorité des enseignants est bien consciente du rôle et du potentiel de la chanson dans le domaine de la perception des sons et de l'écoute en général, ce qui est présenté sur le diagramme suivant.

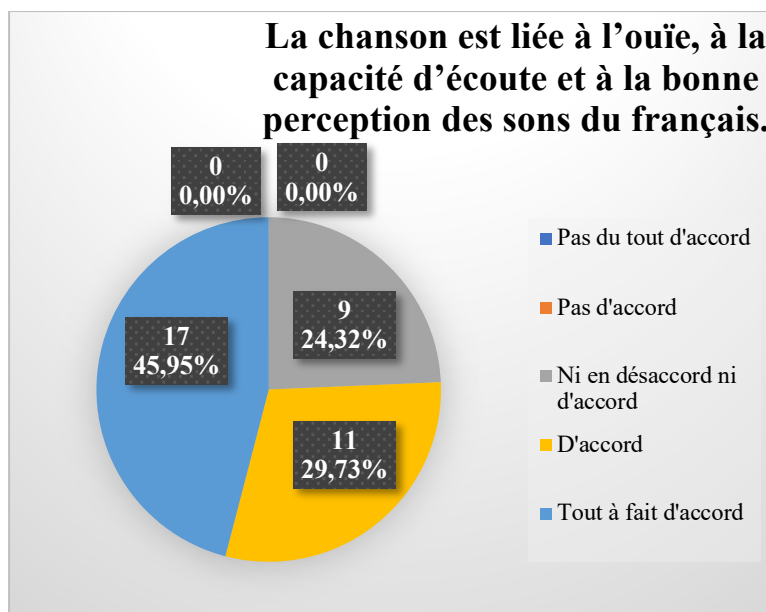


Diagramme 24 : la chanson est liée à l'ouïe, à la capacité d'écoute et à la bonne perception des sons du français

Dans la dernière sous-question posée aux enseignants, nous nous intéressons à leurs attitudes envers le lien éventuel entre la chanson et le plaisir de la musique. Les réflexions sont mixtes. Au total, 18 enseignants (ou 48,65 %) sont tout à fait d'accord, 11 enseignants (ou 29,73 %) sont d'accord, 6 enseignants (16,22 %) ne sont ni en désaccord ni d'accord, un enseignant (2,70 %) n'est pas d'accord et à la fin un enseignant (2,70 %) n'est pas du tout d'accord. Les attitudes des enseignants envers le lien entre la chanson et le plaisir de la musique montrent que ce lien devrait être assez fort, du moins dans le cas du contexte éducatif croate (et des apprenants croatophones), ce qui est présenté sur le diagramme suivant.

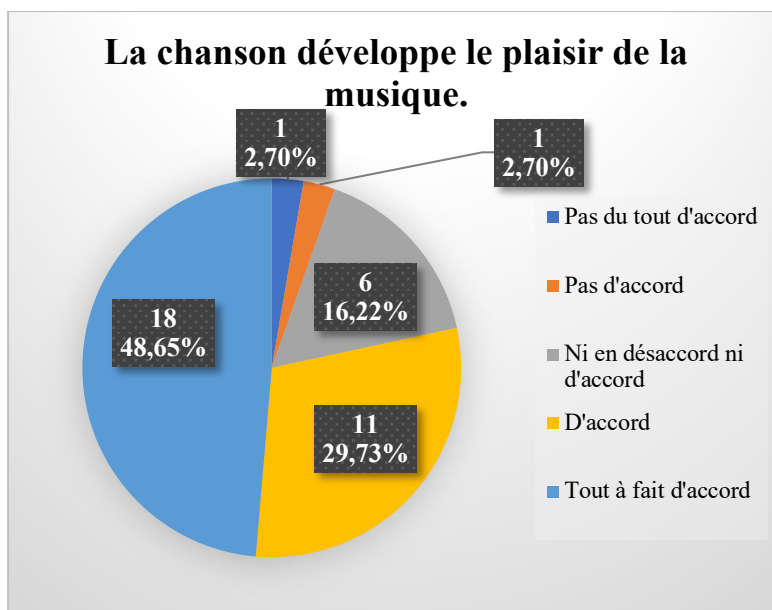


Diagramme 25 : La chanson développe le plaisir de la musique

Quant à la question, numéro quatorze, la majorité des enseignants (25 au total ou 67,57 %) est tout à fait d'accord avec le constat que la chanson est un support pédagogique utile en classe de FLE et 9 enseignants (24,32 %) sont d'accord. Un seul enseignant (2,70 %) n'est pas d'accord avec ce constat et 2 enseignants (5,41 %) ne sont ni en désaccord ni d'accord. Les réponses obtenues suggèrent que la quasi-totalité des enseignants reconnaît l'utilité pédagogique de la chanson, ce qui est présenté sur le diagramme suivant.

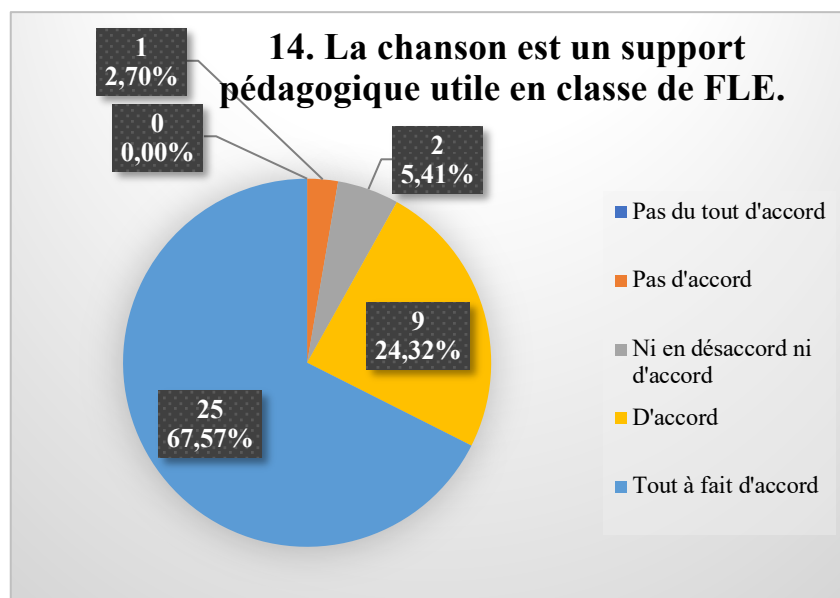


Diagramme 26 : La chanson est un support utile en classe de FLE

À l'aide de la question numéro quinze, nous cherchons à savoir quelles tâches ou quels exercices les enseignants choisissent ou élaborent lors de l'exploitation de la chanson ; plusieurs réponses sont proposées. La majorité des enseignants choisit le texte lacunaire (ou à remplir) (32 enseignants au total ou 86,49 %), de même, ils utilisent l'exercice de vocabulaire, 29 au total ou 78,38 %. Par la suite, 28 enseignants (ou 75,68 %) font des exercices de lecture ou chantent la chanson. Un certain nombre d'enseignants (21 au total, ou 56,76 %) ont recours à des exercices de grammaire. D'autres, en revanche, élaborent des questionnaires : 20 enseignants au total ou 54,05 %. De plus, 19 enseignants (ou 51,35 %) utilisent les exercices de classement et encore les exercices de prononciation. 14 enseignants (ou 37,84 %) ont recours à des exercices de partage d'opinion ; de même, 13 enseignants (ou 35,14 %) font des exercices d'écriture créative. En outre, 10 enseignants (ou 27,03 %) préparent des jeux de devinette et des jeux de lettres et mots. Finalement, 8 enseignants (21,62 %) organisent le débat, 7 enseignants (18,92 %) font des énigmes et 6 enseignants (16,22 %) proposent des jeux de rôle. Au vu de cette large palette de tâches et d'exercices choisis par les enseignantes, nous pouvons constater que la grande majorité des enseignants démontre leur créativité dans le choix des activités appropriées, ce qui est présenté sur le diagramme suivant.

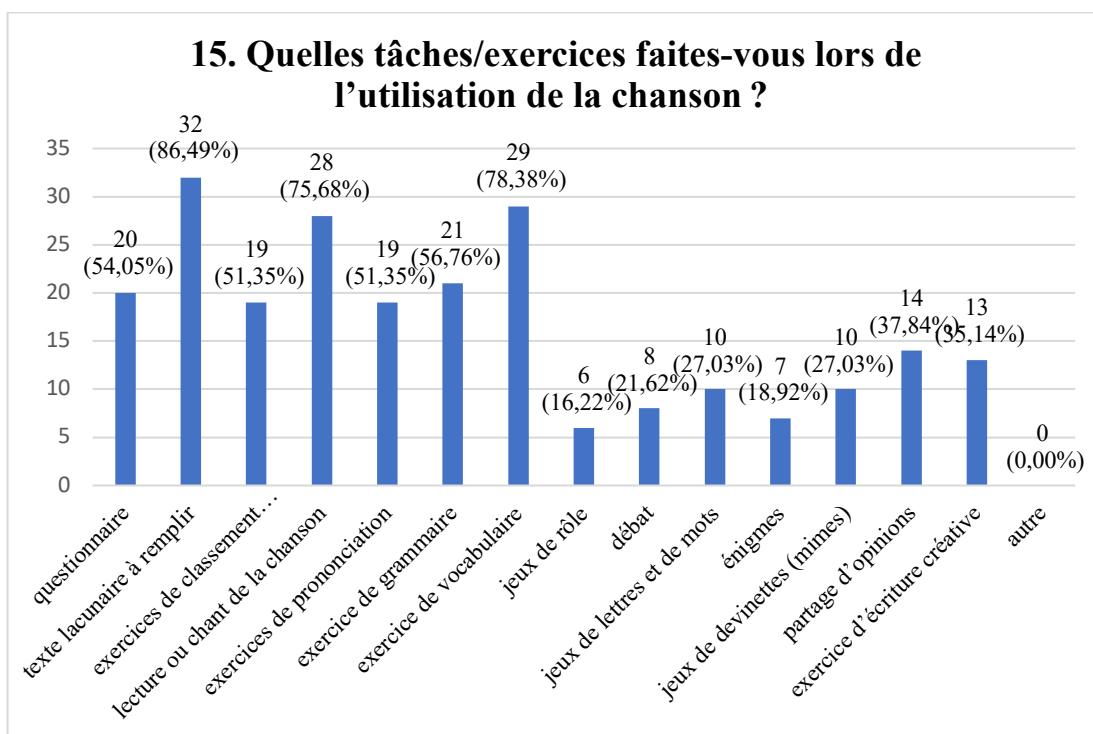


Diagramme 27 : Type de tâches/exercices

À l'aide de la question numéro seize, nous cherchons à savoir quelles sont les réactions des apprenants quand les enseignants utilisent la chanson en classe de FLE. Dans le Tableau numéro deux ci-dessous, nous présentons les résultats obtenus. À cette question, les enseignants peuvent répondre librement et exprimer leurs expériences. En premier lieu, ce sont des réactions telles que : les apprenants sont heureux, ravis, positifs, impatients, contents, intéressés, etc. Parmi 37 enseignants, 27 d'entre eux (72,97 %) répondent que les apprenants ont ces réactions quand ils travaillent sur la chanson. Quelques exemples : *Ils sont heureux, ravis., Ils sont impatients en attendant les jours de travail avec la musique., Ils sont intéressés, souvent ils veulent danser., etc.* Le constat « la chanson est motivante » vient en second lieu ; 11 enseignants (29,97 %) expriment cette opinion. Quelques exemples : *Ils sont motivés et participent activement à toutes les activités liées à l'exploitation de la chanson., Les élèves sont très motivés, contents, un peu timides au début., Ils sont bien motivés., Ils sont bien motivés à apprendre par cœur les chansons, c'est-à-dire les paroles., etc.* De même, 9 enseignants (24,32 %) estiment que les apprenants aiment ou adorent le travail avec la chanson. Quelques exemples : *Ils aiment les chansons., Ils adorent la chanson., Ils aiment écouter et regarder des clips., etc.* Et finalement, 6 enseignants (16,22 %) trouvent que les apprenants participent ou ils sont actifs quand ils travaillent sur la chanson. Un exemple : *Ils sont très actifs., etc.*

D'après ce résultat, nous pouvons constater que les apprenants sont heureux et ravis de travailler avec la chanson. Ils sont motivés puis ils sont plus actifs quand les enseignants travaillent sur la chanson avec eux.

Tableau n° 2 ; les réactions des apprenants aux chansons utilisées en classe de FLE :

16. Comment les élèves réagissent-ils lors du travail avec les chansons en classe de français et les activités similaires, décrivez leurs réactions ? (une ou deux)	
L'opinion des enseignants	Nombre ou pourcentage
Ils sont heureux, ravis, positifs, impatients, contents, intéressés ; ils ont du plaisir.	27 (72,97 %)
La chanson est motivante.	11 (29,73 %)
Ils aiment ou adorent la chanson.	9 (24,32 %)
Ils participent ou ils sont actifs.	6 (16,22 %)

Pour ce qui concerne la question numéro dix-sept, nous nous intéressons aux avantages de la chanson en classe de FLE. Dans ce tableau, nous présentons les commentaires des

enseignants sur les avantages de la chanson. Premièrement, 16 enseignants (43,24 %) estiment que la chanson apporte le plaisir, bonne atmosphère, divertissement... Quelques exemples : *Apprendre en se divertissant. ... c'est une activité qui plaît aux élèves. Une bonne atmosphère., etc.* Deuxièmement, 11 enseignants (29,73 %) trouvent que la chanson véhicule la culture. Quelques exemples : *Découvrir la culture française., L'intérêt a la culture francophone..., connaître la culture et le patrimoine francophones..., C'est la meilleure façon de faire connaître la culture d'un pays. etc.* Troisièmement, 11 enseignants (29,73 %) soulignent que la chanson aide à mémoriser des structures de phrases et le vocabulaire. Quelques exemples : *on mémorise plus facilement le vocabulaire. Mémorisation des structures de phrases (expressions, verbes, noms, refrain.), La mémorisation des mots, et même des phrases ou des expressions., etc.* Quatrièmement, 9 enseignants (24,32 %) trouvent que la chanson améliore la prononciation et compréhension orale. Quelques exemples : *améliore la prononciation et la compréhension orale., un très bon exercice pour améliorer la prononciation., etc.* Cinquièmement, 9 enseignants (24,32 %) trouvent que la chanson motive les apprenants. Quelques exemples : *Susciter la motivation pour l'apprentissage., etc.* Sixièmement, 8 enseignants (21,62 %) estiment que la chanson aide à éveiller l'intérêt pour l'apprentissage du français et qu'elle facilite l'apprentissage. Quelques exemples : *La chanson augmente l'intérêt pour l'apprentissage du français., Les chansons facilitent l'apprentissage., etc.*

Tout cela montre que les enseignants partagent l'opinion que la chanson a un grand nombre d'avantages. Il en ressort du tableau (v. ci-dessous) que la chanson aide à mémoriser le vocabulaire, motive les apprenants, elle apporte la découverte de la culture. Nous pouvons en conclure qu'il faut utiliser la chanson en classe de FLE parce qu'elle aide les apprenants.

Tableau n° 3 : les avantages de la chanson en classe de FLE :

À votre avis, quels sont les avantages le plus importants que les chansons peuvent apporter au cours de français ?	
L'opinion des enseignants	Nombre ou pourcentage
La chanson apporte plaisir, bonne atmosphère, divertissement...	16 (43,24 %)
La chanson apporte la culture.	11 (29,73 %)
La chanson aide à mémoriser des structures de phrases et le vocabulaire.	11 (29,73 %)

La chanson améliore la prononciation et compréhension orale.	9 (24,32 %)
La chanson motive les apprenants.	9 (24,32 %)
La chanson aide à l'intérêt pour l'apprentissage du français et elle facilite l'apprentissage.	8 (21,62 %)

La dernière question dans notre questionnaire s'intéresse aux difficultés rencontrées lors de l'exploitation de la chanson en classe de FLE. La première difficulté évoquée est que la chanson est difficile à comprendre, 18 enseignants (48,65 %) expriment cette opinion. Quelques exemples : *Pour les niveaux élémentaires, difficiles à comprendre entièrement et quelques fois le sens de la chanson., Incompréhension du texte sans support avec paroles., Les paroles sont parfois difficiles., etc.* En second lieu, c'est le mauvais choix de la chanson ou il est difficile de choisir la chanson qui plaît à tout le monde, 14 enseignants (37,84 %) le constatent. Quelques exemples : *Il est difficile de choisir la chanson qui plaît aux élèves., Le goût musical des apprenants., Parfois les apprenants n'aiment pas le genre ou le style de la chanson choisie., Trouver des chansons appréciées par les jeunes., etc.* En troisième lieu, les enseignants citent le manque du temps, 4 enseignants (10,81 %) trouvent que cela pose un problème. Quelques exemples : *Manque du temps., La seule difficulté c'est le temps., etc.* En quatrième lieu, c'est la démotivation des apprenants et 4 enseignants (10,81 %) trouvent que cela représente une difficulté. Quelques exemples : *... pas assez motivantes pour les élèves., la motivation des élèves., etc.* En cinquième lieu, c'est la timidité et l'angoisse de chanter devant un public ; ou bien les apprenants n'aiment pas chanter ou les apprenants n'aiment pas les chansons, 3 enseignants (8,11 %) expriment cette opinion. Quelques exemples : *La timidité à chanter., Les élèves (ou les groupes) qui n'aiment pas chanter, et ceux qui n'aiment pas écouter les chansons., etc.* En dernier lieu, c'est le support numérique, c'était juste une enseignante (2,70 %) qui dit cette information. Exemple : *Parfois le support numérique.*

Les réponses obtenues suggèrent qu'il existe deux grandes difficultés quant à l'exploitation de la chanson : ce sont la compréhension de la chanson et le mauvais choix de la chanson. Pour exploiter au mieux la chanson, il faut savoir bien choisir la chanson et élaborer des exercices qui correspondent au niveau des apprenants.

Tableau n° 4 : les difficultés rencontrées en classe de FLE lors de l'exploitation des chansons :

Selon votre expérience, quelles sont les difficultés rencontrées quand on travaille sur la chanson française ?	
Les enseignants ont dit	Nombre ou pourcentage
La chanson est difficile à comprendre	18 (48,65 %)
Mauvais choix de la chanson ou il est difficile à choisir la chanson qui plaît à tout le monde.	14 (37,84 %)
Manque du temps	4 (10,81 %)
Démotivation des apprenants	4 (10,81 %)
La timidité à chanter, les apprenants n'aiment pas écouter les chansons ou chanter	3 (8,11 %)
Support numérique	1 (2,70 %)

9.6. Discussion

Cette recherche nous a permis de faire un état des lieux sur l'utilisation de la chanson en Croatie, le goût pour la chanson française et son exploitation en classe de FLE.

Comme Boiron a proposé, la motivation dépend du succès ou de l'échec de la relation enseignant/apprenants. Il explique que l'enseignant joue un rôle fondamental pour la motivation à apprendre une langue étrangère. (Boiron 2003 : 34-35) C'est à partir de ce constat que nous avons formulé notre hypothèse : la motivation est importante pour l'apprentissage comme pour la motivation d'apprenants, pour motiver les apprenants, les enseignants utilisent différents supports ou documents authentiques. La quasi-totalité des enseignants (36 ou 97,30 %) estime que la motivation est importante dans l'apprentissage du français. De même, les enseignants trouvent que leurs apprenants sont tout à fait motivés ou motivés, au total, 30 (81,08 %) enseignants expriment cette opinion. Nous nous sommes intéressés aux stratégies que les enseignants déploient pour motiver leurs apprenants. Selon les résultats obtenus, nous pouvons constater que les enseignants doivent être très créatifs pour faire un cours de français et bien sûr pour motiver leurs apprenants. Les réponses les plus fréquentes sont : l'utilisation des médias (83,78 %), l'accent mis sur la participation active de l'apprenant (75,68 %), l'utilisation des jeux (72,97 %), les différents outils de travail (72,97 %), l'utilisation des

documents variés (70,27 %). À partir de ce petit extrait des réponses, nous pouvons conclure que les enseignants utilisent une grande variété de documents différents. Dans un même ordre d'idées, nous continuons avec la question portant sur les supports pédagogiques ou documents authentiques que les enseignants utilisent en classe de FLE. Nous avons proposé aux enseignants différents supports pédagogiques à choisir parmi le TBI, l'internet, la BD, la chanson, les journaux, l'ordinateur, etc. Les deux documents qui ont obtenu le plus de réponses sont l'ordinateur (89,19 %) et l'internet 33 réponses. Ces réponses ne sont pas surprenantes parce que nous pouvons dire que l'internet est omniprésent et dans les majorités des écoles nous trouvons les ordinateurs dans les salles de classe.

Comme Cuq et Gruca proposent, le document authentique permet d'avoir un contact direct avec l'utilisation réelle de la langue ; qui plus est, Boiron explique que ce type de document met en scène la communication et l'actualité immédiate ; toutes ces informations, nous pouvons les trouver sur internet. Selon Hubert et Massart, l'internet offre aux élèves de vivre des types d'activités pédagogiques diversifiées. (Hubert, Massart, 2008 : 224)

En second lieu, nous avons constaté que les enseignants utilisent souvent la chanson en classe de FLE. Nous avons décidé de partir de ce constat parce que Rassart suggère que la chanson soit disponible souvent en classe ; en outre, il cite la facilité d'accès à une chanson ; elle est riche en vocabulaire et en culture, etc. (Rassart, 2008 : 2) Nous avons cherché à répondre à la question à quelle fréquence les enseignants utilisent la chanson. Notre hypothèse était que les enseignants utilisent la chanson souvent et 18,92 % des enseignants ont choisi cette réponse. Ensuite, la majorité des enseignants ont dit qu'ils utilisaient la chanson parfois, c'est-à-dire 48,65 % des enseignants. D'après ces réponses, nous pouvons constater que les enseignants utilisent la chanson assez fréquemment. Nous pouvons conclure que la raison d'une telle fréquence peut être le manque de temps. En effet, nous avons obtenu quelques réponses à la question numéro dix-huit (quelles sont les difficultés rencontrées quand on travaille sur la chanson). Certains enseignants ont dit qu'ils avaient des problèmes avec le manque de temps.

Ce qui est surprenant ici, c'est la comparaison des résultats des questions numéro quatre et cinq. Comme nous avons vu, les enseignants ont un accès à l'internet ou à l'ordinateur, mais ici, la question se pose de savoir le suivant : pourquoi les enseignants n'utilisent pas la chanson plus fréquemment pour enseigner le français ? Au total, 18 (48,65 %) enseignants répondent qu'ils utilisent la chanson parfois et 7 (18,92 %) enseignants disent qu'ils le font rarement, ceci

nous a inquiétés et nous nous demandons pourquoi ces enseignants n'utilisent pas la chanson comme un support pour motiver les apprenants. En revanche, seulement 12 (32,43 %) enseignants peuvent être mis dans des catégories «souvent» et «très souvent» et nous pouvons voir qu'ils utilisent les avantages de l'internet et de l'ordinateur.

Par ailleurs, l'autre hypothèse était que les enseignants utilisent la chanson pour travailler sur la grammaire comme sur le vocabulaire, puis en compréhension orale et finalement sur les objectifs culturels. Dans son article, Calvet présente la liaison entre culture et chanson, d'après lui, la chanson devrait constituer un élément essentiel de culture. (Calvet, 1977 : 7-8) Par cette hypothèse, nous avons cherché à savoir à quelle fréquence les enseignants utilisaient les éléments proposés. Nous avons obtenu 94,59 % des réponses se référant au travail sur le vocabulaire ; ce qui est bien logique parce que nous découvrons et apprenons des mots nouveaux quand nous travaillons sur la chanson. Ensuite, c'est l'objectif culturel qui a été choisi par 70,27 % des enseignants. Comme Calvet a dit : quand nous apprenons une langue, nous apprenons la culture des gens qui parlent cette langue. (Calvet, 1977 : 7-8) Dans les chansons, nous trouvons la vie quotidienne, les habitudes, etc. En troisième lieu, se trouve la grammaire : en fait, 72,95 %, des enseignants ont opté pour cette réponse, ce qui est bien différent de notre hypothèse. En quatrième lieu, se situe la compréhension orale avec 67,57 % des réponses obtenues. Nous avons obtenu des réponses bien différentes de ce que nous avons espéré. En premier lieu, se trouvent le vocabulaire puis l'objectif culturel, ensuite, la grammaire et finalement la compréhension orale. Par la suite, 35 enseignants (94,59 %) ont choisi comme l'objectif le travail sur le vocabulaire, mais quand nous observons la question numéro quinze, nous nous apercevons que ceci ne s'accorde pas tout à fait avec les réponses à la question onze. Seulement 29 enseignants (78,38 %) choisissent les exercices de vocabulaire quand ils utilisent la chanson. Nous avons remarqué que 30 enseignants (81,08 %) répondent à la question numéro douze : *Pensez-vous que la compréhension orale se développe grâce à l'utilisation de la chanson ?* en optant pour les réponses « d'accord » et « tout à fait d'accord », ce qui veut dire que la compréhension orale se développe grâce à l'utilisation de la chanson. En revanche, nous n'avons que 25 enseignants (67,57 %) qui travaillent sur la compréhension orale quand ils exploitent la chanson dans la classe. De tout cela provient que les réponses ne s'accordent pas et que les enseignants semblent être en désaccord avec leur propre attitude.

Par ailleurs, nous comparons les questions six et neuf parce que nous avons remarqué que les enseignants ont changé leur opinion, c'est-à-dire dans la question numéro six, nous

avons 13 enseignants (35,14 %) qui utilisent des chansons de leur choix, mais ce chiffre augmente dans la question numéro neuf, en effet, là nous avons obtenu 21 enseignants (56,76 %) qui disent qu'ils choisissent la chanson selon leur choix. Il est clair que les enseignants changent leur opinion. De plus, il est intéressant de voir que 27 enseignants (72,97 %) choisissent la chanson selon la proposition des apprenants. Nous nous demandons si c'est possible d'exploiter toutes les chansons que les apprenants proposent aux enseignants. D'autre part, nous ne pouvons pas choisir toutes les chansons que les apprenants proposent parce qu'il est possible que la chanson ne corresponde pas à la classe ou à l'âge des apprenants. Qui plus est, quand nous regardons le Tableau numéro 1, nous pouvons constater que les enseignants n'utilisent pas les méthodes comme ils le disent parce que nous ne pouvons pas trouver ces chansons dans les méthodes de français.

Finalement, nous nous attendions à ce que les enseignants, qui ont suivi un programme d'éducation musicale ou jouent un instrument de musique, aillent utiliser davantage la chanson dans les cours de français, mais ce n'était pas le cas. Alors, quand nous avons regardé les pourcentages, nous avons remarqué qu'il n'y avait pas de différences entre les enseignants qui ont suivi un programme d'éducation musicale ou jouent d'un instrument de musique et ceux qui n'avaient pas eu cette expérience. Nous en concluons que l'éducation musicale n'a pas d'influence sur l'utilisation de la chanson en classe de FLE.

Tout compte fait, nous avons prouvé que la motivation est très importante dans l'apprentissage des langues, même les enseignants ont confirmé notre hypothèse. Nous sommes en mesure de constater, au vu des résultats de cette recherche, que les enseignants utilisent une grande variété de supports pédagogiques ou documents authentiques pour motiver les apprenants. Ensuite, pour motiver les apprenants, les enseignants utilisent fréquemment l'internet. Par ailleurs, les enseignants n'ont pas assez de temps pour travailler sur la chanson. Et finalement, nous pouvons conclure que la culture joue un grand rôle dans l'enseignement de français.

En résumé, les enseignants utilisent les chansons qui datent des années 2000 et après. Cela est bien compréhensible puisque les jeunes apprenants s'intéressent à la musique contemporaine, ils partagent leurs goûts musicaux avec d'autres jeunes partout dans le monde. À notre avis, la chanson française « classique » ou « traditionnelle » devrait trouver sa place malgré différentes tendances dans l'univers de la musique.

9.7. Conclusion de la recherche

Cette recherche nous a permis d'examiner le rôle de la chanson et son utilisation en classe de FLE dans le contexte croate. En effet, nous avons cherché à savoir à quelle fréquence les enseignants utilisent la chanson, dans quelles conditions et à quel moment. Pour dresser l'état des lieux de l'utilisation de la chanson, nous avons élaboré un questionnaire pour les enseignants croates de français.

Notre première hypothèse présuppose que les enseignants utilisent les différents supports pédagogiques pour motiver les apprenants. Nous avons montré les différentes stratégies que les enseignants utilisent en classe et les différents supports pédagogiques. Nous avons vu que la majorité des enseignants utilisent soit l'ordinateur soit l'internet ou les deux, mais si nous comparons ce résultat à celui de l'utilisation de la chanson, c'est bien différent. Nous avons supposé que les enseignants utilisaient souvent la chanson en classe de FLE, mais en réalité, ce ne sont que 12 enseignants (32,43 %) qui utilisent la chanson souvent. De même, nous avons obtenu le résultat disant que la majorité des enseignants (ou 48,65 %) utilisaient la chanson parfois. Ce résultat nous a surpris parce que les enseignants ont répondu, à une autre question, qu'ils utilisaient l'ordinateur et l'internet. Nous avons remarqué une grande variété de chansons françaises qui sont présentées par le Tableau 1 dans notre recherche. Nous avons également constaté que les enseignants n'étaient pas consistants, ce qui provient de plusieurs questions (et leurs réponses) dans notre questionnaire. Par exemple, premièrement, 35,14 % des enseignants disent qu'ils utilisent les chansons de leur choix et puis ce chiffre augmente à 56,76 %. Il est intéressant de voir cette différence entre les pourcentages, mais nous ignorons pourquoi les enseignants ont changé leurs avis. En analysant les réponses, nous avons pris en compte les différentes opinions des enseignants par rapport à l'utilisation de la chanson en classe de FLE.

Tout compte fait, grâce à la chanson, il est possible de bien motiver les apprenants pour apprendre le français et leur faire découvrir un espace musical, linguistique et culturel. Ensuite, force est de constater un grand rôle d'enseignant, c'est-à-dire l'enseignant doit préparer la chanson pour les apprenants. Il doit choisir et préparer différentes activités et exercices et d'ailleurs savoir bien choisir la chanson. Outre cela, l'enseignant s'avère être le représentant de la culture française grâce au travail avec la chanson, etc. Nous pouvons en conclure que la chanson joue un grand rôle dans la culture française et qu'il est très important de présenter la chanson française aux apprenants, de leur faire découvrir la chanson française dans toute sa

richesse, toutes ses variétés ainsi que dans tout ce qu'elle véhicule. Quant au processus d'apprentissage, il nous semble très important de souligner le fait que la chanson facilite l'accès à la langue et la culture françaises, en contribuant en même temps à la construction des compétences linguistiques communicatives.

10. Conclusion générale

L'objectif de ce mémoire était de faire une recherche au sujet de l'utilisation de la chanson en classe de FLE. L'idée de départ était de vérifier à quelle fréquence les enseignants utilisent la chanson en classe de FLE. Ce mémoire commence par l'explication de la motivation, pour aborder ensuite le document authentique. Le chapitre suivant traite des compétences de l'apprenant, des activités langagières et de la chanson. En ce sens, Cuq et Gruca expliquent que la chanson est comme le miroir de la société. (Cuq, Gruca 2005 : 436) Avec cette constatation et grâce aux résultats de notre recherche, nous pouvons dire que la chanson est vraiment liée à la culture et elle aide dans le processus d'acquisition de connaissances sur la culture française. D'après les résultats que nous avons obtenus par cette recherche, la motivation joue un grand rôle dans l'apprentissage d'une langue. En conséquence, nous avons vu que les enseignants utilisent très différents supports pédagogiques et documents authentiques afin de motiver leurs apprenants pour la langue française. De la même manière, d'après les résultats, nous nous rendons compte que les enseignants décident conjointement avec leurs apprenants sur quelle chanson ils vont travailler. Par ailleurs, les enseignants ont recours plus fréquemment aux auteurs modernes quand ils travaillent sur la chanson. Ainsi, les enseignants utilisent les chansons pour faire des exercices de vocabulaire. En plus, nous pouvons constater que la grande majorité des enseignants démontre leur créativité dans le choix des activités appropriées. Quand les enseignants travaillent sur la chanson, les apprenants sont heureux et ravis, puis la chanson les motive, ils aiment le travail sur la chanson et finalement, ils y participent activement. Les avantages de l'emploi de la chanson, d'après les résultats de notre recherche, sont les suivants : elle est divertissante, elle fait découvrir la culture, ensuite elle aide avec le vocabulaire et elle améliore la prononciation, elle est motivante et finalement elle facilite l'apprentissage. Finalement, les difficultés rencontrées par les enseignants le plus souvent citées dans notre recherche sont que la chanson est difficile à comprendre, puis c'est difficile de choisir la chanson qui plaît à tout le monde, ensuite les enseignants n'ont pas assez de temps pour travailler sur la chanson, en plus, il y a des apprenants qui n'aiment pas les

chansons ou qui n'aiment pas chanter. Finalement, les enseignants ont cité comme désavantages la démotivation et le support numérique.

Pour conclure, les résultats présentés dans notre mémoire font voir que la chanson est un bon exemple des documents qui représentent et véhiculent la langue et culture françaises. Ensuite, la motivation s'avère être un facteur important dans l'apprentissage d'une langue. Et finalement, les enseignants utilisent un grand nombre de supports pour animer les apprenants. Il faut noter que c'est parfois difficile de trouver la chanson qui plaît à tout le monde, mais à la fin les apprenants aiment le travail sur la chanson.

Bibliographie

1. Boiron, Michel. 1998. « Rencontrer la musique française d'aujourd'hui », in : *Le français dans le monde*, 300, pp. 36–39.
2. Boiron, Michel. 2003. « Motiver à apprendre, apprendre à motiver... », in: *Le français dans le monde*, 330 novembre décembre, pp. 34–35.
3. Calvet, Louis-Jean. 1977. « Alors, la chanson française ? », in : *Le français dans le monde*, 131, pp. 6–8.
4. Cuq, Jean-Pierre. 2003. *Dictionnaire de didactique du français*. Paris : CLE international
5. Cuq, Jean-Pierre ; Gruca, Isabelle. 2005. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble
6. Dumont, P. ; Dumont, R. 1998. *Le français par la chanson. Nouvelles approches de l'enseignement de la langue et de la civilisation françaises à travers la chanson populaire contemporaine*. Paris, France : Éditions L'Harmattan. Montréal, Canada : L'Harmattan Inc.
7. Gourvennec, Ludovic. 2017. *Paroles et musique : le français par la chanson*. Vanves : Hachette livre
8. Mangenot, François. 2017. *Formation en ligne et MOOC : apprendre et se former en langue avec le numérique*. Vanves : Hachette livre
9. Poliquin, Gaëtane. (1988). *La chanson et la correction phonétique*, Québec : Centre international de recherche sur le bilinguisme International
10. Rassart, Emmanuelle. (2008). *Sur un air de FLE... Apprendre avec des chansons francophones actuelles*. Louvain : Français 2000
11. Tagliante, Christine. 2006. *La classe de langue*. Paris : CLE international
12. Vianin, Pierre 2006. *La motivation scolaire : comment susciter le désir d'apprendre ?* Bruxelles : De Boeck.

Sitographie :

1. Aytikin, Halil 2011. L'exploitation de la chanson en classe de langue étrangère. OMÜ EĞİTİM FAKÜLTESİ
<https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/188025> (consulté le 5 juillet 2021)

2. Berber, Chahineze. 2015/2016. La chanson comme support pédagogique dans l'enseignement/apprentissage de la langue française Cas des élèves de la 5eme année primaire. Algérie : L'Université Abdelhamid Ibn Badis Mostaganem
<http://e-biblio.univ-mosta.dz/bitstream/handle/123456789/10054/th%C3%A9orie%20et%20pratique%20revues.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (consulté le 9 juillet 2021)
3. Demierbe C., Malaise S. (2015) *La motivation scolaire, Comprendre la motivation pour la favoriser*
https://sharepoint1.umons.ac.be/FR/universite/facultes/fpse/servicesetr/methodo/recherches/recherches_en_cours/Expairs/Comprendre-la-motivation-pour-la-favoriser.pdf (consulté le 5 juin 2021)
4. Abu-Hanek, N. (2015) *Étude des Facteurs Motivationnels des Étudiants Jordaniens Apprenant le Français dans le Cadre de l'enseignement Supérieur*
<http://flr-journal.org/index.php/css/article/view/6097/6830> (consulté le 5 septembre 2021)
5. Hubert, S., Massart, V. (?) *Utilisation pédagogique d'internet dans l'enseignement secondaire. Pourquoi et comment utiliser internet à des fins pédagogiques ? Comment évaluer l'acquisition de compétences chez les élèves ?*
<https://docplayer.fr/52051858-Sylviane-hubert-et-valerie-massart-service-de-technologie-de-l-education-ulg-introduction.html> (consulté le 25 septembre 2021)
6. Viau, R. (2010) *La motivation dans l'apprentissage du français*
https://www.jstage.jst.go.jp/article/rjdf/6/1/6_KJ00009937024/_pdf (consulté le 15 septembre 2021)
7. Sinoir, J. (2017) *La motivation scolaire*
<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01679197> (consulté le 15 septembre 2021)
8. *Utiliser les documents authentiques dans la classe de français*
http://www.institut-francais.org.uk/pages/malette_pedagogique/7_exemple.htm (consulté le 15 mai 2021)
9. Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer, Unité des politiques linguistiques. Strasbourg : Conseil de l'Europe (2001) (consulté le 15 octobre 2021)
<https://rm.coe.int/16802fc3a8> (consulté le 15 octobre 2021)

10. *Les types de questions*
<https://www.creatests.com/types-de-questions-pour-le-sondage> (consulté le 15 mai 2021)
11. Ćirić, J. (2010) *Upotreba šansone u nastavi francuskoga jezika*
https://stranijezici.ffzg.unizg.hr/wp-content/uploads/2019/06/SJ_39_3_4.pdf (consulté le 15 octobre 2021)
12. Hédin, F. (2003) *Chanson française et réception historique au XXe siècle*
mat_0769-3206_2003_num_69_1_402443.pdf (consulté le 15 décembre 2021)
13. Stehlíková, A. (2011) *La chanson française*
https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/38460/BPTX_2010_2_0_2577_29_0_77469.pdf?sequence=1&isAllowed=y (consulté le 5 janvier 2022)
14. Galisson, R. (1988) *Cultures et lexicultures. Pour une approche dictionnaire de la culture partagée*
https://www.persee.fr/docAsPDF/cehm_0180-9997_1988_sup_7_1_2133.pdf
(consulté le 6 janvier 2022)

Annexe

Questionnaire pour les professeurs de FLE

Draga profesorice i dragi profesori, molim Vas da ispunite ovaj upitnik koji je dio anonimnog istraživanja o uporabi pjesme u nastavi za diplomski rad pod naslovom « La chanson en classe de FLE ». Sudjelovanje u ovom istraživanju je dobrovoljno. Molimo da na pitanja odgovarate iskreno te da odgovorite na sva pitanja. Upitnik možete ispuniti na francuskom ili na hrvatskom jeziku. Upitnik je namijenjen profesorima francuskog jezika koji predaju u 7. i 8. razredu osnovne škole te profesorima srednjih škola. Povjerljivost informacija o podacima dobivenima u ovom istraživanju u potpunosti je zajamčena te će biti korištena samo u svrhu istraživanja za diplomski rad. Hvala !

Sexe : M F

Expérience dans l'enseignement :

Classe : 7, 8 (osnovna)

1, 2, 3, 4 (gimnazija/strukovna)

École :

Méthode (manuel) utilisée :

Vos expériences et préférences :

- j'ai suivi un programme d'éducation musicale (école, cours...)
- j'aime la musique
- j'aime travailler en écoutant de la musique
- je chante très souvent
- je n'aime pas chanter
- j'aime écouter de la musique
- j'aime la chanson française
- je joue d'un instrument de musique

1. La motivation est importante dans l'apprentissage du français.

Označite stupanj slaganja ili neslaganja, pri čemu je : 1 = Ne slažem se, 2 = Uglavnom se ne slažem, 3 = Niti se slažem niti se ne slažem, 4 = uglavnom se slažem, 5 = U potpunosti se slažem.

1, 2, 3, 4, 5

2. Vos apprenants sont assez motivés dans leur apprentissage.

Označite stupanj slaganja ili neslaganja, pri čemu je : 1 = Ne slažem se, 2 = Uglavnom se ne slažem, 3 = Niti se slažem niti se ne slažem, 4 = uglavnom se slažem, 5 = U potpunosti se slažem.

1, 2, 3, 4, 5

3. Quelles sont les stratégies que vous déployez le plus souvent afin de motiver vos apprenants ? Plusieurs réponses sont possibles.

– Utilisation des jeux (jeux de questions, jeux de rôles, énigmes, chasse aux fautes d'orthographe...)

– Utilisation des documents variés

– L'utilisation des médias

– L'utilisation des supports numériques

– Les activités qui suscitent la créativité de l'apprenant.

– L'accent mis sur la participation active de l'apprenant

– Les différents outils de travail (l'ordinateur, le tableau blanc interactif [le TBI], l'internet, etc.)

– Le travail en groupe

Autre _____

4. Quels supports pédagogiques ou documents authentiques utilisez-vous le plus souvent dans vos cours ? Plusieurs réponses sont possibles.

Le TBI/l'ordinateur/le vidéo projecteur/CD/l'internet/la télévision/quiz/le tableau/la chanson/les publicités/les poèmes/les textes courts ou longs/la BD/les journaux/les petites annonces/CV/les brochures/la carte de France/les menus/les photos/les billets

Autres _____

5. À quelle fréquence utilisez-vous la chanson pour enseigner le français ?

Très souvent/souvent/parfois/rarement/jamais

6. Utilisez-vous des chansons (support authentique) de votre choix ou seulement celles proposées par la méthode de français utilisée ?

- votre choix
- méthode de français
- les deux

7. La chanson française devrait occuper une place plus importante dans le curriculum de FLE. Označite stupanj slaganja ili neslaganja, pri čemu je : 1 = Ne slažem se, 2 = Uglavnom se ne slažem, 3 = Niti se slažem niti se ne slažem, 4 = uglavnom se slažem, 5 = U potpunosti se slažem.

1, 2, 3, 4, 5

8. Pensez-vous que dans les méthodes devraient proposer plus de contenu lié à la musique ou à la chanson française ?

- Le contenu musical
- La chanson française

9. Quels sont vos critères pour choisir une chanson ? Plusieurs réponses sont possibles.

- selon mon choix (je choisis la chanson qui me plaît)
- selon la proposition des apprenants
- il est possible de la chanter, de s'en servir pour danser
- en vue de préparer le spectacle scolaire
- en vue de préparer un projet
- la chanson correspond à la mode
- la chanson surprend, elle est atypique
- la chanson possède de belles paroles et un message tout particulier

Autre _____

10. Selon vous et votre expérience quelles sont les chansons que vous proposez pour l'utilisation en classe ? (Deux ou trois exemples) Pourquoi ?

11. Quand vous utilisez la chanson, c'est avec quel objectif ? Plusieurs réponses sont possibles.

Grammaire/travail sur le vocabulaire/compréhension orale/pour le divertissement/objectif culturel/pour introduire un sujet/autre

12. Pensez-vous que la compréhension orale se développe grâce à l'utilisation de la chanson ?
Označite stupanj slaganja ili neslaganja, pri čemu je : 1 = Ne slažem se, 2 = Uglavnom se ne slažem, 3 = Niti se slažem niti se ne slažem, 4 = uglavnom se slažem, 5 = U potpunosti se slažem.

1, 2, 3, 4, 5

13. À votre avis, quels sont les avantages de l'utilisation de la chanson en classe de FLE ?
Označite stupanj slaganja ili neslaganja, pri čemu je : 1 = Ne slažem se, 2 = Uglavnom se ne slažem, 3 = Niti se slažem niti se ne slažem, 4 = uglavnom se slažem, 5 = U potpunosti se slažem.

- Facilite l'apprentissage de la langue française 1, 2, 3, 4, 5
- Suscite la motivation des élèves 1, 2, 3, 4, 5
- Facilite la mémorisation 1, 2, 3, 4, 5
- Procure du plaisir pendant l'apprentissage de la langue française 1, 2, 3, 4, 5
- La chanson facilite l'accès à la culture 1, 2, 3, 4, 5
- La chanson nous aide à comprendre la diversité culturelle francophone 1, 2, 3, 4, 5
- La chanson nous aide à parler de sentiments et de s'ouvrir à la langue et culture françaises 1, 2, 3, 4, 5
- la chanson est liée à l'ouïe, à la capacité d'écoute et à la bonne perception des sons du français 1, 2, 3, 4, 5
- développe le plaisir de la musique 1, 2, 3, 4, 5

14. La chanson est un support pédagogique utile en classe de FLE. Označite stupanj slaganja ili neslaganja, pri čemu je : 1 = Ne slažem se, 2 = Uglavnom se ne slažem, 3 = Niti se slažem niti se ne slažem, 4 = uglavnom se slažem, 5 = U potpunosti se slažem.

1, 2, 3, 4, 5

15. Quelles tâches/exercices faites-vous lors de l'utilisation de la chanson ? Plusieurs réponses sont possibles.

Questionnaire/texte lacunaire à remplir/exercices de classement (chronologique...)/lecture ou chant de la chanson/exercices de prononciation/exercice de grammaire/exercice de vocabulaire/jeux de rôle/débat/jeux de lettres et de mots/énigmes/jeux de devinettes (mimes)/partage d'opinions/exercice d'écriture créative/

16. Comment les élèves réagissent-ils lors du travail avec les chansons en classe de français et les activités similaires, décrivez leurs réactions ? (une ou deux)

17. À votre avis, quels sont les avantages le plus importants que les chansons peuvent apporter au cours de français ?

18. Selon votre expérience, quelles sont les difficultés rencontrées quand on travaille sur la chanson française ?