

# L'utilisation de la chanson (plurilingue) en classe de langues étrangères

---

Zubović, Franka

Master's thesis / Diplomski rad

2021

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zadar / Sveučilište u Zadru**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:162:610332>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-08-12**



**Sveučilište u Zadru**  
Universitas Studiorum  
Jadertina | 1396 | 2002 |

Repository / Repozitorij:

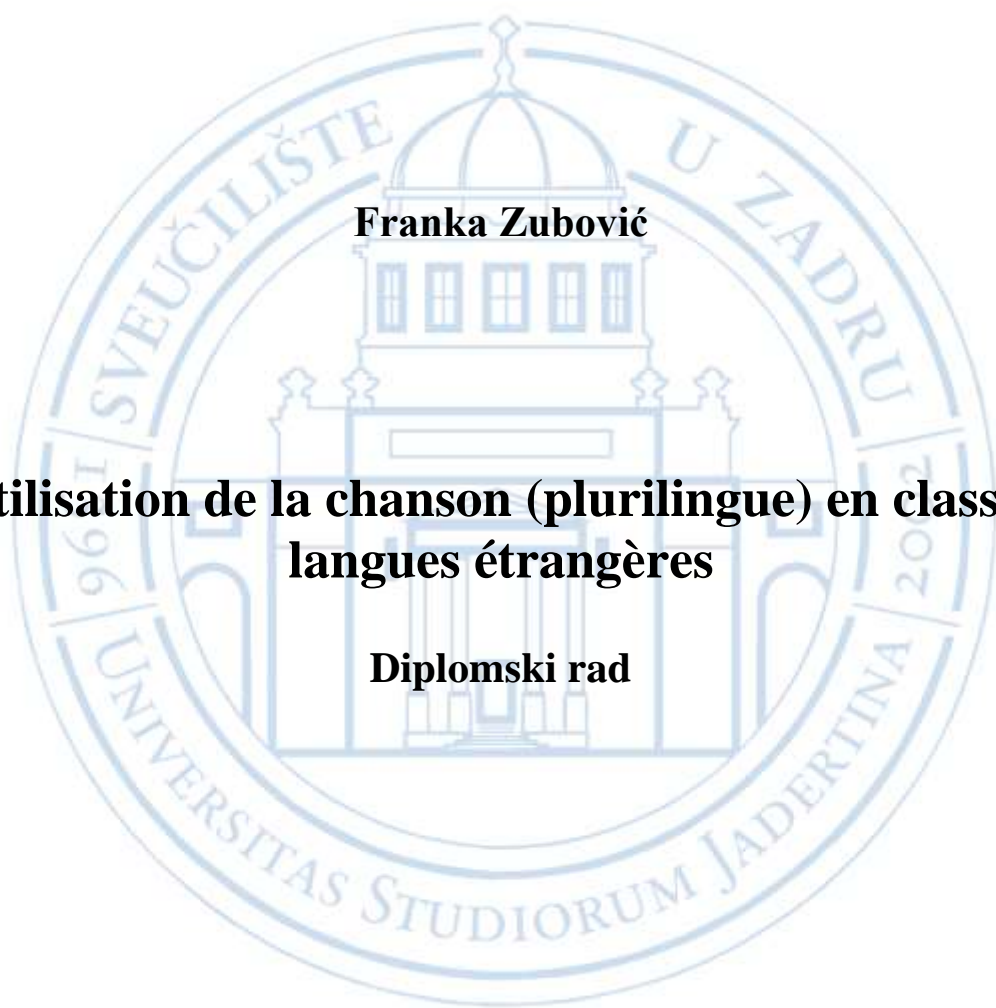
[University of Zadar Institutional Repository](#)



Sveučilište u Zadru

Odjel za francuske i frankofonske studije

Diplomski sveučilišni studij francuskog jezika i književnosti; smjer: nastavnički  
(dvopredmetni)



**Franka Zubović**

**L'utilisation de la chanson (plurilingue) en classe de  
langues étrangères**

**Diplomski rad**

Zadar, 2021.

Sveučilište u Zadru

Odjel za francuske i frankofonske studije

Diplomski sveučilišni studij francuskog jezika i književnosti; smjer: nastavnički (dvopredmetni)

L'utilisation de la chanson (plurilingue) en classe de langues  
étrangères

Diplomski rad

Student/ica:

Franka Zubović

Mentor/ica:

dr. sc. Maja Pivčević

Zadar, 2021.



Ja, **Franka Zubović**, ovime izjavljujem da je moj **diplomski** rad pod naslovom **L'utilisation de la chanson (plurilingue) en classe de langues étrangères** rezultat mojega vlastitog rada, da se temelji na mojim istraživanjima te da se oslanja na izvore i radove navedene u bilješkama i popisu literature. Ni jedan dio mojega rada nije napisan na nedopušten način, odnosno nije prepisan iz necitiranih radova i ne krši bilo čija autorska prava.

Izjavljujem da ni jedan dio ovoga rada nije iskorišten u kojem drugom radu pri bilo kojoj drugoj visokoškolskoj, znanstvenoj, obrazovnoj ili inoj ustanovi.

Sadržaj mojega rada u potpunosti odgovara sadržaju obranjenoga i nakon obrane uređenoga rada.

Zadar, 24. svibanj 2021.

## **Résumé**

### **L'utilisation de la chanson (plurilingue) en classe de langues étrangères**

Le thème de ce mémoire de master est les manières de l'exploitation de la chanson en classe de langue étrangères en Croatie. Dans la première partie théorique nous avons présenté les bienfaits de la musique en classe et les exemples de l'exploitation de la chanson par certaines compétences. De plus, nous avons parlé des approches plurielles des langues ainsi que les avantages de l'utilisation de la chanson plurilingue en classe. La deuxième partie pratique de ce mémoire concerne le questionnaire mené auprès des enseignants de langues étrangères en Croatie sur l'emploi de la chanson (plurilingue) dans leurs classes afin de donner un meilleur aperçu des manières d'application de la chanson et savoir quels potentiels sont le plus exploités.

Mots clés : chanson en classe de langues étrangères, exploitation de la chanson en classe, avis des enseignants sur emploi de la chanson, potentiels de la chanson, chanson plurilingue, approches plurielles

## Table des matières

1. Introduction.....	7
2. Bienfaits de la musique dans l'enseignement .....	8
2.1. Quelques études sur l'influence positive de la musique .....	8
2.2. Prise de conscience de la légitimité de la chanson didactique de FLE .....	10
3. Méthodes de l'exploitation de la chanson en classe de langue étrangères .....	11
3.1. Choix de la chanson .....	11
3.2. Exemples de l'exploitation de la chanson dans une classe de FLE .....	14
3.2.1. Exploitation de la chanson selon Michel Boiron.....	14
3.2.2. Quatre compétences.....	17
3.2.3. Stratégies d'écoute de la chanson.....	19
3.2.4. Aborder la culture à travers la chanson .....	21
3.2.5. Chanson - le miroir des usages langagiers.....	22
3.3. Chanson plurilingue .....	23
3.3.1. Sensibilisation aux langues: une approche plurilingue en classe de langue étrangère .....	23
3.3.2. Chanson plurilingue en classe de FLE .....	25
4. Recherche sur les avis des enseignants sur l'utilisation de la chanson en classe de langue étrangère.....	27
4.1. Sondages antérieurs sur opinion de professeurs sur la chanson en classe de langue ....	27
4.2. Méthodologie de recherche .....	29
4.2.1. Objectifs de recherche .....	29
4.2.2. Questions de recherche .....	29
4.2.3. Hypothèses de recherche .....	29
4.2.4. Méthode de recherche.....	31
4.3. Résultats de recherche.....	31
4.4. Discussion .....	50
5. Conclusion .....	56
Bibliographie.....	58
Annexe .....	62



## 1. Introduction

Le but de ce mémoire est d'examiner les avis des enseignants en Croatie sur l'utilisation de la chanson et de la chanson plurilingue en classe de langue étrangère. Durant mon enseignement à l'école primaire et au lycée, la chanson était rarement utilisée en classe de langue, alors que durant les études supérieures, le cours de langue devenait plus intéressant car la chanson était plus exploitée. Par conséquent, j'étais curieuse de savoir quel rôle joue la chanson en classe aujourd'hui en Croatie, c'est-à-dire, quels potentiels de la chanson sont le plus exploités.

« La chanson et la musique sont des sollicitations affectives et esthétiques non verbales. Bien présentées, elles peuvent générer des accès fructueux à la langue » (Boiron, 2005 : 1). La musique peut augmenter la motivation, améliorer la mémoire et créer une atmosphère positive en classe. De plus, à travers elle, nous découvrons une autre culture et ainsi nous prenons conscience de nos différences ce qui est très important aujourd'hui puisque nous vivons dans un monde globalisé et plus connecté que jamais.

La première partie de ce mémoire est plutôt théorique et parle des bienfaits de la musique dans l'enseignement. Tout d'abord, nous allons brièvement présenter les recherches sur l'impact positif de la musique sur l'homme et comment la chanson est devenue la bienvenue en classe de FLE. Le troisième chapitre parle des méthodes de l'exploitation de la chanson dans lequel nous allons donner quelques exemples de l'exploitation de la chanson par certaines compétences. Par ailleurs, nous allons définir quelques approches plurielles des langues et présenter un projet d'enseignement plurilingue qui a été développé au Brésil. Pour finir, nous allons mentionner quelques représentations plurilingues de la chanson francophone ainsi que les avantages et les inconvénients de la chanson plurilingue en classe de langue étrangère.

La deuxième partie de ce mémoire concerne la recherche menée auprès des enseignants de langues étrangères en Croatie sur l'emploi de la chanson dans leurs classes. Après une analyse des résultats, nous pourrions conclure quel rôle joue la chanson aujourd'hui dans l'enseignement des langues étrangères dans le contexte croate.



## 2. Bienfaits de la musique dans l'enseignement

### 2.1. Quelques études sur l'influence positive de la musique

Il y a de multiples études qui parlent de l'influence positive de la musique sur l'être humain. Le neuroscientifique suédois Steven Brown (cf. Bencivelli, 2009 : 76), grâce aux analyses comparatives des plusieurs éléments de la musique et du langage, a conclu que « la musique et le langage ont le même ancêtre. » Zghaibeh remarque que :

« Selon Brown, la hauteur des sons dans une phrase aurait tout autant de sens et d'importance que les mots employés car elle serait à l'origine de la distinction entre les langues tonales, comme le chinois, où chaque tonalité employée va être porteuse de sens, et les langues non tonales, comme le français, où l'intonation va plutôt servir à véhiculer une émotion » (2019 : 234).

En plus, dans son étude de 1999, Franck Ramus (cf. Bencivelli, 2009 : 81) a montré que chaque langue possède son propre rythme. Il a mené son étude sur des nouveau-nés chez des hommes et des bébés tamarins, et il a démontré que « ceux-ci ont été capables (l'unité de mesure de reconnaissance a été le nombre de sucions sur une tétine pour les nouveau-nés et le mouvement de tête pour les tamarins) de distinguer deux langues distinctes (le japonais et le hollandais), grâce à leurs propres rythmes respectifs » (*Ibid.*).

Les recherches sur l'effet de la musique sur l'intelligence sont également intéressantes. Le psychologue Frances Rauscher a mené une étude sur 62 enfants de quatre écoles différentes. Ces enfants ont tous passé des tests psychologiques en début d'expérience. Durant le période de six mois, premier groupe apprenait à jouer du piano tandis que deuxième groupe écrivait un journal intime. Au bout de l'étude, de nouveaux tests psychologiques ont démontré « de meilleurs résultats pour les enfants ayant profité de pratique musicale » (Rauscher et al., 2007 : 169). Une autre étude similaire a été menée par neuroscientifique Mireille Besson qui a soumis des enfants de 8 ans à un test de lecture à voix haute et le plus rapidement possible d'un texte inconnu. Durant le période de six mois, la moitié des enfants a suivi une formation musicale et l'autre moitié a participé à un atelier de peinture. Les résultats ont montré que les enfants qui ont suivi une formation musicale ont fait le plus grand progrès en comparaison avec les enfants qui avaient participé à un atelier de peinture (Besson et al., 2013).

En outre, de multiples études ont démontré que la musique aide à renforcer et améliorer la mémoire. Un groupe de chercheurs de l'Université de Hong Kong a mené une étude sur un échantillon de 90 enfants, de 6 à 15 ans, parmi lesquels la moitié participait à des entraînements pour être membre de l'orchestre de leur école. Le résultat de cette recherche démontre que « les enfants qui apprenaient à jouer de la musique ont mémorisé des mots nouveaux plus facilement et plus rapidement que les autres enfants qui n'en pratiquaient pas » (cf. Chan et al., 1998 : 128). Selon les chercheurs :

« Ce développement de la mémoire verbale chez les enfants « musiciens » existe grâce à la capacité de l'exercice musical d'améliorer l'organisation de la région temporale gauche du cerveau, plus connue sous le nom de la région Broca, siège de la mémoire verbale » (*Ibid.*).

De plus, une recherche menée à Helsinki en 2008 souligne l'importance « des effets de récupération du fonctionnement cognitif et émotionnel de l'écoute musicale chez les victimes d'accident vasculaire cérébral. » Quant aux malades d'Alzheimer, le professeur de neuropsychologie Hervé Platel, en collaboration avec le docteur Odile Letortu, a montré que des patients (cas modérés et sévères de la maladie) qui étaient « incapables de mémoriser une nouvelle information réussissaient à apprendre des chansons nouvelles (d'une dizaine de lignes) en moins de huit semaines (huit séances d'une heure trente). De plus, certains d'entre eux s'en souvenaient et pouvaient entonner les mélodies quatre mois après l'arrêt de l'atelier » (Louart, 2016).

Un sondage de la SACEM (Société des auteurs, compositeurs et éditeurs de musique) réalisé en 2010 a révélé que « écouter de la musique figure au premier rang des activités culturelles pour lesquelles près de 73% des jeunes consacrent le plus de temps et justifient ce recours à la musique pour une recherche de motivation. » L'influence positive de la musique sur la motivation est bien illustrée par Teresa Lesiuk, chercheuse à l'Université de Windsor, qui a observé l'effet de la musique sur la productivité et la créativité d'un groupe d'ingénieurs en informatique. Elle a observé que :

« Ceux qui ont écouté de la musique en travaillant ont réussi à finir leur tâche plus rapidement et, en plus, ont proposé de meilleures idées. De la même manière, la musique a mené les ingénieurs vers un « état positif » qui leur a permis d'influencer l'organisation cognitive dans le cerveau, y compris le niveau de la créativité » (cf. Lesiuk, 2005 : 173).

## 2.2. Prise de conscience de la légitimité de la chanson didactique de FLE

Auparavant, la chanson n'a été pas utilisée à des fins didactiques. Selon Pierre Dumont (1998 : 89) « [...] les pédagogues manquent généralement d'imagination [...] la chanson n'est très souvent qu'un mauvais prétexte à une explication de texte linéaire qui se veut renouvelée - plus linguistique que littéraire, plus rhétorique que stylistique - mais qui n'est pas bien différente de celle qui se pratique à partir de textes jugés plus nobles ». De même, Calvet (1980 : 19) observe que : « pour bien des professeurs, en effet, la chanson relève plus du loisir que du travail, de la mode que de la culture, de la musique que de la langue (...) » L'effet qu'une chanson peut produire dans la conscience et l'inconscience de l'apprenant a été négligé jusqu'à ce que beaucoup des études ont démontré que « les mécanismes du cerveau servant à décoder la langue sont les mêmes que ceux servant à comprendre la musique » (Zghaibeh, 2019). Dans son article, Jean-Claude Demari (2004) mentionne les débuts de la chanson française en classe. À la fin des années cinquante, dans le niveau II du *Cours de Langue et Civilisation Française*, des chansons folkloriques, telles qu'*Alouette* et *Auprès de ma blonde*, offrent aux enseignants activités de mémorisation et diction. Dix ans après, Robert Damoiseau (1967 : 40), du Centre Internationales d'Études Pédagogiques de Sèvres (CIEP), a écrit : « L'enseignement, lorsqu'il s'est intéressé à la chanson, s'est tourné surtout vers la chanson folklorique. Sans ignorer la richesse de la matière qu'elle propose, on ne peut pas laisser de côté tout l'apport de la chanson moderne » (Damoiseau, 1967 : 40). Dès lors, comme trouvé chez Demari (2004), les chansons de Brel, Brassens, Béart, Ferrat commencent à prendre place des chansons folkloriques. Depuis la fin des années soixante, la revue *Le français dans le monde* a décidé de consacrer une rubrique à la chanson française où différents didacticiens et chercheurs rédigeaient leurs articles expliquant ce qui distinguait la chanson française des autres arts (Zghaibeh, 2019). À partir de 1970, les méthodes communicatives commencent à remplacer les méthodes traditionnelles où la langue n'est plus un système figé, mais un système vivant et évolutif (*ibid.*). Par conséquent, comme indiqué chez Demari (2004), tous les types de musique, même la musique vue auparavant comme commerciale, inaudible ou argotique, commencent à être admissibles. Donc, on s'est rendu compte du pouvoir de la chanson qui est une « production artistique ayant l'avantage de représenter la richesse d'une langue vivante, d'illustrer tous les thèmes, toutes les variétés de registres, les accents régionaux, les usages familiers à une société et d'atteindre des dimensions qui semblent difficiles d'accès à travers les manuels. En effet, dans beaucoup de cas, les apprenants ont rarement l'occasion d'être en contact réel avec la langue cible en

dehors des salles de classe, il en est d'ailleurs de même pour nombre de professeurs » (Zghaibeh, 2019 : 277).

Lorsqu'un professeur décide de travailler sur une chanson, la première question qu'il se pose est quelle chanson choisir. Ensuite, il doit s'interroger sur ce qu'il peut en tirer, quelles approches il veut pratiquer, voire quels objectifs il veut atteindre. Les réponses à ces questions seront données dans les chapitres suivants.

### **3. Méthodes de l'exploitation de la chanson en classe de langue étrangères**

#### **3.1. Choix de la chanson**

Nous pouvons dire qu'avec l'apparition de la méthodologie directe, l'enseignant n'est plus au centre du processus didactique, mais l'élève, c'est-à-dire, ses besoins, ses attentes et ses préférences. Quant au choix de la chanson, il ne devrait pas être plus important ce que l'enseignant veut ou ce qu'il préfère, mais le goût musical de l'apprenant.

Dans son ouvrage *La chanson en classe de français langue étrangère*, Calvet (1980 : 20) critique le fait que les enseignants, jusqu'aux années 80, « choisissent les chansons en fonction de la présence d'éléments grammaticaux déjà enseignés (leur vocabulaire, les temps verbaux ou les prépositions) pour que les apprenants puissent s'entraîner. » Ainsi, il encourage l'introduction des chansons récentes, et même des chansons contenant l'argot ou des chansons considérées « trop rapides ou trop bruyantes », critiquant le travail exclusivement sur les chansons éprouvées, comme celles de « Piaf, Aznavour et le Pont d'Avignon » (*ibid.*).

Paradis et Vercollier (2010), deux professeurs canadiens parlent également de l'importance de choisir une chanson contemporaine. Ils affirment que le choix de la chanson contemporaine renforce l'actualité de ce document, grâce à la langue familière souvent apparue dans les paroles. Si l'on enseigne la langue dans sa forme actuelle, et non seulement sa version « encyclopédique » qu'on peut trouver dans les manuels, les apprenants seront capables de communiquer plus efficacement avec les locuteurs natifs.

Selon Michel Boiron, didacticien, professeur de FLE et directeur général de CAVILAM, il faut tenir en compte que la chanson doit motiver les élèves parce que le premier rôle de la chanson est « d'amuser, de distraire, de dénoncer, de raconter une histoire, de faire danser,

etc. Les pistes pédagogiques proposées ont été conçues avec la volonté d'enrichir la classe de pratiques interactives, de donner pleinement à la langue enseignée son statut de langue vivante avec le souci du respect du travail accompli par les artistes. L'objectif pédagogique pourrait se résumer en une seule phrase : donner envie d'apprendre » (Boiron, 2005 :4).

Voici une liste de critères positifs pour choisir une chanson proposée par Michel Boiron (2005 : 1) :

- « 1. Elle est proposée par un/des élève/s ;
2. Elle passe à la radio, elle a du succès ;
3. Elle plaît au professeur ;
4. Elle correspond aux habitudes d'écoute des élèves, à la mode ;
5. Elle surprend, elle est atypique ;
6. Le thème de la chanson correspond au thème abordé en cours ;
7. Il est possible de la chanter, de s'en servir pour danser, de l'utiliser pour un spectacle. »

Donc, nous pouvons voir qu'il y a plusieurs critères qu'un professeur devrait prendre en compte lors du choix d'une chanson et que le goût personnel du professeur ne devrait pas être la seule option.

Pour Dumont et Demougin (1999), la chanson permet de relier le monde scolaire au monde extérieur. Ils plaident l'actualité du document et l'obligation de l'enseignant de remplacer les documents vieillissants par les nouveaux. Selon eux, certains enseignants choisissent la chanson pour la raison du divertissement, pour rendre les leçons plus amusantes. Les autres choisissent la chanson pour les raisons linguistiques spécifiques. Certains utilisent la chanson pour présenter la culture et l'histoire du pays. Les auteurs parlent de leurs impressions que, dans la plupart des cas, des dossiers pédagogiques consacrés aux chansons sont souvent sélectionnés selon le goût personnel de l'auteur, sans prendre en considération des véritables critères de sélection.

Donc, Dumont et Demougin (1999 : 122) établissent les paramètres qui doivent guider le choix de la chanson effectué par l'enseignant :

- « 1. La correspondance entre le niveau de langue général exigé pour la compréhension du texte sélectionné et les objectifs (linguistiques et autres) que se fixe l'enseignant.

2. Les thèmes abordés.
3. Le lexique particulier et/ou spécifique a priori inconnu des apprenants.
4. La stratégie de présentation induite par le texte lui-même, sans doute aussi par le thème qu'il aborde.
5. Les activités pédagogiques susceptibles d'être proposées aux apprenants.
6. Les autres supports pouvant éventuellement être utilisés en liaison avec la chanson choisie. »

Ensuite, ils introduisent les critères de choix à prendre en considération (*ibid.*) :

- « 1. Le goût des apprenants.
2. La connaissance éventuelle que peuvent avoir les apprenants de telle ou telle chanson (rôle des médias).
3. Le goût personnel de l'enseignant.
4. La conformité aux habitudes d'écoute du public apprenant.
5. La prise en compte, éventuellement, des phénomènes de mode.
6. Le caractère atypique, original, choquant même de la chanson pouvant donc être vécue comme un événement par le public apprenant.
7. La correspondance qu'on peut vouloir maintenir entre chanson(s) et thèmes abordés en cours de langue et/ou de civilisation.
8. La valeur de patrimoine de telle ou telle chanson.
9. Les occurrences grammaticales, lexicales, phonétiques ou autres contenues dans la chanson. »

Cependant, une recherche récente (Levová, 2017) parmi des professeurs tchèques de FLE, montre que le critère considéré comme le plus important par les enseignants est celui des objectifs visés. Le niveau de la langue des apprenants et le critère du plaisir et du divertissement des apprenants suivent en deuxième et en troisième position. À la différence des didacticiens, les enseignants considèrent leur propre goût et le goût des apprenants moins importants que les autres critères.

En somme, nous pouvons conclure ce chapitre avec l'affirmation de Calvet (1980 : 22) « n'importe quelle chanson, si elle plaît aux apprenants, peut être utilisée en classe, à condition que le professeur s'interroge tout simplement sur ce qu'il peut en tirer ».

## 3.2. Exemples de l'exploitation de la chanson dans une classe de FLE

### 3.2.1. Exploitation de la chanson selon Michel Boiron

Michel Boiron nous propose, sauf les critères positifs pour choisir une chanson, des exemples de l'utilisation de la chanson dans une classe de FLE. Pour que les enseignants ne se concentrent seulement sur les paroles et leur analyse, il veut intégrer la chanson à l'enseignement comme « lieu de fréquentation de la langue cible et de découverte de la culture de l'autre dans sa diversité » (Boiron, 2005 : 2). Son approche implique 4 étapes (*ibid.*) :

#### a) *Mise en route*

« L'objectif de cette étape est d'éveiller l'intérêt des apprenants. Pour créer une motivation, nous allons créer un lien entre les apprenants et le document. »

Exemples :

- « 1. Écrire le mot « chanson » au tableau. Pour vous, c'est quoi une chanson ? (de la musique, des instruments, une mélodie, etc.)
2. Quels sont les instruments de musique que vous connaissez en français ? (la guitare, le saxophone, etc.)
3. Établir en commun un champ sémantique sur le thème de la chanson proposée. Exemple : A deux, en deux minutes, cherchez tous les mots que vous connaissez sur le thème « week-end ». Écrivez un texte en utilisant le plus grand nombre de mots cités.
4. Écrire une phrase qui commence par les premiers mots de la chanson choisie.
5. Compléter un texte qui utilise des extraits des paroles.
6. Écouter l'introduction musicale de la chanson et faire des hypothèses sur la suite.
7. Débattre sur des aspects thématiques de la chanson avant de l'écouter. » (*ibid.*)

#### b) *Découverte de la chanson*

« L'objectif est de rendre l'écoute consciente. Par rapport à l'étape précédente, la chanson apparaît comme déjà connue. »

Exemples :

- « 1. Faites la liste des instruments de musique que vous reconnaissez dans la chanson ?
2. Quel est le type de musique de cette chanson ? Que savez-vous sur les caractéristiques de ce type de musique ?
3. Voici une liste de mots, entourez les mots qui sont cités dans la chanson.
4. Écoutez la chanson, combien de fois entend-on le mot „XXX“ ? » (*ibid.*)

c) *Avec les paroles*

« Puisque chaque personne interprète une chanson différemment, selon ses propres émotions et sentiments, il doit être prudent pour l'interprétation des textes. Que comprend l'élève ? Comment et pourquoi comprend-il cela ? »

« Nous demanderons aux apprenants de formuler des hypothèses ou de proposer des interprétations et d'indiquer les indices ou les signes dans le texte ou la musique qui leur permettent de les énoncer. Le professeur se tient en retrait. Il anime le travail de réflexion. »

Le travail sur les paroles comprend plusieurs types d'activités :

a) *des repérages, des classifications, des recherches d'informations précises.*

Exemples :

1. Cherchez tous les personnages ;
2. Cherchez dans le texte tous les mots et expressions qui expriment des sentiments ;
3. Trouvez tous les mots avec le son [mã].

b) *des questions génériques pour approfondir la compréhension sans faire la paraphrase du texte.*

Exemples :

1. À deux, dites tout ce que l'on apprend sur le personnage X ou Y ;
2. Quelles sont les actions de tel ou tel personnage et pourquoi agit-il ainsi ?



### 3. Comment comprenez-vous les expressions suivantes ?

Les apprenants doivent retrouver des informations dans le texte. Ils sont conduits à le relire plusieurs fois. » (Boiron, 2005 :2-3)

#### « d) *Expression orale et écrite, créativité*

Au cours de cette étape, nous proposons aux apprenants deux types d'activités : des prises de position personnelles par rapport à la chanson ou au thème abordé et/ou des exercices de créativité.

Exemples :

1. D'après vous, une chanson doit-elle donner un message ?
2. Vous venez d'écouter une chanson sur l'utilisation des drogues, pensez-vous qu'écrire une chanson sur ce thème peut être utile pour lutter contre la drogue ?
3. La chanson parle des jeunes en France, est-ce que les jeunes ont les mêmes préoccupations dans votre pays ?
4. Inspirez-vous de la chanson et écrivez une carte postale à un ami. » (Boiron, 2005 : 3)

Pour aller plus loin, Michel Boiron propose d'autres activités, par exemple l'activité sous le nom de *Hit-parade*. « Le professeur proposera d'écouter plusieurs chansons par tranches de 3 titres. Il distribuera les textes correspondants avec éventuellement la traduction en langue maternelle. La mission des élèves sera de noter personnellement les chansons (de 0 à 5). On comptera ensuite les points pour chaque chanson et après quelques semaines, nous aurons le champion du hit-parade. Cette activité permet d'écouter de la musique française et d'être exposés à un matériau linguistique authentique, ce qui est plus important que leurs connaissances du moment. De plus, les vidéo-clips sont un supplément visuel, indissociables de la chanson. Par exemple, à partir d'une chanson, à deux, avant de visionner le clip original, les élèves imaginent le scénario d'un clip puis le présentent à la classe ou ils doivent imaginer un clip qui met en scène tous les participants de la classe et le jouer. Puis ils dessinent sommairement la succession des scènes » (Boiron, 2005 : 3).

### 3.2.2. Quatre compétences

Pour pratiquer la compréhension et l'expression orale à partir de la chanson, les enseignants peuvent s'appuyer sur la bande sonore et/ou sur le clip vidéo de la chanson choisie. « Les activités peuvent être organisées autour de grilles d'écoutes, d'un débat, d'un commentaire du clip, d'une simulation ou d'un jeu de rôles, etc. » (cf. Pasquelin, 2012 : 63). Par contre, les apprenants peuvent pratiquer la compréhension et l'expression écrite avec des exercices comme : « des textes à trous, des questionnaires à choix multiples, de la réécriture, des commentaires de textes guidés ou semi-guidés selon le niveau des élèves, etc. » (cf. Pasquelin, 2012 : 63).

Voici quelques exemples de l'exploitation de quatre compétences proposées par Tv5Monde :

#### a) *Expression orale*

Exemple : Vianney - N'attendons pas (cf. Tv5Monde1)

Cette chanson est destinée aux adultes de niveau A2. Tout d'abord, l'enseignant constitue de petits groupes et diffuse le clip entre 0'22 et 0'32 (avant l'apparition de l'artiste) sans le son. Si besoin, il le diffuse une deuxième fois. Les apprenants regardent l'extrait et décrivent le physique des personnages. L'enseignant pose la question sur le thème de la chanson (*À votre avis, quel est le thème de la chanson ?*). Puis, l'enseignant diffuse le clip jusqu'à 0'43 sans le son. Ensuite, il projette le nuage de mots. Les apprenants observent le nuage de mots et décrivent le caractère des personnages du clip. L'enseignant permet aux petits groupes d'échanger, puis fait la mise en commun en groupe-classe. Un apprenant de chaque groupe présente les hypothèses. L'enseignant incite les apprenants à répondre spontanément aux questions (*À votre avis, que va-t-il se passer ? Que vont-ils faire ? Qu'ont-ils en commun ?*). Ensuite, il diffuse le reste du clip sans le son et vérifie les hypothèses des apprenants.

#### b) *Compréhension orale*

Exemple : Renan Luce et Olivia Ruiz - Frère et sœur (cf. Tv5Monde2)

Cette chanson est destinée aux enfants (7-11 ans) de niveau A1. L'enseignant écrit au tableau les mots « fort » et « grand ». Il doit les prononcer en exagérant, puis il

demande aux apprenants de les prononcer à leur tour. Ensuite, il leur demande dans quel mot il y a un son qui se prononce avec le nez. S'ils ne trouvent pas, l'enseignant leur donne la solution. Les apprenants doivent répéter le son [ã] en se touchant le nez. Puis, il invite les apprenants à se lever et à former un cercle et leur montre le clip avec le son jusqu'à la fin du premier refrain. Pendant l'écoute, les apprenants doivent toucher leur nez quand ils entendent le son [ã]. À la fin, l'enseignant les invite à proposer d'autres mots contenant le son [ã].

### c) Expression écrite

#### Exemple 1 : Ridsa – Avancer (cf. Tv5Monde3)

Cette chanson est destinée aux adolescents de niveau B1. L'enseignant répartit la classe en petits groupes de 3 ou 4 apprenants. Avec la chanson « Avancer », Ridsa a adressé un message à sa famille. Les apprenants doivent imaginer la réaction de sa famille à la découverte de la chanson sous la forme d'un petit dialogue. L'enseignant précise aux groupes que les réactions peuvent être positives, négatives ou neutres et les incite à exprimer des émotions dans leur dialogue. Il circule dans la classe pour apporter aide et correction éventuelle aux groupes. Puis il invite les « familles » qui le souhaitent à jouer leur saynète devant la classe.

#### Exemple 2 : Patrick Fiori & Soprano - Chez nous (Plan d'Aou, Air Bel) (cf. Tv5Monde4)

Cette chanson est destinée aux adultes de niveau C1. Patrick Fiori et Soprano chantent l'enfance et le multiculturalisme propre aux grandes cités construites au début des années 60 en France. Les apprenants écrivent une lettre formelle pour défendre ou non la rénovation de leur quartier :

*Comme Patrick Fiori et Soprano, vous avez grandi dans un de ces grands immeubles construits au tout début des années 60. Aujourd'hui, ces immeubles sont insalubres et il y a deux options : soit entreprendre des travaux importants pour réhabiliter les logements, soit détruire les grands ensembles et reconstruire autrement. Le conseil municipal mène une enquête pour savoir l'opinion des habitants de ces quartiers. Écrivez au conseiller municipal en charge de la politique d'urbanisation pour lui faire part de votre avis sur le sujet.*

#### d) Compréhension écrite

Exemple : Clara Luciani – Ma sœur (cf. Tv5Monde5)

Cette chanson est destinée aux adultes de niveau B1. Avant de lancer l'activité, l'enseignant vérifie la bonne compréhension de la consigne et sollicite les apprenants pour définir les sentiments de l'activité. Il distribue la transcription des paroles. Puis il montre le clip en entier pour que les apprenants puissent lire et écouter simultanément. Ensuite, les apprenants individuellement relèvent les paroles qui illustrent les sentiments de la chanteuse pour sa sœur. L'enseignant laisse le temps aux apprenants de comparer leurs réponses avec celle de leur voisin. Puis les apprenants volontaires vont au tableau et complètent un des cœurs. Les autres valident ou font d'autres propositions.

Il faut mentionner que toutes les quatre activités linguistiques peuvent être développées avec chaque chanson, mais dans ce travail les exemples donnés sont centrés sur chaque chanson séparément. En outre, comme indiqué pour chaque exemple, la chanson peut être utilisée à tous les niveaux et avec toutes les catégories d'âge.

Aujourd'hui, il est plus facile que jamais de trouver une chanson et tous ses supports (les paroles, les vidéos, les interviews). Pour les enseignants, beaucoup de sites proposent des fiches pédagogiques sur la chanson, il y a beaucoup d'activités et de conseils sur stratégies d'écoute qui peuvent donner des idées pour créer leurs propres fiches pédagogiques pour n'importe quelle chanson.

### **3.2.3. Stratégies d'écoute de la chanson**

La tâche principale de l'enseignant, quant au travail sur la chanson, c'est d'enseigner aux élèves des stratégies d'écoute, c'est-à-dire apprendre aux élèves comment écouter la chanson. Si un enseignant seulement diffuse une chanson en classe, l'écoute de la chanson ne va pas différer de l'écoute quotidienne des chansons qui sont diffusées sur télévision, Internet ou radio dont le but n'est pas la compréhension et l'analyse de la chanson mais de divertir les gens. Les stratégies d'écoute sont importantes parce qu'elles sont « l'ensemble des actions ou de moyens observables et non observables utilisées pour faciliter la compréhension, l'apprentissage et la rétention des informations » (Dumais, 2012 : 57). Cornaire et Germain (1998 : 65) définissent le bon auditeur comme quelqu'un qui : « [...] sait adapter son

fonctionnement cognitif à la tâche qu'il doit réaliser, en détectant ses propres difficultés et en y apportant des solutions grâce à la mise en œuvre de stratégies ». Dans leur recherche sur stratégies d'écoute, ils démontrent qu'un bon auditeur utilise quatre stratégies cognitives dans l'activité de compréhension :

- « 1. utilisation des connaissances antérieures ;
2. utilisation de l'inférence ;
3. utilisation du contexte ;
4. utilisation de la prédiction ou de l'anticipation » (*ibid.*)

Ils ajoutent aussi deux stratégies métacognitives (qui aident à l'apprenant à faire une évaluation sur sa performance)

- « 1. utilisation de l'analyse de jugement critique ;
2. utilisation de l'objectivation, contrôle de l'activité par le sujet » (*ibid.*)

De plus, l'enseignant ne devrait pas se concentrer seulement sur les paroles d'une chanson, exigeant des élèves qu'ils remplissent des blancs. Dans son ouvrage *Chanson, la bande son de notre histoire*, Calvet (2013) note que :

« [...] les analyses qui précèdent nous montrent que le sens d'une chanson ne peut que rarement se résumer à ce que dit son texte. En effet, la simple lecture des paroles n'a pas nécessairement le même effet sémantique que l'écoute de ces paroles mises en musiques, orchestrées et chantées. La voix, le texte, la mélodie, l'orchestration se combinent pour établir une construction du sens [...] » (dans Zghaibeh, 2019 : 280).

Dans une chanson, « le décodage et l'interprétation du sens sont facilités par les effets musicaux (le rythme, la tonalité, la pause, la répétition etc.), qui varient d'une chanson à une autre » (cf. Zghaibeh, 2019 : 281).

Dans l'exemple suivant, nous pouvons voir une nouvelle approche à la chanson qui permet aux apprenants de s'éloigner un instant de la théorie et des règles grammaticales révélant le côté plus amusant de l'apprentissage. Comme indiqué chez Boiron (2005 : 1) : « On peut rire, danser, s'amuser avec des chansons... en français ».

Exemple : Benabar - Dis-lui oui (cf. Yt1)

Après la première écoute, les apprenants doivent trouver une série de mots qui, selon eux, caractériseraient au mieux l'univers de cette chanson, c'est-à-dire, quelles sensations cette chanson évoque. Puis, ils doivent, à partir du clip vidéo, inventer et attribuer un nom aux personnages présents dans la vidéo, de les décrire tout en essayant de comprendre leurs personnalités respectives et les liens qui les unissent. Avec cette approche, les apprenants ont la possibilité d'exprimer leurs émotions, leurs sensations, etc. tout comme ils le feraient avec leur langue maternelle. Le français n'est plus seulement un ensemble des règles grammaticales, mais une langue fonctionnelle (cf. Pasquelin, 2012 : 58-59).

La chanson est un support idéal parce qu'elle, sauf l'apprentissage de connaissances linguistiques et de nouveaux sons, facilite aussi l'appropriation de tous les savoirs propres à cette langue (cf. Zghaibeh, 2019 : 283). De plus, à travers elle, nous pouvons aborder la culture de la langue cible.

#### **3.2.4. Aborder la culture à travers la chanson**

Nous pouvons dire que la chanson a toujours été avec nous. De la mère qui chante des berceuses à son bébé, les enfants qui chantent des comptines, à la formation de nos propres goûts musicaux. Grâce aux caractéristiques de la chanson (rythme, mélodie, rimes et répétitions), nous pouvons facilement mémoriser des paroles d'une chanson. En plus, la chanson nous fait rapprocher des autres cultures.

Pour la plupart des élèves, les langues sont des matières scolaires, comme Michel Boiron (2006 : 1) l'a noté :

« Dans de nombreux lieux, enseigner une langue reste encore une activité basée sur le principe d'une course d'obstacles : découverte d'un nouveau texte, explication du vocabulaire par le professeur, exposition d'un point de grammaire, exercices grammaticaux, tentative d'utilisation de la langue sur la base d'un jeu de questions-réponses entre le professeur et quelques élèves privilégiés... et à la sonnerie de fin de cours, rendez-vous est fixé au prochain cours pour reproduire le même scénario. Le français est devenu son propre objet d'apprentissage. Apprendre cette langue sert à apprendre du vocabulaire, construire des phrases, connaître des règles de grammaire. La langue n'est pas identifiée et reconnue comme outil de communication, elle ne sert pas à découvrir des cultures différentes ou à présenter son univers personnel [...] »

Si les élèves apprennent seulement le vocabulaire et la grammaire d'une langue, l'acquisition d'une langue étrangère devient aride et épuisante. Les enseignants ont le pouvoir de motiver leurs élèves, et le secret de la motivation ne réside pas dans les règles grammaticales mais

dans la culture, les gens, la tradition, les coutumes, la chanson, la cinématographie et tous les autres éléments « non linguistiques ». La chanson nous offre bien plus que l'acquisition de nouveaux mots :

« [...] elle (la chanson) nous parle de la vie quotidienne, des conditions concrètes dans lesquelles elle est composée, chantée, reçue. C'est dire que le premier thème de civilisation que la chanson nous propose est la chanson elle-même. D'un pays à l'autre, on ne chante ni de la même chose, ni de la même façon: les lieux où l'on chante (cabarets, music-halls), les instruments utilisés, les genres musicaux, tout cela relève bien évidemment de la civilisation, de la même façon que les thèmes généralement traités par la chanson » (Calvet, 1980 : 35).

Exemple : Strasbourg – Amoure (cf. Tv5Monde6)

Cette chanson est destinée aux adolescents (12-15 ans) de niveau A2. L'enseignant forme de petits groupes et attribue à chacun une ville française de province, à l'instar de Strasbourg (exemples : Lille, Brest, Bordeaux, Toulouse, Montpellier, Marseille, Lyon, Clermont-Ferrand). Il laisse du temps aux apprenants pour effectuer des recherches concernant la géographie, les locations touristiques, les plats typiques, les lieux où sortir et s'amuser, etc. Il doit leur préciser qu'ils devront agrémenter leur présentation de photos et /ou de vidéos trouvées sur Internet. Quand tous les groupes sont prêts, il les invite, tour à tour, à présenter leur ville d'un point de vue touristique.

Il est bien connu que la langue et la culture sont indissociables. En apprenant à connaître une culture, nous découvrons de nouveaux horizons et enrichissons notre vision du monde. Un des supports qui peut aider à développer la compétence culturelle, c'est définitivement la chanson. Comme trouvé chez Calvet (1980 : 2) : « Enfin il y a des arguments culturels en faveur de la chanson en classe : les peuples chantent et écoutent des chansons qui, d'une façon ou d'une autre, parlent d'eux, de leurs problèmes, de leur histoire, de leur situation. Et si apprendre une langue, c'est aussi apprendre un peu de la civilisation qui a donné naissance à cette langue et dans laquelle elle vit, la chanson se trouve justement à la croisée de ces différents chemins ». Puisque la chanson nous parle de la vie quotidienne, nous pouvons y trouver le vocabulaire du registre familier.

### **3.2.5. Chanson - le miroir des usages langagiers**

En apprenant une langue étrangère, nous apprenons son registre standard. Cependant, grâce à la chanson, l'enseignant peut faire découvrir le langage familier aux apprenants. Par exemple, il passe régulièrement que les locuteurs francophones utilisent des formes contractées à l'oral

qui n'existent pas à l'écrit. La chanson *Ne me demande pas* de Clarika a plus d'une vingtaine de ces formes contractées (« Je f'rai », « je chant'rai », « la couv' », « j'm'abonn'rai », etc.). Au début du cours, l'enseignant peut proposer un exercice de discrimination auditive aux élèves pour qu'ils puissent apprendre à les reconnaître et à les identifier (cf. Pasquelin, 2012 : 69). De plus, dans *Chanson d'amour* de Zazie nous pouvons rencontrer les mots familiers tels que « un resto » (un restaurant), « un ciné » (un cinéma), « les tunes » (l'argent), « le cul » (le sexe). Les apprenants ont ainsi la possibilité de connaître une norme langagière qu'ils n'utilisent pas fréquemment parce qu'ils connaissent seulement la langue standard proposée par leur manuel de FLE et parlée par leurs enseignants non-natifs (*ibid.*).

### **3.3. Chanson plurilingue**

#### **3.3.1. Sensibilisation aux langues: une approche plurilingue en classe de langue étrangère**

Puisque nous vivons dans un monde globalisé et nous sommes connectés plus que jamais, la didactique des langues a souligné le développement des compétences plurilingues et pluriculturelles. Selon Coste, Moore et Zarate, une compétence plurilingue et pluriculturelle est :

« la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un acteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues, et a, à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel » (1998 : 12).

Afin de développer ces compétences, la didactique des langues a fait émerger des approches plurielles. Selon CARAP (Cadre de Référence pour les Approches Plurielles) « les approches plurielles des langues et des cultures sont des approches didactiques qui mettent en œuvre des activités d'enseignement-apprentissage qui impliquent à la fois plusieurs (= plus d'une) variétés linguistiques et culturelles » (Candelier et al., 2012 : 6). L'évolution de la didactique des langues pendant les trente dernières années adonné quatre différentes approches :

1. *L'approche interculturelle* repose sur des principes didactiques préconisant l'appui sur des phénomènes relevant d'une ou plusieurs aire(s) culturelle(s) pour en comprendre d'autres relevant d'une autre aire culturelle.
2. *La didactique intégrée des langues* vise à aider l'apprenant à établir des liens entre un nombre limité de langues, c'est-à-dire à prendre appui sur la langue première (ou la langue de l'école) pour faciliter l'accès à une première langue étrangère, puis sur ces



deux langues pour faciliter l'accès à une seconde langue étrangère (les appuis pouvant aussi se manifester en retour).

3. *L'intercompréhension entre les langues parentes* propose un travail parallèle sur deux ou plusieurs langues d'une même famille (langues romanes, germaniques, slaves, etc.), qu'il s'agisse de la famille à laquelle appartient la langue maternelle de l'apprenant (ou la langue de l'école) ou de la famille d'une langue dont il a effectué l'apprentissage.

4. Selon la définition qui a été donnée de *l'éveil aux langues* dans le cadre des projets européens qui ont permis de le développer plus largement, *il y a éveil aux langues lorsqu'une part des activités porte sur des langues que l'école n'a pas l'ambition d'enseigner*. Cela ne signifie pas que la démarche porte uniquement sur ces langues. Elle inclut également la langue de l'école et toute langue autre en cours d'apprentissage. Mais elle ne se limite pas à ces langues « apprises ». Elle intègre toutes sortes d'autres variétés linguistiques, de la famille, de l'environnement ... et du monde, sans en exclure aucune (Candelier, M. et al., 2012 : 6-7).

Afin de sensibiliser les élèves aux langues étrangères, un projet d'enseignement plurilingue a été développé au Colégio de Aplicação (UFSC) en Brésil. Dans leur article *Language awareness: A plurilingual approach to foreign languages* (2008 : 91), Lucena, Steffen et Vieira relatent le développement et les résultats de ce projet. L'objectif principal dans ce projet est de sensibiliser des élèves aux langues avant de commencer à étudier des langues étrangères. À cette fin, une série d'activités a été menée afin de développer la compétence d'intercompréhension des élèves à travers découverte et confrontation d'aspects des langues romanes. Pour être plus précis, l'objectif principal était de développer la compétence d'intercompréhension entre les langues étrangères traitées au cours du projet (italien, français, espagnol et roumain) et le portugais. Par exemple, une des activités réalisées consistait à faire correspondre des mots en portugais avec leurs traductions en français, italien et espagnol. Tous les mots de l'exercice étaient présents dans les chansons avec lesquelles ils avaient travaillé lors de la leçon précédente. Le but de cet exercice était d'identifier l'origine et les spécificités des langues romanes (sons, mots, structure syntaxique) et de les relier les unes aux autres. Selon leurs formulaires d'évaluation, remplis à la fin des activités, il est possible de conclure que les résultats du projet étaient positifs. Il est important de noter que certains des élèves ont mentionné que « malgré quelque chose est dans une autre langue, ils peuvent comprendre »<sup>1</sup> (Lucena, Steffen, Vieira 2008 : 91, trad. FZ). Il est possible d'impliquer que

---

<sup>1</sup>*Que apesar de estar em outra língua eu posso entender.*

ces élèves sont conscients que, grâce à l'intercompréhension, ils sont capables de faire des inférences et donc de comprendre quelque chose d'écrit dans une autre langue romane. Un des élèves a donné un commentaire très intéressant qui montre que ce projet semble inciter les élèves à vouloir en savoir plus : « J'ai appris beaucoup de choses parce qu'avant je ne savais pas comment dire certaines choses et je n'étais même pas intéressé et maintenant j'ai vu que c'est facile si la personne fait de son mieux »<sup>2</sup> (*ibid.*).

À la conclusion, nous pouvons dire que l'approche plurielle en classe de langue étrangère peut être très intéressante aux élèves et les motiver à apprendre plusieurs langues ce qui est attendu aujourd'hui :

« Dans le contexte contemporain, la mission de l'école est de donner aux apprenants une connaissance active et réflexive de plusieurs langues et cultures étrangères pour les préparer à vivre et travailler dans un monde de plus en plus marqué par des circulations et des trajectoires internationales, par des contacts de langues et de cultures » (Coste, Moore, Zarate, 1998 : 34).

La chanson plurilingue est un des outils didactiques qui peut aider à accomplir cette mission.

### **3.3.2. Chanson plurilingue en classe de FLE**

La représentation bilingue et plurilingue de la chanson francophone n'est pas une nouveauté. Quant à la francophonie et bilinguisme, Cerquiglini (2004 : 44) rappelle que « [...] le plurilinguisme est infiniment plus répandu qu'on ne le croit, ainsi par la présence au quotidien des nombreuses langues de l'immigration ». À travers les *Cent ans de chanson française* de Brunschwig, Calvet et Klein (1981), nous pouvons facilement établir « la présence de langues autres que la langue française dans la chanson française » (cf. Totozani, 2011 : 101). Prenons comme exemple des chansons de Serge Gainsbourg dans lesquelles la langue anglaise est indiscutablement présente, prenant part même à des jeux de mots entre les deux langues (cf. Jacob Dias de Barros, 2012 : 110). Nous pouvons aussi mentionner Aznavour avec sa chanson *For me, formidable*, Edith Piaf et *Milord*, Nana Mouskouri, Dalida, etc. Dans son article *Petit niveau cherche chanson... La chanson francophone plurilingue en classe de langue*, Marine Totozani (2011 : 101) mentionne que « la chanson plurilingue est un grand intérêt pour la classe de FLE et spécialement pour le niveau A1. »

« Les avantages que l'on reconnaît à l'utilisation de la chanson en classe de FLE, comme le développement du sens esthétique, le développement de la

---

<sup>2</sup>*Eu aprendi muitas coisas porque antes eu não sabia falar algumas coisas e antes eu nem me interessava e agora eu vi que é fácil se a pessoa se esforça.*

socialisation, l'appel aux sens, le plaisir engendré, l'implication de la gestualité dans l'apprentissage de la langue, etc., la chanson plurilingue est intéressante d'un point de vue pratique également. » (cf. Demougin, Dumont, 1999 : 131-132)

Donc, le plurilinguisme peut faciliter l'accès au sens et ainsi surmonter les difficultés arrivées au niveau de langue des apprenants (cf. Totozani, 2011 : 101) Cependant, si une langue « populaire » telle que l'anglais peut « faciliter la compréhension de la chanson, la non connaissance des langues présentes dans la chanson comme dans la chanson de Sally Nyolo Bonne année, peut créer un sentiment d'insécurité chez les apprenants » (cf. Totozani, 2011 : 102). Même la présence de l'anglais peut poser des problèmes des interférences, d'utilisation fréquente de la traduction, etc. Donc, comment accéder à une chanson plurilingue ?

Totozani (2011 : 102-103) parle à propos de l'autre langue présente dans la chanson, que les auteurs des fiches pédagogiques proposent des activités qui font appel aux opérations cognitives qui « permettent une ouverture non seulement sur la partie en français, mais également sur les autres langues présentes dans la chanson. » Par exemple, les fiches pédagogiques des chansons plurilingues utilisent la conceptualisation pendant la phase de compréhension. Les activités liées à la conceptualisation consistent « à identifier, à classer, à sélectionner, à trier. La présence d'une langue familière à l'apprenant à côté de la langue à apprendre faciliterait ses efforts dans le cadre des stratégies développées pour accéder au sens. » (*Ibid.*) Une autre opération cognitive utilisée en travaillant avec la chanson plurilingue est l'application. Elle est utilisée par les auteurs de fiches pédagogiques « dans le cas des mini-glossaires qui accompagnent les chansons ou de la traduction entière de la chanson en français comme dans *Tellement N'Brick*. » (*Ibid.*) En plus, le plurilinguisme nous permet de comparer les phénomènes linguistiques, expliquer les relations entre éléments qui appartiennent à différentes langues et cultures, etc. Une autre opération cognitive utilisée pendant l'étape de la compréhension au cours de laquelle les apprenants sont invités « à deviner, à négocier et à reconstituer » (*Ibid.*), est la mobilisation. L'utilisation de chansons plurilingues peut aider à « compenser les insuffisances au niveau linguistique en langue cible. L'apprenant se trouve ainsi amené à mobiliser ses compétences linguistiques et culturelles afin de les mettre au service de l'apprentissage de la langue à apprendre » (cf. Totozani, 2011 : 102-103).

En somme, nous avons vu que la chanson plurilingue peut être un bon outil qui facilite la compréhension, développe de nouvelles stratégies d'apprentissage, motive les élèves,

sensibilise aux autres cultures etc. Bien sûr, si l'enseignant n'accède pas à la chanson de la bonne façon, les élèves peuvent très rapidement devenir insécurisés et démotivés.

#### **4. Recherche sur les avis des enseignants sur l'utilisation de la chanson en classe de langue étrangère**

##### **4.1. Sondages antérieurs sur opinion de professeurs sur la chanson en classe de langue**

Isabelle Junck, dans son ouvrage *La place de la chanson dans le cours de français au Luxembourg* (2012), a effectué, entre autres, une recherche sur opinion de professeurs sur la chanson dans le cours de langue au Luxembourg. Elle a mené un sondage anonyme de quinze questions et proposé à plusieurs établissements scolaires à travers le Luxembourg (primaire, ES et EST). En tout, 69 professeurs de langue s'y sont prêtés. Le but était de voir si ces professeurs sont conscients des possibles vertus de la chanson dans l'acquisition d'une langue.

Les résultats de ce sondage (cf. Junck, 2012 : 61-66) montrent que presque tous les enseignants utilisent des chansons comme support de travail dans leurs cours de langue (il y a eu 7 réponses négatives sur 69), mais la majorité des professeurs participants n'utilisent pas fréquemment les chansons. Pour introduire la chanson en classe, la majorité avait pour première inspiration son intérêt personnel, certains ont été inspirés par la proposition du manuel scolaire, et quelques-uns ont travaillé sur la chanson à la demande des étudiants. Quant aux critères dans le choix des chansons, ce qui domine sont le thème et le contenu de la chanson. L'âge des élèves semble important puisqu'il conditionne en effet tous les autres choix (thèmes, langage, difficulté...). La qualité de la musique leur importe le moins. La majorité s'intéressent probablement à la pop pour son côté populaire, plus accessible pour la plupart des jeunes, mais aussi au rap qui est le style préféré des adolescents. Les comptines sont une forme de chanson plutôt adaptée aux petits, donc la forme la plus représentée dans l'enseignement primaire. Quant aux approches que sont pratiqués à partir de la chanson, une majorité utilise les chansons à des fins d'exercices d'écoute. De plus, beaucoup de professeurs mettent un accent sur la culture, mais aussi sur l'élargissement du vocabulaire. Les activités comme la grammaire, la dictée ou le résumé, semblent ne pas motiver les professeurs, tout comme les activités orales (présentation, prononciation, récitation). Ils préfèrent les activités comme analyse de texte, écriture libre, poésie.

Un autre sondage similaire a été mené en Syrie par Rasha Zghaibeh. Dans son ouvrage, *La chanson française comme outil didactique : pour un nouvel enseignement / apprentissage de l'oral en classe de FLE en Syrie* (2019), il a collecté l'information auprès des enseignants des différentes langues enseignées à l'ISLUD (Institut Supérieur des Langues de l'Université de Damas) relatifs à leur pratique d'enseignement et spécialement sur l'utilisation de la chanson comme l'outil didactique dans leurs classes.

Sur les 25 enseignants participants au sondage (questionnaire), 18 enseignants ont déclaré qu'ils ont utilisé la chanson en tant que support didactique en classe de langue, mais comme dans le sondage du Luxembourg, les résultats prouvent un usage infrequenté de la chanson en classe de langue étrangère. Selon Zghaibeh :

« Sur les 18 enseignants qui ont utilisé la chanson pendant leurs cours, 8 justifient cette pratique par une volonté de suivre les instructions du manuel, 7 déclarent s'inspirer des méthodologies d'enseignement « actuelles », 2 enseignants déclarent avoir été sollicités par leurs apprenants et 1 enseignant exprime un intérêt personnel pour la chanson et son avantage en classe. Tous les enseignants interrogés affirment que la chanson semble être bien accueillie par leurs apprenants et que son utilisation paraît former une expérience positive. » (2019 : 348 – 351)

Les avantages de la chanson en classe que les enseignants citent sont :

- « 1. motivation ;
2. mémorisation, répétition du refrain ;
3. intensité émotionnelle favorisant l'apprentissage ;
4. prononciation, phonétique, aspect rythmique de la langue ;
5. lexique, enrichissement du lexique, des registres de langues ;
6. approche de la culture, de certains thèmes et aspects touchant à une société. »  
(*Ibid.*)

Et les inconvénients :

- « 1. difficulté de perception auditive due à un accent prononcé ;
2. les structures de la langue et la norme grammaticale ne sont pas toujours respectées dans les chansons (ce qui peut troubler les apprenants). » (*Ibid.*)

Quant aux objectifs que les enseignants veulent atteindre, les réponses obtenues démontrent « une volonté de recourir à la chanson afin de travailler principalement le vocabulaire, les activités de compréhension et expression orales. La phonétique et les activités de prononciation ainsi que les activités visant un travail culturel et socioculturel apparaissent en top des finalités ciblées. » (cf. Zghaibeh, 2019 : 348-351). Cependant, il constate l'usage de la chanson pour des activités écrites, notamment pour l'analyse classique de texte (*Ibid.*).

Inspirés par ces deux sondages, nous avons décidé de mener un sondage auprès des enseignants de langues étrangères en Croatie sur l'emploi de la chanson dans leurs classes.

## **4.2. Méthodologie de recherche**

### **4.2.1. Objectifs de recherche**

L'objectif de ce travail est d'examiner les avis des enseignants en Croatie sur l'utilisation de la chanson et de la chanson plurilingue en classe de langue étrangère. Nous voulons donner un meilleur aperçu des manières d'application de la chanson et savoir quels potentiels de la chanson sont le plus exploités.

### **4.2.2. Questions de recherche**

1. Les enseignants, exploitent-ils la plupart des potentiels de la chanson ?
2. Les enseignants, utilisent-ils la chanson plurilingue en classe de langue étrangère ?

### **4.2.3 Hypothèses de recherche**

Guidés par notre propre expérience et par résultats de deux recherches (v. *supra* chapitre 4.1., *Sondages antérieurs sur opinion de professeurs sur la chanson en classe de langue*), nous allons supposer que la chanson est présente en classe de langue étrangère, mais elle n'est pas un outil à laquelle les enseignants recourent très souvent. Pour cette raison, nous croyons que la majorité des enseignants n'exploite pas la plupart des potentiels que chanson peut offrir. Nous voudrions savoir quels sont les objectifs de l'exploitation de la chanson en classe, si les enseignants essaient, par exemple, de sensibiliser les apprenants aux différences culturelles, de briser stéréotypes, de concevoir une activité créative (comme *Hit-parade*, v. *supra* chapitre 3.2.1., *Exploitation de la chanson selon Michel Boiron*) ou ils utilisent la chanson principalement afin de travailler sur le vocabulaire ou la grammaire et pour pratiquer la

compréhension orale (comme les résultats de ces deux recherches ont montré). En plus, nous voudrions savoir quels sont les critères pour choisir une chanson. Nous avons vu quels sont les critères positifs lors de la sélection d'une chanson (v. *supra* chapitre 3.1., *Choix de la chanson*). Dans son enquête concernant le choix de la chanson en classe de FLE, Levová (2017) examine s'il existe un rapport entre l'âge des enseignants et la musique choisie pour la classe. Par conséquent, nous supposons qu'en Croatie les enseignants plus âgés choisiront la musique pop, tandis que les jeunes enseignants choisiront plutôt le rap, funk ou rock. De plus, bien que les résultats aient montré que la majorité des enseignants ont cité comme un des critères le goût des apprenants, nous croyons que la majorité d'eux ne prends pas en considération le goût des apprenants, mais qu'ils choisissent une chanson selon le thème aborde en cours. Par exemple, lors de l'expérience personnelle en tant que l'apprenant des langues étrangères, les professeurs d'anglais et d'allemand travaillaient rarement sur des chansons et les élèves n'avaient pas l'occasion de suggérer une chanson. Quant à la chanson plurilingue, nous croyons qu'elle est utilisée rarement dans les classes de langues étrangères croates. La raison principale est la réalité croate dans laquelle nous n'avons pas autant de populations plurilingues ou pluriculturelles (et donc pas d'étudiants), contrairement à des pays plus grands et plus développés comme la France. Puisque nous ne pouvions pas trouver des recherches sur les avis des enseignants à l'égard de la chanson plurilingue, nous avons dû nous laisser guider par notre propre expérience. L'auteure de ce mémoire a entendu parler de la chanson plurilingue pour la première fois durant l'enseignement supérieur. Donc, nous voudrions savoir pour quelles raisons la chanson plurilingue n'est pas présente en classe de langue étrangère. Nous croyons que la majorité des enseignants introduiraient la chanson plurilingue dans leur classe, mais ils ne savent comment travailler sur ce type de chanson. Cependant, nous supposons que certains enseignants estiment qu'une approche monolingue est plus correcte. En outre, il nous semble intéressant de vérifier si les enseignants qui essaient de développer la sensibilité culturelle sont plus ouverts à l'exploitation de chansons plurilingues.

1. La majorité des enseignants n'exploitent pas la plupart des potentiels de la chanson en classe de langue étrangère.

1.1 Pour la majorité des enseignants la chanson est principalement la source des activités linguistiques (afin d'élargir le vocabulaire et de pratiquer la grammaire) et l'outil pour pratiquer la compréhension orale.

1.2. La majorité des enseignants ne prend pas en considération les préférences musicales de ses élèves.

1.3. Les enseignants plus âgés choisiront la musique pop, tandis que les jeunes enseignants choisiront plutôt le rap, funk ou rock.<sup>3</sup>

2. La plupart des enseignants n'ont jamais utilisé la chanson plurilingue en classe de langue étrangère.

2.1. Les enseignants estiment qu'une approche monolingue est plus correcte.

2.2. Les enseignants ne se considèrent pas assez compétents pour travailler sur ce type de chanson.

2.3. Les enseignants qui veulent développer la sensibilité culturelle chez leurs apprenants sont plus ouverts à l'exploitation de chansons plurilingues.

#### **4.2.4. Méthode de recherche**

Comme la méthode pour la collecte des données, nous avons choisi le questionnaire parce que cette méthode nous semble la meilleure par rapport à la quantité de réponses que nous voudrions obtenir. Pour des raisons pratiques, nous avons choisi de diffuser le questionnaire (réalisé en ligne à l'aide de l'outil Google Forms) sur l'internet (sites Facebook) et par mail. Nous nous sommes adressés aux enseignants de langues étrangères en Croatie.

#### **4.3. Résultats de recherche**

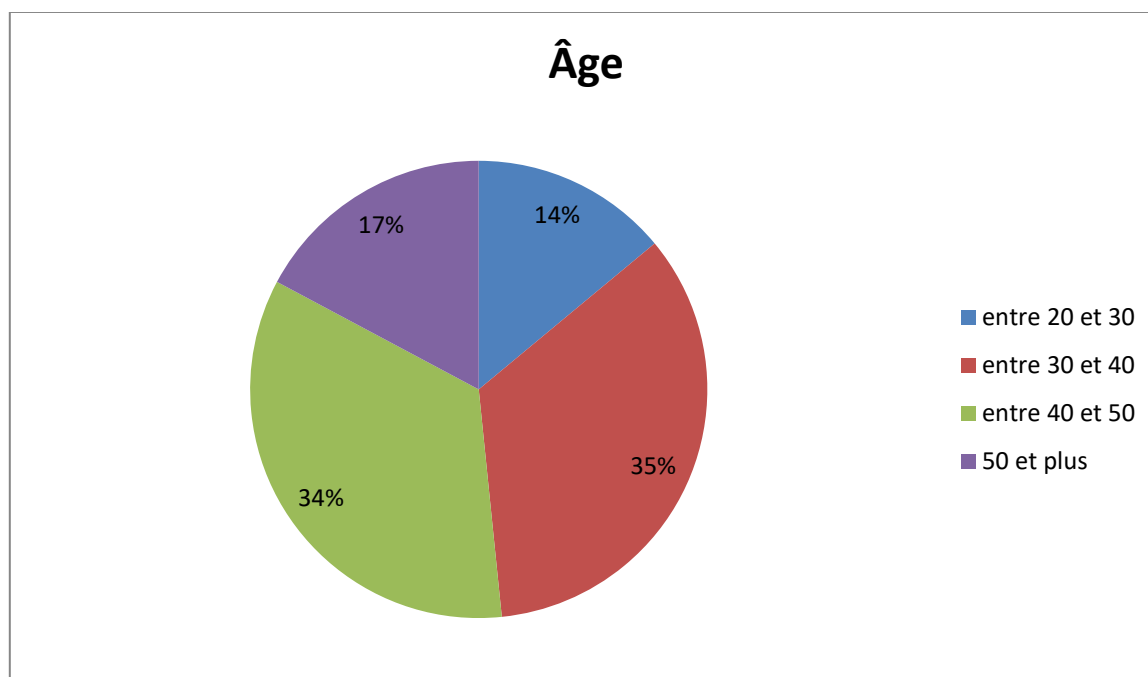
Le questionnaire (cf. Annexe), rédigé en croate, a été publiée dans les groupes de Facebook (Nastavnici.org, Zajednica učitelja francuskog jezika sa zadarskog Sveučilišta, Strani jezici-Profil Klett) et a été envoyé aux enseignants par mail. En conséquence, 93 questionnaires complétés nous ont été renvoyés. Il faut mentionner qu'il y a des questions à choix multiples. Ce type de questions seront marquées d'un astérisque (\*) ci-dessus. Voici les résultats obtenus.

---

<sup>3</sup>La question des genres devrait en fait révéler quel type de musique est utilisé en classe par les plus âgés et lequel par les jeunes générations, avec l'hypothèse que les plus âgés utilisent davantage la pop.



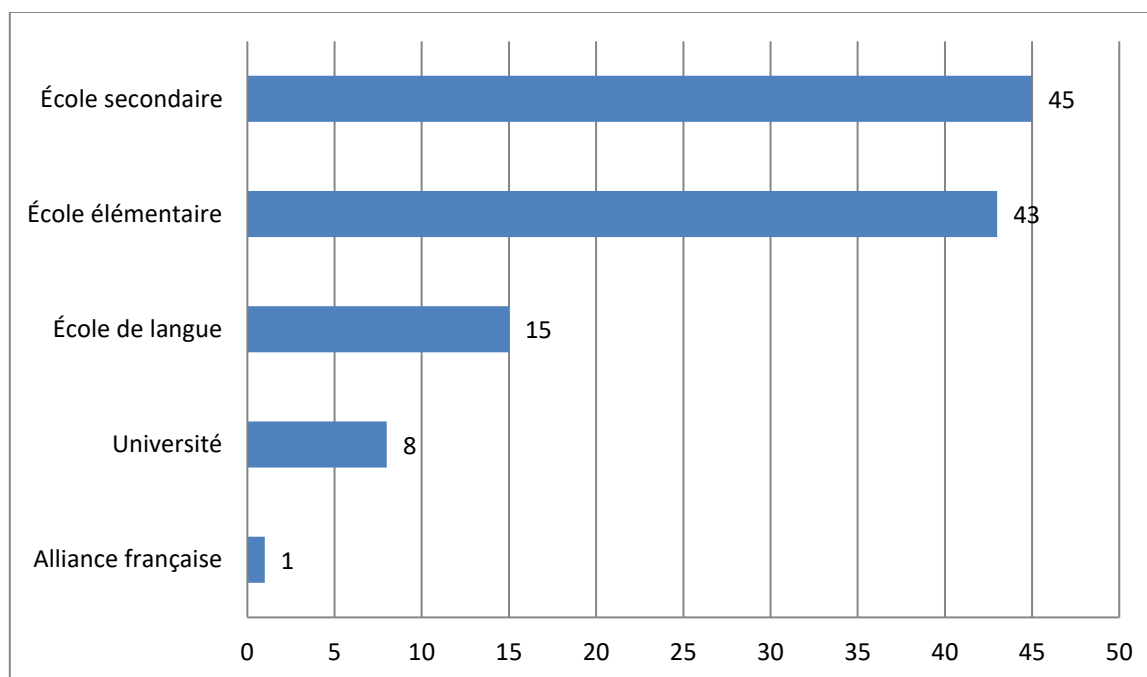
1. « Quel âge avez-vous ? »



*Graphique 1 : âge des personnes interrogées*

Comme nous pouvons voir dans le graphique 1, la majorité des personnes interrogées ont entre 30 et 40 ans (32) et entre 40 et 50 ans (32), ensuite les personnes ayant 50 ans et plus (16) et enfin, le groupe ayant entre 20 et 30 ans (13).

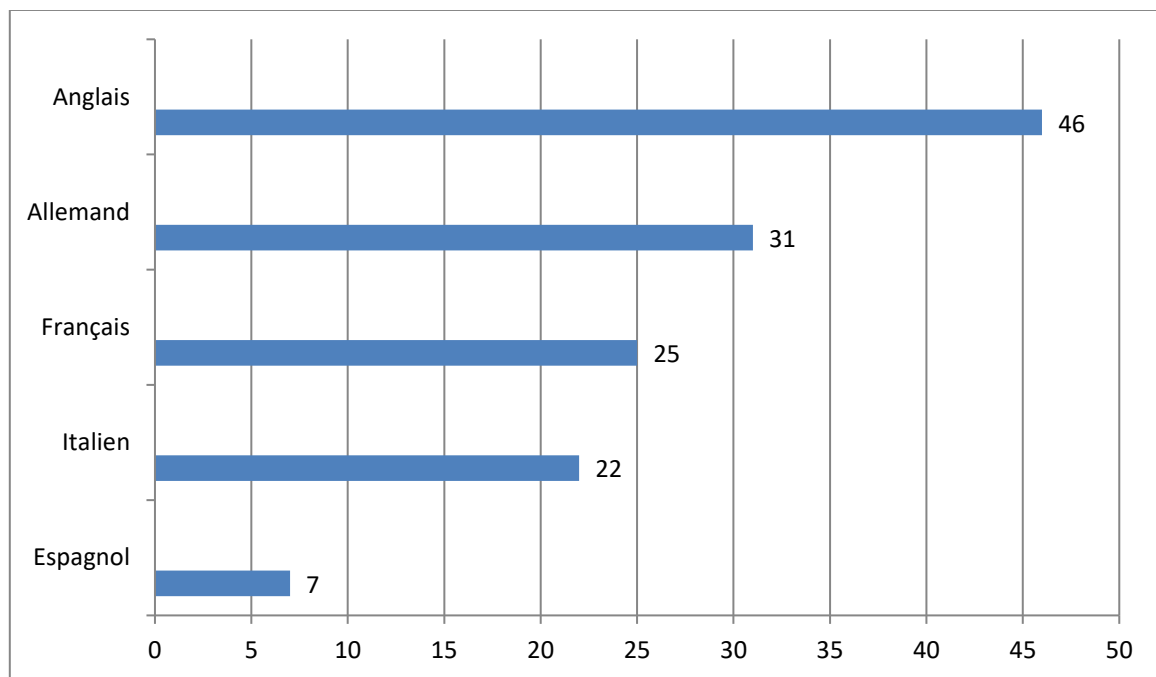
## 2. « Où enseignez-vous ? \*»



*Graphique 2 : lieu d'enseignement*

Le graphique 2 montre que la majorité des enseignants travaille dans une école secondaire (42) et dans une école primaire (40). Ensuite, 14 enseignants enseignent dans une école de et enfin, la minorité est les enseignants à l'université (7%). Nous avons aussi obtenu la réponse d'un enseignant de l'Alliance française.

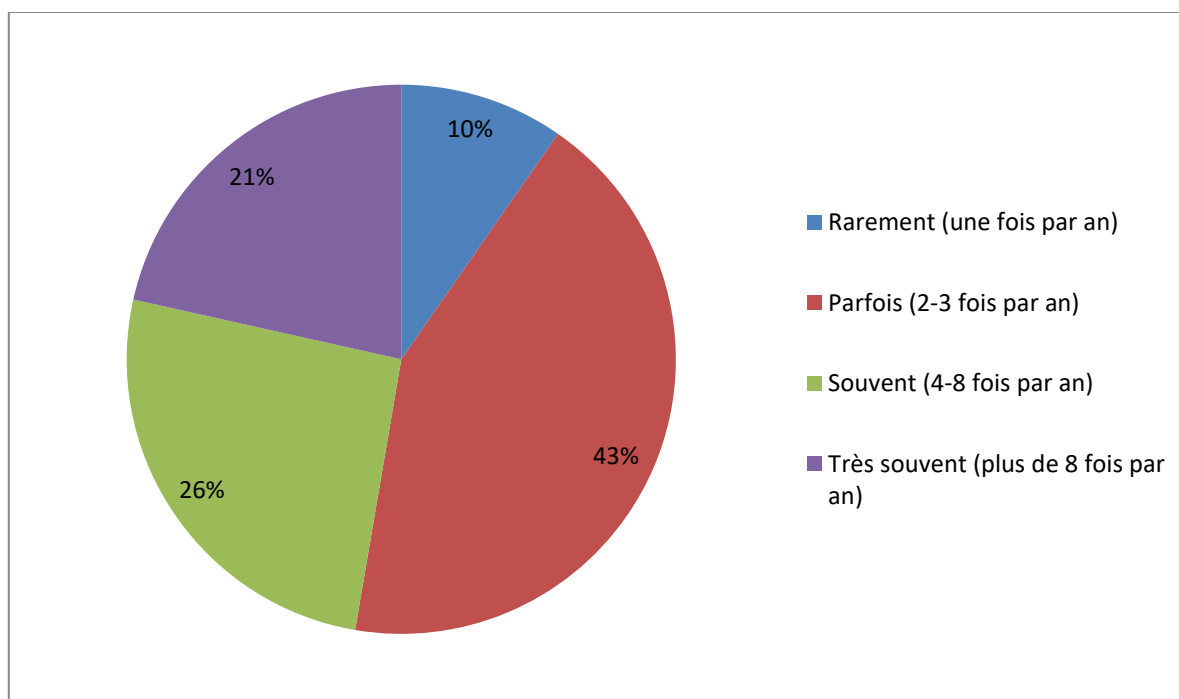
### 3. « Quelle(s) langue(s) enseignez-vous ? \*»



*Graphique 3 : langues enseignées*

Comme nous pouvions supposer, la majorité des personnes interrogées sont des enseignants d'anglais (43). Puisque la langue anglaise est une des matières obligatoires en Croatie, cette information n'est pas surprenante. Ensuite, les enseignants d'allemand sont en deuxième lieu (29), suivis par les enseignants de français (23), d'italien (20) et d'espagnol (6).

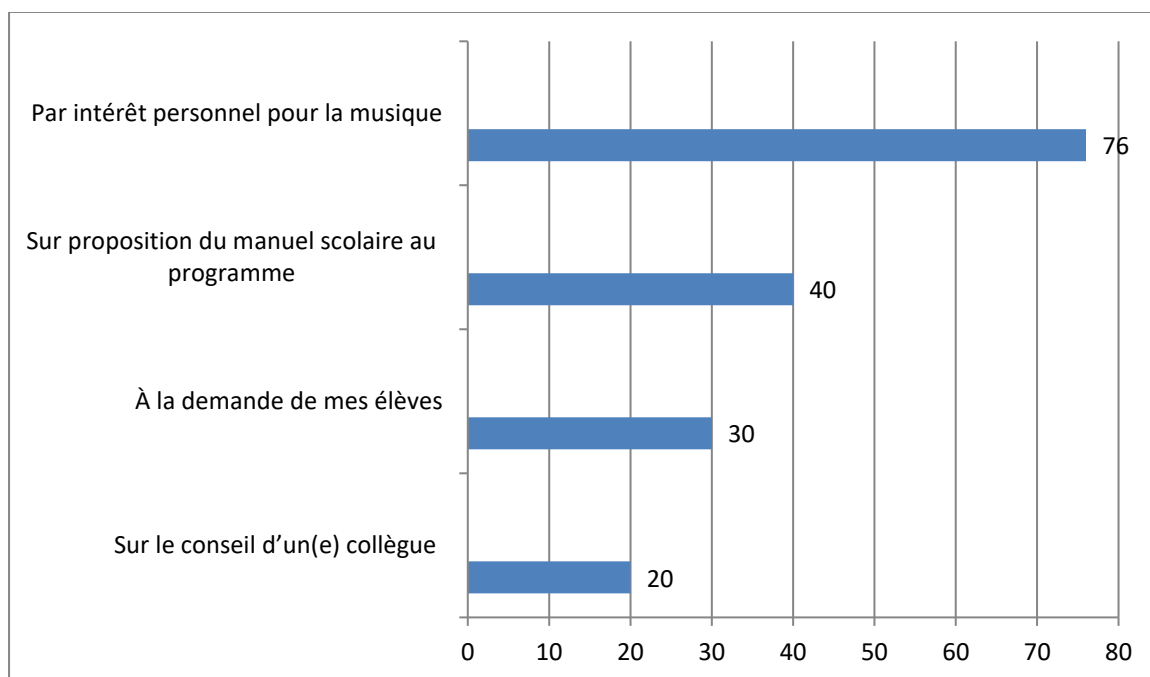
#### 4. « Utilisez-vous des chansons comme support de travail dans votre cours de langue ? »



Graphique 4 : fréquence d'utilisation de la chanson

À partir de ce graphique, nous pouvons conclure que la chanson est présente en classe, mais les résultats de la fréquence d'utilisation de la chanson sont divisés. Bien qu'aucun enseignant n'ait répondu qu'il n'avait jamais utilisé la chanson en classe, la majorité des enseignants (40) utilisent la chanson 2 à 3 fois par an, ce qui est un minimum. La minorité des personnes interrogées (9) sont des enseignants qui travaillent rarement sur la chanson, c'est-à-dire une fois par an. Par contre, 24 enseignants travaillent souvent sur la chanson et 20 d'entre eux l'utilisent très souvent en classe. La recherche menée au Luxembourg (Junck, 2012) montre une situation similaire, 29 personnes interrogées utilisent la chanson 1 à 3 fois par an, 14 enseignants travaillent sur la chanson 4 à 8 fois par an et 14 personnes l'utilisent plus de 8 fois par an.

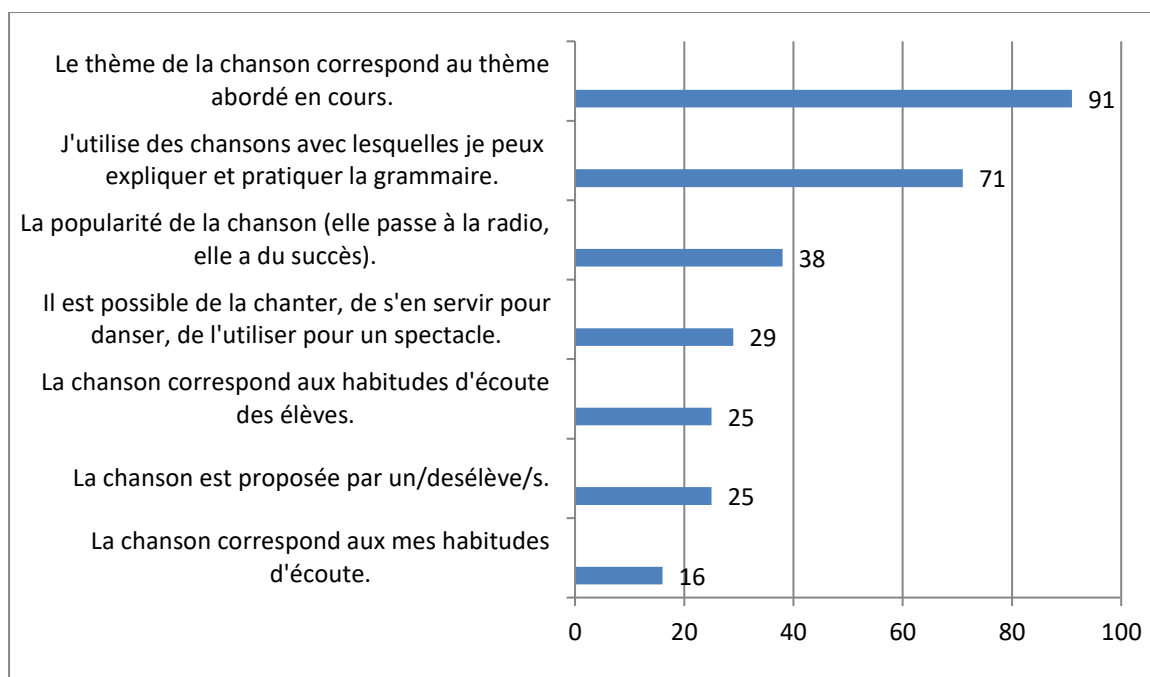
5. « Comment vous est venue l'idée d'utiliser des chansons dans votre enseignement ? \*»



Graphique 5 : inspiration d'introduire la chanson en classe

Nous pouvons constater que la majorité des enseignants (70) a pour inspiration son intérêt personnel pour la musique. Ensuite, 37 enseignants qui s'inspirent du manuel scolaire. Certains d'entre eux (28) introduisent la chanson à la demande des élèves. À la minorité des enseignants (19) un(e) collègue a conseillé d'introduire la chanson en classe. Dans la recherche de Junck (2012), nous pouvons rencontrer le même ordre. Dans la majorité sont des enseignants qui déclarent travailler sur la chanson par intérêt personnel pour la musique, tandis que la minorité a été inspirée par un collègue.

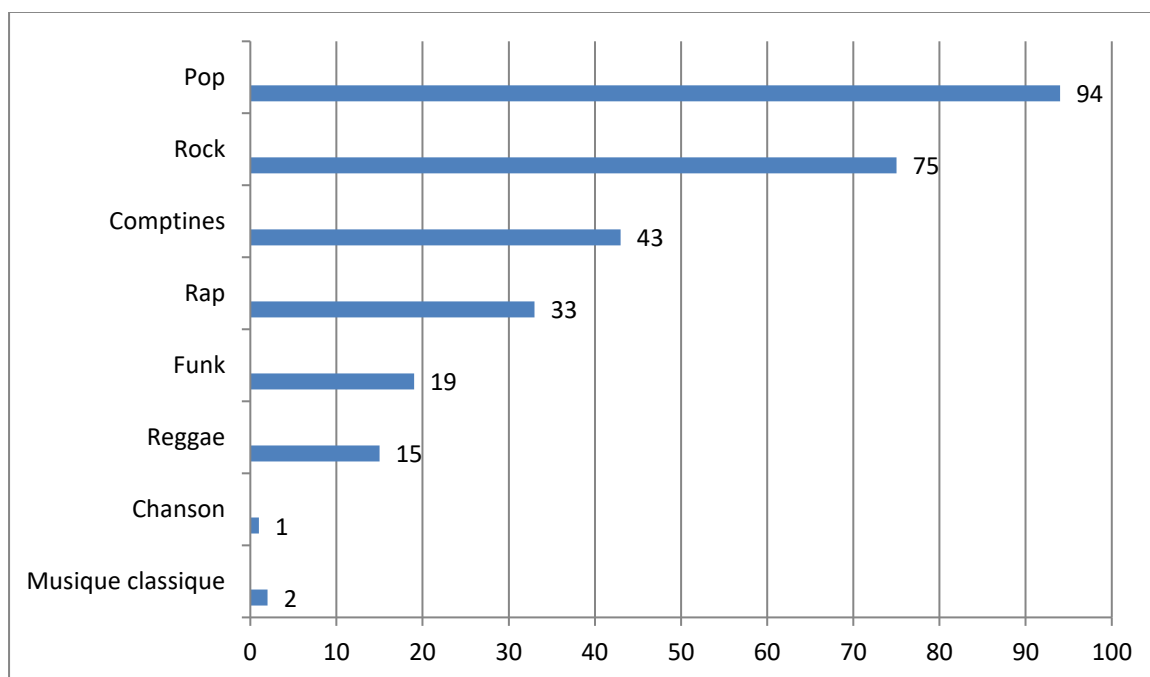
## 6. « Quels sont vos critères dans le choix des chansons ? \* »



Graphique 6 : critères du choix de la chanson

La grande majorité des enseignants (85) choisit la chanson selon le thème abordé en cours, tandis que 25 enseignants prennent en considération le goût musical des élèves aussi bien que ses propres habitudes d'écoute (15). Le critère qui domine aussi c'est la possibilité de pratiquer la grammaire (66). La popularité de la chanson est importante pour 35 personnes interrogées, suivie par l'aspect ludique de la chanson (27). De plus, un des enseignants ajoute : « Je choisis les chansons avec les paroles simples, dans lesquelles la prononciation est bien entendue et parfois les élèves écoutent la musique pendant l'examen, ils sont plus détendus. »

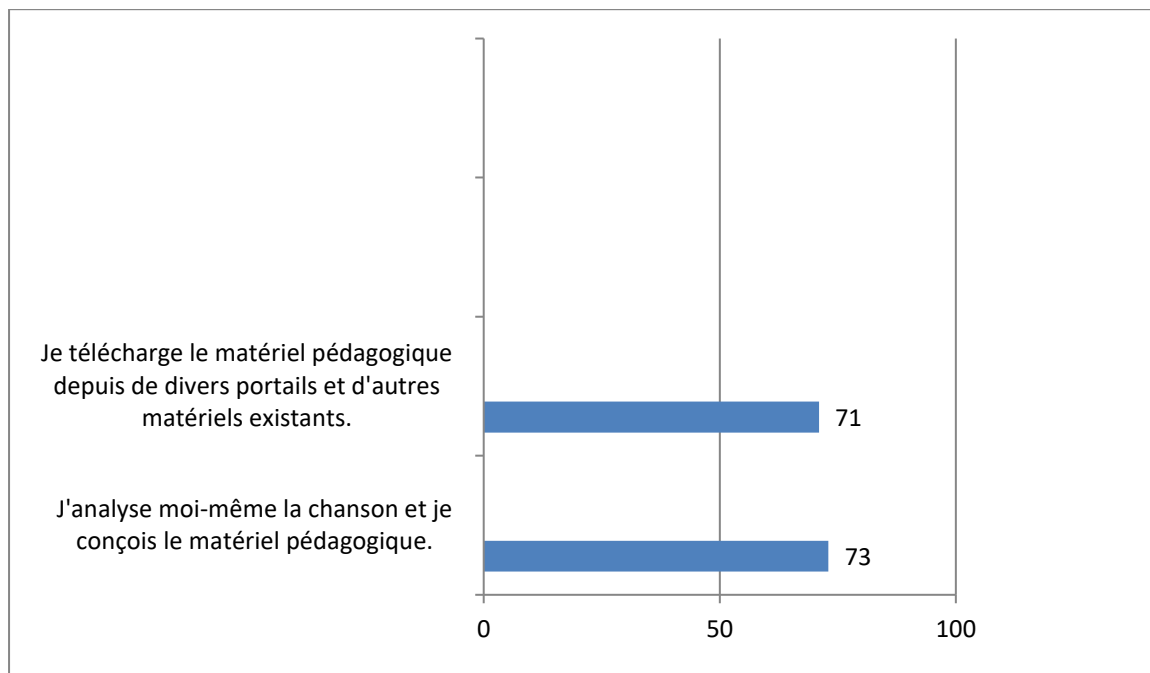
## 7. « Quel genre de chansons choisissez-vous ? \* »



*Graphique 7 : genre musical*

La majorité des enseignants (87) recourt à la musique pop, probablement pour son côté populaire, plus acceptable pour la plupart des jeunes. Un autre genre qui domine c'est le rock (70), aussi populaire chez les adolescents. De plus, le pourcentage relativement élevé des enseignants qui recourent aux comptines (40) n'est pas surprenant, étant donné que presque la moitié des personnes interrogées travaillent dans une école primaire et la comptine est une forme populaire chez les petits par son texte simple et sa mélodie mémorable. Les genres moins populaires sont le rap (31), le funk (18), le reggae (14) et la musique classique.

8. « Préparez-vous vous-même le matériel pédagogique de la chanson ou utilisez-vous le matériel déjà existant ? \* »

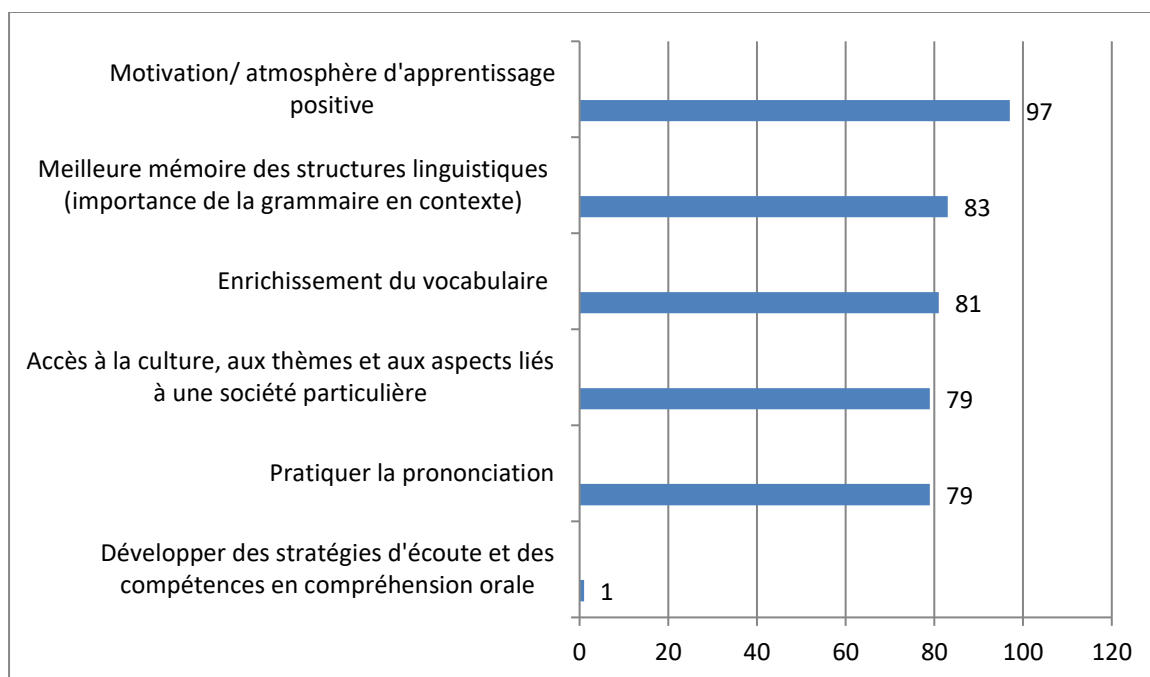


Graphique 8 : utilisation du matériel pédagogique

Puisque c'est une question à choix multiple, nous devons mentionner que la plupart des enseignants (45%) combinent ces deux options indiquées dans le graphique 8, c'est-à-dire, ils conçoivent eux-mêmes le matériel pédagogique et utilisent les matériels déjà existants. Sur 93 personnes interrogées, 27 enseignants (30%) créent toujours leur propre matériel pédagogique, tandis que d'autres (24 enseignants ou 26%) utilisent des matériels déjà existants.



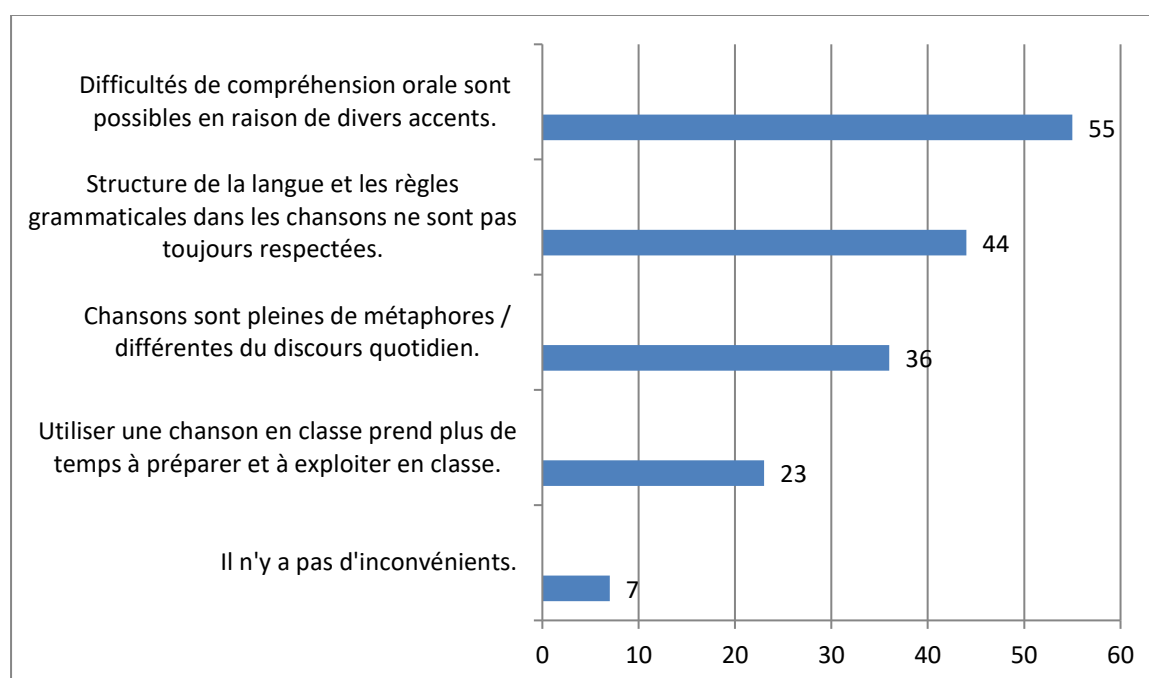
9. « Quels sont, à votre avis, les avantages d'utiliser la chanson en classe ? \* »



Graphique 9 : avantages de la chanson

Presque tous les enseignants interrogés (90) sont d'accord que la chanson crée une atmosphère d'apprentissage positive, c'est-à-dire, elle augmente la motivation chez les élèves. En deuxième lieu se trouve l'importance de la grammaire en contexte (77), suivie par l'expansion du vocabulaire (75). Apprendre la culture de la langue cible et pratiquer la prononciation représentent les avantages pour 80% des enseignants. Un enseignant déclare que la chanson est un bon outil pour développer des stratégies d'écoute.

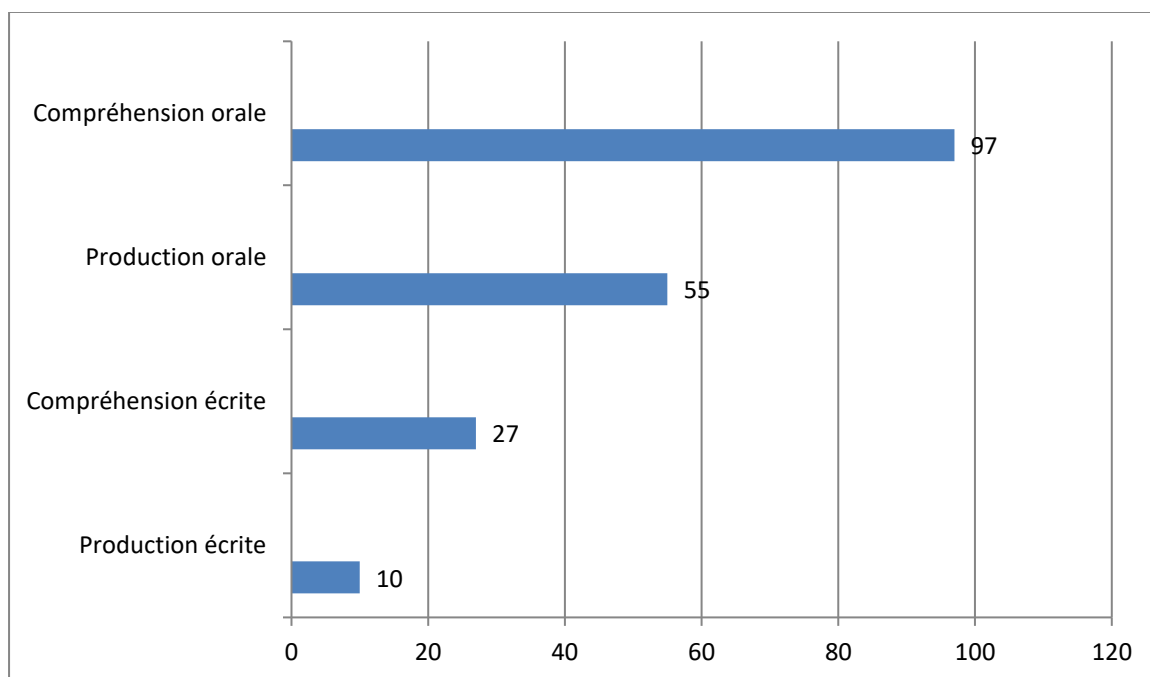
10. « Quels sont, à votre avis, les inconvénients d'utiliser la chanson en classe ? \* »



Graphique 10 : inconvénients de la chanson

Donc, nous pouvons voir que la majorité des enseignants (50) marque les difficultés de compréhension orale en raison de divers accents comme un des aspects négatifs de la chanson. Ensuite, il y a des enseignants (41) qui indiquent qu'un des désavantages est le fait que la structure de la langue n'est pas toujours respectée, suivi par les métaphores qui sont différentes du discours quotidien (33). La préparation et l'exploitation demandant plus de temps semble ne pas troubler beaucoup d'enseignants (21). Il est intéressant que 6 enseignants trouvant que la chanson n'a pas d'inconvénients l'utilisent souvent en classe. De plus, un enseignant ajoute que les élèves devraient être initiés à différents accents. Dans la recherche de Junck (2012), les enseignants luxembourgeois citent seulement un désavantage et ce sont des erreurs grammaticales qui peuvent troubler les élèves.

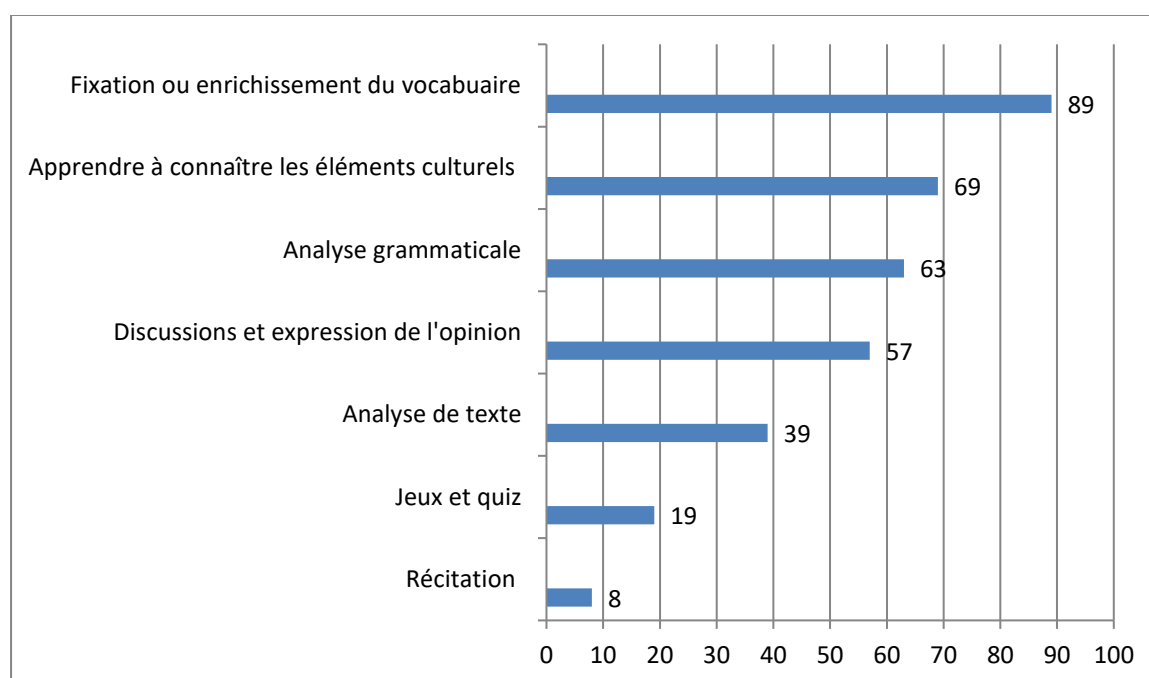
11. « Quelles compétences essayez-vous de développer le plus souvent avec la chanson ? \* »



*Graphique 11 : compétences à développer*

Le graphique montre que 90 personnes interrogées mettent l'accent sur la compréhension orale. Ensuite, 51 enseignants cherchent à développer la production orale. La minorité des enseignants utilise la chanson pour développer la compréhension écrite (25) et la production écrite (9).

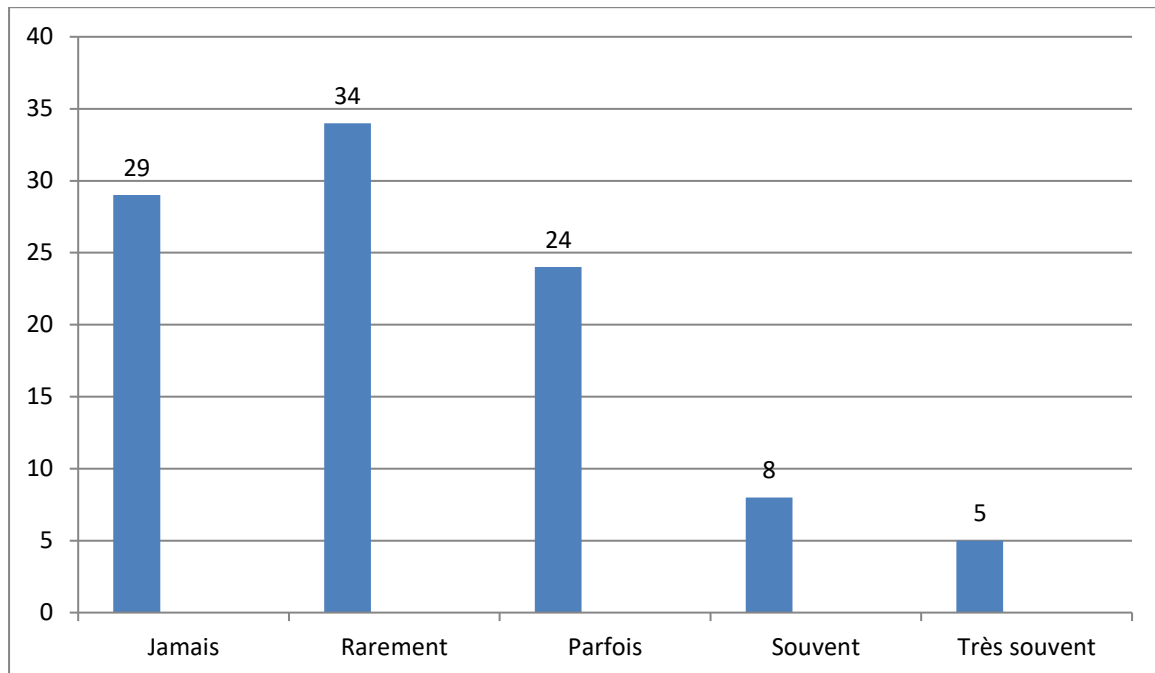
12. « Citez les approches d'une langue que vous pratiquez à partir de chansons. \* »



*Graphique 12 : approches pédagogiques*

Nous voyons dans le graphique que la majorité des enseignants (84) utilise la chanson pour la fixation ou l'élargissement du vocabulaire, mais ce qui semble être plus pratiqué que la grammaire (59) c'est initier les élèves aux éléments culturels (64). Aux activités comme les discussions et expression de l'opinion recourent 53 enseignants, suivis par l'analyse de texte (36). La minorité des enseignants utilisent la chanson pour les jeux et quiz (18) et pour la récitation (8).

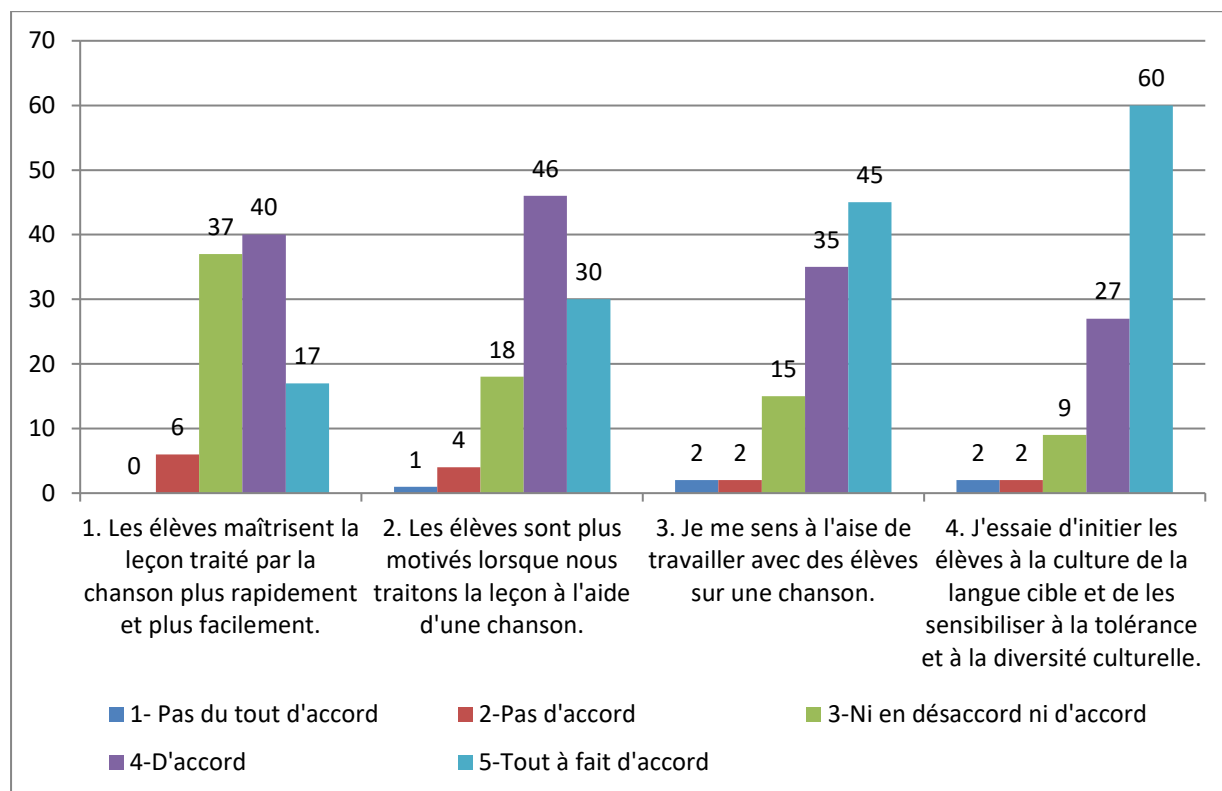
13. « Travaillez-vous avec les élèves sur les éléments paralinguistiques (volume, vitesse, rythme, couleur de la voix, pauses, accents) dans la chanson ? »



*Graphique 13 : les éléments paralinguistiques*

Donc, dans la majorité sont des enseignants qui travaillent rarement (32) ou qui ne travaillent jamais (27) sur les éléments paralinguistiques dans la chanson. Certains enseignants (22) décident de s'y consacrer de temps en temps. Dans la minorité sont eux qui travaillent souvent (7) et très souvent (5) sur ces éléments dans la chanson.

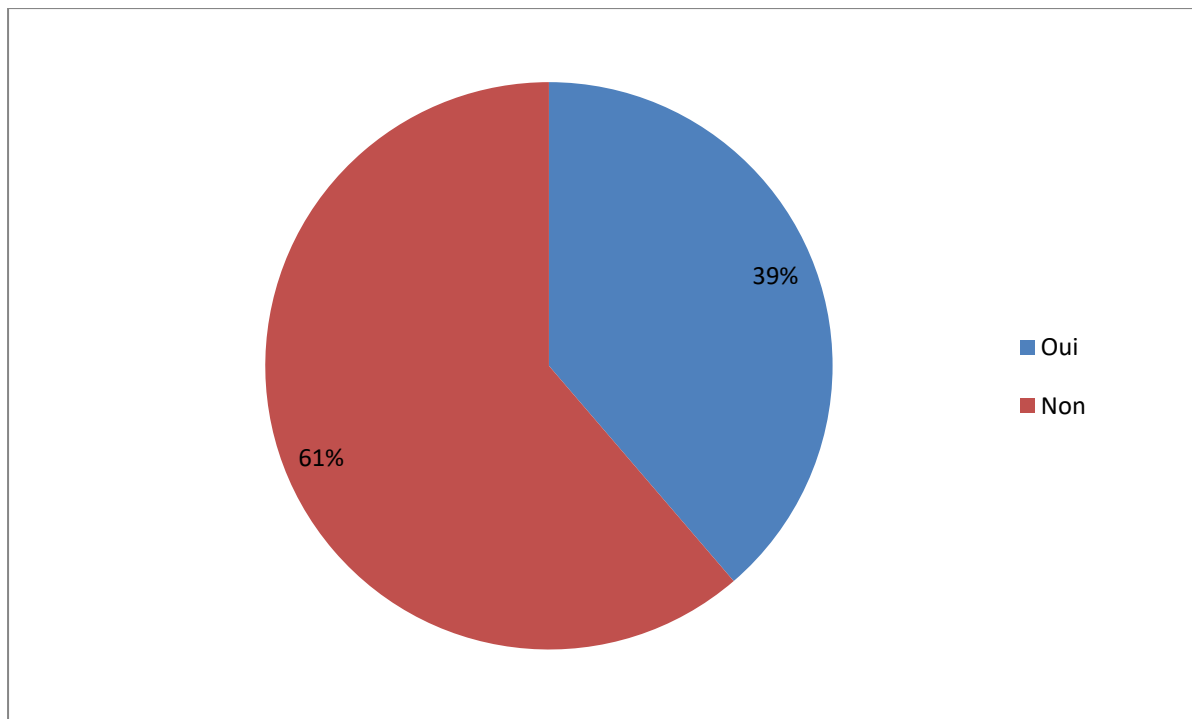
14. « Les énoncés suivants se rapportent à la perception de l'utilisation de la chanson en classe. Marquez l'un des numéros indiqués à côté de chaque énoncé. »



Graphique 14 : la perception des enseignants de l'utilisation de la chanson en classe

La plupart des enseignants (58%) pensent que les élèves maîtrisent la leçon traitée par la chanson plus rapidement et plus facilement. Il y a 34 enseignants qui sont à la fois d'accord et en désaccord avec cet énoncé, tandis que seulement 6 enseignants trouvent que la leçon traitée par la chanson n'est pas plus facilement maîtrisée. Quant à la motivation des élèves, 76% des personnes interrogées croient que les élèves sont plus motivés quand la leçon est traitée à l'aide d'une chanson. Les enseignants qui sont à la fois d'accord et en désaccord avec cet énoncé constituent 18% des personnes interrogées, pendant que seulement 5% d'eux trouvent que la leçon traitée par la chanson ne motive pas les élèves. De plus, 80% des enseignants se sentent à l'aise de travailler sur une chanson, tandis que 4% d'eux sont en désaccord avec cette énoncée. Les enseignants qui sont à la fois d'accord et en désaccord constituent 15% des personnes interrogées. En outre, 87% des enseignants essaient d'initier les élèves à la culture de la langue cible et de les sensibiliser à la tolérance et la diversité culturelle. Dans la minorité sont ceux qui sont à la fois d'accord et en désaccord avec cette énoncé (9%) et ceux qui n'attachent pas d'importance à l'enseignement de la compétence culturelle (4%).

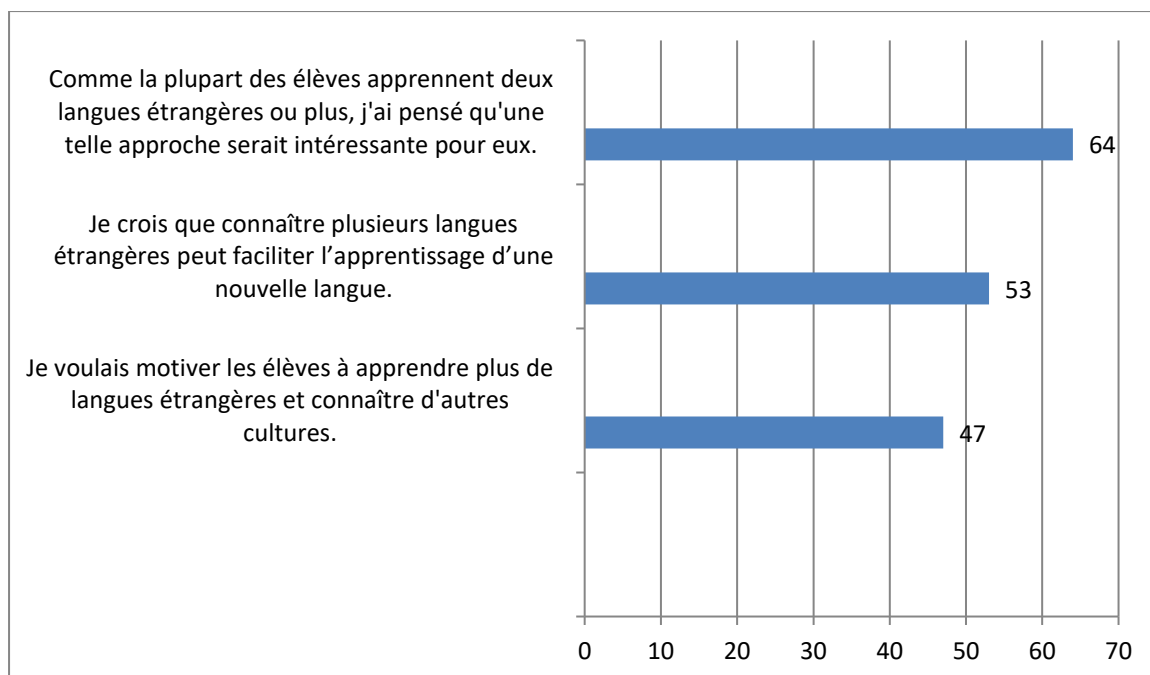
15. « Avez-vous déjà appliqué une chanson plurilingue en classe ? »



*Graphique 15 : utilisation de la chanson plurilingue en classe*

Donc, nous voyons que la plupart des enseignants (57) n'ont jamais utilisé la chanson plurilingue en classe. Cependant, le fait que 36 personnes ayant déjà appliqué ce type de chanson n'est pas négligeable.

16. « Quelle était votre objectif d'inclure la chanson plurilingue en classe ? \* »

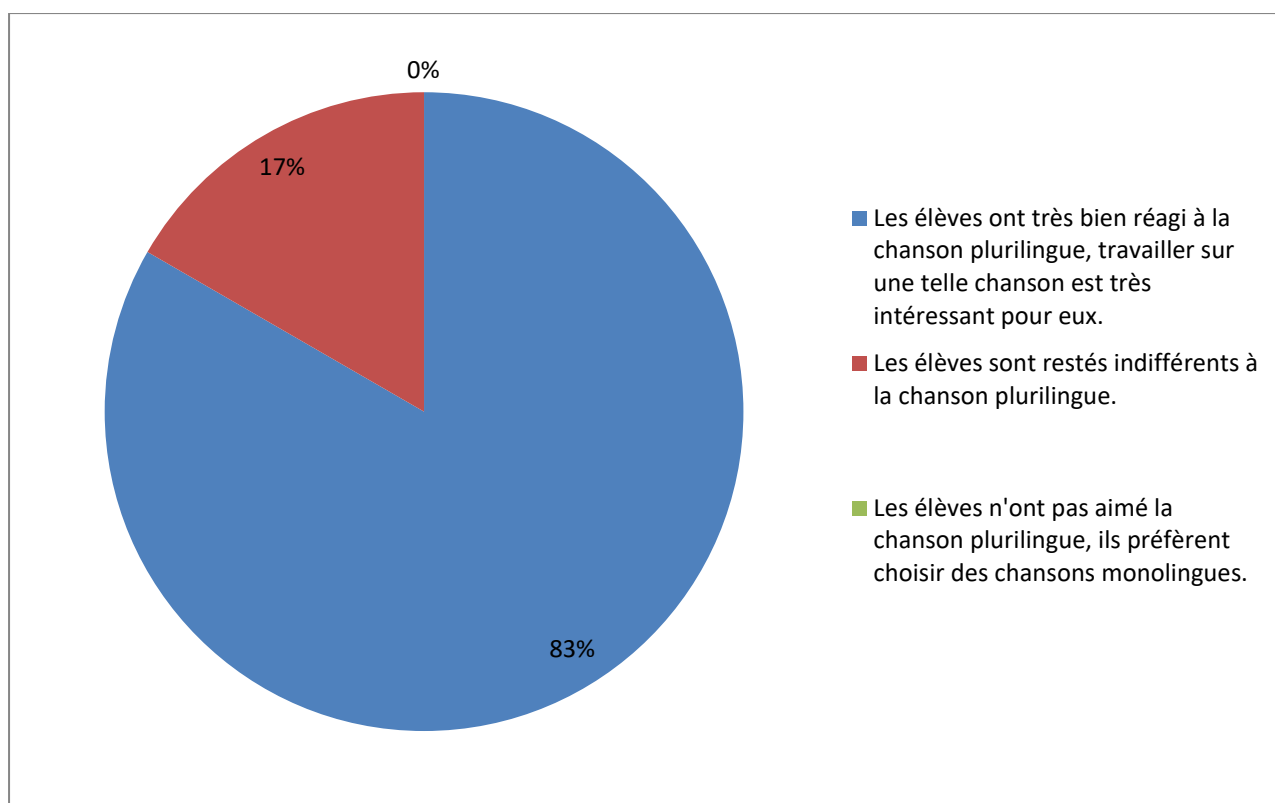


Graphique 16 : objectifs de la chanson plurilingue

Sur 36 enseignants ayant déjà appliqué la chanson plurilingue en classe, 23 d'entre eux l'ont introduite en pensant qu'une telle approche serait intéressante pour les élèves. Ensuite, 19 personnes interrogées croient que connaître plusieurs langues peut faciliter l'apprentissage d'une nouvelle langue, tandis que 17 d'entre eux voulaient motiver les élèves à apprendre plus de langues étrangères et connaître d'autres cultures.



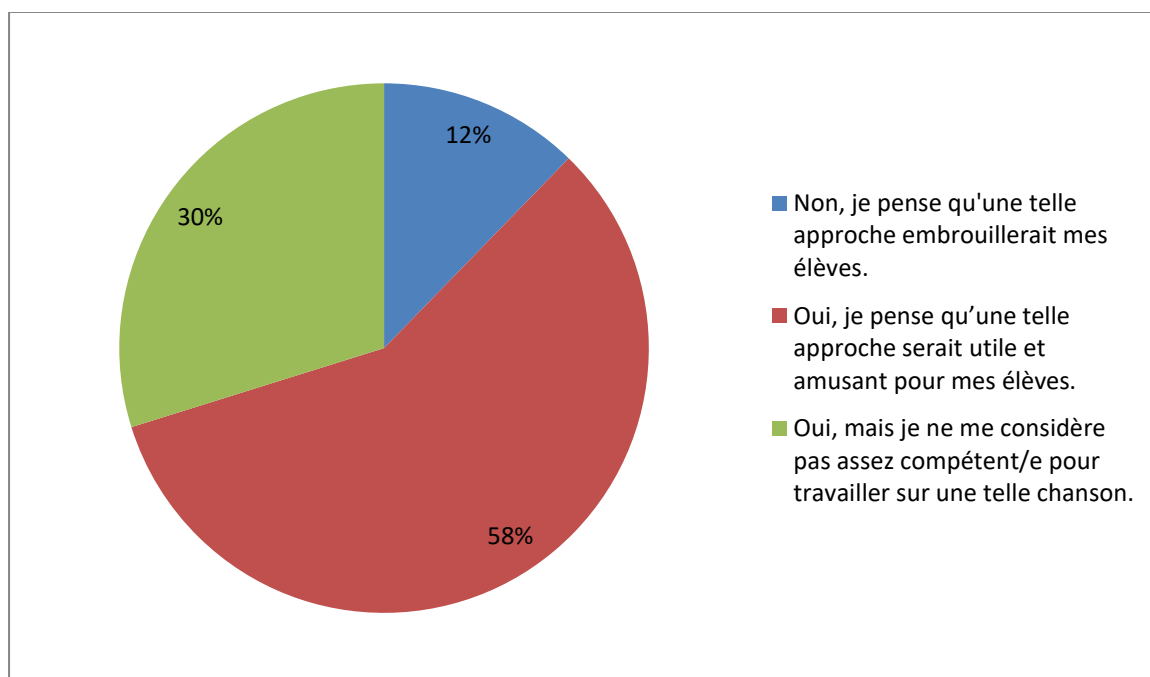
17. « Comment vos élèves ont-ils réagi à la chanson plurilingue ? »



*Graphique 17 : les élèves et la chanson plurilingue*

Quant aux élèves, 30 enseignants sont d'accord que travailler sur la chanson plurilingue est très intéressant pour eux, tandis que 6 enseignants affirment que des élèves sont y restés indifférents.

18. « Envisageriez-vous d'inclure la chanson plurilingue dans votre classe ? »



*Graphique 18 : introduction de la chanson plurilingue par des enseignants ne l'ayant encore utilisée*

Sur 56 personnes interrogées, la plupart d'entre eux (33) introduiraient la chanson plurilingue et croient qu'une telle approche serait une expérience positive. Certains enseignants (17) l'incluraient en classe, mais ils ne se considèrent pas assez compétents pour travailler sur une telle chanson. En revanche, 7 d'entre eux ne l'introduiraient pas parce qu'ils croient qu'une telle approche embrouillerait leurs élèves.

#### 4.4. Discussion

Après avoir présenté les résultats, nous allons donner une analyse plus détaillée, répondre aux questions de recherche et vérifier nos hypothèses. La première question de recherche était de savoir si les enseignants exploitent la plupart des potentiels de la chanson.

Afin de répondre à la première question de recherche, nous avons posé 14 questions aux enseignants. La question sur l'âge des enseignants avait pour l'objectif de trouver quel groupe d'âge est le plus représenté parmi les personnes interrogées. Cette information nous est utile pour découvrir s'il existe un rapport entre le choix du genre musical et l'âge de l'enseignant. Nous avons supposé que les enseignants plus âgés choisissent la musique pop, tandis que les jeunes enseignants choisissent plutôt le rap, funk ou rock. En comparant le *graphique 1* (v. *supra* chapitre 4.3. *Résultats de recherche*) et *graphique 7* (v. *supra* chapitre 4.3. *Résultats de recherche*), nous ne pouvons pas constater un rapport entre l'âge des enseignants et le genre musical. Les enseignants entre 20 et 40 ans choisiront surtout la pop (89%) et le rock (73%), suivis par le rap (28%), le funk (20%) et le reggae (13%). L'ordre est le même chez les enseignants plus âgés (entre 40 et 50 ans et plus). La pop (93%) et le rock (72%) sont au sommet de l'échelle, suivis par les genres moins appréciés, soit le rap (35%), le funk (17%) et le reggae (10%). Donc, nous voyons que la différence entre pourcentages est très faible pour pouvoir attribuer un genre particulier à une tranche d'âge. En somme, nous devons infirmer l'hypothèse 1.3. (v. *supra* chapitre 4.2.3. *Hypothèses de recherche*) et dire que les enseignants, quel que soit leur âge, choisissent le plus souvent la pop et le rock. En fait, nous avons prévu de vérifier si les enseignants utilisent la musique plus traditionnelle ou plus moderne, avec l'hypothèse que les enseignants plus âgés choisissent les auteurs plus traditionnels, tandis que les enseignants plus jeunes choisissent les auteurs contemporains. Néanmoins, nous avons manqué accidentellement cette question qui pourrait donner de meilleures réponses à l'hypothèse initialement conçue. De toute façon, cette omission peut être inspiration pour les recherches futures.

La deuxième question sur lieu d'enseignement nous révélera la fréquence d'utilisation de la chanson selon les écoles dans lesquelles des langues sont enseignées. En comparant les résultats de *graphique 2* (v. *supra* chapitre 4.3. *Résultats de recherche*) et ceux obtenus de *graphique 4* (v. *supra* chapitre 4.3. *Résultats de recherche*), nous pouvons déclarer que la chanson est le plus souvent utilisée dans les écoles de langues et les écoles élémentaires (4-8 fois par an ou plus). Les enseignants d'école secondaire et d'université l'utilisent un peu

moins souvent, soit la réponse la plus courante était l'utilisation de la chanson deux ou trois fois par an. Un tel résultat peut être attribuable à l'aspect ludique de la chanson qui est plus apprécié par les apprenants moins âgés.

Les enseignants devaient répondre quelles langues ils enseignent. Cette question nous devait révéler quels enseignants utilisent davantage la chanson en classe. Si nous comparons les résultats obtenus de *graphique 3* (v. *supra* chapitre 4.3. *Résultats de recherche*) et de *graphique 4* (v. chapitre 4.3. *Résultats de recherche*), nous pouvons constater que presque la moitié des enseignants d'anglais (18 sur 43), de français (10 sur 23) et d'allemand (14 sur 29) utilisent la chanson en classe souvent et très souvent, tandis qu'autre moitié déclare l'utiliser rarement ou parfois. Quant aux enseignants d'italien, seulement 25 % d'entre eux (5 sur 20) utilisent la chanson souvent ou très souvent, alors que le travail fréquent sur la chanson choisit 66 % des enseignants d'espagnol (4 sur 6). Ces pourcentages conduisent à la conclusion que les enseignants d'italien travaillent un peu moins souvent sur la chanson que les autres enseignants et que les enseignants d'espagnol sont ceux qui l'utilisent le plus souvent. Cependant, il devrait être pris en compte un plus petit nombre d'enseignants d'italien, spécialement d'enseignants d'espagnol.

Ensuite, en demandant aux enseignants sur la fréquence d'utilisation la chanson en classe, nous voulions savoir dans quelle mesure la chanson était présente en classe de langues étrangères en Croatie. À partir des résultats présentés dans le *graphique 4* (v. *supra* chapitre 4.3. *Résultats de recherche*), nous pouvons conclure que la situation est satisfaisante, mais nous ne pouvons pas parler d'une utilisation très fréquente de la chanson.

Dans le *graphique 5* (v. *supra* chapitre 4.3. *Résultats de recherche*), nous avons vu que la majorité des enseignants a pour inspiration d'introduire la chanson en classe son intérêt personnel pour la musique. Cette donnée peut promettre un travail plus dédié sur la chanson.

La question sur les critères dans le choix de la chanson est importante pour vérifier l'hypothèse 1.2. (v. *supra* chapitre 4.2.3. *Hypothèses de recherche*). Nous avons supposé que la majorité des enseignants ne prenne pas en considération les préférences musicales de ses élèves. Selon le *graphique 6* (v. *supra* chapitre 4.3. *Résultats de recherche*) nous pouvons confirmer cette hypothèse étant donné que seulement 27 % d'entre eux pensent aux habitudes d'écoute des élèves. Le critère principal pour les enseignants est le thème abordé au cours, ce qui est attendu. Si nous comparons ces résultats et les résultats de la recherche de Levová (2017), nous allons rencontrer les critères similaires. Le critère des objectifs visés est le

critère considère le plus important. Le niveau de la langue des apprenants et le critère du plaisir et du divertissement des apprenants suivent en deuxième et en troisième position. Tout comme les enseignants tchèques, les enseignants croates considèrent leur propre goût et le goût des apprenants moins importants que les autres critères.

De plus, vu que la plupart des personnes interrogées utilisent le matériel pédagogique déjà existant, mais aussi créent leur propre matériel, il peut être indiqué que les enseignants sont dédiés au travail sur la chanson et qu'ils ne comptent pas uniquement sur les autres matériels.

Les enseignants devaient citer, selon eux, les avantages d'utiliser la chanson en classe. Cette question nous servira à savoir quels bienfaits des chansons les enseignants trouvent les plus importants et elle nous aidera aussi à vérifier l'hypothèse 1.1. (v. *supra* chapitre 4.2.3. *Hypothèses de recherche*) sur l'exploitation des potentiels de la chanson. Si nous regardons le *graphique 9* (v. *supra* chapitre 4.3. *Résultats de recherche*), nous pouvons constater que la grande majorité des enseignants est conscient de bienfaits de la chanson en classe. Si nous comparons ces réponses et les résultats de la recherche de Junck (2012), nous pouvons voir que tous les avantages indiqués par les enseignants croates sont marqués aussi par les enseignants luxembourgeois, mais ceux-ci ajoutent l'ancrage plus fort, l'apprentissage du rythme de la langue, l'approche l'aspect poétique d'une langue et utilisation ludique et créative de la langue. Le pourcentage plus élevé des enseignants qui déclarent la pratique de la grammaire et l'enrichissement du vocabulaire comme un des aspects positifs de la chanson peut confirmer notre hypothèse. Cependant, il y a très peu de différence en pourcentage entre eux et d'autres aspects indiqués. Pour valider notre hypothèse, nous chercherons des réponses dans l'analyse suivante.

Quant aux inconvénients de la chanson en classe, nous supposons que les réponses indiquées dans le *graphique 10* (v. *supra* chapitre 4.3. *Résultats de recherche*) soient des raisons pourquoi certains enseignants n'utilisent pas très souvent la chanson en classe. La majorité d'entre eux citent les difficultés de compréhension orale en raison de divers accents comme un des aspects négatifs de la chanson, alors qu'un enseignant ajoute que les élèves devraient être initiés à différents accents. Dans la recherche de Junck (2012), les enseignants luxembourgeois citent seulement un désavantage et ce sont des erreurs grammaticales qui peuvent troubler les élèves.

Pour vérifier une partie de l'hypothèse 1.1. (v. *supra* chapitre 4.2.3. *Hypothèses de recherche*), nous avons demandé aux enseignants quelles compétences ils essaient de

développer le plus souvent avec la chanson. Nous avons supposé que la chanson soit principalement un outil pour pratiquer la compréhension orale pour la plupart des enseignants. Le *graphique 11* (v. *supra* chapitre 4.3. *Résultats de recherche*) démontre que nous pouvons valider cette partie de l'hypothèse parce que 97% des personnes interrogées mettent l'accent sur la compréhension orale, ce qui est attendu vu la nature auditive de la chanson.

De plus, les enseignants devaient citer les approches qu'ils pratiquent à partir de chansons. C'est une question importante qui nous aidera à valider l'hypothèse 1, voire deuxième partie de l'hypothèse 1.1. (v. *supra* chapitre 4.2.3. *Hypothèses de recherche*). Nous avons prédit que pour la plupart des enseignants la chanson est principalement la source des activités linguistiques (afin d'élargir le vocabulaire et de pratiquer la grammaire). En regardant les résultats présentés dans le *graphique 12* (v. *supra* chapitre 4.3. *Résultats de recherche*), nous pouvons confirmer l'hypothèse 1.1. Bien qu'initier les élèves aux éléments culturels soit plus pratiqué que la grammaire, la différence entre les pourcentages est faible pour que l'hypothèse soit infirmée. La plupart des enseignants qui utilisent la chanson pour les jeux, quiz et récitation travaillent dans une école primaire. Les résultats de la recherche de Junck (2012) démontrent presque la même situation. La seule différence est le pourcentage plus faible des enseignants luxembourgeois (26%) qui pratiquent la grammaire à partir de la chanson.

En outre, nous avons vu que les éléments paralinguistiques facilitent l'interprétation de la chanson et lui donnent un nouveau sens. La question sur le travail sur ces éléments nous aidera à valider l'hypothèse 1 (v. *supra* chapitre 4.2.3. *Hypothèses de recherche*). Le *graphique 13* (v. *supra* chapitre 4.3. *Résultats de recherche*) montre que la plupart des enseignants ne s'occupent pas des éléments paralinguistiques dans la chanson. Cela peut être expliqué par le fait que la grande majorité des enseignants utilise la chanson afin d'enrichir le vocabulaire, donc nous supposons qu'ils se concentrent seulement sur le texte et son analyse.

En résumant les résultats du *graphique 14* (v. *supra* chapitre 4.3. *Résultats de recherche*), nous pouvons dire que la majorité des enseignants sont d'accord avec les énoncés proposés. L'énoncé sur la diversité culturelle nous aidera à vérifier l'hypothèse 2.3. (v. *supra* chapitre 4.2.3. *Hypothèses de recherche*), voire à vérifier si les enseignants qui veulent développer la sensibilité culturelle chez leurs apprenants sont plus ouverts à l'exploitation de chansons plurilingues.

En tenant compte de ce qui a été dit jusqu'à présent, nous pouvons confirmer l'hypothèse 1 (v. *supra* chapitre 4.2.3. *Hypothèses de recherche*) et dire que la majorité des enseignants n'exploitent pas la plupart des potentiels de la chanson en classe. Les enseignants l'utilisent principalement afin d'élargir le vocabulaire, introduire les éléments culturels et pratiquer la grammaire, voire les activités principales concernant l'apprentissage d'une langue. Par conséquent, ils choisissent la chanson selon le thème abordé en cours, en ignorant les préférences musicales des élèves et les autres critères qui ne concernent pas le vocabulaire et la grammaire. Quant aux compétences, la compréhension orale est en haut de l'échelle, tandis que la compréhension et production écrite ne sont pas des compétences que les enseignants essaient de développer souvent à partir de la chanson. La majorité d'entre eux ne travaillent jamais ou travaillent rarement sur les éléments paralinguistiques. Les activités ludiques de la chanson semblent être réservées pour le plus jeune public.

La deuxième question de recherche concernait la chanson plurilingue, c'est-à-dire, nous voulions savoir si les enseignants utilisent la chanson plurilingue en classe de langue étrangère. Pour répondre à cette question et vérifier les trois autres hypothèses, nous avons posé 4 questions aux enseignants. Avec les résultats du *graphique 15* (v. *supra* chapitre 4.3. *Résultats de recherche*) nous pouvons confirmer l'hypothèse 2 (v. *supra* chapitre 4.2.3. *Hypothèses de recherche*). Bien que la majorité des enseignants n'ait jamais utilisé la chanson plurilingue, nous n'avons pas attendu le pourcentage de 39 % de ceux qui l'ont déjà utilisée.

Nous voulions aussi savoir quelle était l'objectif d'inclure la chanson plurilingue en classe. Selon le *graphique 16* (v. *supra* chapitre 4.3. *Résultats de recherche*), nous pouvons constater que la plupart d'entre eux l'ont introduite en pensant qu'une telle approche serait intéressante pour les élèves. Néanmoins, la différence entre cet objectif et les deux autres est faible. Donc, nous pouvons dire qu'en général les enseignants sont menés par tous les trois objectifs proposés. En outre, un enseignant ajoute que la chanson était bilingue par coïncidence, tandis qu'un enseignant a travaillé sur une chanson française dans laquelle la langue anglaise apparaissait pour voir à quel point l'anglais influençait le français. De plus, un enseignant de français indique que l'entrelacement des langues est courant dans la musique moderne française.

Quant aux élèves et la chanson plurilingue, nous voyons que les données dans le *graphique 17* (v. *supra* chapitre 4.3. *Résultats de recherche*) sont prometteuses parce qu'elles montrent

une motivation des élèves pour travailler sur ce type de chanson et par conséquent, nous pouvons supposer qu'ils soient ouverts au plurilinguisme en général.

En outre, nous avons demandé aux enseignants n'ayant pas utilisé la chanson plurilingue s'ils envisageraient de l'introduire en classe. Cette question nous révélera si les enseignants sont intéressés à travailler sur la chanson plurilingue et pourquoi. Nous supposons qu'ils croient qu'une approche monolingue est mieux pour les élèves ou qu'ils ne se considèrent pas assez compétents pour travailler sur une telle chanson. De plus, la question nous servira de vérifier si les enseignants voulant développer la sensibilité culturelle chez leurs apprenants sont plus ouverts à inclure la chanson plurilingue en classe. Donc, le *graphique 18* (v. *supra* chapitre 4.3. *Résultats de recherche*) montre que bien qu'il y ait quelques enseignants estimant qu'une approche monolingue est plus correcte, dans la majorité sont ceux qui ne se considèrent pas assez compétents pour travailler sur la chanson plurilingue. Par conséquent, nous pouvons confirmer l'hypothèse 2.2. (v. *supra* chapitre 4.2.3. *Hypothèses de recherche*). En comparant ces résultats et ceux obtenus de quatrième énoncé du *graphique 14* (v. *supra* chapitre 4.3. *Résultats de recherche*), nous devons infirmer l'hypothèse 2.3. (v. *supra* chapitre 4.2.3. *Hypothèses de recherche*). Les enseignants qui n'essayent pas de développer la sensibilité culturelle chez leurs élèves n'ont jamais utilisé la chanson plurilingue, mais ils envisageraient de l'inclure en classe. Seulement un enseignant déclare qu'une telle approche embrouillerait ses élèves. Les 6 autres enseignants qui ne sont pas intéressés pour l'exploitation de la chanson plurilingue déclarent qu'ils essaient d'initier les élèves à la culture de la langue cible et de les sensibiliser à la tolérance et à la diversité culturelle. Donc, nous ne pouvons pas confirmer qu'il y a un rapport entre le développement la sensibilité culturelle et à l'ouverture la chanson plurilingue.

Pour finir, les enseignants pouvaient laisser leurs commentaires sur l'enquête, donner les raisons pour lesquelles ils n'utilisent pas la chanson (plurilingue) en classe, etc. Voici quelques-uns. « J'ai beaucoup plus utilisé la chanson en classe pendant que je travaillais au lycée et dans des écoles de langues, surtout avec les jeunes enfants. Je la laisse aux étudiants pour le travail indépendant parce que je pense qu'eux-mêmes devraient s'y intéresser et qu'ils sont assez vieux pour trouver indépendamment un genre qui leur convient. Parfois, je la donne pour les devoirs, mais je ne vois pas trop d'intérêt donc ça devient démotivant. Maintenant, je les suggère une liste de chansons à écouter. » Quelques enseignants ont évoqué la chanson plurilingue : « Je n'y ai pas pensé jusqu'à présent, je ne sais pas quelle combinaison de langues prendre, mais je vais certainement chercher des chansons



plurilingues. » De plus, trois enseignants ajoutent: « Je n'ai pas encore utilisé la chanson plurilingue parce que je n'ai pas trouvé une chanson convenable qui me serait utile en classe. »

## 5. Conclusion

Le but de ce travail était de déterminer la place qu'occupe la chanson en classe de langue étrangère en Croatie. Pour donner un meilleur aperçu des manières d'application de la chanson, une enquête a été menée sur les avis des enseignants en Croatie sur l'utilisation de la chanson et de la chanson plurilingue en classe de langue étrangère. Après l'analyse des résultats de l'enquête, nous pouvons conclure que la majorité des enseignants n'exploitent pas la plupart des potentiels de la chanson en classe. Les enseignants l'utilisent principalement afin d'élargir le vocabulaire, introduire les éléments culturels et pratiquer la grammaire, voire les activités principales concernant l'apprentissage d'une langue. Par conséquent, ils choisissent la chanson selon le thème abordé en cours, en ignorant les préférences musicales des élèves et les autres critères qui ne concernent pas le vocabulaire et la grammaire. Quant aux genres musicaux, les enseignants, quel que soit leur âge, choisissent le plus souvent la pop et le rock. Néanmoins, je dirais que la chanson est plus utilisée et plus exploitée qu'avant parce que durant mon enseignement, le travail sur la chanson impliquait uniquement le remplissage des blancs avec les paroles. Cependant, il me semble qu'il manque des activités ludiques, créatives et paralinguistiques ainsi qu'une plus grande implication des élèves dans le choix des chansons.

Quant à la chanson plurilingue, un des objectifs de cette enquête était d'encourager les enseignants à introduire ce type de chanson. Une approche plurilingue cherche à « éloigner l'enseignement des langues de l'accent mis sur le développement des compétences linguistiques dans une ou plusieurs langues limitées et servir plutôt à préparer les apprenants en langues à des utilisations plus flexibles des langues dans divers contextes. Nous suggérons que la préparation à une utilisation fluide et contextualisée des langues, servant peut-être d'expression d'identité ou de solidarité, sera un aspect important de la formation des chercheurs à la diversité linguistique » (Andrews et al., 2018). Bien que cette recherche ait démontré que la majorité des enseignants n'ait jamais utilisé la chanson plurilingue, nous n'avons pas attendu 39 % de ceux qui l'ont déjà utilisée. La majorité des enseignants sont intéressés de l'introduire en classe, tandis que 30 % des enseignants sont intéressés, mais ils

ne se considèrent pas assez compétents. Seulement quelques-uns estiment qu'une approche monolingue est plus correcte. En outre, nous ne pouvons pas confirmer qu'il existe un rapport entre le développement de la sensibilité culturelle et l'ouverture à la chanson plurilingue. Nous pouvons dire que presque la moitié des personnes interrogées ont déjà utilisé la chanson plurilingue en classe, tandis que l'autre moitié est intéressée à l'y introduire. Par conséquent, les futures recherches pourraient aborder ce sujet, en se demandant comment aborder une chanson plurilingue, quelles approches utiliser, quelles compétences développer etc.

## Bibliographie

ANDREWS, Jane;FAY, Richard; WHITE, Ross, 2018, « From Linguistic Preparation to Developing a Translingual Mindset: Possible Implications of Plurilingualism for Researcher Education », *Plurilingualism in Teaching and Learning: Complexities Across Contexts*, Choi, Julie, Ollerhead, Sue (dir.), New York : Routledge.

BENCIVELLI, Silvia, 2009, *Pourquoi aime-t-on la musique ? Oreille, émotion, évolution*, Paris: Belin.

CALVET, Louis-Jean, 1980, *La chanson dans la classe de français langue étrangère*, Paris: Clé International.

CALVET, Louis-Jean, 2013, *Chanson, la bande-son de notre histoire*, Paris : L'Archipel.

CANDELIER, Michel et al., 2012, *Un Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures : Compétences et ressources*, Strasbourg/Graz : Editions du Conseil de l'Europe. Disponible sur : <https://www.ecml.at/Portals/1/documents/ECML-resources/CARAP-FR.pdf?ver=2018-03-20-120658-740>

CORNAIRE, Claudette ; GERMAIN, Claude, 1998, *La compréhension orale*, coll. Didactique des langues étrangères, Paris : Clé International.

DEMOUGIN, Françoise ; DUMONT, Pierre, 1999, *Cinéma et chanson pour enseigner le français autrement:une didactique du français langue seconde*, Paris:Delagrave.

DUMONT, Pierre, 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: L'Harmattan.

### Articles

BESSON, Mireille et al., 2013, « Musique et dyslexie : vers une rééducation cognitivo-musicale intermodalaire des « troubles dys », *Développements*, n° 16-17, pp. 36-60. Disponible sur: <https://www.cairn.info/revue-developpements-2013-3-page-36.htm>(Consulté le 5/01/2021)

BOIRON Michel, 2005, « Approches pédagogiques de la chanson », *CAVILAM*, Vichy, pp. 1-4. Disponible sur:<http://alturl.com/psn26>(Consulté le 23/01/2021)

BOIRON, Michel, 2006, « Le Français, une langue à vivre et à partager », *CAVILAM*, Vichy, pp.1-8. Disponible sur : [ÓÒÂÅÐÆÄÀP \(bsu.by\)](http://bsu.by)(Consulté le 23/01/2021)

CERQUIGLINI, Bernard, 2004, « Être francophone, c'est être au moins bilingue » (entretien avec G. VIGNER), *Le français dans le monde*, n° 333, Paris : Clé International, pp.44-45.

CHAN, Agnes S.; HO, Yim-Chi; CHEUNG, Mei-Chun, 1998, « Music Training Improves Verbal Memory », *Nature*, vol. 396, p. 128. Disponible sur: [chan\\_memory1998.pdf](http://chan_memory1998.pdf) ([brainmusic.org](http://brainmusic.org))(Consulté le 18/12/2020)

COSTE, Daniel; MOORE, Danièle; ZARATE, Geneviève, 1998, « Compétence plurilingue et pluriculturelle », *Le français dans le monde*, n° spécial, Paris: Hachette, pp. 8-69

DAMOISEAU, Robert, 1967, « La chanson moderne, étude de civilisation et de langue », *Le français dans le monde*, n° 47, pp. 40-44.

DEMARI, Jean-Claude, 2003, « *De Gentille Alouette à Lambré An Dro : cinquante ans de la chanson en classe de FLE* » Disponible sur: <https://www.yumpu.com/fr/document/read/19580142/de-gentille-alouette-a-lambe-andro-european-mediaculture> (Consulté le 19/12/2020)

DUMAIS, Christian, 2012, « L'enseignement explicite des stratégies d'écoute », *Québec français*, n. 164, pp.57-58. Disponible sur : [L'enseignement explicite des stratégies d'écoute – Québec français – Érudit \(erudit.org\)](http://erudit.org)(Consulté le 5/01/2021)

JACONDIASDEBARROS, MariaLúcia, 2012, « La chanson plurilingue et pluriculturelle en classe de FLE », *Leia Escola: Revista da Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da UFCG*, v. 10, n. 2, 2011 / Campina Grande: 2012, pp. 107-124. Disponible sur : <http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/Leia/issue/download/45/33>(Consulté le 10/01/2021)

LESIUK, Teresa, 2005, « The Effect of music listening on work performance », *Psychology of Music*, v. 33, n. 2, pp. 173-191.

LUCENA, Camila Araújo; STEFFEN, Giana Targanski; VIEIRA, Josalba Ramalho, 2008, « Language Awareness: A Plurilingual Approach To Foreign Languages », *Revista Intercâmbio*, v. 17, pp. 83-92.Disponible sur: [https://www.researchgate.net/publication/237509745\\_LANGUAGE\\_AWARENESS\\_A\\_PLURILINGUAL\\_APPROACH\\_TO\\_FOREIGN\\_LANGUAGES](https://www.researchgate.net/publication/237509745_LANGUAGE_AWARENESS_A_PLURILINGUAL_APPROACH_TO_FOREIGN_LANGUAGES)(Consulté le 14/01/2021)

PARADIS, Swann ; VERCOLLIER, Gaëlle, 2010, « La Chanson contemporaine en classe FLE/FLS : un document authentique optimal ? », *Synergies Canada*, n. 2. Disponible sur : <https://journal.lib.uoguelph.ca/index.php/synergies/article/view/1211/1838>. (Consulté le 15/01/2021)

RAUSCHER, Frances H.; CATTERALL, James S., 2007, « Unpacking the Impact of Music on Intelligence », *Neurosciences in Music Pedagogy*, (eds. Rauscher Frances et Wilfred Gruhn, Hauppauge, New York: Nova Science Publishers), pp. 169-198. Disponible sur: [Microsoft Word - Rauscher-Neurosciences in Music Pedagogy-RF.doc \(researchgate.net\)](#)(Consulté le 18/12/2020)

TOTOZANI, Marine, 2011, « Petit niveau cherche chanson... La chanson francophone plurilingue en classe de FLE », *Glottopol*, n° 17. Disponible sur : [http://glottopol.univ-rouen.fr/telecharger/numero\\_17/gpl17\\_08totozani.pdf](http://glottopol.univ-rouen.fr/telecharger/numero_17/gpl17_08totozani.pdf) (Consulté le 20/01/2021)

#### Sitographie

JUNCK, Isabelle, 2012, « La place de la chanson dans le cours de français au Luxembourg », travail de candidature, Lycée technique des Arts et Métiers, Luxembourg. Disponible sur : <https://portal.education.lu/inno/Travaux-de-candidature/ArtMID/3717/ArticleID/7108/La-place-de-la-chanson-dans-le-cours-de-fran31ais-au-Luxembourg>(Consulté le 10/01/2021)

LEVOVÁ, Kateřina, 2017, « Choix de la chanson française pour l'enseignement du FLE », Mémoire de Master, Faculty of Arts, Masaryk University, Brno. Disponible sur: [https://is.muni.cz/th/qudpr/Diplomova\\_prace\\_Katerina\\_Levova\\_text.pdf](https://is.muni.cz/th/qudpr/Diplomova_prace_Katerina_Levova_text.pdf) (Consulté le 11/01/2021)

LOUART, Carina, 2016, « La musique pour soigner la mémoire », *CNRS: le journal*. Disponible sur: <https://lejournel.cnrs.fr/articles/la-musique-pour-soigner-la-memoire> (Consulté le 14/01/2021)

PASQUELIN, Lucie, 2012, « La chanson contemporaine francophone en classe de FLE »Mémoire de master, Un projet au Brésil, Université Grenoble Alpes. Disponible sur : <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00736221/document>(Consulté le 15/01/2021)

ZGHAIBEH, Rasha, 2019, « La chanson française comme outil didactique : pour un nouvel enseignement /apprentissage de l'oral en classe de FLE en Syrie », Université Paul Valéry – Montpellier III. Disponible sur: <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-02879199/document> (Consulté le 28/12/2020)

Tv5Monde1, Vianney – N'attendons pas. Disponible sur: [Musique et FLE : parler de ses rêves et ambitions | Enseigner le français avec TV5MONDE](#)(Consulté le 15/02/2021)

Tv5Monde2, Renan Luce et Olivia Ruiz - Frère et sœur. Disponible sur: [Découvrez la chanson « Frère et soeur » d'Olivia Ruiz et Renan Luce en classe de FLE | Enseigner le français avec TV5MONDE](#)(Consulté le 15/02/2021)

Tv5Monde3, Ridsa – Avancer. Disponible sur: [Découvrez la chanson « avancer » de Ridsa en classe de FLE. | Enseigner le français avec TV5MONDE](#)(Consulté le 15/02/2021)

Tv5Monde4, Patrick Fiori & Soprano - Chez nous (Pland'Aou, Air Bel). Disponible sur: [Découvrez la chanson « Chez nous » de Patrick Fiori et Soprano en classe de FLE | Enseigner le français avec TV5MONDE](#)(Consulté le 16/02/2021)

Tv5Monde5, Clara Luciani - Ma sœur. Disponible sur: [Chanson et FLE : parler des sentiments avec le titre « Ma Sœur » de Clara Luciani | Enseigner le français avec TV5MONDE](#)(Consulté le 16/02/2021)

Tv5Monde6, Strasbourg - Amoure. Disponible sur: [Chantez dans votre classe de FLE avec la chanson 'Strasbourg' d'Amoure ! | Enseigner le français avec TV5MONDE](#)(Consulté le 16/02/2021)

Yt1, Benabar - Dis-lui oui.Disponible sur: [\(95\) Bénabar - Dis-lui oui \(Clip officiel\) - YouTube](#)(Consulté le 16/02/2021)

## Annexe

Poštovani/ Poštovana,

pred Vama se nalazi upitnik sastavljen u svrhu prikupljanja podataka potrebnih za izradu diplomskog rada na temu L' utilisation de la chanson (plurilingue) en classe de langues étrangères (Korištenje (višejezične) pjesme u nastavi stranih jezika).

Svrha istraživanja je ispitati stavove nastavnika stranih jezika u Hrvatskoj o korištenju (višejezične) pjesme u nastavi. Želimo dati bolji uvid u načine i ciljeve korištenja pjesme, odnosno odgovoriti na pitanje koji se njezini potencijali najviše koriste.

Anketa je u potpunosti anonimna, a svi rezultati analizirat će se na grupnoj razini i koristiti isključivo u istraživačke svrhe.

Ispunjavanje je dobrovoljno i, ovisno o Vašim odgovorima, može trajati od 2 do 6 minuta.

Zahvaljujem na suradnji i izdvojenom vremenu!

Franka Zubović ([zubovicfranka18@gmail.com](mailto:zubovicfranka18@gmail.com))

1. Dob

20-30

30-40

40-50

50 i više

2. Gdje podučavate?

Mogućnost višestrukog odgovora

Osnovna škola

Srednja škola

Sveučilište

Škola stranih jezika

Ostalo:

### 3. Koji jezik podučavate?

Mogućnost višestrukog odgovora

Engleski jezik

Francuski jezik

Njemački jezik

Ruski jezik

Španjolski jezik

Talijanski jezik

Ostalo:

### 4. Koristite li pjesmu u nastavi?

1-Nikad (ne koristim pjesmu u nastavi)

2- Rijetko (koristim pjesmu u nastavi možda jednom godišnje)

3- Povremeno (koristim pjesmu u nastavi 2-3 puta godišnje)

4- Često (koristim pjesmu u nastavi 4-8 puta godišnje)

5- Jako često (koristim pjesmu u nastavi više od 8 puta godišnje)

Nikad 1 2 3 4 5 Jako često

### 5. Kako dolazite do ideja za korištenje pjesme u nastavi?

Mogućnost višestrukog odgovora

Na prijedlog školskog udžbenika

Na savjet kolege/ice

Na zahtjev mojih učenika

Zbog osobnog interesa za glazbu/određenu pjesmu

Ostalo:



6. Koji su vaši kriteriji pri odabiru pjesme?

Mogućnost višestrukog odgovora

Pjesma je prijedlog mojih učenika.

Popularnost pjesme (često je na radiju, postala je hit).

Pjesma odgovara glazbenim navikama učenika.

Pjesma odgovara mojim glazbenim navikama.

Tema pjesme odgovara temi gradiva na satu.

Koristim pjesme pomoću kojih mogu objasniti i vježbati gramatiku.

Pjesmu je moguće otpjevati, otplesati ili iskoristiti za predstavu.

Ostalo:

7. Koji žanr pjesama odabirete?

Mogućnost višestrukog odabira

Pop

Rock

Rap

Reggae

Funk

Brojalice

Ostalo:

8. Pripremate li sami nastavne materijale za pjesmu ili se koristite već postojećima?

Sam/a analiziram pjesmu te osmišljam nastavne materijale.

Nastavne materijale preuzimam s raznih portala te iz drugih postojećih materijala.

Ostalo:

9. Koje su, po Vama, prednosti korištenja pjesme u nastavi?

Motivacija/pozitivna atmosfera za učenje

Vježbanje izgovora

Širenje vokabulara

Bolje pamćenje jezičnih struktura (gramatika u kontekstu)

Pristup kulturi, temama i aspektima koji se odnose na određeno društvo

Ostalo:

10. Koji su, po Vama, nedostaci korištenja pjesme u nastavi?

U pjesmama se ne poštuje uvijek struktura jezika i gramatička pravila

Moguće su poteškoće sa slušnim razumijevanjem zbog raznih naglasaka

Pjesme su pune metafora/razlikuju se od svakodnevnog govora

Korištenje pjesme u nastavi oduzima više vremena za pripremu i obradu na nastavnom satu

Ostalo:

11. Koje vještine najčešće težite razvijati pjesmom?

Mogućnost višestrukog odgovora

Slušanje s razumijevanjem

Čitanje s razumijevanjem

Govorno izražavanje

Pisano izražavanje

Ostalo:

12. Navedite aktivnosti koje obrađujete pjesmom.

Mogućnost višestrukog odgovora

Gramatička analiza

Širenje vokabulara

Analiza teksta

Diskusije i izražavanje mišljenja

Upoznavanje elemenata kulture

Recitacija

Izlaganje

Igre i kvizovi

Ostalo:

13. obrađujete li s učenicima parajezične elemente (jačina, brzina, ritam, boja glasa, pauze, naglasci) u pjesmi?

1-Nikad, 2- Rijetko, 3- Povremeno, 4- Često, 5- Uvijek

Nikad 1 2 3 4 5 Jako često

14. Sljedeće tvrdnje odnose se na percepciju nastavnika o korištenju pjesme u nastavi. Uz svaku navedenu tvrdnju označite jedan od navedenih brojeva

(1 - U potpunosti se ne slažem, 2 - Ne slažem se, 3 - Niti se slažem, niti se ne slažem, 4 - Slažem se, 5 - U potpunosti se slažem).

Učenici brže i lakše savladavaju gradivo obrađeno pomoću pjesme.

Učenici su motiviraniji kada gradivo obrađujem pomoću pjesme.

Osjećam se ugodno dok radim s učenicima na pjesmi.

Trudim se učenike upoznati s kulturom ciljnog jezika te podizati svijest o toleranciji i kulturnim različitostima.

## **Višejezična pjesma**

Sljedeća pitanja odnose se na korištenje višejezične pjesme u nastavi stranih jezika.

15. Jeste li ikad obrađivali višejezičnu pjesmu u nastavi?

Da

Ne

16. S kojim ciljem ste odlučili uvesti višejezičnu pjesmu u nastavu?

Želio/ljela sam motivirati učenike na učenje više stranih jezika i upoznavanje drugih kultura. Budući da većina učenika uči dva ili više stranih jezika, smatrao/la sam da bi takav pristup bio zanimljiv učenicima.

Smatram da poznavanje više stranih jezika može olakšati učenje novog jezika.

Ostalo:

17. Kako su Vaši učenici reagirali na višejezičnu pjesmu?

Učenici su vrlo dobro reagirali na višejezičnu pjesmu, obrada takve pjesme im je vrlo zanimljiva.

Učenici su ostali ravnodušni na višejezičnu pjesmu.

Učenicima se nije svidjela višejezična pjesma, radije odabiru jednojezične pjesme.

Ostalo:

18. Biste li razmislili o uvođenju višejezične pjesme u nastavu?

Ne, smatram da bi takav pristup samo zbunio moje učenike.

Da, smatram da bi takav pristup bio koristan i zanimljiv mojim učenicima.

Da, ali smatram da nisam dovoljno kompetentan/na za obradu takve pjesme u nastavi.

Ostalo:

## Komentari

Ovdje možete pojasniti razloge, ako ste na pitanje o korištenju pjesme u nastavi odgovorili "Nikad", zašto je to tako. Nadalje, možete ostaviti komentar o upitniku ili temi pjesme u nastavi stranih jezika te ostaviti kontakt podatke (mail adresu) ako Vas zanimaju rezultati istraživanja.

## **ABSTRACT**

### **The use of (plurilingual) song in foreign language class**

The theme of this thesis is the ways of exploiting song in foreign language class in Croatia. In the first theoretical part we presented the benefits of music in class and examples of the use of song by certain competences. In addition, we talked about pluralistic approaches to languages as well as the benefits of using plurilingual song in class. The second practical part of this thesis concerns the questionnaire carried out among foreign language teachers in Croatia on the use of (plurilingual) song in their classes in order to give a better overview of the ways in which song is applied and to find out which potentials are the most exploited.

Key words: song in foreign language class, exploitation of song, teachers' opinion on the use of song, song potentials, plurilingual song, pluralistic approaches

## SAŽETAK

### **Korištenje (višejezične) pjesme u nastavi stranih jezika**

Tema ovog rada su načini korištenja pjesme u nastavi stranih jezika u Hrvatskoj. U prvom, teorijskom dijelu rada predstavili smo prednosti glazbe u nastavi i primjere korištenja pjesme po određenim kompetencijama. Nadalje, govorili smo o pluralističkim pristupima jezicima kao i prednostima uporabe višejezične pjesme u nastavi. Drugi, praktični dio rada odnosi se na upitnik proveden među nastavnicima stranih jezika o uporabi (višejezične) pjesme u nastavi kako bismo dobili bolji uvid u načine korištenja pjesme te kako bismo doznali koji se njezini potencijali najviše koriste.

Ključne riječi: pjesma u nastavi stranih jezika, korištenje pjesme u nastavi, stavovi nastavnika o uporabi pjesme, potencijali pjesme, višejezična pjesma, pluralistički pristupi