

Dominique Heyler

Les chansons dans l'apprentissage du F.L.E. en Norvège

Créer un espace d'activités langagières

Masteroppgave i Fransk

Veileder: Nelly Foucher Stenkløv

November 2021

Dominique Heyler

Les chansons dans l'apprentissage du F.L.E. en Norvège

Créer un espace d'activités langagières

Masteroppgave i Fransk
Veileder: Nelly Foucher Stenkløv
November 2021

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Det humanistiske fakultet
Institutt for språk og litteratur



Kunnskap for en bedre verden

Résumé

Dans ce mémoire nous étudions le potentiel de l'utilisation de la chanson dans l'apprentissage du français langue étrangère en Norvège. De nombreux apprenants manquent de compétences communicatives, même après plusieurs années d'enseignement. Cela est dû en partie au fait qu'ils sont généralement peu exposés au français en Norvège.

Pourquoi et comment la chanson peut-elle être la clé d'un plus grand espace d'apprentissage ?

Nous examinons des études qui montrent que l'utilisation de chansons et de musique affecte le cerveau et contribue à un meilleur apprentissage et au développement cognitif. Il semblerait que l'effet soit proportionnel à l'affectivité ; on apprend plus quand on aime ce que l'on fait. Les chansons peuvent capter l'attention et l'intérêt, apporter des connaissances culturelles, exposer des variations linguistiques, « coller à l'oreille » et divertir. Tout cela peut motiver l'apprenant et engendrer de nombreuses activités langagières. Les jeunes consacrent beaucoup de temps à la musique. Le streaming leur donne accès à un nombre quasi illimité de chansons et ils peuvent donc prendre celles qui leur plaisent et en faire des ressources d'apprentissage.

Nous avons demandé à un groupe d'étudiants de dire ce qu'ils en pensaient. Après quelques conseils et exemples, ils ont utilisé des chansons françaises à leur guise, avant de répondre à un questionnaire pour évaluer l'utilité et le plaisir d'utiliser des chansons. Leurs réponses contribuent à confirmer que la chanson a un grand potentiel pour de nombreuses activités d'apprentissage des langues. Les étudiants aiment utiliser des chansons pour apprendre le français ; cela peut être à la fois utile et éducatif, mais aussi reposant et divertissant. Sur la base de ces résultats, nous recommandons l'introduction de chansons francophones le plus tôt possible, afin que les apprenants découvrent les genres et les artistes qui peuvent les motiver à utiliser activement cette grande ressource.

Abstract

This study addresses the potential of using song in learning French as a foreign language in Norway. Many students lack communication skills, even after many years at school. This is partly due to the fact that they generally have little exposure to French in Norway.

Why and how can French song be the key to a larger language learning space?

We take a closer look at studies showing that the use of songs and music affects the brain and contributes to better learning and cognitive development. There are many indications that the effect is proportional to the affect; we learn more when we love what we do. Songs can capture attention and interest, offer cultural knowledge, exhibit language variations, "catch your ear" and entertain. All of this can motivate the learner and lead to many language activities. Young people spend a lot of time on music. Streaming gives them access to an almost unlimited number of songs, so they can take whatever they like and use them as learning resources.

We asked a group of students to share their thoughts. After some tips and examples, they used French songs as they liked, before answering a questionnaire to assess the usefulness and enjoyment of using the songs. Their answers help confirm that the song has great potential for many language learning activities. Students like to use songs to learn French; it can be both useful and educational, but also relaxing and entertaining. Based on these results, we recommend the introduction of French songs as early as possible, so that learners discover the genres and artists that can motivate them to actively use this great resource.

Remerciements

Je tiens à remercier chaleureusement toutes les personnes qui m'ont aidé pendant l'élaboration de mon mémoire de master, en commençant par Nelly Foucher Stenkløv, ma directrice, pour son enthousiasme par rapport à mon projet, pour son intérêt et son soutien, et pour ses nombreux conseils durant la rédaction de ce mémoire, ainsi que pour toutes les corrections, réflexions, informations et références bibliographiques... Merci aussi pour les contributions par rapport à l'élaboration du questionnaire que j'ai utilisé pour mener mon enquête, pour m'avoir « donné accès » à un groupe d'étudiants de français et pour avoir facilité ma communication avec eux pendant une période de crise sanitaire où le contact en présentiel n'était pas toujours possible. Je remercie par la même occasion Sophie Vauclin qui m'a autorisé, malgré les restrictions liées à cette crise, à venir tenir un dernier plaidoyer auprès des étudiants à la fin de l'un de ses cours, alors que les intentions de participation à mon enquête étaient encore insuffisantes.

Je voudrais aussi remercier Kristin Melum Eide pour avoir manifesté un vif intérêt par rapport à la thématique de mon projet, pour m'avoir suggéré des articles intéressants et partagé des anecdotes issues de son expérience personnelle qui ont contribué à renforcer ma confiance en la pertinence de mon propre projet.

Je tiens aussi à remercier, parmi les nouveaux étudiants de français de NTNU de l'automne 2020, tous ceux qui ont accepté de contribuer à mon projet, même si cela ne rentrait pas directement dans le cadre des matières de leur programme d'études. Je vous nommerais volontiers ici, chacun d'entre vous, mais puisque l'enquête s'est déroulée dans l'anonymat, je n'ai jamais su qui y avait participé. Je vous adresse donc un grand merci collectif !

Vous avez, sans contrepartie, consenti à vous pencher sur l'utilisation des chansons dans l'apprentissage du français. Même si je suppose que la majorité d'entre vous auriez, indépendamment de mon projet, écouté des chansons francophones, vous y avez sans doute consacré plus de temps à cause de ce projet. Je vous en suis reconnaissant. Vos réponses me permettent d'estimer que vous y avez passé en moyenne 5-6 heures, avant de remplir le questionnaire. Je vous remercie de m'avoir dédié votre attention et une partie de votre temps, et j'espère sincèrement que cela vous aura aussi apporté quelque chose qui vous aura été utile, et qui pourra continuer de l'être dans le futur, pour développer vos connaissances de français.

Je remercie aussi mon fils Alfred, âgé à présent de dix-sept ans, lui-même apprenant de français dans un lycée de Trondheim, pour s'être intéressé à mes idées et pour m'avoir

apporté des points de vue tout à fait pertinents par rapport au « noyau » du groupe ciblé dans mon étude.

Enfin, mais pas moins important, je tiens à remercier ma femme, Marit, pour son inépuisable patience au cours de ce long processus. Je te remercie également pour avoir contribué avec un bon nombre de conseils utiles.

Table des matières

Résumé.....	i
Abstract	ii
Remerciements	iii
1 Introduction	1
1.1 Les chansons dans l'apprentissage du F.L.E.	1
1.2 Français langue étrangère : F.L.E.	2
1.3 Les langues étrangères en Norvège	2
1.3.1 <i>Le français en Norvège</i>	3
1.3.2 <i>Le français dans le monde</i>	5
1.3.3 <i>L'anglais en Norvège</i>	6
1.4 La compétence à communiquer langagièrèment	7
1.5 Des sources d'activités langagières supplémentaires	9
1.6 Des chansons qui marquent la mémoire	11
1.7 Expérience en classe	13
2 Considérations théoriques	17
2.1 Effets de la musique sur le cerveau	18
2.1.1 <i>Recherche neuromusicale</i>	18
2.1.2 <i>Recherche neurolinguistique</i>	20
2.2 Musique et chansons dans un cadre didactique	21
2.2.1 <i>Les chansons cultivent</i>	23
2.2.2 <i>Les chansons accrochent</i>	28
2.2.3 <i>Les chansons parlent</i>	29
2.2.4 <i>Les chansons tiennent bien en mémoire</i>	32
2.2.5 <i>Les chansons enchantent</i>	34
2.3 Place de la chanson dans l'enseignement	36
2.4 Les courants théoriques de l'enseignement et de l'apprentissage	38
2.4.1 <i>Les quatre principaux courants</i>	39
2.4.2 <i>La responsabilité de son propre apprentissage</i>	40
2.5 Le cognitivisme en didactique des langues.....	42
2.5.1 <i>La plurimodalité (h)</i>	43
2.5.2 <i>L'affectivité (b)</i>	43
2.5.3 <i>Responsabilisation/autonomisation (d)</i>	44
2.5.4 <i>Les styles d'apprentissages (c)</i>	44
2.5.5 <i>Une approche haut-bas (j)</i>	46
2.5.6 <i>Éviter la surcharge cognitive (k)</i>	46
2.6 Les jeunes et la musique en ligne	46
3 Choix de méthode pour notre enquête.....	49
3.1 Méthode quantitative – mesurer la progression	49
3.1.1 <i>L'exemple Piri – test de vocabulaire</i>	50
3.2 Méthode qualitative – examiner la motivation	52
3.2.1 <i>Le cours de chansons et la première présentation du projet</i>	53
3.2.2 <i>Demande de participation à l'enquête</i>	57
3.2.3 <i>Recueil de chansons avec traductions</i>	58

3.2.4	<i>Le questionnaire</i>	59
4	Résultats de l'enquête.....	63
4.1	Collecte et traitement des données.....	63
4.2	Les questions d'introduction.....	64
4.3	Section A – Questions concernant les préférences et l'utilisation.....	64
4.4	Section B – Effets sur différents aspects de l'apprentissage	69
4.5	Section C – Niveau de français.....	70
5	Analyse de l'enquête	73
5.1	Participation à l'enquête	73
5.2	Analyses par tableaux croisés	75
5.2.1	<i>Ceux qui aiment chanter</i>	76
5.2.2	<i>Les amateurs de chansons francophones</i>	78
5.3	Section A – Utilisation.....	79
5.3.1	<i>Les différents genres de musique</i>	79
5.3.2	<i>Des musiciens pas particulièrement positifs ?</i>	80
5.3.3	<i>L'importance du temps d'utilisation</i>	81
5.3.4	<i>Avec qui, où et comment ?</i>	82
5.3.5	<i>L'importance des paroles</i>	83
5.3.6	<i>Nouvelles chansons découvertes</i>	84
5.4	Section C – Niveau	84
5.5	Artistes et chansons préférés.....	86
6	Conclusion.....	91
7	Bibliographie.....	97
8	ANNEXES	I
8.1	Courriel de la bibliothèque de Trondheim	I
8.2	Courriel de la bibliothèque d'Oslo.....	I
8.3	Pdf envoyé aux étudiants avant le cours de chansons	II
8.4	Invitation à participer au projet.....	III
8.5	Ouverture du questionnaire.....	IV
8.6	Fermeture du questionnaire	V
8.7	Le questionnaire.....	VI
8.8	Réponses au questionnaire.....	VII
8.8.1	<i>Questions 1 à 10</i>	VII
8.8.2	<i>Questions 11 à 16</i>	VIII
8.8.3	<i>Questions 17 à 35</i>	IX
8.8.4	<i>Liste des chansons préférées</i>	X
8.9	Fichier Excel utilisé pour le traitement des données	XI
8.10	Recueil de chansons remis aux étudiants.....	XI

1 Introduction

Après quelques considérations concernant l'importance de l'apprentissage des langues étrangères en général, et du français en particulier, nous allons dans le premier chapitre nous pencher brièvement sur les expériences personnelles et professionnelles qui ont formé le point de départ de notre problématique.

Dans le second chapitre nous tenterons, en nous basant sur des études scientifiques de différents types, de faire le point sur ce que les chercheurs disent sur le rôle des chansons dans l'apprentissage des langues.

Puis nous expliquerons dans le chapitre 3 le choix de la méthode utilisée pour notre propre enquête, avec laquelle nous avons voulu examiner ce que pensaient un groupe d'étudiants de ce que les chansons peuvent leur apporter, et du rôle qu'elles peuvent jouer par rapport à leur motivation pour apprendre le français.

Dans les chapitres 4 et 5, nous présenterons les résultats de notre enquête et nous tenterons de les analyser tout en les reportant aux théories présentées dans le chapitre 2.

Le chapitre 6 fournira une conclusion générale à notre travail.

1.1 Les chansons dans l'apprentissage du F.L.E.

En partant du souci de vouloir, de manière générale, trouver des méthodes ou des moyens pour renforcer et améliorer l'apprentissage du français en Norvège, nous avons souhaité étudier quelle pouvait être la contribution des chansons. Dans quelle mesure le recours aux chansons peut-il aider à apprendre plus, à apprendre mieux ou à apprendre plus facilement ? Les chansons peuvent-elles devenir une source d'activités langagières importante dans l'apprentissage du F.L.E. ? Et si oui, comment peuvent-elles le devenir ?

Notre hypothèse est que les chansons en tant que source d'activités langagières, par rapport à d'autres sources, comportent des avantages pour beaucoup d'apprenants, non seulement pour ceux qui aiment la musique et les chansons et qui ont déjà l'habitude d'en écouter beaucoup, mais aussi pour ceux qui pourrait prendre une telle habitude en partant précisément de la motivation à apprendre le français. C'est que nous allons chercher à éclaircir dans ce mémoire.

L'exploitation de la chanson dans l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères est loin d'être une idée nouvelle, elle représente un sujet déjà traité dans de nombreuses études

généralement favorables à son usage. Nous irons également dans le sens de ces études mais en proposant, et en tentant de défendre, des modes d'emploi à ce jour peu discutés. Nous viserons à ce que l'originalité de notre travail ne réside pas tant dans son thème mais dans la méthode qu'il va décrire. Nous espérons que notre approche pourra être une contribution par rapport au rôle d'enseignant : du « principalement transmetteur de savoir » vers un « transmetteur et portier/médiateur ».

1.2 Français langue étrangère : F.L.E.

Pour parler de l'apprentissage du français en Norvège, dans la cadre de ce mémoire, nous utiliserons principalement le terme *français langue étrangère*, abrégé F.L.E. Ce terme, apparu vers la fin des années 1950, s'emploie dans l'enseignement du français pour les apprenants dont la langue maternelle n'est pas le français. C'est notamment sous l'étiquette F.L.E. que nous inclurons tous les apprenants de notre étude.

Nous n'utiliserons pas le terme *français langue seconde* (F.L.S.) qui concerne plutôt les apprenants qui ont généralement dès le départ une relation plus forte avec la langue française, issus d'une famille francophone ou ayant passé une partie de leur enfance ou de leur jeunesse dans un pays francophone. Pour les apprenants de F.L.S, même si le français n'est pas leur (première) langue maternelle, il ne peut pas non plus être considéré comme une langue complètement étrangère. Ce cas de figure ne concerne cependant qu'une petite minorité des apprenants de français en Norvège.

Dans la littérature sur la didactique de l'apprentissage des langues se trouve également le terme *français langue étrangère et seconde* (F.L.E.S.). Même s'il y a d'importantes différences entre le F.L.E. et le F.L.S. (concernant l'âge de l'apprenant, le degré d'exposition au français, les possibilités de s'en servir dès le début de l'apprentissage), il y a aussi naturellement beaucoup de points communs puisqu'il est question dans les deux cas d'apprendre le français en plus d'une ou plusieurs langues déjà acquises.

1.3 Les langues étrangères en Norvège

« Celui qui ne connaît pas les langues étrangères ne connaît rien de sa propre langue. »

C'est ce qu'a déclaré le célèbre écrivain Johann Wolfgang von Goethe dans son ouvrage *Maximen und Reflexionen* (1833). Sa préoccupation pour le multilinguisme n'a en rien perdu de sa pertinence aujourd'hui, bien au contraire, puisque les connaissances de langues étrangères sont plus que jamais considérées comme importantes.

Dans différents domaines, en Norvège comme dans la plupart des autres pays du monde, pour la majorité des gens, il est de plus en plus important d'avoir de bonnes connaissances en langues étrangères, non seulement dans le cadre de relations internationales, que ce soit dans un contexte professionnel ou touristique, mais aussi dû à la présence d'un nombre important de citoyens étrangers, ou d'origines étrangères, dont la proportion a nettement augmenté au cours des dernières décennies. Selon le *Bureau central des statistiques de Norvège (Statistisk sentralbyrå)*¹, il y avait en Norvège environ 800 000 immigrés en 2020², et si nous y ajoutons presque 200 000 personnes nées de parents immigrés, nous nous approchons d'un million de personnes d'origine étrangère, un peu moins d'un cinquième de la population du pays (ou 18,5 % pour être plus précis). La majorité d'entre eux ont d'autres langues maternelles que le norvégien. Force est de constater que nous vivons aujourd'hui dans une société nettement plus hétéroglotte qu'elle ne l'était il y a seulement quelques dizaines d'années, une société multilingue et multiculturelle. Pour le bon fonctionnement d'une telle société, il nous faut de solides connaissances des différentes cultures présentes et des langues qui permettent d'y accéder et de les comprendre. Ces connaissances sont d'une importance majeure non seulement pour faciliter l'intégration des groupes en question, pour prévenir et limiter les conflits potentiels avec d'autres groupes, mais aussi pour mieux tirer partie de la richesse que représente la diversité de ces différentes cultures.

1.3.1 Le français en Norvège

En Norvège, le français est enseigné selon un plan commun de seconde langue étrangère. Toutes les écoles doivent proposer au moins une de ces quatre langues : l'allemand, le français, l'espagnol ou le russe ; selon leurs ressources, elles peuvent en proposer plusieurs, ainsi que d'autres langues étrangères. Ce plan qui ne concerne naturellement pas le norvégien, ne concerne pas non plus le suédois, le danois ou l'anglais, ni les langues sames lorsqu'elles ont le statut de langue première ou seconde.

Au collège³, à moins d'opter pour des cours d'approfondissement dans d'autres matières, pour ceux qui en ont besoin, les élèves doivent tous choisir une nouvelle langue étrangère parmi celles qui leur sont proposées. Ils se voient alors attribuer au total 222 heures d'enseignement

¹ *Statistisk sentralbyrå* (SSB) est chargé d'élaborer et de publier les statistiques officielles concernant de nombreux secteurs de la société norvégienne (ce qui correspond grosso modo au rôle de *l'Institut national de la statistique et des études économiques* en France, l'INSEE).

² Cf. www.ssb.no/innvbeif, page m.a.j. le 9/3/2021, consultée le 10/11/2021.

³ Nous utilisons le terme *collège* pour parler de l'« ungdomsskole » en Norvège, 8^e à 10^e année d'école obligatoire pour les jeunes âgés de 13 à 16 ans.

sur trois ans. Pour l'année scolaire 2016/17, les trois quarts des élèves apprenaient ainsi une seconde langue étrangère, selon le rapport n° 25 du gouvernement au parlement norvégien⁴. Parmi ces élèves, 44 % faisaient de l'espagnol, 38 % de l'allemand et 17 % du français. Les proportions pour les cours de seconde langue étrangère étaient approximativement les mêmes au lycée⁵.

Dans ce rapport il est notamment précisé que les connaissances de français ont beaucoup de valeur en combinaison avec d'autres types d'études⁶. De ce fait, le gouvernement souhaite encourager un plus grand nombre d'étudiants à faire des études dans des pays francophones. Est cité comme exemple l'accord nommé NORGINSA, avec l'Institut National des Sciences Appliquées de Toulouse, à travers lequel il est mentionné que les étudiants obtiennent une double compétence, à la fois en ingénierie et en français.

Naturellement, pour augmenter les chances que de tels encouragements portent des fruits, il serait avantageux que les élèves aient acquis un bon niveau dès le lycée. Or, on entend souvent dire qu'au lieu de s'améliorer, le niveau des langues étrangères à l'école se dégrade de plus en plus, et que les élèves ne les apprennent plus aussi bien qu'autrefois. Nous ne nous attarderons pas sur le fondement de ces propos, mais que le niveau ait réellement baissé ou non, nous pouvons toujours souhaiter l'améliorer. Pour tous ceux qui s'occupent de l'enseignement du français, ou d'autres langues (comme d'ailleurs pour tout autre type d'enseignement) il y a, et il doit toujours y avoir, un souci d'amélioration.

Mis à part la situation particulière de l'anglais qui, en Norvège comme dans bien d'autres pays, jouit aujourd'hui d'une place privilégiée en tant que lingua franca, il est généralement assez difficile d'apprendre correctement une langue étrangère sans se trouver dans une communauté où elle est utilisée. À moins d'avoir de bons contacts avec des milieux particuliers ou de bénéficier de relations régulières avec des personnes qui parlent français, l'apprenant ne trouve pas facilement des occasions pour le pratiquer de façon à le développer ou à l'entretenir après avoir terminé ses cours. Pour quelqu'un qui travaille dans le secteur du

⁴ Kunnskapsdepartementet, 2017 : 59. Le rapport n° 25 (Stortingsmelding 25) est aussi appelé « le Rapport humaniora » (Humaniorameldingen).

⁵ *Lycée* renvoie à la « videregående skole » norvégienne, 11^e à 13^e année d'école (non obligatoire).

⁶ Kunnskapsdepartementet, 2017 : 58 « Språkkunnskaper er også verdifullt i kombinasjon med annen utdanning. En ingeniør eller økonom som behersker fransk eller tysk, vil være attraktiv for mange bedrifter. Regjeringen vil derfor stimulere flere norske studenter til å ta slike utdanninger i utvalgte ikke-engelsktalende land. [...] De tiltakene som skisseres i meldingen for å styrke fremmedspråkenes posisjon i utdanningssystemet og samfunnet, vil ta utgangspunkt særlig i fransk og tysk siden det er der behovene for øyeblikket er størst, men vil løpende bli vurdert utvidet til andre språk. »

tourisme, l'afflux de visiteurs francophones peut, dans une certaine mesure, être une bonne opportunité de pratiquer le français, mais là aussi, du plus en plus souvent, les touristes maîtrisent l'anglais et le pratiquent volontiers au contact des bons anglophones que sont la majorité des norvégiens.

Donc, en général, à moins de séjourner suffisamment longtemps en France ou dans un autre pays francophone, un apprenant norvégien ne pourra guère « baigner dans la langue française ». Même dans le cadre de ses cours de français, pour diverses raisons pratiques, selon les compétences de l'enseignant et selon le niveau de la classe, une grande partie de la communication se fera probablement en norvégien. De ce fait, le temps que l'apprenant va pouvoir consacrer à des activités langagières en français ne sera, dans la plupart des cas, pas suffisant pour arriver à un niveau satisfaisant. La question se pose alors de savoir s'il y a des moyens pour compenser ce manque d'exposition à la langue française.

1.3.2 Le français dans le monde

Quelle sont les langues les plus importantes à apprendre ? C'est naturellement tout d'abord une question individuelle dont la réponse va dépendre des projets, professionnels ou non, que chacun peut avoir. Il n'y a pas de façon totalement objective de dire quelles sont les langues les plus importantes à apprendre, mais le français figure généralement parmi elles lorsque des listes en sont dressées. Derrière l'anglais, il y a une dizaine de langues, dont l'espagnol, le français, l'allemand, l'italien et le portugais, pour ce qui est des langues européennes, qui sont généralement présentes sur ce genre de listes, étant considérées comme très utiles à apprendre en tenant compte du nombre de locuteurs primaires ou secondaires et de leur importance dans différentes régions.

Le français compte plus de 300 millions de locuteurs selon *France Diplomacy*⁷. Que ce soit dans la diplomatie ou dans les médias, le français garde une place importante au sein de la communication dans le monde. Le français est l'une des langues officielles des Nations Unies, il est présent sur les cinq continents (Afrique, Amériques, Asie, Europe et Océanie), c'est aussi une langue très importante dans certains secteurs de la haute technologie et c'est surtout une des langues les plus étudiées dans le monde, quoi qu'elle soit très largement concurrencée par l'anglais en Norvège.

⁷ 10 good reasons to learn French, www.diplomatie.gouv.fr/en/coming-to-france/studying-in-france/learning-french/article/10-good-reasons-for-learning, page consultée le 21 septembre 2021.

1.3.3 L'anglais en Norvège

Comme nous l'avons déjà mentionné, il y a en Norvège de grosses différences entre les conditions d'apprentissage de l'anglais et celles du français, ou celles d'autres langues étrangères. Voici quelques avantages de grande importance qui favorisent considérablement l'apprentissage de l'anglais et placent, a-contrario, les autres langues dans des espaces d'apprentissage réduits.

- **Début d'apprentissage précoce**

Depuis 1997 les élèves norvégiens commencent à apprendre l'anglais dès leur première année à l'école, à l'âge de six ans, et le nombre d'heures de cours d'anglais⁸ se trouve de ce fait nettement supérieur que ce qui est le cas pour les autres langues étrangères⁹.

- **Premier choix pour ceux qui ne parlent pas norvégien**

Une grande partie de la population ont une bonne maîtrise de l'anglais. De ce fait, ils sont capables de s'en servir pour communiquer avec les « non-norvégiophones » qu'ils rencontrent, que ce soit en Norvège ou dans un pays étranger. Il en résulte de nombreuses situations, en dehors de l'école, où les apprenants, même assez jeunes, peuvent participer plus ou moins directement à des échanges en anglais.

- **Présence importante de l'anglais à l'école**

De nombreux enseignants, professeurs d'anglais ou non, ont un niveau d'anglais qui les rend parfaitement capables d'y faire recours, en présentant par exemple des extraits de documentaires anglophones ou d'autre ressources supplémentaires, dans le cadre de leur enseignement. Même si à priori, mis à part les écoles internationales, la règle générale est que l'enseignement doit être en norvégien (ou en langue same dans certaine commune), ceci augmente la présence de l'anglais à l'école. Et pour ce qui est de l'enseignement supérieur, de nombreuses études se font en grande partie en anglais.

- **Divertissement et musique**

Ceci est peut-être le point le plus important : l'anglais est présent dans de nombreux domaines du divertissement, et de plus en plus dans certains d'entre eux : jeux, sports, films de tous genres, musique, etc.

⁸ Anglais : 728 heures (ou plus) sur 13 ans d'école. (Utdanningsdirektoratet, 2020 : ENG01-04)

⁹ Seconde langue étrangère : 447 heures sur 5 ans d'école. (Utdanningsdirektoratet, 2020 : FSP01-02)

Selon un article de NRK¹⁰, les norvégiens ont dépensé plus d'un milliard de couronnes pour de la musique enregistrée en 2020. « La musique norvégienne » ne représentait que 19 % de ce chiffre (contre 24,5 % en 2019 !), plus de 80 % étaient donc pour de « la musique étrangère », ce qui est probablement quasiment synonyme de musique anglophone (l'article ne le spécifie pas). À cela il faut ajouter qu'une grande partie de la musique norvégienne est elle aussi anglophone.

Tout ceci donne presque à l'anglais un statut de langue seconde plutôt que de langue étrangère. Les autres langues étrangères sont bien loin de jouir de conditions d'apprentissage aussi favorables. Tout le monde ne maîtrise pas l'anglais à la perfection en Norvège, mais la grande majorité des gens (en dessous d'un certain âge) peuvent s'en servir pour communiquer. C'est devenu tellement évident que bien souvent on ne pense même pas à l'anglais lorsqu'il est question de langues étrangères. Sur le marché du travail, avoir des connaissances en langues étrangères est généralement synonyme d'en connaître au moins une en plus de l'anglais.

En raison de cet accès simple à la langue anglaise, de cette acquisition presque sans effort et du statut de l'anglais en Norvège et dans le monde, se pose la question de la motivation à apprendre une « véritable » langue étrangère, de fournir cet effort et d'en comprendre l'intérêt.

1.4 La compétence à communiquer langagièrément

Une question importante est de savoir quel est le but de l'apprentissage d'une langue étrangère ? C'est une question complexe à laquelle il y a naturellement plusieurs réponses. D'abord, l'apprenant peut avoir un but personnel plus ou moins spécifique en ce qui concerne l'usage qu'il souhaite en faire, et il peut aussi avoir un but plus ou moins ambitieux par rapport au niveau qu'il veut atteindre.

Le CECRL (le Cadre européen commun de référence pour les langues) qui a notamment pour vocation de donner des critères objectifs pour décrire la compétence langagière, distingue entre quatre domaines d'utilisation : le domaine public, le domaine personnel, le domaine professionnel et le domaine éducationnel¹¹. Dans tous ces domaines, d'un point de vue d'utilité personnelle comme d'un point de vue d'utilité pour la société, il est souhaitable

¹⁰ www.nrk.no/kultur/nordmenn-brukte-mindre-penger-pa-norsk-musikk-i-fjor-1.15539725, page m.a.j le 17/06/2021, consultée le 19/06/2021.

¹¹ Conseil de l'Europe, 2001 : 18

d'atteindre un niveau de *compétence à communiquer langagièrément* suffisant élevé pour rendre possibles des échanges fructueux avec des locuteurs de la langue étrangère étudiée.

Nous devons ajouter que dans les domaines professionnel et éducationnel, la compétence à communiquer langagièrément n'est pas forcément le but principal pour toutes les études de langue. À un niveau universitaire, par exemple dans le cadre d'études linguistiques, mais aussi dans d'autres disciplines, les langues ou certaines de leurs spécificités peuvent elles-mêmes faire l'objet d'études et de recherches approfondies, sans que les chercheurs aient forcément pour but d'améliorer leur propre compétence à communiquer dans la langue en question. Indirectement, ce genre d'études pourra tout de même servir à mieux comprendre les langues et éventuellement à améliorer leur enseignement.

Mais pour la grande majorité des apprenants, de façon générale, la compétence à communiquer, rendant possibles des échanges avec des groupes de locuteurs plus ou moins précis, peut être considérée comme la motivation principale pour apprendre une langue étrangère.

Le CECRL décrit les caractéristiques de l'usage et de l'apprentissage d'une langue de la façon suivante :

« L'usage d'une langue, y compris son apprentissage, comprend les actions accomplies par des gens qui, comme individus et comme acteurs sociaux, développent un ensemble de compétences générales et, notamment une compétence à communiquer langagièrément. Ils mettent en œuvre les compétences dont ils disposent dans des contextes et des conditions variés et en se pliant à différentes contraintes afin de réaliser des activités langagières permettant de traiter (en réception et en production) des textes portant sur des thèmes à l'intérieur de domaines particuliers, en mobilisant les stratégies qui paraissent le mieux convenir à l'accomplissement des tâches à effectuer. Le contrôle de ces activités par les interlocuteurs conduit au renforcement ou à la modification des compétences¹². »

Alors que la description du CECRL insiste sur l'ensemble des compétences et la variété des contextes de communication, force est de constater que les enseignements offerts aux apprenants à l'école en Norvège ne suffiront pas pour atteindre les objectifs fixés. Le français ne bénéficie pas de l'espace de communication qu'a l'anglais. Il faut envisager d'autres espaces.

¹² Conseil de l'Europe, 2001 : 15 (nous soulignons)

1.5 Des sources d'activités langagières supplémentaires

On peut estimer qu'avec un temps d'apprentissage trop court et des quantités d'activités langagières insuffisantes, la majorité des apprenants ne pourront pas atteindre un bon niveau de compétence à communiquer en français. Pour y arriver, il leur faudra donc faire des efforts ciblés pour pratiquer et développer leur français en-dehors et en plus de ce qu'ils peuvent apprendre à l'école. Le problème est, comme nous l'avons déjà mentionné, que les milieux francophones ne sont pas très nombreux en Norvège.

Avec Internet et ses différents types de réseaux sociaux, il est certes possible d'adhérer à certains « milieux francophones virtuels » qui peuvent éventuellement offrir, pour ceux qui ont des intérêts spécifiques, de réelles possibilités d'échanges écrits ou oraux, moyennant comme « billet d'entrée » un niveau de français déjà suffisamment élevé pour assurer une communication basique. Mais cette solution n'est pas à la portée de la majorité des apprenants. Quels sont alors les autres sources qui peuvent permettre à l'apprenant d'augmenter de façon considérable le temps qu'il consacre à des activités langagières francophones ? Jetons un coup d'œil à trois sources différentes :

1. Les livres

Pour ceux qui aiment lire, il est naturellement possible d'apprendre le français en lisant des livres de toutes sortes. Et il est également possible d'en écouter sous forme de livres audio, ce qui permet de se former l'oreille au français oral. Même si on trouve peu de livres en français dans les librairies norvégiennes, il est facile d'en acheter en ligne, que ce soit sous forme numérique ou en papier. Dans les villes on peut aussi disposer gratuitement d'un certain nombre de titres à la bibliothèque : celle de Trondheim en propose plus de 800 et celle d'Oslo plus de 3000¹³.

2. Les films

Pour les cinéphiles, les films francophones peuvent aussi être une bonne source d'activités langagières. Comme pour les livres, des services en ligne de différents types vous offrent beaucoup de choix. Les chaînes de télévision et les cinémas norvégiens ne proposent pas beaucoup de films francophones, mais ceux-ci ont en revanche l'avantage d'être sous-titrés en norvégien. Les bibliothèques peuvent aussi

¹³ Nombre de livres en français disponibles à la bibliothèque en mai 2021 : Trondheim, 824 livres et 78 livres audio ; Oslo, 3240 livres et 104 livres audio (cf. annexes 8.1 et 8.2, p. I).

prêter des films francophones : celle de Trondheim indique en avoir plus de 400 et celle d'Oslo plus de 2000¹⁴.

3. Les chansons

Pour les musicophiles, les chansons francophones peuvent également être une bonne source. En plus de ce que l'on peut trouver sur des « supports traditionnels », disques de différents types et autres, il y a aujourd'hui une très grande quantité de chansons francophones très facilement disponibles sur Internet. Les services de streaming de musique, payants pour la plupart, avec des formules gratuites pour certains d'entre eux¹⁵, proposent un choix énorme de chansons. Certains artistes (surtout débutants) ou certains albums n'y sont peut-être pas disponibles, suivant les accords que ces services ont, ou n'ont pas, avec les différentes maisons de production, mais en général on y trouve à peu près tout ce qui est commercialisé de nos jours. D'autres sites, comme YouTube¹⁶, proposent en plus une grande quantité de vidéos que les artistes font pour accompagner et promouvoir les plus populaires de leurs chansons.

Chacune de ces sources comporte des avantages et des inconvénients. Laquelle est la meilleure pour des activités langagières fructueuses ? Cela est tout d'abord une question individuelle : ce qui plait le plus à l'apprenant à toujours de fortes chances de lui être utile s'il est capable de s'en servir de façon conséquente. Toutefois il nous paraît évident que les chansons ont plusieurs atouts considérables par rapport aux livres et aux films, ne serait-ce que dû à leur grande disponibilité et facilité d'utilisation ; nous y reviendrons de façon plus détaillée dans le chapitre suivant.

Cela ne veut naturellement pas dire que les livres et les films ne sont pas des sources intéressantes mais nous nous concentrerons ici sur l'utilisation des chansons, en présentant, pour commencer, les raisons personnelles et affectives qui nous ont amené à défendre leur rôle dans la découverte du français.

¹⁴ Nombre de films en français disponibles à la bibliothèque en mai 2021 : Trondheim, 449 ; Oslo, 2330 (cf. annexes 8.1 et 8.2, p. I).

¹⁵ Exemple : Deezer (www.deezer.com/fr/) est une plateforme de streaming française, qui propose encore aujourd'hui un abonnement gratuit (avec publicités), et qui s'est longtemps profilée sur le marché comme le service offrant le plus grand nombre de chansons francophones.

¹⁶ Contenus accompagnés de publicités à moins d'avoir un forfait YouTube Music Premium.

1.6 Des chansons qui marquent la mémoire

Beaucoup de gens gardent des souvenirs étonnamment précis de certaines chansons¹⁷ qui les ont marqués dans un contexte d'apprentissage de langue, même si cela peut remonter à de nombreuses années. Nous ne pensons pas tout d'abord aux chansonnettes et aux comptines, qui ont souvent des vocations pédagogiques plus ou moins précises et qui sont surtout adaptées aux plus jeunes lorsqu'ils apprennent leur langue maternelle tout en découvrant le monde autour d'eux, même si ce genre de chansons peut aussi servir aux apprenants de langue étrangère. Nous pensons plutôt aux chansons « ordinaires ». Des chansons rencontrées dans le cadre de l'apprentissage de langues étrangères au sens large, c.-à-d. aussi bien dans l'enseignement que dans d'autres contextes.

Une expérience personnelle qui date de 1973 peut servir à illustrer ce phénomène : Quand nous sommes arrivés en Norvège, ma famille et moi, je n'avais pas encore neuf ans. Mon père venait d'obtenir un poste d'attaché linguistique¹⁸. Mes deux parents étant français, je n'avais encore pratiquement aucune connaissance de la langue norvégienne. Lorsque j'ai commencé à l'école, j'ai d'abord été placé, de façon provisoire, pour la plupart des matières, dans une classe de première année. L'institutrice de cette classe parlait français et pouvait donc communiquer plus facilement avec moi que « ma maîtresse ». Elle pouvait m'expliquer ce qu'on attendait de moi et m'aider à faire différents types d'exercices. Je dois avouer que je ne me souviens plus exactement de tous les détails de cet arrangement qui, évidemment, était bien intentionné de la part de l'école. Ce dont je me souviens très bien, par contre, c'est que cela ne me plaisait pas beaucoup. Cet écart d'âge qui me paraissait énorme me déstabilisait et je me sentais assez mal à l'aise d'être obligé à rester presque tout le temps avec « les petits ». Même si je n'avais pas eu le temps de me faire des copains dans ma classe, ou peut-être précisément parce que je n'en avais pas encore, je sentais qu'il fallait absolument que je me rapproche d'eux.

Combien de temps cela a-t-il duré ? Je ne sais plus exactement : quelques semaines, un mois, peut-être plus... Mais le fait est qu'à un certain moment, après y avoir bien réfléchi, mais sans en avoir parlé à personne, j'ai décidé de quitter la classe des petits. Sous prétexte d'aller aux

¹⁷ Chansons de langue étrangère, françaises ou autres.

¹⁸ *Reiselektor* en norvégien. Il était attaché linguistique du réseau culturel du ministère de l'Europe et des Affaires étrangères ; il rendait visite aux écoles et aux lycées dans le centre et dans le nord de la Norvège où il participait directement à l'enseignement des élèves, avec leurs professeurs, et où il contribuait à des stages pour les enseignants.

toilettes, je suis sorti, j'ai traversé les couloirs vides et je suis allé frapper à la porte de « ma classe » où j'ai déclaré à « ma maîtresse », que je savais à présent suffisamment de norvégien pour rester. Je m'attendais à une certaine résistance, mais ce ne fut pas le cas. Il y eut une courte concertation entre adultes, mais ma requête fut acceptée sur le champ !

Maintenant qu'est-ce que cela a à voir avec les chansons ? Eh bien, je garde de cet épisode une forte sensation de retour triomphal, un souvenir qui est resté étroitement lié dans ma mémoire à une chanson : « Alle fugler små de er¹⁹ ». Cette chanson qui est pleine d'optimisme et de gaîté, parle du printemps et du retour des oiseaux. Comme ces petits oiseaux j'étais finalement rentré là où je devais être ! Et pourquoi précisément cette chanson ? Sur ce point il est possible que ma mémoire m'ait joué un tour, mais il m'a toujours semblé que juste au moment de mon retour, ma classe était en train de la chanter...

Quoi qu'il en soit, nous chantions cette chanson assez souvent en classe. Évidemment je ne comprenais pas toutes les paroles au début. Comment deviner par exemple ce que voulait dire « yeu-co-sissique-trost-ô-ô-star²⁰ » ? Cependant je me souviens très bien comment d'autres parties des paroles, comme par exemple « her er sol og glede » ou « kom så skal vi danse », pouvaient me revenir à l'esprit dans des contextes où elles pouvaient m'aider à m'exprimer. Et bien d'autres chansons, non seulement en norvégien mais aussi dans d'autres langues que j'ai apprises par la suite, m'ont été utiles de la même façon. Sans forcément en connaître les paroles par cœur, elles ont constitué de véritables stocks de « blocs de langage » et d'« échantillons de prononciation et d'intonation » prêts à être recyclés, tels quels, ou avec des modifications. Ces chansons ouvraient littéralement des portes sur ce monde nouveau qui m'entourait.

Et pour ajouter quelques mots sur les chansons pour enfants : mes parents ont également vécu aux États-Unis et ils parlaient de ce fait très bien anglais tous les deux. Quand j'étais petit, ma mère nous chantait souvent des chansonnettes (telles que *Three Blind Mice*, *Humpty Dumpty* ou *Hickory Dickory Dock*) et elle essayait aussi de nous les faire chanter, à mes frères et moi. Dans la mesure où je peux prétendre avoir une maîtrise de la prononciation anglaise en-dessus de la moyenne des Français, je crois que je le dois en partie à l'usage de ces chansons.

¹⁹ Traduction norvégienne de Johan Nicolaisen de la chanson allemande « Alle Vögel sind schon da » de Hoffmann von Fallersleben, écrite au début du XIXe siècle.

²⁰ En norvégien : « *Gjøk og sisik, trost og stær.* » (Coucou et sizerin, grive et étourneau.)

En parlant de ce genre de souvenir, il n'est pas rare que les gens me disent avoir eu des expériences similaires. Une amie me raconte par exemple que lorsqu'elle avait sept ans, elle a adoré une chanson interprétée par *The New Seekers*, le groupe qui représentait le Royaume-Uni à l'Eurovision de la chanson en 1972. Leur chanson termina en seconde place du concours et fut beaucoup jouée à la radio par la suite. À force de l'écouter, elle finit par apprendre les paroles par cœur. Elle pouvait facilement, sans comprendre le sens des mots, répéter le refrain qu'elle avait enregistré ainsi : « You know I'll beg steal a barrel to bring you sunny days, and in a hundred ways, I'll bring you love. »

Et puis quelques années plus tard, après avoir commencé à apprendre l'anglais, en réentendant la chanson à la radio, elle sent que les paroles lui reviennent automatiquement. Mais cette fois-ci avec le sens qui vient s'y ajouter. C'est comme des dominos qui tombent, toute une série de révélations ! Elle comprend tout à coup le sens des séquences sonores qu'elle avait enregistrées dans sa mémoire des années auparavant. Cependant il y a un petit quelque chose qui cloche dans le refrain... Alors seulement, elle s'aperçoit que dans la chanson s'intitule en fait *Beg, Steal or Borrow*. Il n'est donc pas question de voler un tonneau pour apporter des journées ensoleillées à son grand amour... Ce petit « malentendu », au sens propre du mot, l'amuse beaucoup et contribue à retenir son attention de sorte à fixer ce souvenir dans sa mémoire. Et dès lors son oreille saura parfaitement distinguer les mots que se terminent en *-el* de ceux qui se terminent en *-ow* en anglais.

1.7 Expérience en classe

J'ai souvent utilisé des chansons en tant qu'enseignant de langue étrangère, surtout dans mes cours de norvégien pour étudiants étrangers. Il m'a toujours semblé qu'elles se prêtent naturellement à l'apprentissage des langues, et particulièrement pour apprendre la langue orale, la prononciation et l'intonation. Le fait de pouvoir chanter des paroles en groupe, à voix haute, et de pouvoir ainsi activer toute la classe en même temps, ou presque, représente un avantage considérable par rapport à l'utilisation de la plupart des autres genres de textes. Que ce soient des textes issus des manuels de langue ou des textes authentiques provenant d'autres sources, il est rare qu'ils conviennent aussi bien à des lectures collectives, soutenues et répétées, comme les chansons peuvent le faire.

Il y a tout de même un inconvénient assez important avec les chansons puisque les apprenants n'ont pas tous le même goût en musique. De ce fait, j'ai souvent pu observer une grande différence d'enthousiasme parmi les étudiants par rapport aux chansons que je leur ai

proposées, surtout lorsqu'il est question de les chanter en groupe. Même s'il y a tout lieu de croire que le fait de chanter une chanson qui vous agace peut toujours avoir un certain effet en tant qu'exercice de prononciation, on ne peut naturellement pas s'attendre à ce que cet exercice soit aussi fructueux pour vous que pour ceux qui adorent cette même chanson. Il me paraît donc judicieux de connaître et de respecter ces différences de goût et d'éviter d'imposer le même genre de chansons à tous.

On entend souvent dire que la musique est une langue universelle et largement interculturelle, comprise et appréciée par tous. C'est peut-être vrai pour la majorité d'entre nous, mais pas forcément pour tous. Il m'est arrivé une fois qu'une étudiante, en me demandant poliment de ne pas trop forcer la dose des chansons en classe, me confie qu'elle ne les appréciait pas vraiment, ni la musique en général, et que cela la gênait même dans la mesure où elle trouvait plutôt agaçant de voir les autres autour d'elle y trouver tant de plaisir.

Cela m'a naturellement intrigué et, en investiguant un peu, j'ai trouvé un article sur l'*anhédonie musicale* dans le magazine de vulgarisation scientifique *Science et avenir*²¹. Selon l'auteur, ce phénomène toucherait jusqu'à 3 à 5 % de la population. Je me garderai naturellement de diagnostiquer l'étudiante susmentionnée d'anhédonie musicale, mais le phénomène en tant que tel m'a tout de même paru intéressant. En psychiatrie, l'*anhédonie* caractérise de façon générale une incapacité à ressentir des émotions positives dans des situations normalement considérées comme plaisantes, une incapacité qui n'est pas sans importance puisqu'elle est susceptible de causer des troubles graves, tels que des dépressions. La variante musicale concerne spécialement une indifférence à la musique. Selon une étude menée par un groupe de chercheurs espagnols, ce phénomène est repérable dans le cerveau humain par examens d'IRMf (imagerie par résonance magnétique fonctionnelle).

« Thus, our results suggest that specific musical anhedonia may be associated with a reduction in the interplay between the auditory cortex and the subcortical reward network, indicating a pivotal role of this interaction for the enjoyment of music²². »

Sans qu'il soit question d'anhédonie musicale, il est important de comprendre et de tenir compte de ce que chacun n'éprouve pas toujours le même enthousiasme pour les mêmes chansons. Nous n'irons évidemment pas jusqu'à dire qu'il ne faut pas s'en servir dans le cadre

²¹ *L'anhédonie musicale : quand la musique ne procure aucun sentiment*, janvier 2017, www.sciencesetavenir.fr/sante/cerveau-et-psy/l-anhedonie-musicale-quand-la-musique-ne-procure-aucun-sentiment_109614, page m.a.j. le 21/06/2017, consultée le 01/03/2021.

²² Martínez-Molina et al., 2016

d'un enseignement collectif, mais cela nous laisse penser que des utilisations plus individuelles ont peut-être encore plus de potentiel par rapport à la motivation de chacun. Comme nous le verrons plus tard dans notre enquête, la majorité des répondants indiquent qu'ils sont principalement seuls lorsqu'ils écoutent des chansons. La plupart des jeunes ont donc probablement déjà de fortes habitudes d'utilisation individuelle de la musique.

Ceci m'amène à introduire la partie théorique de ce mémoire en annonçant déjà que les éléments présentés convergent vers la défense de la chanson comme outil didactique en F.L.E., non pas seulement dans la foulée des pratiques courantes d'enseignement (cf. fiches didactiques etc.) mais dans une forme plus originale que des arguments relevant de la neurolinguistique puis de la didactique contribueront à cautionner.

2 Considérations théoriques

« Sans musique la vie serait une erreur. » Friedrich Nietzsche

Sans aller aussi loin que Nietzsche, nous pouvons dire que la musique et les chansons suscitent en général beaucoup d'enthousiasme, et pour l'apprentissage du français nous pouvons ajouter que tout usage de chansons engendre, en plus de cet enthousiasme, des activités langagières qui ne peuvent être que bénéfiques. Mais dans quelle mesure est-ce un moyen efficace pour apprendre le français ? Cela va naturellement varier selon de nombreux facteurs, comme les qualités textuelles et musicales des chansons que l'on utilise, leur pertinence par rapport aux objets d'apprentissage (plus ou moins spécifiques) que l'on souhaite aborder, et le temps, le mode et l'intensité d'utilisation ; facteurs auxquels il faut ajouter les connaissances existantes et les préférences de l'apprenant.

De quelle façon doit-on se servir des chansons pour apprendre une langue ? Du moment qu'une chanson a des paroles sensées, nous pensons que toute utilisation aura inmanquablement un effet plus ou moins important. Et c'est là le point sur lequel nous divergerons des pratiques didactiques courantes à partir des chansons : la chanson n'a pas toujours besoin d'être préalablement exploitée didactiquement par l'enseignant pour avoir un impact sur l'apprentissage de la langue. Par l'utilisation d'une chanson, nous entendons ainsi toute activité possible, allant de la simple écoute purement récréationnelle en passant par une lecture plus ou moins approfondie des paroles, par le chant, l'apprentissage par cœur, la traduction, par des discussions autour d'une chanson, du son thème, du sens des paroles ou de certaines expressions, de la musique ou de la vidéo qui l'accompagne, des différents artistes qui l'interprètent, jusqu'à divers types d'exercices ou de travaux structurés, écrit ou oraux, effectués individuellement ou en groupe.

Même une utilisation très passive, en écoutant des chansons sans vraiment y prêter attention, peut contribuer à habituer l'auditeur à la tonalité de la langue. Sans saisir les paroles, et même sans vraiment comprendre un seul mot, le simple fait d'écouter des chansons pourra le familiariser à la prononciation et à l'intonation du français, et contribuer à lui en donner une idée plus ou moins précise, selon la quantité et le type de chansons écoutées. Et des usages plus actifs contribueront naturellement à de meilleurs résultats en termes d'apprentissage.

Mais quels sont les atouts principaux qui font des chansons une source spécialement bien adaptée à l'apprentissage des langues ?

2.1 Effets de la musique sur le cerveau

Commençons par regarder ce que les scientifiques disent sur les façons dont la musique affecte le cerveau. Daniel Joseph Levitin, professeur de psychologie et de neurosciences comportementales à l'Université McGill de Montréal, est l'auteur de plusieurs bestsellers concernant les effets de la musique sur le cerveau humain. Il a notamment écrit *This Is Your Brain on Music: The Science of a Human Obsession*. Responsable d'un laboratoire de recherche (*Laboratory for Music Perception, Cognition, and Expertise*) pendant 17 ans (de 2000 à 2017), il a publié de nombreux articles scientifiques à ce sujet. Dans un documentaire scientifique²³, il explique qu'il y a vingt-cinq ans, la science considérait que la musique n'affectait que la partie gauche du cerveau alors que les langues étaient traitées par la partie droite. Mais avec les outils dont nous disposons aujourd'hui, nous savons que cela est faux et que la musique affecte presque toutes les parties du cerveau, ce qui n'est en fait pas étonnant lorsque l'on considère que la musique entraîne à la fois des activités auditives, des activités physiques à travers le rythme qui nous incite à faire des mouvements, des activités physiques également lorsque l'on joue d'un instrument ou que l'on chante soi-même, et aussi des activités visuelles lorsque l'on regarde des artistes jouer et chanter ou lorsque l'on lit des partitions de musique ou des paroles. Par sa complexité, la musique est donc résolument de nature plurimodale.

2.1.1 Recherche neuromusicale

La recherche dans le domaine des sciences cognitives de la musique démontre que celle-ci a des effets non négligeables pour le bon fonctionnement du cerveau, des effets qui peuvent être bénéfiques non seulement pour le développement des compétences musicales, mais aussi pour d'autres compétences mentales, notamment langagières. Dans un article intitulé *La musique comme outil de stimulation cognitive*, publié en 2012 dans *L'Année psychologique*²⁴, Moussard²⁵ et al. écrivent que :

« les effets de la pratique et de l'écoute musicale sur le fonctionnement cognitif et cérébral ont été grandement étudiés depuis les 20 dernières années. Les études comportementales et de neuroimagerie ont mis en évidence une importante réactivité du

²³ Rubin, 2017

²⁴ Revue scientifique de psychologie cognitive créée en 1894 par Alfred Binet, pédagogue et créateur du premier test psychométrique.

²⁵ Aline Moussard, Ph.D. à l'Université de Montréal. Recherches liées à la santé cognitive de la population âgée et notamment à l'effet de la pratique musicale sur la plasticité cérébrale comme protecteur contre le déclin cognitif lié au vieillissement.

cerveau aux stimulations musicales et de nombreux chevauchements anatomiques et fonctionnels entre les traitements musicaux et des compétences non musicales (linguistiques, motrices et émotionnelles notamment)²⁶. »

Ils exposent dans cet article, sur trois axes différents, une synthèse des connaissances scientifiques actuelles des effets de la musique :

1. sur la stimulation du cerveau en général ;
2. sur le développement des performances cognitives, musicales et non musicales ;
3. et sur son efficacité thérapeutique face à certains déficits, comme l'aphasie, provoqués par des lésions cérébrales.

C'est surtout le second axe qui nous intéresse par rapport à l'apprentissage des langues, et dans ce contexte Moussard et al. mentionnent que de nombreuses études ont démontré des corrélations significatives entre les habiletés musicales et les habiletés phonologiques et prosodiques, entraînant entre autres des avantages considérables pour l'acquisition des langues pour les « musiciens », comparés aux « non-musiciens ». Ceci s'explique par de nombreux effets positifs, repérables sur un grand nombre d'aires cérébrales. Les différentes pratiques musicales semblent effectivement influencer le cerveau de manière à améliorer non seulement les compétences dirigées vers la musique mais également vers d'autres fonctions cérébrales.

« Jouer ou écouter de la musique peut en effet requérir différents aspects de la cognition (attention, mémoire, mémoire de travail), de la perception (auditive, voire spatiale), de la motricité, ainsi que du réseau émotionnel. En stimulant ces différentes activités cérébrales, la musique a la possibilité d'améliorer leur fonctionnement, y compris dans des tâches non musicales²⁷. »

De plus, les résultats de leurs recherches démontrent que ces effets bénéfiques aux tâches non musicales ne se limitent pas exclusivement aux musiciens professionnels, mais qu'ils concernent aussi ceux qui font de la musique un usage plus modeste.

« Cet effet de transfert vers les compétences non musicales s'observe à la fois chez le musicien et le non musicien, dans des activités mentales perceptives, motrices ou cognitives²⁸. »

²⁶ Moussard et al., 2012 : 499

²⁷ Ibid.

²⁸ Ibid. : 511

Il y a donc lieu de penser que la musique donne à notre cerveau une sorte d'entraînement qui peut le rendre plus performant de façon générale. Nous serions tenté de qualifier la musique de « vitamine cognitive ».

2.1.2 Recherche neurolinguistique

Dans un article paru dans *Le français dans le Monde*, Huc et Vincent-Smith, de l'Institut de neurodidactique international (INI)²⁹, organisme de recherche de formation en pédagogie, écrivent :

« Les récentes avancées des neurosciences présagent une compréhension toujours plus fine des mécanismes cérébraux relatifs au langage. Didacticiens et neurophysiologistes travaillent aujourd'hui de concert dans l'optique de cerner l'impact réel des méthodologies d'enseignement des langues sur les fonctions cérébrales³⁰. »

Comme pour la musique, il est donc possible aujourd'hui, par des méthodes d'imagerie cérébrale dynamiques, d'observer et d'analyser le degré d'activité dans différentes zones du cerveau lorsqu'un sujet effectue des tâches liées à l'apprentissage des langues. Ceci permet de comparer en temps réel l'activité cérébrale que suscitent différents types de tâches, et permet donc, dans une certaine mesure, de se faire une idée sur l'efficacité de différentes méthodologies d'apprentissage. Ici aussi les chercheurs partent de l'idée que lorsque l'on observe beaucoup d'activité dans plusieurs zones du cerveau, et surtout dans celles que l'on considère importantes pour le traitement des connaissances, la tâche effectuée par le sujet lui est efficace en termes d'apprentissage.

« Nous supposons que plus les méthodologies utilisées mobilisent les aires cérébrales concernées, plus elles sont efficaces³¹. »

Et selon eux, les données issues d'examens d'*imagerie par résonance magnétique fonctionnelle* ou d'*imagerie cérébrale fonctionnelle* (ICf) et de *potentiels évoqués* (PE)³² montrent clairement que les éléments prosodiques de la musique sont spécialement favorables à l'apprentissage des langues :

« L'ICf et les PE accordent aux éléments prosodiques, tels que durée et mélodie des sons, rythme, intonation, accent, etc., une importance primordiale dans l'acquisition et

²⁹ Cf. www.neuroeducation-ini.fr/

³⁰ Huc et Smith, 2008

³¹ Ibid.

³² Les *potentiels évoqués* mesurent à l'aide d'électrodes l'intégrité de certaines fonctions neurologiques (motricité, sensibilité, vue, l'ouïe), qui sont transmises le long de faisceaux nerveux vers le cerveau. (Cf. www.neurologie.lu/les-examens/potentiels-evoques-pe, pages consultée le 17/03/2021.)

l'apprentissage du langage. La prosodie nous permet de séparer les mots les uns des autres lors de l'audition d'une phrase. Son rôle est capital chez le très jeune enfant dont le cerveau doit différencier les mots, qu'il ne sait pas encore interpréter, de simples sons sans signification phonologique. Les relations prosodie-syntaxe-sémantique-pragmatisme ont été bien définies grâce aux PE. Ils ont prouvé que la prosodie, qui sollicite les mêmes circuits neuronaux que la musique, joue un rôle fondamental dans le traitement du langage, en particulier dans l'exploitation de la syntaxe. La prosodie est aussi intimement liée à la sémantique et l'ICf montre les rôles majeurs de la fonction émotionnelle et de l'attention³³. »

Ces découvertes en neurosciences ont eu, et continuent à avoir, de l'importance pour le développement de la didactique des langues.

2.2 Musique et chansons dans un cadre didactique

Avec ou sans connaissances approfondies des avancées scientifiques dans le domaine de la neurolinguistique, de nombreux praticiens chevronnés de l'enseignement des langues ont étudié les effets de l'utilisation des chansons en classe et témoignent, sur la base de leur expérience, de ses diverses qualités.

Jayne Abrate, directrice de l'*American Association of Teachers of French* depuis 1997, importante figure de l'enseignement du français aux États-Unis, récompensée à plusieurs reprises pour l'importance de ses travaux³⁴, a écrit de nombreux articles à ce sujet. Dans un article paru dans le *Modern Language Journal*, elle écrit que l'utilisation des chansons présente cinq atouts considérables pour l'apprentissage des langues :

« The benefits of utilizing the popular song are numerous. They include: 1) holding the attention and interest of students; 2) introducing native and colloquial use of the language; 3) presenting cultural phenomena and points of view; 4) providing mnemonic device and context for learning; and, finally, 5) furnishing an entertaining alternative to textbook study³⁵. »

Dans cet article qui date des années 80, Abrate focalise principalement sur les différents usages que l'enseignant peut faire des chansons en classe et aussi sur comment choisir les « meilleures chansons ». Il y a quarante ans, l'accès aux chansons et à leurs paroles n'était pas toujours facile. Depuis, pour ce qui est du choix et de l'accessibilité, la situation a totalement

³³ Huc & Smith, 2008

³⁴ Elle a notamment obtenu l'*Ordre des Palmes Académiques* du plus haut grade, une ordre ministériel français, pour sa « contribution exceptionnelle à l'enrichissement du patrimoine culturel ». (www.manche.gouv.fr/index.php/Politiques-publiques/Medailles-et-decorations-officielles/Les-ordres-ministeriels/Ordre-des-Palmes-Academiques)

³⁵ Abrate, 1983 : 8

changé : sur Internet, pratiquement toutes les chansons (commercialisées) sont disponibles à tous, ou presque, et leurs paroles, de plus en plus souvent intégrées dans les services de streaming³⁶, peuvent aussi facilement être « googlées » en l'espace de quelques secondes. Par rapport à notre projet, le choix des meilleures chansons n'est pas le plus intéressant puisque, comme nous le verrons, nous recommanderons plutôt aux apprenants de choisir leurs chansons eux-mêmes. Mais les cinq atouts d'Abrate ne sont pas pour autant moins pertinents aujourd'hui.

En nous basant sur la liste d'Abrate, traduite en français, avec de légères modifications, et en commençant par le point numéro 3, nous avons créé l'acrostiche suivant qui peut servir à illustrer comment la chanson est particulièrement appropriée pour retenir de manière efficace et durable l'intérêt de l'apprenant, autrement dit comment elle **capte** son attention :

LA CHANSON		
C	l'apprenant en présentant des aspects et des points de vue culturels ; elle l'	
A	en retenant son attention et son intérêt ; elle lui	
P	en introduisant un langage usuel et familier ; elle	
T	bien en mémoire par ses qualités mnémotechniques et, le cas échéant, par ses qualités contextuelles ; et elle l'	
E	en offrant une alternative divertissante aux manuels scolaires.	

1 : La chanson capte l'attention

Après Abrate, nombre d'autres didacticiens se sont penchés sur les avantages des chansons dans l'apprentissage des langues et ont témoigné, à partir de leur propre expérience en tant qu'enseignants ou dans le cadre de recherches didactiques, des aspects bénéfiques de la chanson, des témoignages peuvent servir à étayer les cinq points de notre acrostiche.

³⁶ Avec Spotify les paroles deviennent disponibles en novembre 2021 : « As of today, [November 18, 2021,] Lyrics are available to all Free and Premium users globally across iOS and Android devices, desktop, [...] ». (Cf. newsroom.spotify.com/2021-11-18/you-can-now-find-the-lyrics-to-your-favorite-songs-in-spotify-heres-how/, page m.a.j. le 18/11/2021, consultée le 20/11/2021.)

2.2.1 Les chansons cultivent

Le premier point, concernant l'ouverture vers la culture, est peut-être le plus important. C'est probablement en ouvrant des portes vers des aspects culturels au sens large du terme que naîtront chez l'apprenant la curiosité et la motivation qui l'entraîneront à s'intéresser à la langue à long terme et à vouloir vraiment l'apprendre pour s'en servir – et à vouloir s'en servir pour apprendre encore plus.

Philippe Blanchet, à l'Université de Rennes, dans le cadre de ses cours de didactique du F.L.E pour de futurs enseignants, attache beaucoup d'importance à les sensibiliser à une approche interculturelle afin que l'enseignement soit adapté à rendre possible la communication active avec des locuteurs francophones dans leur vie quotidienne. Il dit « [qu'] il n'est pas possible de communiquer en situation de vie sans partager un certain nombre de connaissances et de pratiques culturelles³⁷. » C'est selon lui un aspect largement reconnu et développé depuis plusieurs décennies.

« On peut y ajouter, de manière plus approfondie, que la langue est indissociable de la culture, car elles sont « les deux facettes d'une même médaille », comme disait E. Benveniste. En effet, toute langue véhicule et transmet, par l'arbitraire de son lexique, de sa syntaxe, de ses idiomatismes, les schèmes culturels du groupe qui la parle³⁸. »

Dans ce contexte, Paradis et Vercollier qualifient la chanson de « lucarne ouverte sur la société » et soulignent son rôle important au sein du patrimoine culturel français, servant dans le cadre de l'apprentissage de la langue non seulement à l'acquisition de la compétence linguistique mais aussi d'une « compétence ethnosocioculturelle ». Ils rappellent à ce propos, ce qui va tout à fait dans le sens de ce que dit Philippe Blanchet, que c'est en acquérant des repères dans la culture quotidienne du pays dont il apprend la langue que l'apprenant pourra s'identifier à elle et se l'approprier. Beaucoup de chansons sont fortement porteuses de charges culturelles partagées (C.C.P.), elles permettront à l'apprenant, en se les appropriant, de se sentir inclus dans le ou les groupes de locuteurs natifs qui les considèrent comme étant les siennes.

« La chanson contemporaine peut sur ce plan apporter un certain sentiment de réconfort et favoriser l'appartenance au groupe culturel cible en créant un pont vers l'implicite qui sous-tend la L1. Chanson contemporaine et phraséodidactique semblent sur ce point participer d'une même dynamique qui pourra se déployer dans « une approche actionnelle

³⁷ Blanchet, 2004 : 6

³⁸ Ibid

comprenant tous les aspects de la compétence communicative (linguistique, sociolinguistique et pragmatique) » (Gonzalez Rey, 2007 : 25)³⁹. »

Virginia Boza Araya, de Université Nationale de Costa Rica, explique dans son article sur la chanson et son enseignement en classe de F.L.E., en partant de l'idée que la culture est indissociable de la langue, et qu'elle est souvent transmise à travers la chanson, que :

« L'analyse d'une chanson dans la classe F.L.E. représente un outil très performant pour aborder et approfondir l'étude des aspects culturels de la société française et par extension de la diversité culturelle francophone⁴⁰. »

Elle précise aussi que les chansons, faisant déjà partie de la vie quotidienne des apprenants, sont spécialement bien placées pour les motiver à apprendre :

« Comme la musique fait partie intégrante de l'univers des apprenants, ils seront conquis par le rythme, grâce auquel l'étude linguistico-culturelle sera plus motivante et enrichissante⁴¹. »

Elle souligne également que les chansons favorisent de manière souple et efficace la mise en pratique des quatre compétences langagières (c.-à-d. réception orale, réception écrite, production orale et production écrite) et plus particulièrement des compétences communicatives, aussi bien au niveau de l'expression qu'à celui de la compréhension orale. Elle insiste aussi sur la valeur de la présence du langage informel dans les chansons, du langage de la vie de tous les jours (ce qui rejoint le troisième point de notre acrostiche, la chanson qui « parle » à l'apprenant).

Un autre exemple, Matic et Popovic, de l'université de Novi Sad en Serbie, attestent ainsi des qualités de la chanson par rapport à la culture :

« En tant qu'élément du patrimoine culturel d'un peuple, la chanson peut servir de document authentique et représente l'outil pédagogique par excellence. [La chanson] ne doit pas seulement servir à acquérir des connaissances linguistiques mais peut aussi renvoyer à des réalités concrètes de la culture francophone⁴². »

Dans un article où ils focalisent sur l'enseignement de la civilisation et des différentes cultures francophones, ils qualifient aussi la chanson d'« outil pédagogique précieux qui permet aux apprenants de s'approprier la culture de la langue-cible ». Étant « le miroir de la

³⁹ Paradis et Vercollier, 2010 : 4

⁴⁰ Araya, 2012

⁴¹ Ibid.

⁴² Matic et Popovic, 2013

société dans laquelle elle a été créée », la chanson peut sensibiliser les apprenants aux diverses thématiques dont elle traite, allant « de la tradition jusqu'aux problématiques complexes de la société actuelle⁴³. » Comme Araya, ils précisent que la chanson permet de travailler sur les quatre principales compétences langagières et représente donc une source d'enseignement à part entière. Ils recommandent aux enseignants d'utiliser la chanson le plus souvent possible. Nous notons que ce conseil peut aussi contribuer, en faisant principalement usage de chansons contemporaines, à renforcer l'actualité de la langue apprise.

Citons ici un exemple d'actualité qui sera bientôt passé de mode, espérons-le : la crise sanitaire du coronavirus. Les manuels de langue n'en parlent pas, naturellement. L'enseignant peut aborder le thème à travers les média, mais aussi à travers de nombreuses chansons qui, elles, n'ont pas tardé à sortir (pied de nez au confinement !) dès le printemps 2020. Il y en a de toutes sortes : réconfortantes et optimistes comme *On fait comme si*⁴⁴ de Calogéro ; humoristiques comme *Coco Corona*⁴⁵ de Camille Lellouche ; ironiques comme *Les confinés*⁴⁶ de Pierre Perret ; démonstrations de solidarité comme *Symphonie confinée - La tendresse*⁴⁷, interprétée par 45 artistes différents. Plusieurs d'entre elles rendent hommage aux « métiers essentiels », c.-à-d. aux gens qui ont accepté de s'exposer aux risques de contamination pour le bien de tous, dans le secteur de la santé par exemple, comme *Et je pense à tous ceux*⁴⁸ des UnsDifférents, un groupe Nîmois avec des artistes porteurs de handicaps.

De telles chansons peuvent à la fois donner une idée sur la façon dont la crise a été vécue et ressentie par les gens, et présenter les nouvelles expressions et le nouveau vocabulaire, ou les anciens mots avec un sens nouveau, utilisés pour en parler, comme par exemple « quatorzaine », « confinement/déconfinement », « distanciation physique », « télétravailler », « comorbidité », « manuporté », « aéroporté », « couvre-feu » et bien d'autres.

Un tel usage de chansons oblige cependant l'enseignant à remplacer fréquemment « ses chansons » par de nouvelles chansons plus récentes. Le travail de préparation d'une chanson

⁴³ Matic et Popović, 2013

⁴⁴ « Sûr que nos vies d'après seront plus belles, surtout donne-moi des nouvelles. » youtu.be/nByN1HdPsqk

⁴⁵ « On va devenir fou à cause de toi, Coco-corona ! » youtu.be/cc--J9C9Pfo

⁴⁶ « Vous nous avez confinés, puis déconfinés, puis reconfinés, mais vous vous resterez pour la vie, des cons finis. » youtu.be/zA2JjodD6IU

⁴⁷ Reprise d'une chanson interprétée d'origine par Bourvil en 1963. youtu.be/rEjvRktXeis

⁴⁸ « À tous ceux qui travaillent pour lutter contre ce mal, vous être le cœur de notre morale. » youtu.be/A6jpV-OOZys

peut être plus ou moins chronophage selon l'exploitation didactique que l'on souhaite en faire, et le temps dont dispose l'enseignant est toujours limité.

Un dernier témoignage sur le véhicule de culture qu'est la chanson : Tang Kao a écrit un article, basé sur son expérience personnelle, sur la façon dont la musique peut être utilisée dans l'apprentissage des langues étrangères. Originaire de Taïwan, il estime que les méthodes d'enseignement à Taïwan, et d'en d'autre pays d'Asie, sont trop « rigides », et que ce modèle d'apprentissage, basé sur une « culture du bachotage » (« cramming culture ») rend les élèves engourdis et leur fait perdre progressivement leur motivation et leur inspiration. Ses projets de formation professionnelle, qui devaient passer par des études aux États-Unis, l'ont poussé à développer sa propre stratégie afin d'apprendre correctement l'anglais. Il s'est mis à se servir de musique rap, un genre auquel il attribue des qualités essentielles par rapport à l'apprentissage des langues.

« Hip Hop culture, street language (sometimes referred to as Black English), and rap music always influence each other. These three factors form the basis of my learning strategy. They work as a triad or triangle. The learner can start from any side – music, language, or culture – and follow the edge to the next side and ultimately to the last side, though this article focuses on the music/language/culture sequence⁴⁹. »

Pour Kao, les liens forts entre la culture hip-hop, la langue et la musique font du rap le point de départ idéal pour des activités langagières fructueuses. Les paroles sont importantes, à la fois pour ce que est de la forme, qui se veut souvent poétique tout en se basant sur le langage de la rue, et pour ce qui est du sens, décrivant et critiquant divers phénomènes de la société (urbaine principalement). Le genre rap, comme le slam également, se caractérise donc par le rôle central des paroles qui sont souvent longues et assez compliquées et généralement chantées ou lues à vive allure. Prenons comme exemple la chanson *Banlieusards*⁵⁰ de Kery James, un représentant du « rap politique » : cette chanson compte plus de mille mots et fait 7 ou 8 minutes de long, elle est presque sans refrain à l'exception d'une ligne répétée à plusieurs reprises : « Banlieusards et fiers de l'être, on n'est pas condamnés à l'échec. » On peut difficilement s'intéresser à une telle chanson sans s'intéresser aux paroles. Le rap est donc fortement porteur de culture et contient tout ce qu'il faut pour aiguïser la curiosité de l'apprenant, ce qui en fait une source d'apprentissage intarissable selon Kao.

⁴⁹ Kao, 2014 : 118.

⁵⁰ *Banlieusards* de l'album *À l'ombre du show business* (2008). Le chanteur y dénonce la discrimination des « banlieusards » (originaire de banlieue) telle qu'il l'a vue et vécue, mais de façon relativement nuancée. Un thème qui lui tient à cœur puisqu'il y a consacré un film éponyme en 2018. Cf. youtu.be/7pQQK4XuwCA.

Y a-t-il des ressemblances entre le rap et la chanson française ? Sans prétendre apporter une définition de ce qu'est « la chanson française », à part le fait qu'elle est francophone (issue principalement de pays francophones, mais pas uniquement), on la qualifie aussi souvent de « chanson à texte » et on pense à des chansons de différents genres musicaux, poétiques, riches en rimes et en sens, des chansons qui apportent une certaine vision du monde. Donc oui, il y a des ressemblances. D'ailleurs, on peut très bien dire que le rap francophone, très répandu aujourd'hui, représentant une part importante du marché de la musique francophone⁵¹, en fait partie. « La chanson française » n'est évidemment pas un seul genre spécifique mais plutôt un large éventail de genres différents, souvent mélangés entre eux, influencés de musiques de diverses origines, ce qui offre beaucoup de variété comme en témoigne cette description de la bibliothèque de Toulouse :

« La chanson française c'est une grosse malle faite de tout et de rien, où chacun peut puiser selon son âge, ses goûts, ses humeurs. [...] Chanson à texte, chanson d'amour, de rébellion, tube d'un jour ou pour toujours, elle fait partie de notre vie⁵². »

Kao a trouvé beaucoup d'inspiration dans le rap, mais d'autres préféreront peut-être des genres de musique totalement différents. Si nous sommes d'accord avec lui sur l'importance de la dimension culturelle des chansons pour l'apprentissage des langues, nous estimons que le plus important facteur est le goût. Il faut tout d'abord « kiffer⁵³ » pour que la musique accroche et engendre des activités langagières durables, nous insistons donc de nouveau sur l'importance du goût de chacun. Des paroles légèrement bébêtes d'une chanson un peu « ver d'oreille⁵⁴ », comme par exemple celles de *Duo* de Philippe Katrine, « On a le même tempo mais pas le même pattern⁵⁵ », répétées pas moins de seize fois, peuvent faire un très bon exercice de prononciation ; et qui sait si, en étudiant le reste des paroles, cette chanson n'a pas tout de même un sens un peu plus profond. Avec Kao nous pensons que la chanson est largement porteuse d'une dimension culturelle. Mais il faut entendre culture au sens large du

⁵¹ « Le rap, né aux Etats-Unis, est particulièrement puissant dans l'Hexagone, au point que l'on qualifie souvent la France de « deuxième terre du rap ». » (Le Monde, www.lemonde.fr/podcasts/article/2021/09/28/le-rap-est-il-la-musique-la-plus-ecoutee-en-france_6096241_5463015.html, page m.a.j. le 04/10/2021, consulté le 20/10/2021)

⁵² www.bibliotheque.toulouse.fr/wp-content/extra-bib/bibliozik/pages-chanson/chanson.html#def0, page consultée le 21/11/2021.

⁵³ *Kiffer/kifer* : Familier. Apprécier, aimer ; prendre du plaisir à. (Cf. www.larousse.fr/dictionnaires/francais/kiffer/, page consultée le 20/10/2021.)

⁵⁴ De l'allemand *Ohrwurm*, chanson ou passage de chanson accrocheur, qui vous revient facilement en mémoire, parfois involontairement au point de devenir agaçant.

⁵⁵ Notons au passage le simple « pattern » d'allitérations « le même tempo [...] le même pattern » qui en fait un bon exercice de prononciation.

mot. Nous estimons que toutes les chansons sont porteuses de charges culturelles partagées (C.C.P.) d'une façon ou d'une autre, du moment qu'elles sont connues et utilisées, et qu'elles ont de l'importance pour des groupes plus ou moins importants de gens.

2.2.2 Les chansons accrochent

Il est important que l'apprenant soit capable de mobiliser une certaine concentration afin de s'investir dans des activités d'apprentissage suffisamment intenses et prolongées pour qu'il en bénéficie pleinement, et cette concentration passe d'abord par son attention. La musique est indéniablement un des ingrédients qui peuvent servir à retenir son attention, il n'y a qu'à voir le rôle qu'elle joue dans la publicité commerciale.

Selon Nora Kulset, titulaire d'un doctorat en musicologie à NTNU, la musique en elle-même se prête particulièrement bien à retenir l'attention :

« Le défi de tout pédagogue consiste non seulement à capturer mais aussi à conserver l'attention. [...] La musique fait tout cela pour vous⁵⁶. »

Kulset a beaucoup travaillé sur la façon dont le chant peut contribuer à l'acquisition des langues, et elle a notamment écrit un livre intitulé *Musique et langue seconde : l'acquisition du norvégien chez les jeunes enfants d'une autre langue maternelle*⁵⁷. L'idée d'écrire ce livre lui est venue lorsqu'elle vivait en Afrique du sud avec sa famille. Son fils cadet, alors âgé de cinq ans y a appris deux nouvelles langues : l'isiXhosa, une langue bantoue du sud-est du pays, et l'anglais. Les chansons, qui tenaient une place importante dans les routines quotidiennes du jardin d'enfant de son fils, et à la maison aussi, ont, selon Kulset, beaucoup contribué à ce qu'il apprenne assez rapidement à se servir de ces deux nouvelles langues, malgré de petites difficultés initiales. Au départ, après juste quelques jours au jardin d'enfant, son fils a proclamé fermement qu'il ne parlerait jamais une autre langue que le norvégien de toute sa vie ! Et effectivement, pendant les huit premières semaines, il est resté quasiment muet. En revanche il se laissait tenter à participer aux chants collectifs... Et puis un jour, en rentrant à la maison, il a déclaré tout joyeux qu'« aujourd'hui les autres enfants ont appris le norvégien ! » En fait s'était lui qui s'était approprié, sans s'en rendre compte, les rudiments nécessaires pour pouvoir communiquer avec les autres enfants, en anglais et en isiXhosa.

⁵⁶ Kulset, 2015 : 40. Notre traduction du texte norvégien : « Enhver pedagogs utfordring ligger ikke bare i å fange, men også beholde noens oppmerksomhet. [...] Musikken gjør alt dette for deg. »

⁵⁷ Ibid. Notre traduction du titre norvégien : Musikk og andrespråk: norsktilegnelse hos små barn med et annet morsmål.

Kulset résume ainsi les plus importants aspects bénéfiques de la musique pour l'apprentissage :

« Lorsque on fait de la musique, on active de grandes parties du cerveau qui contribuent entre autres à un apprentissage plus rapide et meilleur, et à une réception et un traitement de la langue meilleurs et plus rapides. Maintenir le cerveau de bonne humeur est un mot clé important. Cela augmente notre qualité de vie et dispose le cerveau à mieux apprendre de nouvelles choses. La musique est un facteur qui tient aisément le cerveau de bonne humeur⁵⁸. »

Même si elle focalise principalement sur les jeunes enfants dans son livre, Kulset précise que ce qu'elle écrit est également valable pour les élèves plus âgés, et dans une certaine mesure aussi pour les adultes. Elle estime que la musique et les chansons sont une langue universelle qui favorise les interactions sociales et qui a une influence bénéfique sur la capacité du cerveau à traiter les langues à n'importe quel âge.

Pour ce qui est de la « bonne humeur » du cerveau, nous pouvons attester de cet effet remonte-moral pour avoir vu assez souvent le sourire se répandre sur le visage des étudiants en écoutant des chansons. Venus à leur cours du soir apprendre le norvégien, mais visiblement fatigués par une longue journée de travail, une voix harmonieuse accompagnée de musique, leur offre une pause composée de l'essence de ce qu'ils sont là pour apprendre : la faculté de s'exprimer. Pour ceux qui aiment la chanson, ce n'est pas grave s'ils ne comprennent pas toutes les paroles, quelques mots suffisent et le message semble passer quand même, peut-être principalement sous forme d'émotions.

L'expression « si ça me chante⁵⁹ » est synonyme de « si j'en ai envie ». Les chansons peuvent donner envie de faire beaucoup de choses bénéfiques à l'apprentissage du F.L.E., et elles ont l'avantage de le faire en « français parlé ».

2.2.3 Les chansons parlent

Il n'y a pas besoin d'avoir enseigné le norvégien pour savoir ce qui est le plus difficile pour ceux qui l'apprennent : les dialectes. Vous suivez des cours de norvégien, vous avez un peu appris à lire et à écrire. Vous vous entraînez à parler avec les autres apprenants, avec

⁵⁸ Kulset, 2015 : 49. Notre traduction du texte norvégien : « Når vi musiserer, aktiviserer vi store deler av hjernen som blant annet bidrar til raskere og bedre innlæring, og til bedre og raskere mottak og behandling av språk. Å holde hjernen i godt humør er et viktig stikkord. Dette øker livskvaliteten vår, og det gjør hjernen i bedre form til å lære noe nytt. Musikk er en faktor som enkelt holder hjernen i det gode humøret. »

⁵⁹ Voir par exemple la définition du site Expressions française, www.expressions-francaises.fr/expressions-s/2884-si-ca-me-chante.html.

l'enseignant aussi, et ça marche plutôt bien. Vous commencé à vous sentir capable de communiquer. Et puis vous vous trouvez confronté au fait que pratiquement personne ne parle comme on écrit le norvégien. Il n'y a pas de norme orale, les gens parlent tous un des nombreux dialectes qui sont pour la plupart sensiblement différents des deux normes écrites. Pour le français, si le problème n'est pas exactement le même, force est de constater que les gens sont également loin de parler comme ils écrivent. Les apprenants de F.L.E. se trouvent donc eux aussi bien vite confrontés à un décalage important entre le français qu'ils apprennent en classe et le français parlé des gens. Corinne Weber traite de ce problème dans un article intitulé « Pourquoi les Français ne parlent-ils pas comme je l'ai appris⁶⁰ ? » Parmi les différences plus ou moins systématiques, il y a notamment des phénomènes de réduction et l'utilisation de mots d'argots qui peuvent être sensiblement différents des mots que l'on écrit.

Dans la phrase « Pourquoi j'f'rais semblant ? », exemple tiré de la chanson *Santé* de Stromae, les trois syllabes de « je fe-rais » se trouvent réduites à une seule syllabe. L'élosion vocalique qui, à l'écrit, n'intervient que devant une voyelle ou un h muet (j'ai, j'habite), se retrouve souvent devant une consonne à l'oral (j'fais), et d'autres voyelles tendent également à disparaître à l'intérieur des mots, comme dans « j'f'rais ». Il en résulte des phrases comme « Il en a b'(z)oin d'c'truc là⁶¹ ? » (Il en a besoin de ce truc-là ?).

Ajoutons à cela le *verlan*⁶², qui entraîne la modification de nombreux mots essentiels à la compréhension, et que les jeunes ne cessent de développer en inventant de nouveaux mots, comme l'inévitable « ouf » (qui veut dire fou) pour parler de quelque chose qui est incroyable, « chelou » (louche) pour décrire quelque chose d'étrange ou pas très clair, ou encore « relou » (lourd/ennuyeux), et aussi « chanmé » (méchant) qui est plutôt utilisé pour décrire quelque chose qui est « *génial !* » (il faut le savoir).

Rien qu'avec ces exemples, nous comprenons vite que les différences entre le français formel, beaucoup plus proche de l'écriture, et le français informel ou familier sont très importantes. Kerredine Soltani en parle comme si c'étaient deux langues différentes dans sa chanson *Le verlan*⁶³ : « Où je m'en sors le mieux, c'est dans ma langue, le verlan. Je suis bilingue, je le parle même couramment. » Bien sûr, le français familier, avec ses nombreuses variétés selon

⁶⁰ Weber, 2006

⁶¹ Exemple donné dans Weber, 2006

⁶² Définition : « Argot codé qui procède par inversion des syllabes à l'intérieur du mot (par exemple ripou, pourri). » www.larousse.fr/dictionnaires/francais/verlan. Voir aussi la très bonne et courte présentation du verlan par Nikola Obermann, Karambolage – ARTE, youtu.be/VVXbYFoIq5E.

⁶³ Cf. youtu.be/tUn7_rbj6U.

les communautés qui le parlent, n'est pas « une autre langue » mais toutes ces différences le rendent difficile à maîtriser sans le pratiquer de façon active. Nous estimons que les chansons sont une bonne source pour s'approcher de ce problème.

Les chansons étant écrites pour être chantées, donc rendues principalement sous forme orale, sont particulièrement bien adaptée pour se familiariser au français parlé (de la même façon que les chansons chantées dans un dialecte norvégien le sont pour apprendre ce dialecte). Les chansons présentent, avec certaines exceptions liées à des libertés d'ordre poétique ou humoristique⁶⁴, un langage oral bien plus proche de la façon dont parlent les gens au quotidien que ce qui est généralement le cas pour les textes des manuels de français ou pour la plupart des autres sources écrites. Les paroles peuvent garder certains traits de la norme écrite, permettant notamment plus de flexibilité pour ajuster le nombre de syllabes par rapport à la musique⁶⁵, mais elles sont tout de même beaucoup plus proches du parler courant. Certains pédagogues pourront, à juste titre, reprocher aux paroles de certaines chansons de risquer d'induire l'apprenant en erreur (avec des jeux de mots exagérés, des formulations sciemment erronées ou des mots volontairement « mal prononcés »). Cependant, nous ne pensons pas qu'il y ait vraiment lieu de craindre des effets négatifs à long terme ; dans la plupart des cas, l'apprenant sera capable de faire la part des choses par rapport à ce genre d'anomalies, même s'il peut être amené à commettre des erreurs avant de les comprendre et de les rectifier.

Karen M. Ludke, de l'université Edge Hill, a beaucoup utilisé de chansons, à la fois pour son propre apprentissage de différentes langues étrangères et pour enseigner l'anglais. Dans l'article *Songs and music*⁶⁶, elle estime qu'écouter des chansons représente un moyen plus efficace pour bien « entendre les sons de la langue » tels qu'ils sont, plutôt que de les « traduire mentalement dans le système sonore de la langue maternelle de l'apprenant », tel qu'il doit le faire quand il lit des textes. Le fait de chanter pour imiter les sons de la langue cible les rend plus faciles à apprendre correctement que ce qui est le cas avec d'autres types d'exercices oraux. Elle estime que les chansons ont un grand potentiel pour favoriser

⁶⁴ Exemple tiré d'une chanson de Renaud : « Dès que le vent soufflera je repartira ; dès que les vents tourneront nous nous en allerons ». Ces deux fautes évidentes sont là pour rimer, et pour rigoler. La seconde n'était pas nécessaire pour rimer. « Nous nous en irons » aurait tout aussi bien fait l'affaire, mais elle semble être là juste pour souligner la première.

⁶⁵ Considérons par exemple ces deux lignes extraites de la chanson *Sur la lune* de Bigflo & Oli :
1 « Et | si | j'di | sais | qu'j'en | é | tais | sûr » et 2 « et | je | sais | qu'elle | me | voit ». On peut noter la réduction de « j'dissais » dans la première ligne pour arriver aux huit syllabes voulues, alors qu'au contraire, dans la seconde ligne, les deux réductions possibles « j'sais » et « m'voit » (également courantes à l'oral) ne sont volontairement pas réalisées pour arriver aux six syllabes qui vont coller parfaitement avec la musique.

⁶⁶ Ludke, 2020.

l'apprentissage informel des langues étrangères de façons différentes. De plus, elle rappelle que la plupart des gens aime la musique et que l'étincelle initiale provoquée par une chanson peut conduire à de nombreuses activités bien au-delà de l'écoute pure et simple.

Pour améliorer l'apprentissage oral du français, et particulièrement la prononciation, Viémon et Robustillo Bayón de l'Université de Séville ont proposé à un groupe de quinze étudiants un programme de 30 heures pour préparer un concert de chansons françaises. Dans la partie théorique de leur mémoire, ils recensent d'abord les principaux avantages de la chanson pour l'apprentissage de la langue et de sa prononciation, en avançant que le chant est un moyen naturel d'apprentissage, qu'écouter ou chanter des chansons est une activité langagière ludique et que la chanson est une manifestation culturelle authentique qui « permet de ‹ se froter › à des productions langagières variées, parfois proches de la langue orale, voire argotique, qui sont peu ou ne sont pas du tout abordées dans les manuels de langue⁶⁷. »

Dans ce projet, proposé aux étudiants comme un supplément facultatif, il n'y avait aucune évaluation individuelle (pas de notes), ce qui a réduit la pression sur les étudiants, un avantage par rapport à leur motivation, selon Viémon et Robustillo Bayón. La seule évaluation du projet a été de noter le franc succès du concert auprès d'un public d'environ 150 personnes, témoignant entre autres de la bonne maîtrise des paroles des étudiants chanteurs, Ce succès a également permis à Viémon et Robustillo Bayón de conclure :

« que l'usage total de la chanson en cours de langue étrangère (phonétique, prosodie, texte, culture, société, langage gestuel, etc.) est une pratique que l'on devrait sérieusement envisager afin d'améliorer chez les apprenants de nombreuses compétences indispensables à la maîtrise d'une langue étrangère. »

Nous estimons que cette étincelle initiale de la chanson dont parle Ludke, cette même étincelle qui a probablement enflammé et conduit les étudiants de Viémon et Robustillo Bayón à se produire avec beaucoup d'énergie devant un public important, peut également allumer des processus plus ou moins ardents d'apprentissage au niveau individuel en écoutant et en se servant de chansons dans un cadre libéré de toute activité guidée.

2.2.4 Les chansons tiennent bien en mémoire

La musique comme moyen mnémorique est connue depuis très longtemps. Les ménestrels du Moyen Âge utilisaient des chansons pour leur permettre de transmettre à leur public l'histoire, avec beaucoup de détails. Exemple amusant et nettement plus récent, mais qui n'est peut-être

⁶⁷ Viémon et Robustillo Bayón, 2017

pas d'une très grande utilité pour la plupart des gens : avec sa chanson *Element song*, Tom Lehrer était capable d'énumérer avec une rapidité foudroyante les 102 éléments chimiques connus en 1959 (du tableau périodique des éléments) en les chantant sur l'air de *Major-General's Song*⁶⁸ :

« There's antimony, arsenic, aluminium, selenium
And hydrogen and oxygen and nitrogen and rhenium
And nickel, neodymium, neptunium, germanium
And iron [...]»⁶⁹

Si les paroles d'une telle chanson ne sont certainement pas parmi les plus faciles à apprendre par cœur, il est quand même probable qu'il soit moins difficile, pour quelqu'un qui en aurait vraiment besoin, d'arriver à les retenir ainsi que sans musique.

Jusqu'à la disparition du latin en 6^e en 1968 dans les écoles françaises, du temps où il était encore important d'apprendre les déclinaisons latines (avec leur six cas, singulier et pluriel), les élèves étaient probablement reconnaissants à Jacques Brel d'avoir écrit la chanson *Rosa* :

« Rosa rosa rosam, rosae rosae rosa, rosae rosae rosas, rosarum rosis rosis
C'est le plus vieux tango du monde, celui que les têtes blondes ânonnent comme une
ronde, en apprenant leur latin [...]»⁷⁰

Nous ne savons pas dans quelle mesure cela est encore pratiqué à l'école aujourd'hui, mais il n'y a pas très longtemps les enfants apprenaient souvent l'alphabet en le chantant. Si l'apprentissage par cœur de règles et de données est en grande partie passé de mode, on se sert peut-être encore d'approches musicales pour apprendre certains types de règles, de grammaire ou de physique par exemple.

De nombreux facteurs comme la structure rythmique, les variations de la mélodie et les effets émotionnels de la musique, semblent jouer un rôle important pour faciliter l'apprentissage d'un texte à la fois au niveau de sa structure et de son contenu sémantique. Pour être mnémotechniquement efficace, selon Moussard et al., il est cependant important que la musique soit assez simple et bien adaptée aux paroles, une mélodie trop complexe pouvant au contraire alourdir l'apprentissage. Ils résument ainsi les effets bénéfiques de la musique sur la mémoire :

⁶⁸ Chanson au rythme très rapide, d'Arthur Sullivan et William Gilbert.

⁶⁹ Cf. youtu.be/EWLeBIWklYo.

⁷⁰ Jacques Brel (1963), cf. youtu.be/v6rLLE48RL0

« [Elle] semble stimuler de manière générale le fonctionnement cognitif de l'individu en jouant sur le réseau émotionnel et de l'éveil. De plus, le traitement de la musique, de par la richesse de la stimulation musicale et la distribution de son traitement, présente des liens fonctionnels étroits avec d'autres compétences non musicales, et les compétences développées sur un matériel musical peuvent être transférées aux compétences non musicales équivalentes [...]. L'addition ou l'interaction de ces effets peut expliquer les bénéfices de l'activité musicale observés à différents niveaux sur le fonctionnement cérébral normal⁷¹. »

Nous retenons de ceci, même si tous les genres de musique ne s'y prêtent pas aussi bien, que la stimulation cognitive que la musique apporte améliore de façon générale le fonctionnement de la mémoire. Si certaines études dans ce domaine sont principalement liées à différent type de déficits (c'était le troisième axe de Moussard et al.⁷²) les chercheurs semblent en conclure que les effets bénéfiques observés sont également valables pour des sujets en bonne santé.

2.2.5 Les chansons enchantent

Le côté accrocheur des chansons, ou du moins de certaines d'entre elles, est bien connu, mais les chansons de langue étrangère bénéficieraient-elles d'atouts supplémentaires dans ce contexte ?

Dans un article de Språknytt intitulé *Pourquoi chantons-nous en anglais*⁷³ ?, sur le site du Conseil de la langue norvégienne (Språkrådet), Tarald Lie parle de ce qui peut motiver les Norvégiens à chanter et à s'exprimer dans une langue qui n'est pas leur langue maternelle. Selon lui, ce serait précisément le fait que ce ne soit pas leur première langue qui pourrait leur permettre de se concentrer plus sur le son que sur le sens. Lie estime que l'on se « construit un appétit » pour les sons de la langue avant d'en comprendre les mots, et qu'il y a une sorte d'« enchantement » qui vous attire vers un autre monde, et il ajoute à cela que l'humeur et le ton de la voix que les idoles véhiculent à travers leur langue a une grande influence ; le chanteur Morten Harket décrit ce phénomène ainsi :

« Quand un groupe anglais chante en anglais, on capte ce qu'il chante phonétiquement même si on ne le comprend pas, et ça devient pertinent parce que ça représente tout un monde avec lequel on peut s'associer. (...) Si on comprend le contenu du texte, ça peut

⁷¹ Moussard et al., 2012 : 518

⁷² Cf. 2.1.1 *Recherche neuromusicale*, p. 19.

⁷³ Lie, 2004

empêcher d'appréhender pourquoi il est phonétiquement accrocheur, car alors on se concentre sur le contenu du texte⁷⁴. »

Nous ajoutons ici que même s'il est question de l'anglais et non du français, les facteurs évoqués pourraient tout aussi bien jouer en faveur du français (ou de n'importe quelle autre langue étrangère), et si ce genre d'enchantement ne se limite pas qu'aux chanteurs, nous aimerions inciter tous les apprenants de F.L.E. à en tirer partie.

Dans le cadre de ses recherches autour de l'introduction de chansons françaises en classe de F.L.E. pour des apprenants de niveaux débutant et intermédiaire de 19 à 28 ans, au Centre français Hugo en Chine, Jiayi Wang observe, en plus d'une amélioration de l'intonation, une ambiance beaucoup plus gaie en classe ; les apprenants sont heureux de participer et prennent du plaisir à chanter.

« Le résultat a vraiment été très positif, donc je confirme que l'introduction de chansons françaises en cours donne bien du plaisir aux élèves débutants ainsi qu'aux élèves avancés [...]. [Mes élèves] m'ont affirmé avoir appris plus facilement des mots nouveaux en chantant les paroles des chansons que j'avais introduites et avoir pu, ainsi, enrichir leur vocabulaire⁷⁵. »

Le système scolaire norvégien doit, selon la loi sur l'éducation, offrir aux élèves un environnement qui favorise non seulement l'apprentissage, mais aussi la santé et le « *trivsel*⁷⁶ », une forme de bien-être propice au développement mental de l'élève. Ce « *trivsel* », auquel les chansons peuvent largement contribuer, a une valeur importante par rapport à la qualité de l'apprentissage, on estime que cette forme constructive de bien-être est à la base de l'épanouissement des élèves qui leur permettra de réaliser leur plein potentiel en termes d'apprentissage.

Il nous semble assez clair que l'usage de chansons comporte des avantages considérables pour l'apprentissage des langues, notamment par rapport à ce bien-être que nous venons de mentionner. Alors pourquoi n'y a-t-il pas plus de chansons dans l'enseignement ?

⁷⁴ Lie, 2004. Notre traduction du texte : « Når en engelsk gruppe synger på engelsk, så plukker man opp dette fonetisk selv om man ikke forstår det, og det får relevans fordi det representerer en hel verden som man assosierer seg med. (...) Hvis man skjønner innholdet i teksten, kan det stenge for at man skjønner hvorfor den er fengende fonetisk, fordi man da fokuserer på innholdet i teksten. »

⁷⁵ Wang, 2019 : 166

⁷⁶ Ce mot peut se traduire en français par *bonheur* ou *satisfaction*, dérivé du verbe « *trives* » qui veut dire « prospérer ».

2.3 Place de la chanson dans l'enseignement

Il ne manque pas de pédagogues pour reconnaître les avantages de la chanson dans l'enseignement des langues étrangères et cette reconnaissance ne date pas d'hier. Selon Paradis et Vercollier, on commence déjà à prêter beaucoup d'intérêt à son utilisation vers la fin des années 70, notamment pour étudier à la fois la langue et la civilisation cible. Ils font l'éloge de la chanson en classe en soulignant sa capacité à motiver et à rendre l'enseignement plus plaisant :

« L'insertion de la chanson en didactique du FLE/FLS s'avère un moyen efficace de stimuler la motivation intrinsèque — et « intégrative » (Poliquin, 1988 : 2) des apprenants, car elle convoque un certain plaisir souvent absent de l'enseignement traditionnel, d'autant plus si les cours sont imposés plutôt que facultatifs. Ni explication de texte, ni dissertation, ni commentaire, l'exploitation pédagogique de la chanson se démarque de la méthodologie traditionnelle des textes littéraires, notamment parce qu'elle transcende le linguistique en intégrant la musique, le rythme ou la mélodie, tous susceptibles de faire vibrer cette sensibilité universelle qui sommeille en chaque apprenant⁷⁷. »

Avec de tels atouts, on pourrait s'attendre à ce que la chanson ait vraiment commencé à trouver sa place au sein de l'enseignement et dans les manuels de langue, mais il lui reste probablement encore du chemin à faire. Voici une description trouvée sur le site de la maison d'édition de Gyldendal, liée à la promotion de matériel pédagogique pour l'enseignement de l'anglais à l'école primaire :



« Es-tu de ceux qui n'ont jamais fait de français à l'école mais qui savent quand même les paroles de Frère Jacques ? C'est peut-être simplement dû à ce qu'on apprend mieux lorsqu'on chante. »

⁷⁷ Paradis et Vercollier, 2010

« Il n'y a pas que l'enseignement lui-même qui est important lorsqu'on veut s'approprier une nouvelle langue, estime Mona Evelyn Flognfeldt. Elle s'occupe de la formation professionnelle des enseignants à OsloMet et est l'une des auteurs du manuel d'anglais Explore. – Les élèves se sentent à l'aise lorsqu'ils peuvent chanter ensemble, n'importe quel soit leur niveau en anglais. La joie qu'on ressent en chantant ensemble crée également une dynamique de groupe et une communauté, dit-elle en faisant référence à la psychologie développementale et à la pédagogie où l'on soutient que le meilleur cadre pour le développement linguistique, social et cognitif est de se sentir en sécurité, et de ressentir un engagement émotionnel et une motivation pour continuer à apprendre⁷⁸. »

La première phrase, « Il n'y a pas **que l'enseignement lui-même** qui est important [...] », est assez révélatrice de l'absence des chansons dans l'enseignement. Il y a l'enseignement d'un côté et les chansons de l'autre. Les chansons ne représentent pas un élément vraiment intégré dans le concept traditionnel de l'enseignement des langues. Même si certains manuels proposent des chansons, c'est plutôt comme un supplément qu'un élément de base dans l'enseignement. Pour faire un usage étendu de chansons, l'enseignant se verra donc obligé de produire une grande partie de son matériel, avec ses propres fiches pédagogiques ou en piochant dans des collections existantes, comme celle de TV5Monde⁷⁹ par exemple, ce qui lui prendra généralement beaucoup de temps. Et c'est peut-être précisément le manque de temps qui représente le problème principal, comme l'atteste ce résumé d'étude menée par Cook sur la chanson et l'enseignement du français en Suède.

« Les quatre enseignants ont tous une attitude positive envers l'utilisation de la chanson comme outil d'enseignement et la raison la plus souvent citée pour expliquer leur utilisation de cet outil est que les chansons contribuent à une variété d'enseignement. Cependant, le plus grand obstacle qui limite son apport en classe est le manque de temps. » Cook, 2020

Ce que Cook avance ici est un facteur qui va au détriment de l'usage de la chanson dans l'enseignement. Nous poursuivrons en argumentant que la chanson, en raison de sa forme, de son universalité et de la variété des canaux d'accès peut participer à part entière dans l'enseignement même si les temps qui lui sont formellement consacrés sont réduits. Afin

⁷⁸ Notre traduction du texte : « Det er mer enn selve undervisningen som har betydning når vi skal tilegne oss et nytt språk, mener Mona Evelyn Flognfeldt. Hun underviser ved lærerutdanningen ved OsloMet og er en av forfatterne av engelskverket Explore. – Elevene kan være trygge når de får være med og synge, uansett hvor gode de er i engelsk. Gleden vi kjenner ved å synge sammen, bygger også gruppedynamikk og fellesskap, sier hun og kan henviser til både utviklingspsykologi og allmenn pedagogikk som sier at den beste rammen for utvikling av språk, sosial og kognitiv utvikling er en trygg og god atmosfære, emosjonelt engasjement og motivasjon til å fortsette å lære. » Proviert de la page www.gyldendal.no/artikler/sang-i-sprakopplaering, visitée le 12/2/2021.

⁷⁹ TV5Monde, Paroles de clips, enseigner.tv5monde.com/fiches-pedagogiques-fl/paroles-de-clips .

d'étayer cette position, nous ferons d'abord un survol des courants théoriques de l'enseignement en avançant que les recommandations modernes suggèrent une révision à la hausse de l'emploi de la chanson.

2.4 Les courants théoriques de l'enseignement et de l'apprentissage

Si nous défendons, dans ce mémoire, le recours à la chanson dans le processus d'apprentissage du F.L.E., c'est par ce que nous cautionnons la pédagogie contemporaine qui dénonce « une connaissance prétendument dépourvue de signification parce qu'étrangère aux questions < authentiques > que se pose le sujet⁸⁰ » et qui définit le savoir comme :

« [n'ayant] de sens que s'il est réponse à des problèmes, étant entendu que les < vrais problèmes >, par opposition aux questions artificielles et < scolaires >, sont ceux qui s'enracinent en quelque façon dans la profondeur et l'authenticité du vécu subjectif⁸¹. »

Nous expliquerons ainsi en quoi l'usage de la chanson participe à un projet pédagogique constructionniste, empreint des contributions behavioristes et cognitivistes qui ont ponctué la réflexion sur la pratique enseignante durant le XX^e siècle. Nous insisterons aussi sur la façon dont la chanson s'oppose par sa forme et ses contenus aux préconisations pédagogiques du courant objectiviste établi dans la foulée de l'épistémologie de Popper.

Tandis que la pédagogie objectiviste reconnue comme « traditionnelle » place l'enseignant au cœur de la pratique, parle d'une transmission factuelle et unidirectionnelle d'informations à l'apprenant, la pédagogie constructiviste place l'apprenant au centre du processus défini comme un échange d'informations dans un contexte authentique.

⁸⁰ Firode, 2009

⁸¹ Ibid.

Pédagogie objectiviste	Pédagogie constructiviste
Centrée sur l'enseignant	Centrée sur l'apprenant
Un seul sens stimulé	Plusieurs sens stimulés
Progression unidirectionnelle	Progression multidirectionnelle
Média unique	Média multiples
Travail individuel et isolé	Travail de collaboration
Transmission d'informations	Échange d'informations
Apprentissage passif	Apprentissage par exploration
Apprentissage factuel	Pensée critique
Réponse en réaction	Action planifiée et proactive
Contexte artificiel	Contexte du monde authentique

2 : La comparaison entre la pédagogie objectiviste et la pédagogie constructiviste (International Society for Technology in Education. 2000)⁸²

De l'objectivisme au constructivisme, le chemin est long et jalonné d'autres influences. Voici maintenant un aperçu qui sera utile dans notre reprise des atouts didactiques de la chanson dans l'apprentissage du F.L.E.

2.4.1 Les quatre principaux courants

Voici, en empruntant un tableau d'Anastassis Kozanitis, les quatre principaux courants selon lesquels les théoriciens regroupent les modèles de l'enseignement et de l'apprentissage :

<i>Béavioriste</i>	<i>Cognitiviste</i>	<i>Constructiviste</i>	<i>Socio-constructiviste</i>
Enseigner c'est...			
Stimuler, créer et renforcer des comportements observables appropriés.	Présenter l'information de façon structurée, hiérarchique, déductive.	Offrir des situations obstacles qui permettent l'élaboration de représentations adéquates du monde.	Organiser des situations d'apprentissage propices au dialogue en vue de provoquer et de résoudre des conflits socio-cognitifs.
Apprendre c'est...			
Associer, par conditionnement, une récompense à une réponse spécifique.	Traiter et emmagasiner de nouvelles informations de façon organisée.	Construire et organiser ses connaissances par son action propre.	Co-construire ses connaissances en confrontant ses représentations à celles d'autrui.
Méthodes pédagogiques appropriées			
Programme d'autoformation assistée par ordinateur.	Exposé magistral, résolution de problèmes fermés.	Apprentissage par problèmes ouverts, étude de cas.	Apprentissage par projets, discussions, exercices, travaux.

3 : Représentation schématique des principaux courants théoriques⁸³

⁸² Qotb, 2014 : 247

Nous avançons que ces courants qui ont imprégné la pensée pédagogique au XX^e et XXI^e siècle, peuvent cohabiter de façon fructueuse en cautionnant l'idée majeure portée par le constructionnisme selon laquelle l'apprenant porte la responsabilité de son apprentissage. À titre de stratégie plus que d'exemple, nous expliquerons en quoi la chanson s'inscrit dans cette logique pour en enseignement de type classe inversée (flipped classroom).

2.4.2 La responsabilité de son propre apprentissage

Le terme *responsabilité de son propre apprentissage*⁸⁴ qui apparaît dans les années 80 en Scandinavie, représente une orientation pédagogique en partie issue de la théorie cognitive de l'apprentissage de l'épistémologue Jean Piaget. Véritable slogan pédagogique et politique, il est au centre de toutes les restructurations du système scolaire norvégien de ces trois dernières décennies. Selon cette théorie qui met en exergue l'apprentissage plutôt que l'enseignement, on estime que l'apprenant ne peut apprendre bien que par lui-même, qu'il doit donc activement construire ses compétences, et qu'il n'appartient en réalité à personne d'autre de les lui « transférer ». Pour cela les élèves doivent eux-mêmes prendre la responsabilité de leur apprentissage.

Les élèves apprennent de manières différentes et les enseignants (puisque c'est ainsi que l'on continue à les appeler) doivent tenir compte de cette diversité afin de pouvoir proposer et organiser des activités d'apprentissages efficaces. Par le biais de contrats avec les enseignants, les élèves doivent fixer leurs propres objectifs et évaluer leur propre apprentissage. Les enseignants doivent donc tout d'abord négocier des contrats d'apprentissage avec les élèves et en être les facilitateurs.

Selon la *Partie générale du plan de l'enseignement norvégien*⁸⁵, le but principal est de mettre les élèves (enfants, jeunes ou adultes) en mesure de pouvoir résoudre les tâches de la vie et d'en relever les défis en travaillant ensemble. Pour cela l'enseignement doit développer les compétences nécessaires pour être capable de prendre soin de soi-même, et en même temps produire l'énergie et la volonté de coopérer avec les autres. Il doit aussi qualifier à pouvoir prodiguer des efforts productifs et utiles à la société et, en même temps, donner une base adéquate pour pouvoir plus tard accéder à des professions qui n'ont pas encore été créées. Il doit développer les compétences nécessaires pour des tâches spécialisées dans la vie

⁸³ Kozanitis, 2005

⁸⁴ En norvégien : Ansvar for egen læring.

⁸⁵ En norvégien : Den generelle delen av læreplanen.

professionnelle et sociale d'aujourd'hui et également fournir une compétence générale suffisamment large pour pouvoir se respecialiser et maîtriser des environnements changeants et un avenir inconnu. La formation doit donc encourager l'individu à être entreprenant et à travailler vers des objectifs communs à travers un plan d'action permettant d'atteindre ensemble les résultats visés. Elle doit promouvoir la démocratie, l'identité nationale et la conscience internationale. Elle doit développer la cohésion avec les autres peuples et le cadre de vie commun des peuples, de sorte que la Norvège soit un membre créatif de la communauté internationale. La formation doit être adaptée à l'individu en se basant sur les différents prérequis personnels de l'élève, ses origines sociales et son affiliation locale. La diversité des compétences est créée par la stimulation des différents intérêts et des capacités des élèves. Le caractère distinctif de l'individu donne de la diversité sociale ; sa capacité à participer donne de la richesse à la société.

« Un bon enseignement doit donner aux élèves des expériences de réussite dans leur travail, leur donner confiance en leurs propres capacités et développer la responsabilité de leur propre apprentissage et de leur propre vie⁸⁶. »

La pratique préconisée de « classe inversée » permet ainsi à l'apprenant de prendre les rênes de son apprentissage. En invitant l'élève à explorer le domaine de la chanson de son plein chef puis de venir en classe avec les fruits de cette exploration qui deviendront le point de départ de la séance guidée, l'enseignant crée un cours inversé. L'utilisation de chansons, individuelle ou par groupe, semble ainsi être particulièrement bien adaptée au cadre de cette théorie. Si les apprenants en plus sont conscients des avantages et des faiblesses que différents types de chansons peuvent avoir par rapport à leurs objectifs d'apprentissage, et s'ils sont capables d'évaluer de façon plus ou moins systématique l'utilité des chansons qu'ils utilisent, il y a de fortes chances que cela puisse contribuer à ce qu'ils atteignent leurs objectifs.

Ce cadre constructionniste prend son point de départ dans la psychologie de l'apprenant. Nous avons jugé la liste des cognitivistes relativement compatible aux préconisations constructionnistes, avec l'avantage d'être très précise et très claire.

⁸⁶ Notre traduction du texte norvégien : « God undervisning skal gi elevene erfaringer i å lykkes i sitt arbeid, gi tro på egne evner og utvikle ansvar for egen læring og eget liv », www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/generell_del/generell_del_lareplanen_bm.pdf, p. 10.

2.5 Le cognitivisme en didactique des langues

Jean Pierre Cuq et Isabelle Gruca, tous deux linguistes et didacticiens à l'Université de Nice, sont les auteurs du livre *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Ils y résument, en onze points, ce qu'ils estiment être les plus importants principes d'un enseignement/apprentissage cognitiviste des langues, en voici la liste⁸⁷ : selon eux, une méthodologie cognitiviste doit :

- a) *privilégier les relations avec le milieu (ne pas séparer les activités cognitives de l'environnement dans lequel elles se situent) ;*
- b) *tenir compte de l'importance de **l'affectivité** dans la relation enseignement/apprentissage/objet d'apprentissage ;*
- c) *tenir compte des différents **styles d'apprentissage** de chacun ;*
- d) *favoriser la **responsabilisation/autonomisation** de l'apprenant ;*
- e) *ne pas être principalement focalisée sur l'objet d'apprentissage, privilégiant le savoir procédural par rapport au savoir déclaratif ;*
- f) *favoriser les activités qui mettent en rapport la mémoire à court terme et la mémoire à long terme ;*
- g) *reconnaître l'intérêt du travail en groupe (sans exclure l'apprentissage autodirigé) ;*
- h) *privilégier la **plurimodalité** des canaux (visuels, sonores, scripturaux) et des sources (proxémiques, gestuelles) ;*
- i) *ne pas se contenter de supports dialogiques mais favoriser aussi les aspects textuels ;*
- j) *privilégier les **processus haut-bas** plutôt que bas-haut en compréhension ;*
- k) ***éviter** de mettre l'apprenant en état de **surcharge cognitive**.*

S'il nous paraît clair que ces principes mettent l'accent sur l'importance de l'acquisition de la langue par l'apprenant en favorisant des processus d'appropriation naturels, chose à laquelle l'utilisation non guidée de chansons peut contribuer, Cuq et Gruca ne les préconisent pas au détriment d'un enseignement structuré et ils précisent que « [...] s'en remettre à l'acquisition seule, ce serait finalement nier l'utilité de l'enseignement et toute pratique interventionnistes⁸⁸ », c'est qui n'est assurément pas leur intention.

⁸⁷ Cuq et Gruca, 2017 : 101. Nous avons ici pris la liberté d'abrégé légèrement cette liste afin de pouvoir la présenter en entier, sans la fragmenter, pour ensuite présenter plus précisément les atouts des chansons par rapport à certains des principes énoncés (nous soulignons).

⁸⁸ Cuq et Gruca, 2017 : 103

Ce qu'ils recommandent est une forme de compromis entre l'objectivisme par lequel l'enseignement était réduit à une transmission de savoir quantifiable et le constructivisme où l'apprenant, placé au centre de la pratique d'enseignement, nécessite, malgré son indépendance, une forme de guidage.

L'utilisation de chansons dans l'apprentissage ne représente pas en soi une méthode spécifique et elle ne va donc pas automatiquement assurer une méthodologie d'apprentissage respectant tous les principes ci-dessus en bloc, mais elle ne va pas non plus s'y opposer. L'enseignants, et peut-être plus important encore, les apprenants eux-mêmes peuvent parfaitement choisir de se servir des chansons d'une multitude de façons différentes tout en respectant les principes ci-dessus, ou non. Ce qui nous intéresse le plus ici est de voir par rapport auxquels de ces principes les chansons, par leur propre nature, sont particulièrement bien adaptées. Nous avons souligné les mots-clés des principes qui nous semblent être spécialement intéressants par rapport à l'utilisation de chansons.

2.5.1 La plurimodalité (h)⁸⁹

Nous avons déjà parlé de la nature plurimodale des chansons (audio/vidéo/texte, enregistrée/live), pouvant donc être utilisées de différentes façons, écoutées, chantées et dansées, lues et discutées. Cela va presque sans dire, il n'y a aucun doute qu'elles répondent parfaitement au critère de plurimodalité en étant utilisées de manières adéquates et variées.

2.5.2 L'affectivité (b)

Le choix de chansons dont disposent les jeunes aujourd'hui est énorme⁹⁰. Cela se traduit par une grande variété, aussi bien en ce qui concerne les genres de musique que les différents thèmes abordés dans les chansons, qu'au niveau des artistes eux-mêmes (femmes, hommes ou non-binaires ; contemporains ou d'une autre époque ; se produisant en solo ou en groupe), de leur style composé de nombreuses spécificités (musicales, vocales et autres) susceptibles d'évoluer au fil du temps, de leur look, de leur âge, de leurs différentes origines, religions, orientations de tous genres (pouvant y attacher de l'importance ou pas dans leur chansons, dans leurs spectacles, dans les médias, ou dans d'autres contextes). À l'exception de ceux qui n'aiment pas la musique⁹¹, il y en a littéralement pour tous les goûts. Avec une approche qui

⁸⁹ Renvoie au point h) de la liste de Cuq et Gruca, p. 42 de ce mémoire.

⁹⁰ Nous y reviendrons vers la fin de ce chapitre, cf. 2.6 *Les jeunes et la musique en ligne* p. 46.

⁹¹ Nous avons brièvement mentionné le phénomène d'*anhédonie musicale* dans le chapitre précédent, cf. 1.7 *Expérience en classe*, p. 13.

ne consiste pas tout d'abord à imposer les chansons que l'enseignant a choisies, mais plutôt à laisser à l'apprenant le choix d'écouter celles qui lui plaisent, il est fort probable que ce dernier y trouvera beaucoup de plaisir, et de ce point de vue les chansons sont particulièrement bien adaptées à répondre à ce critère d'affectivité.

2.5.3 Responsabilisation/autonomisation (d)

À partir du moment où l'apprenant sera conscient de ce que les chansons sont bénéfiques à son apprentissage, et s'il est suffisamment motivé pour se décider de commencer à s'en servir, il n'aura aucun problème à prendre en main la gestion de l'activité de base, celle qui consiste tout simplement à écouter des chansons, beaucoup de chansons. Avec un forfait lui donnant accès à un des nombreux services de streaming de musique, il a aujourd'hui à sa disposition une collection de chansons digne d'un disquaire professionnel. Le tout bien rangé (indexé par titre, artiste, genre, etc.) facile à retrouver, et accessible à partir d'un petit appareil d'environ deux-cents grammes. Le téléphone portable étant devenu aujourd'hui l'outil le plus indispensable de la vie quotidienne des jeunes, outil qui permet de communiquer et d'interagir avec amis, famille et autres relations⁹², ils le gardent donc à portée de main la plupart du temps⁹³. L'apprenant ayant avec cet outil la faculté de sélectionner des chansons à volonté (selon son propre goût musical, thématique ou culturel, selon les artistes auxquels il s'identifie ou qu'il aime pour n'importe quelle raison), il sera déjà en bonne voie de devenir autonome par rapport aux différentes activités langagières auxquelles se prêtent les chansons. Précisément en raison de la faculté de l'outil technologique à rendre l'utilisateur responsable et autonome, le processus d'apprentissage par la chanson va pouvoir s'opérer indépendamment des styles d'apprentissage répertoriés par Cuq et Gruca.

2.5.4 Les styles d'apprentissages (c)

Ces styles d'apprentissages, qui sont en quelque sorte des types de personnalité en situation d'apprentissage, Cuq et Gruca en citent quatre en utilisant des descriptions empruntées à Françoise Quellet et à Jacques Chevrier :

⁹² « Tu es ma secrétaire, tu gères mon organisation, tu allèges mes neurones grâce à tes notifications. » (Extrait de la chanson *Mon précieux* de Soprano, 2016).

⁹³ C'est naturellement une toute autre discussion, mais en ce qui concerne la responsabilité, certains ont peur que les gens soient devenu trop dépendants de leur portable, comme en témoignent de façon humoristique les paroles de cette même chanson de Soprano : « Je ne sais plus vivre sans toi à mes cotés, ton regard pixelisé m'a envouté, toi mon précieux, mon précieux, mon précieux. »

Style	Caractère	Descriptions
Actif	sociable spontané	« aime s'engager dans de nouvelles expériences » « spontané à l'esprit ouvert : il agit d'abord et réfléchi ensuite » « aborde les problème en utilisant le remue-méninge de façon horizontale »
Réfléchi	prudent	« aime prendre du recul pour réfléchir les situations, aime étudier toutes les facettes d'une question avant de poser un geste » « n'aime pas prendre de décisions sous contrainte de temps »
Théoricien	perfectionniste et analytique détaché et relationnel	« aime organiser ses observations et les intégrer à des systèmes théoriques » « aborde un problème de façon verticale, en suivant une démarche logique »
Pragmatique	enthousiaste	« aime mettre en pratique les nouvelles idées, a l'esprit pratique et les deux pieds sur terre »

4 : Les styles d'apprentissage selon Quellet et Chevrier et al.⁹⁴

Quand bien même l'enseignant connaîtrait assez précisément les profils de chacun de ses élèves, il ne lui serait pas simple de toucher chacun d'entre eux dans une situation cadré d'enseignement, comme peut le faire une utilisation suffisamment libre et individuelle des chansons. Le processus d'apprentissage par la chanson va pouvoir s'opérer indépendamment des styles d'apprentissage, ainsi l'apprenant de style actif pourra par exemple sauter d'une chanson à l'autre jusqu'à en découvrir une qui lui plaira vraiment et qu'il aura envie de partager immédiatement avec ses amis, sur les réseaux sociaux, par exemple sous forme de lien vers une « vidéo de réaction⁹⁵ » de son choix. Les amis en question ne devront d'ailleurs pas nécessairement avoir des connaissances de français, les vidéos de réactions en anglais sur les chansons francophones les plus en vogue ne manquent pas.

L'apprenant réfléchi, pour sa part, prendra plus de temps pour savourer sa chanson, pour bien en comprendre les paroles, il y reviendra plusieurs fois, il la mettra dans une de ses listes de lecture selon l'usage ultérieur qu'il entend en faire, il laissera murir ses réflexions autour de cette chanson avant de poser d'éventuelles questions à ses amis ou au prof.

L'apprenant théoricien se lancera volontiers dans des recherches autour de sa chanson, sur le thème, sur la musique, sur la production de la vidéo, à l'aide d'articles de la presse spécialisée peut-être ou en se basant lui aussi sur des vidéos de réactions, de genre plus sérieux, s'il en

⁹⁴ Cuq et Gruca, 2017 : 108

⁹⁵ Typiquement des vidéos de « youtubeurs » (sur YouTube ou autres plateformes) qui se filment en regardant, et en vous laissant regarder et écouter avec eux, des clips de chanson auxquelles ils « réagissent » de façon plus ou moins spontanée et émotionnelle. Ce genre d'analyse qui existe déjà depuis a connu beaucoup de succès ces dernières années, notamment dû au confinement.

trouve. Il trouvera éventuellement des informations sur l'artiste s'il vient de le découvrir, et il sera heureux de pouvoir partager tout ce savoir s'il en a l'occasion.

Et l'apprenant pragmatique voudra peut-être apprendre à chanter sa chanson, accompagné d'une vidéo version karaoké, ou en jouant d'un instrument qui fait déjà partie de ses cordes.

2.5.5 Une approche haut-bas (j)

Dans ce domaine l'utilisation de chansons est spécialement bien appropriée. Il n'y a probablement aucune autre activité langagière qui puisse aussi facilement vous plonger dans une langue étrangère sans qu'aucune explication préalable ne soit réellement nécessaire. Puisqu'il est tout à fait possible en écoutant une chanson qui vous plait, d'apprécier la musique, la voix de l'artiste, et de ressentir des sensations, véhiculées intentionnellement ou pas par cette chanson, l'apprenant peut y prendre plaisir bien avant de sentir le besoin de la décortiquer pour voir ce qu'elle a dans le ventre. Avec des chansons, il est donc possible, même pour les apprenants débutants, d'éviter en grande partie cet effet décourageant qu'ils peuvent ressentir avec d'autres types d'immersion en réalisant leur incapacité à maîtriser cet objet d'apprentissage extrêmement complexe qu'est une langue étrangère.

2.5.6 Éviter la surcharge cognitive (k)

Tout aussi évident que les chansons se prêtent au critère d'*affectivité*, elles sont également particulièrement bien adaptées à éviter des situations de surcharge cognitive. Elles sont généralement courtes et peuvent être « ingérées » en petites doses, leur format se prête donc à des utilisations courtes mais fréquentes. En même temps, dû à leur caractère récréatif, la plupart des gens peuvent facilement écouter et réécouter des chansons sans se fatiguer.

2.6 Les jeunes et la musique en ligne

Nous estimons que les considérations théoriques présentées dans ce chapitre démontrent clairement que l'utilisation des chansons dans l'apprentissage des langues a de nombreux aspects bénéfiques, aussi bien dus aux « qualités physiques » que la musique a en elle-même, permettant de « capter » l'attention de l'apprenant, qu'aux nombreux atouts des chansons dans un cadre d'enseignement/apprentissage d'orientation cognitiviste.

Étant donné que la musique occupe de nos jours une place importante parmi les intérêts des jeunes, et que les apprenants de F.L.E. sont principalement des jeunes, il nous semble judicieux, de les inciter à écouter le plus possible de chansons francophones de manière à ce

qu'ils améliorent leurs conditions d'apprentissage par eux-mêmes, favorisant ainsi une approche haut-bas.

Où et comment les jeunes écoutent-ils de la musique ? Même si, selon un article de Nilsen Audio⁹⁶, 49 % des jeunes de 10 à 29 ans (et 86 % des norvégiens de tout âge), écoutaient (encore) régulièrement la radio début 2020, c'est avant tout, et de plus en plus, à travers le streaming que les jeunes écoutent et découvrent leur musique. Un article publié en 2017 sur polarismusichub.com⁹⁷ indique que 66 % des jeunes norvégiens (de 12 à 29 ans) avaient accès à un ou plusieurs services de streaming de musique payants. Ce pourcentage, qui a probablement encore augmenté depuis, était le plus élevé de tous les pays nordiques. 81 % des Norvégiens se servaient de streaming payant ou gratuit, et 62 % se servaient de YouTube pour écouter de la musique avec ou sans vidéos. Les Norvégiens étaient également en tête pour utiliser Spotify, 51 % s'en servaient au quotidien, et ils étaient de manière générale ceux qui exprimaient l'attitude la plus positive lorsqu'il était question de rémunérer les artistes à travers des services numériques. Si le palmarès des nations les plus « branchées » dans ce domaine n'est très pas intéressant en soi, toutes ces statistiques attestent clairement de l'étendue du phénomène. Avec Internet, la grande majorité des jeunes ont donc accès à un nombre de titres quasiment illimité, un nombre qui ne cesse d'augmenter.

Combien de temps passent-ils alors réellement à écouter de la musique ? Difficile à dire exactement car la plupart des statistiques ne tiennent compte que de la consommation en termes d'unités vendus ou transmises, sous formes physiques ou numériques, et non du temps ou du mode de « consommation » (individuelle ou en groupe par exemple). En admettant tout de même que le temps consacré au streaming donne une assez bonne indication, voyons ce que disent les chiffres⁹⁸ : L'usage moyen à l'échelle globale serait de 90 minutes par jour pour la génération Y (les « milléniaux », nés entre 1984 et 1996) et il faudrait ajouter encore un quart d'heure, soit 105 minutes par jour, pour la génération Z (ceux qui sont nés entre 1997 et 2010). Ces chiffres ne concernent pas spécialement la Norvège mais, comme nous venons de le voir, il y a lieu de penser que les jeunes norvégiens écoutent plus de musique en streaming

⁹⁶ Cf. Nilsen Audio. Radiolytting i Norge, www.nielsen.com/wp-content/uploads/sites/3/2020/03/nielsen-norway-audio-report-2019-2020.pdf, page visitée 28/11/2021

⁹⁷ Cf. Jensen et Schou (2017). Digital Music in the Nordics, www.koda.dk/media/224725/polaris_nordic_digital_music-in-the-nordics-2020_final.pdf

⁹⁸ Cf. www.statista.com/statistics/587226/time-spent-music-streaming-age/, page consultée le 19/3/2021.

que la moyenne des autres pays. Nous verrons d'ailleurs plus tard que plus de 80 % des étudiants qui ont participé à notre enquête ont accès à des services de streaming payants⁹⁹.

En nous basant sur ces chiffres, nous pouvons faire un simple calcul. En partant d'une utilisation de 90 minutes par jour et en supposant qu'un apprenant puisse écouter des chansons francophones un tiers de ce temps, soit une demi-heure par jour, cela représenterait plus de 180 heures par ans ($365 \times 0,5 \text{ h} = 182,5 \text{ h}$). Sur les cinq ans, au collège et au lycée, pendant lesquels les élèves norvégiens peuvent apprendre le français, ils se voient attribué au maximum un total de 447 heures de cours (sur 3 ans de collège et 2 ans de lycée) ou de 365 heures (sur 3 ans de lycée uniquement)¹⁰⁰. En comparaison, nous pouvons constater que sur cinq ans ce « tiers de temps de streaming » représenterait plus du double des heures de cours ($180 \text{ h} \times 5 = 900 \text{ h}$).

On peut naturellement objecter que ce calcul est trop optimiste, que seuls les élèves les plus motivés sont susceptibles de pouvoir effectivement modifier de façon aussi radicale leurs « habitudes musicales ». C'est possible, mais même dans des proportions nettement moindres cela leur donnerait quand même un apport d'activités langagières substantiel. Et puis, une fois les élèves motivés, une fois lancés sur cette idée, précisément par que cela ne tient qu'à un simple changement d'habitudes, cet apport se ferait peut-être tout seul, sans être ressenti par l'apprenant comme un travail supplémentaire. Il serait en quelques sortes question de mettre un pied sur cette plateforme d'apprentissage de langue évidente que les chansons représentent. Cela fonctionne indéniablement très bien pour l'anglais, il n'y a pas de raison que ça ne puisse pas marcher aussi pour d'autres langues étrangères. Encore une fois, le plus important est, nous semble-t-il, que les apprenants choisissent des chansons selon leur propre goût.

Afin de mettre en pratique cette position constructionniste que nous défendons, nous proposerons en deuxième partie de ce travail, un regard sur la perspective des apprenants quant à l'usage de la chanson dans leur processus d'acquisition du français. Nous avons jusqu'ici parcouru les théories et méthodes didactiques du point de vue de l'enseignant. Place à l'apprenant et aux nouvelles pistes de pensée que sa contribution pourra offrir. Dans le chapitre suivant, nous allons donc expliquer et détailler comment nous avons choisi de nous approcher de ce que peut penser un groupe de jeunes apprenants du potentiel de la chanson dans l'apprentissage du F.L.E.

⁹⁹ Cf. 8.8.1 *Questions 1 à 10*, p. VII.

¹⁰⁰ Cf. www.udir.no/lk20/fsp01-02/timetall, page consultée le 30/10/2021.

3 Choix de méthode pour notre enquête

Comme nous l'avons vu dans le chapitre précédent, des études scientifiques de différents genres ainsi que des témoignages basés sur l'expérience de nombreux pédagogues attestent des effets bénéfiques de l'utilisation de la musique et des chansons sur l'apprentissage des langues. Tout cela va dans le sens de l'hypothèse exprimée dans notre problématique, à savoir que l'utilisation de chansons peut parfaitement motiver les apprenants à travailler plus ou, en tout cas, à consacrer plus de temps à des activités langagières en français, et que cela peut donc les aider à obtenir des meilleurs résultats en terme d'apprentissage.

Nous souhaitons à présent examiner cela par le biais d'une étude. Alors se pose la question de la méthode à utiliser. Quel genre d'enquête pouvons-nous réaliser pour étayer notre hypothèse ?

Une approche commune, compte tenu des ressources limitées dont on dispose généralement dans le cadre d'un tel projet, est de réaliser une enquête quantitative relativement modeste, dans un domaine restreint, en « zoomant » sur un aspect concret et mesurable, un aspect qui puisse servir d'indicateur rendant probable une partie de l'hypothèse, à défaut de pouvoir démontrer l'exactitude de l'hypothèse entière.

3.1 Méthode quantitative – mesurer la progression

Notre première idée était donc de réaliser une enquête quantitative consistant à mesurer, à l'aide de tests adaptés, les résultats de la progression de deux groupes d'apprenants, l'un ayant utilisé des chansons, l'autre non, afin de pouvoir en faire la comparaison et de voir s'il y avait des différences significatives. Une telle enquête aurait pu être effectuée en quatre phases, de la façon suivante :

	Phases			
	1. Diagnostique	2. Apprentissage	3. Diagnostique	4. Analyse
Groupe A	Pré-test	avec chansons	Post-test	Comparaison ($\nearrow A > \nearrow B$?)
Groupe B		sans chansons		

5 : Les progrès du groupe A sont-ils supérieurs à ceux du groupe B ?

$\nearrow A > \nearrow B$: L'hypothèse à vérifier aurait alors été que la progression du groupe A, due uniquement à l'utilisation de chansons (selon des critères bien précis et pendant une période déterminée) soit plus élevée que la progression du groupe B (qui aurait utilisé une autre méthode).

Présentée ainsi, cette approche paraît simple, mais il y a en fait de nombreux problèmes à résoudre si l'on veut obtenir des résultats fiables. De manière générale, plus l'échantillon (apprenants participant aux tests) tiré de la population que l'on souhaite étudier (tout les apprenants de F.L.E) est limité, plus il faut que la différence en faveur du groupe A soit claire pour pouvoir valider l'hypothèse. Il en va de même plus il y a de dispersion des valeurs des résultats des tests au sein des groupes (écart-type élevé), ce qui est souvent le cas pour des groupes hétérogènes. Ensuite il y a la question de la forme et de l'ampleur des tests utilisés. Comment réaliser un test fiable lorsque l'on voudrait se prononcer sur la progression d'un phénomène aussi complexe que la compétence à communiquer langagièrément ? Un simple test écrit portant sur la compréhension d'un certain vocabulaire et de certaines expressions pourrait-il en être un indicateur adéquat ? Peut-être, si les résultats montrent des différences vraiment importantes. Ne faudrait-il pas plutôt utiliser un test plus sophistiqué visant à évaluer les compétences orales ?

Dans notre cas, le plus grand problème est que la « méthode » d'apprentissage que nous souhaitons étudier, si nous pouvons appeler cela une méthode, peut difficilement être intégrée de façon contrôlable dans l'enseignement. Nous ne voyons pas comment nous pourrions nous assurer, comme il faudrait le faire pour qu'une comparaison de résultats soit pertinente, qu'un groupe d'apprenants se serve de cette méthode, à raison d'une heure par semaine par exemple, alors qu'un autre groupe utilise une autre méthode. Nous avons donc assez tôt renoncé à l'idée de réaliser une enquête quantitative de ce genre mais nous allons tout de même commencer par jeter un coup d'œil rapide sur une petite étude quantitative existante.

3.1.1 L'exemple Piri – test de vocabulaire

L'étude menée par Somaye Piri, intitulée *The Role of Music in Second Language Learning* avait pour objectif de mesurer les résultats de trois groupes différents, avant et après avoir suivi des cours d'anglais (de 15 heures au total), tous avec le même enseignant et portant sur le même curriculum. La question qu'elle souhaitait étudier concrètement portait sur l'influence de l'utilisation de chansons sur l'acquisition du vocabulaire : « Does the use of songs in classroom influence EFL learners' vocabulary acquisition¹⁰¹? »

Pour réaliser cette étude, elle a sélectionné un échantillon de 105 participants parmi 155 étudiants en ingénierie, âgés de 20 à 23 ans, à l'Université de Zanjan en Iran. Elle a divisé les participants en trois groupes ; le premier groupe a suivi un enseignement basé principalement

¹⁰¹ Piri, 2018 (EFL, English as a foreign language, *anglais langue étrangère*.)

sur des chansons anglophones, le second un enseignement mi-chansons mi-méthode sans chansons, et le troisième un enseignement sans chansons. Chaque groupe a passé trois tests de forme identique (type *Nelson English Test*), comprenant 30 items de genre Q.C.M.¹⁰² et de phrases à compléter. Nous ne connaissons pas tous les détails du contenu de ces tests, ni de la façon dont ils ont été évalués ; Piri indique cependant en avoir analysé les données à l'aide du logiciel de statistique SPSS¹⁰³. Le professeur d'anglais a commencé l'enseignement après le premier test, il a administré le second test juste après la fin des cours, et le troisième test a été fait trois semaines plus tard.

Les scores moyens de ces tests figurent dans le tableau suivant (où nous avons ajouté des colonnes avec les pourcentages d'amélioration par rapport aux premiers tests) :

	<i>Groupe</i>	<i>1. Chansons</i>		<i>2. Mi-chansons</i>		<i>3. Sans chansons</i>	
1	Pré-test	3,29		3,17		3,20	
2	Post-test 1	10,19	210%	8,37	164%	9,73	204%
3	Post-test 2	8,30	152%	6,66	110%	7,77	143%

6 : Résultats des tests avant et après les cours

C'est le groupe 1, avec chansons, qui obtient les meilleurs scores moyens (10,19 et 8,3 ; soit une amélioration de 210 et de 152 % par rapport à leur « point de départ »). Les résultats du groupe 3, sans chansons, (9,73 et 7,77 ; amélioration de 204 et 143 %) sont cependant supérieurs à ceux du groupe 2, mi-chansons, (8,37 et 6,66 ; amélioration de 164 et 110 %).

Piri en conclut que différents degrés d'utilisation de chansons peuvent produire différents résultats d'apprentissage de vocabulaire (« could produce different vocabulary achievement scores »), mais aussi que les chansons doivent être utilisées « de manière intensive » pour être efficaces :

« The individuals with most music exposure gained higher scores in the immediate posttest as well as the delayed posttest. Additionally, no-music group outperformed half-music group leading us to infer that instruction can be most effective when music is used most intensively in teaching¹⁰⁴. »

Nous devons constater que cette étude, même si elle nous a paru intéressante, a des faiblesses importantes. D'une part, les différences de résultats entre le groupe *Chansons* et le groupe

¹⁰² Questions à choix multiples (multiple choice questions)

¹⁰³ SPSS, Statistical Package for the Social Sciences, ce logiciel de la compagnie IBM porte aujourd'hui le nom de PASW, Predictive Analytics Software.

¹⁰⁴ Piri, 2018

Sans chansons ne sont pas très grandes et, d'autre part, le fait que le groupe *Mi-chansons* ait obtenu de moins bons résultats ne contribue résolument pas à attester que l'utilisation de chansons soit une méthode vraiment supérieure pour l'apprentissage du vocabulaire.

3.2 Méthode qualitative – examiner la motivation

Une utilisation non ou peu guidée de la chanson est particulièrement appropriée aux recommandations inhérentes aux courants didactiques défendus en Norvège, orientés vers le constructivisme, basés sur le principe de la responsabilité de son propre apprentissage, et principalement en accord avec les recommandations de Cuq et Gruca.

Notre hypothèse se base précisément sur l'idée que l'on doit laisser l'apprenant libre de se servir de chansons à son propre gré, de les choisir lui-même, de les intégrer dans ses listes de lectures préférés, de manière à ce qu'il en fasse en quelque sorte une partie de son quotidien, pour qu'elles puissent ainsi aiguïser sa curiosité par rapport à tous les phénomènes auxquelles elles touchent plus ou moins directement, et qu'elles conduisent au final à une augmentation importante de ses activités langagières en F.L.E.

Nous verrons en quoi ces postulats peuvent être illustrés (ou contredits) par les résultats de notre enquête, sur un plan individuel, celui de l'apprenant. Ainsi cette fois nous avons choisi de confronter nos hypothèses aux positions des apprenants. Pour ce faire, nous avons décidé de réaliser une enquête qualitative sous forme d'un projet en quatre phases :

	Phases			
	1. Présentation	2. Utilisation	3. Questionnaire	4. Analyse
Répondants (étudiants de français à NTNU)	Exemples de différents types d'utilisations	« Non-guidée » Environ 1 semaine	Ton niveau ? Tes habitudes ? Ton opinion ?	Perceptions de l'utilité Différences de perceptions

7 : Que pensent les apprenants de l'utilisation des chansons par rapport à leur apprentissage ?

Précisons par rapport à la première phase, la présentation, que même si nous avons parlé à plusieurs reprises des avantages de laisser l'apprenant trouver lui-même ses chansons et de le laisser s'en servir à son gré, défendant ainsi une approche non-interventionniste, il nous a quand même semblé important de montrer aux apprenants nos idées de ce que peuvent être les différentes utilisations de chansons dans l'apprentissage du F.L.E. (conscient de ce qu'ils avaient naturellement déjà leurs propres idées là-dessus), avant de les laisser essayer et de leur demander ce qu'ils en pensaient. C'est pourquoi, sans renier le rôle de l'enseignant transmetteur, la première chose que nous avons faite à été de leur présenter un bon nombre de

façons d'utiliser des chansons, cautionnant ainsi cette forme de compromis entre objectivisme et constructivisme dont nous avons parlé dans le chapitre précédant par rapport aux recommandations de Cuq et Gruca.

À travers cette phase de présentation, le cours magistral et le matériel pédagogique que nous leur avons remis aux étudiants, nous les avons donc influencés. Nous tâcherons d'en tenir compte lors de l'analyse de leurs réponses.

Nous allons maintenant décrire comment nous avons organisé notre enquête, du premier contact avec les étudiants jusqu'à la collecte des données. Le tableau ci-dessous en résume les différentes étapes :

Date	Étape	Description
20/08	Information préliminaire	Courriel envoyés aux étudiants. Pdf avec 14 chansons (12 de Carsten Tourrenc ¹⁰⁵ + deux autres). But : préparation au cours de chansons.
24/08	Cours de chansons	Durée : 2 heures. Thèmes : le répertoire de Carsten Tourrenc ; deux chansons contemporaines ; « astuces » d'utilisation de chansons dans l'apprentissage du F.L.E..
25/08	Concert	Concert de Carsten Tourrenc. La majorité des étudiants y assiste. Bonne ambiance, les étudiants semble beaucoup apprécier. Les professeurs organisent des jeux pour faire connaissance.
02/09	Invitation de participation à l'enquête	Tous les étudiants de première année sont invités par courriel à participer à une enquête anonyme. Recueil de chansons en pièce jointe pour les inciter à s'immerger dans les chansons à leur gré. Leur participation ne représente aucun engagement de travail de leur part.
11/09	Questionnaire	Un formulaire de genre Google Forms est mis à la disposition des répondants, envoyé par courriel, disponible cinq jours.

8 : Calendrier des étapes de notre enquête

3.2.1 Le cours de chansons et la première présentation du projet

Sans lien direct avec notre projet, nous avons été sollicité pour donner un cours de chansons à un groupe d'étudiants de français. Ce cours faisait partie du programme de *Fransk Pangstart 2020*, les deux premières semaines d'introduction intensive pour les nouveaux étudiants de français à NTNU. L'objectif du programme est à la fois de faire passer des tests diagnostiques aux étudiants afin que les enseignants, et les étudiants eux-mêmes, connaissent

¹⁰⁵ Chanteur franco-norvégien qui a donné un concert pour les étudiants de français.

mieux leur niveau de français, de faire en sorte que les nouveaux étudiants puissent rapidement faire connaissance, entre eux et avec les enseignants, et, naturellement, qu'ils entament leurs études d'une façon efficace. Dans le cadre de ce programme, il leur était également proposé un concert, dans un restaurant de Trondheim avec un artiste local, Carsten Tourrenc, qui leur a interprété une douzaine de chansons, principalement de chanteurs « classiques » comme Jacques Brel et Georges Brassens¹⁰⁶. Le cours de chansons susmentionné avait pour but principal de présenter ces chansons aux étudiants, avant le concert, afin qu'ils puissent mieux en tirer partie.

Quelques jours avant le cours de chansons, nous avons envoyé aux étudiants un document pdf¹⁰⁷ contenant les paroles des chansons avec des traductions norvégiennes (suivant le même modèle que ce que nous avons utilisé dans le recueil de chansons auquel nous reviendrons plus tard) pour qu'ils puissent commencer à se familiariser aux chansons du répertoire de Carsten Tourrenc. Pendant ce cours nous leur avons donc présenté certaines de ces chansons de façon plus ou moins détaillées. Nous ne nous sommes cependant pas limité à les écouter, les chanter, et expliquer le sens des paroles, mais nous avons également montré aux étudiants comment se servir de divers outils disponibles en ligne qui peuvent les aider à mieux « découvrir » et comprendre les chansons.

Nous avons notamment abordé les questions suivantes :

- comment trouver des paroles sur Internet (chose que la plupart d'entre eux semblaient déjà bien maîtriser assez bien) ?
- comment avoir une traduction rapide (en norvégien ou en anglais) des paroles immédiatement après les avoir « googlées » (évidemment sans oublier de parler des faiblesses de ce genre de traduction automatique) ?
- comment se servir des différents dictionnaires en ligne (que la plupart d'entre eux ne semblaient pas connaître, peut-être dû à un niveau de français encore trop faible pour se servir de sources en français uniquement). Exemples : *Larousse*, *TLFI*, *Wiktionnaire*, *lintern@aute*¹⁰⁸ (ce dernier leur a particulièrement plu du fait qu'il propose des définitions très courtes et des traductions en anglais) ?

¹⁰⁶ Il y avait également des chansons de Barbara, Serge Gainsbourg, Claude Nougaro, Henri Salvador et Tryo.

¹⁰⁷ Cf. 8.3 Pdf envoyé aux étudiants avant le cours de chanson, page II.

¹⁰⁸ Larousse, www.larousse.fr/ ; TLFI, le Trésor de la Langue Française informatisé, via CNRTL, www.cnrtl.fr/definition/ ; Wiktionnaire, fr.wiktionary.org/wiki ; lintern@aute, www.linternaute.fr/dictionnaire/fr/.

- comment trouver et se servir de dictionnaires d'expressions en ligne, genre *Expressio* ou *Les-expressions.com*¹⁰⁹ ?
- comment « googler » une locution ou une expression sous forme de chaînes de textes (en la mettant entre guillemets, comme par exemple "ça marche" ou "ne tourne pas rond") pour trouver des pages où figure exactement la séquence de mots que l'on souhaite étudier ?
- comment trouver et utiliser des versions de vidéos marquées « Paroles » ou « Lyrics » sur *YouTube* (là, la plupart d'entre eux semblaient connaître, même sans s'en être servi spécialement pour des chansons francophones) ?
- comment « jouer » avec des chansons en utilisant *LyricsTraing* (voir description ci-dessous) ?

Nous ne leur avons pas présenté tous les points de la liste ci-dessus en bloc mais comme des « petites astuces » que nous avons éparpillées sur les différentes chansons étudiées. Le but n'était pas de leur proposer une méthode bien précise en leur montrant comment ils devaient travailler avec les chansons, mais plutôt de le sensibiliser aux nombreuses possibilités que comporte leur utilisation.

Nous avons aussi présenté deux chansons contemporaines¹¹⁰, nettement plus récentes que celles du répertoire de Carsten Turrenc (dont la moins vieille date de 1988, *L'hymne de nos campagnes* du groupe Tryo). Comme nous avons expliqué par rapport au « côté cultivant » des chansons dans le chapitre précédent¹¹¹, nous estimons que les chansons contemporaines comportent de nombreux avantages et qu'elles « parlent mieux » aux jeunes du fait qu'elle reflètent souvent des aspects de notre époque, aspects linguistiques et culturels, propres aux communautés qu'elles représentent.

Pour découvrir les paroles de ces deux chansons supplémentaires, nous avons utilisé le mode karaoké de *LyricsTraining* et, par la même occasion, nous avons présenté très rapidement les rudiments de ce logiciel, que la plupart d'entre eux ne connaissaient pas.

¹⁰⁹ Expressio, www.expressio.fr/ ; Les-expressions.com, www.les-expressions.com/.

¹¹⁰ *Balance ton quoi* (Angèle, 2018) et *Mais je t'aime* (Grand corps malade, Camille Lellouche, 2020)

¹¹¹ Cf. 2.2.1 *Les chansons cultivent*, p. 23.

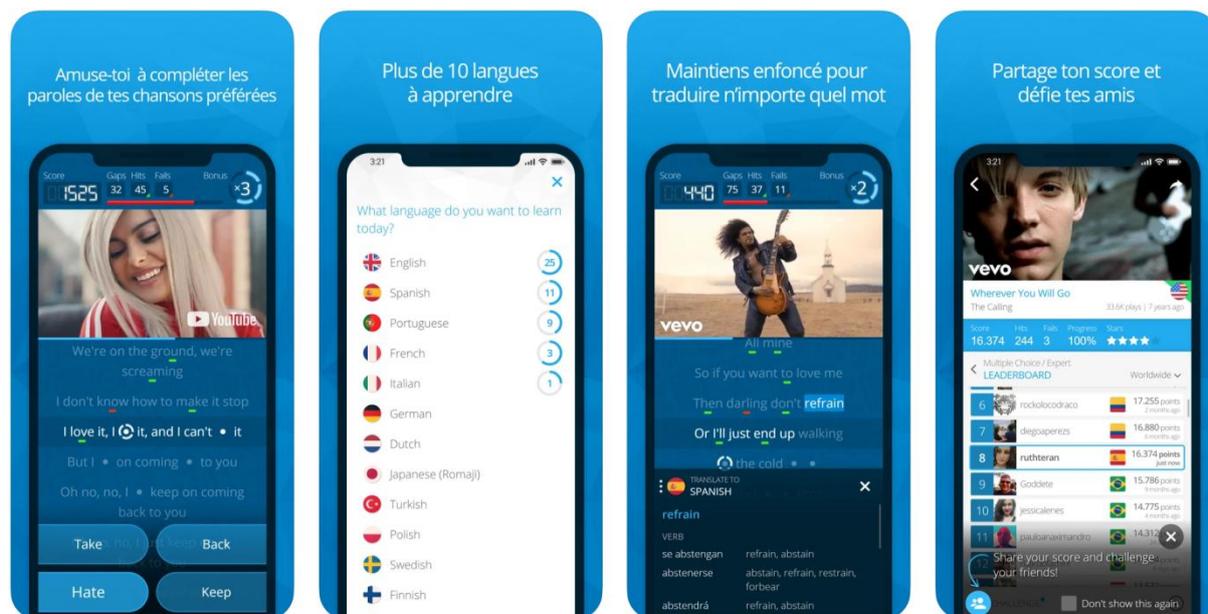


Illustration de LyricsTraining sur App Store

LyricsTraining propose en fait deux logiciels, l'un sous forme de page web¹¹², pour ordinateur, et l'autre sous forme d'application Android ou iOS, pour téléphone portable. L'idée est assez simple : on vous présente des vidéos de chansons (provenant de YouTube) en y ajoutant des sous-titres bien lisibles, afin de pouvoir s'en servir pour apprendre des langues¹¹³. Il y a un mode karaoké et un mode jeu (textes à trous). En mode jeu, l'apprenant obtient un score plus ou moins élevé selon la rapidité et l'exactitude de ses réponses. Comme nous pouvons le voir dans l'illustration ci-dessus, le score s'affiche sur un compteur au-dessus de la vidéo. Le joueur dispose d'un « niveau de vie » (barre rouge) qui arrête la partie quand il est épuisé, c.-à-d. s'il met trop longtemps à répondre ou s'il a fait trop de fautes. À la fin de chaque partie, son score est comparé à celui des autres joueurs. La page web (qui contient des publicités) peut être utilisée sans inscription. En s'inscrivant l'apprenant aura cependant accès à des fonctions supplémentaires et il pourra aussi ajouter de nouvelles chansons lui-même (c.-à-d. indiquer le lien d'une vidéo et ensuite ajouter les paroles en les synchronisant avec la chanson à l'aide d'un éditeur spécialement conçu à cet effet). L'application pour téléphone ne peut pas être utilisée sans inscription ; une inscription gratuite donne accès à un nombre illimité de chansons en mode karaoké mais à seulement trois jeux par jour, alors qu'un forfait « premium » (de l'ordre de 5 \$ par mois) donne un nombre illimité de jeux. L'interface de

¹¹² Cf. www.lyricstraining.com.

¹¹³ Treize langues différentes pour le moment, dont le suédois mais pas encore le norvégien.

l'application est à ce jour uniquement en anglais, ce qui ne dérangera probablement pas les apprenants norvégiens, alors que le site propose une interface en français.

Nous avons à peine mentionné notre intention de mener une enquête, sans entrer dans les détails. Notre dernière recommandation aux étudiants à la fin du cours a été d'écouter beaucoup de chansons, selon leur propre goût, et de ne surtout pas oublier de s'amuser. Le concert de Carsten Turrenc a eu lieu le jour suivant.

3.2.2 Demande de participation à l'enquête

Huit jours après le concert, nous avons envoyé une invitation à tous les étudiants, indépendamment de leur participation au cours de chansons et au concert. Dû à la crise sanitaire, nous n'avons pas pu les rencontrer pour leur demander de participer à notre enquête et nous avons dû nous contenter de le faire par courrier électronique. Voici le premier paragraphe du message que nous leur avons envoyé :

« J'espère que le cours de chansons de la semaine dernière t'a plu, et j'espère aussi, même si tu n'as pas suivi ce cours, que tu as envie de participer à une enquête. Cette enquête est totalement anonyme et doit servir à écrire un master de français¹¹⁴. »

Nous avons insisté (peut-être un peu trop) sur le fait que leur participation était anonyme, donc facultative, et ne les engageait pas à travailler, en pensant qu'un plus grand nombre d'étudiants serait intéressé. Mais ils ne se sont pas rués sur l'occasion, et nous avons dû faire plusieurs rappels ultérieurs avant d'obtenir finalement qu'environ la moitié d'entre eux participent¹¹⁵.

Encore une fois, dans cette invitation, nous avons souligné que les participants pouvaient choisir n'importe quelles chansons, selon leur goût, et s'en servir comme ils le voulaient. La seule indication précise que nous leur avons donnée était de noter le temps qu'ils passeraient à utiliser des chansons. Nous les avons aussi informés, sans entrer dans les détails, qu'il y aurait un formulaire à remplir avec des questions concernant leurs préférences et leur avis sur l'utilité des chansons pour apprendre le français. Et puis nous avons mis à leur disposition un recueil de chansons.

¹¹⁴ Cf. 8.4 *Invitation à participer au projet*, p. III.

¹¹⁵ Nous reviendrons sur la participation dans le chapitre 5, cf. 5.1 *Participation à l'enquête*, p. 73.

3.2.3 Recueil de chansons avec traductions

L'idée était que les participants puissent se servir de ce recueil, intitulé *Chansons françaises avec traductions norvégiennes*, comme point de départ pour découvrir de nouvelles chansons tout en réfléchissant à l'effet qu'elles pouvaient avoir sur leur apprentissage du français. Nous y avons rassemblé 126 chansons que nous avons traduites en norvégien, des chansons sélectionnées de façon plus ou moins aléatoire¹¹⁶, mais principalement parmi des titres récents¹¹⁷ et assez connus afin de focaliser sur des chansons contemporaines et connues du grand public.

Dans ce recueil les paroles ne sont pas traduites dans l'objectif d'être chantées en norvégien, nous n'avons aucune intention d'essayer de recréer leurs qualités lyriques ; l'accent est mis uniquement sur le sens. L'idée étant tout d'abord que ce soit plus facile, et de ce fait plus tentant, d'accéder au sens des paroles. À chaque chanson nous avons ajouté des liens vers des définitions de dictionnaires en ligne ou vers d'autres genres de sources (en français pour la plupart), pouvant être consultées pour aider à comprendre certains mots ou certaines expressions. Il y a également des liens vers les chansons sur *Spotify* ainsi que vers les vidéos sur *YouTube*, vers les jeux/exercices (karaoké / texte à trous) sur *LyricsTraining*, et vers des articles concernant les artistes sur *Wikipedia*.

Tout cela est expliqué en norvégien dans l'introduction du recueil qui se termine par le paragraphe suivant :

« Je suis convaincu que c'est une façon amusante et efficace d'apprendre la langue. Et si vous n'êtes pas dans un environnement où vous entendez souvent parler français autour de vous, cela pourra compenser en partie ce manque d'exposition à la langue ; c'est en tous cas ce que j'espère¹¹⁸. »

Le but était avant tout d'inspirer les participants et de les inciter à utiliser ces chansons de façon active, et nous espérons surtout que le fait de découvrir de nouvelles chansons et de nouveaux artistes de cette façon, les entraînerait à continuer à en découvrir d'autres par eux-mêmes.

¹¹⁶ Nous sommes conscient de ce que les algorithmes des différentes plateformes où nous avons trouvé ces chansons ont également joué un certain rôle.

¹¹⁷ Plus des trois quarts de ces chansons ont moins de dix ans, 95 d'entre elles sont de 2011 ou plus récentes (72 de 2016 ou plus récentes). Il y a parmi elles quelques reprises de chansons plus anciennes, comme par exemple *Petit Papa Noël* de Kendji Girac, *On écrit sur les murs* de Kids United, *Les yeux noirs* de Pomplamoose ou encore *Minuit Chrétiens* des Petits chanteurs de Notre-Dame.

¹¹⁸ Vous trouverez un lien permettant de télécharger ce recueil sous forme de fichier pdf dans l'annexe 8.10 *Recueil de chansons remis aux étudiants*, p. XI.

Nous sommes conscient du fait que nous avons influencé les répondants en leur donnant ce matériel, ce qui vient s'ajouter à l'influence encore plus évidente que nous avons exercée à travers les questions de notre questionnaire. Nous aurions pu choisir un autre moyen pour étudier ce que pensaient nos répondants, par exemple sous forme d'entretiens, mais nous n'aurions pas pu éviter de les influencer d'une façon ou d'une autre. C'est un dilemme qui n'est pas sans ressemblance avec « le paradoxe de l'observateur¹¹⁹ » de William Labov selon lequel l'influence que les observations systématiques, nécessaire pour se procurer des données sur des phénomènes linguistiques, sur la parole naturelle en l'occurrence, peuvent avoir sur les répondants du fait qu'ils ont tendance à adapter leurs réponses à ce qu'ils pensent que l'observateur attend d'eux.

3.2.4 Le questionnaire

Notre objectif était de pouvoir nous faire une idée, à l'aide d'un questionnaire assez simple et rapide à remplir, de ce que pensent les répondants du potentiel de la chanson pour l'apprentissage du F.L.E. Nous avons choisi de nous servir de Google Forms, un logiciel en ligne, facile à utiliser, qui permet de créer des formulaires pour effectuer des sondages de différents types. Son utilisation est gratuite mais nécessite un compte Google. En revanche les répondants peuvent remplir un tel formulaire sans avoir eux-mêmes de compte, de façon anonyme, donc sans avoir à se connecter ou s'identifier. Selon la *Directive sur la protection des données personnelles*, le traitement de données anonymes, où ni nom, ni courriel, ou ni autre code ne permet d'identifier directement ou indirectement le répondant, ne nécessite pas d'autorisation préalable du *Centre norvégien pour les données de recherche* (Norsk senter for forskningsdata, NSD).

Une fois publié et partagé, le formulaire collecte automatiquement les réponses au fur et à mesure que les répondants les soumettent. Les données ainsi recueillies peuvent ensuite être étudiées sous différentes formes à l'aide des fonctionnalités du logiciel, ou exportée sous forme de fichier texte csv. C'est ce que nous avons choisi de faire afin de pouvoir les traiter avec Excel ; nous y reviendrons dans le chapitre 5¹²⁰.

Le formulaire comportait une brève introduction et trois sections qui avaient en entrée les descriptions suivantes :

¹¹⁹ Labov, 1997

¹²⁰ Cf. 5.2 *Analyses par tableaux croisés*, p. 75.

- A — Utilisation.
Quel est ton goût et ton utilisation des chansons francophones, quels genres de musique et quels artistes aimes-tu? (Hvordan er musikksmaken og bruken din av franskspråklige sanger, hvilke musikkjangrer og hvilke artister liker du?)
- B — Apprentissage
Qu'est ce que tu penses apprendre en écoutant des chansons francophones? (Hva føler du at du lærer ved å høre på franskspråklige sanger?)
- C — Niveau
Quel est ton niveau actuel de français? (Hva er det nåværende nivået ditt i fransk?)

La liste des questions

Voici la liste des trente-cinq questions (sans leurs traductions norvégiennes) dont se composait notre formulaire de questionnaire¹²¹ :

Introduction

1. J'aime chanter. Combien aimes-tu chanter ? (1 - 5)¹²²
2. Chanson, je t'aime... Combien aimes-tu les chansons francophones ? (1 - 5)

A — Utilisation

3. Genres de musique. Quels genres de musique préfères-tu ? (Plusieurs réponses possibles : Pop, rock, metal, country, folk, rap, slam, blues, jazz, classique, autre)
4. Chant/instrument. Est-ce que tu chantes et/ou joues d'un instrument de musique ? (1 - 5)
5. Temps moyen. Combien de temps as-tu écouté, chanté ou étudié des chansons francophones en moyenne ces derniers temps ? (Alternatives : 0 - ½ h, ½ - 1 h, 1 - 2 h, plus de 2 heures (par jour))
6. Utilisation future. Dans le temps à venir, je compte utiliser _____ de chansons francophones que ce que j'ai indiqué dans la question précédente. (Alternatives : Plus, autant, moins)
7. Avec qui. Avec qui écoutes-tu le plus souvent des chansons francophones ? (Alternatives : Seul(e), avec ma famille, avec des amis, autre)

¹²¹ Cf. 8.7 *Le questionnaire*, p. VI.

¹²² Nous avons ici fait recours à une graduation de 1 à 5 où 1 correspond à l'évaluation la plus faible/négative et 5 à la plus forte/positive.

8. Où. Où écoutes-tu le plus souvent des chansons francophones ? (Alternatives : Chez moi, chez mes amis, en déplacement/voyage, autre)
9. Source. Quelle est ta source principale de chansons francophones ? (Alternatives : Streaming musical payant ; streaming musical gratuit ; vidéos sur YouTube ; CD, disques, etc.)
10. Téléphone/ordinateur. Qu'utilises-tu principalement pour écouter des chansons francophones ? (Alternatives : Téléphone, ordinateur, autre)
11. Trois artistes préférés. Quels sont actuellement tes trois artistes/groupes francophones préférés ? (Question ouverte)
12. Trois chansons préférées. Quelles sont actuellement tes trois chansons francophones préférées ? (Question ouverte)
13. Compréhension des paroles. Est-ce important de comprendre le sens des paroles pour pouvoir apprécier les chansons francophones ? (Question ouverte)
14. Nouvelles chansons « découvertes ». Combien de nouvelles chansons francophones as-tu découvertes ces derniers temps, en dehors du recueil « Chansons françaises avec traductions norvégienne » ? (Nombre)
15. Traduction de nouvelles chansons. Si tu réponds 1 ou plus à la question précédente: Est-ce que tu as traduit les paroles de ces nouvelles chansons ? (1 - 5)
16. Commentaire. Autres informations sur ton utilisation de chansons francophones. (Question ouverte)

B — Apprentissage¹²³

17. Vocabulaire. Combien de vocabulaire apprends-tu avec des chansons ?
18. Prononciation. Combien de prononciation apprends-tu avec des chansons ?
19. Orthographe. Combien d'orthographe apprends-tu avec des chansons ?
20. Syntaxe. Quelle est l'utilité des chansons pour apprendre à construire des phrases ?
21. Compréhension orale. L'utilisation de chansons est-elle adaptée pour améliorer la compréhension orale ?
22. Compréhension écrite. L'utilisation de chansons est-elle adaptée pour améliorer la compréhension écrite ?
23. Production orale. L'utilisation de chansons est-elle adaptée pour améliorer la production orale ?

¹²³ Pour toute les questions de la section B, nous avons fait recours à une graduation de 1 à 5 où 1 correspond à l'évaluation la plus faible/négative et 5 à la plus forte/positive.

24. Production écrite. L'utilisation de chansons est-elle adaptée pour améliorer la production écrite ?
25. Culture. Combien de connaissances culturelles t'appropries-tu avec des chansons ?
26. Efficacité générale. L'utilisation de chansons est-elle, à ton avis, un moyen efficace pour apprendre le français ?
27. J'aime apprendre avec des chansons. Combien aimes-tu apprendre le français avec des chansons ?
28. Fatigant ou reposant ? Comment ressens-tu l'utilisation de chansons pour apprendre le français ?
29. Ennuyeux ou amusant ? Comment ressens-tu l'utilisation de chansons pour apprendre le français ?
30. Commentaire. Autres informations sur comment tu peux apprendre le français avec des chansons francophones. (Question ouverte)

C — Niveau

31. Début. J'ai commencé à apprendre le français à __ ans. (Nombre)
32. Séjours en pays francophones. Combien de temps as-tu vécu dans un pays francophone ? (Alternatives : Moins d'un mois, de 1 à 6 mois, de 6 mois à 1 an, plus d'un an)
33. Français à l'école. À l'école, j'ai terminé le niveau. (Alternatives : I : 3 ans au collège ; I : 2 ans au lycée ; II : 3 + 2 ans, collège + lycée ; II : 2 + 1 ans au lycée ; III : 3 + 3 ans, collège + lycée ; Je n'ai pas fait de français à l'école.)
34. CECRL. Quel est ton niveau par rapport au cadre européen ? (Alternatives : A1, A2, B1, B2, C1, C2)
35. Commentaire. Autres informations sur ton niveau de français. (Question ouverte)

4 Résultats de l'enquête

Comme nous venons de le voir dans le chapitre 3, notre enquête était composée de trois parties : *utilisation*, *apprentissage* et *niveau*. Dans ce chapitre, après avoir dit quelques mots sur la façon dont les données ont été recueillies et traitées, nous allons présenter les réponses aux questions de chacune de ces parties. Notre analyse de ces données sera présentée dans le chapitre suivant.

4.1 Collecte et traitement des données

Neuf jours après avoir envoyé notre invitation aux étudiants, nous avons ouvert le questionnaire aux répondants en leur envoyant le lien correspondant par un nouveau courrier électronique¹²⁴, puis nous l'avons fermé exactement cinq jours plus tard après leur avoir envoyé un dernier rappel¹²⁵. Les répondants disposaient donc de cinq jours entiers pour répondre au questionnaire.

La première réponse, c.-à-d. le premier formulaire rempli, a été enregistrée dès 12 h 06, ce qui veut dire que le premier répondant ne peut pas avoir mis plus de six minutes à le remplir. Nous avons indiqué aux répondant qu'il fallait compter environ un quart d'heure pour remplir le formulaire, nous n'avons aucune donnée permettant de savoir exactement le temps qu'ils y ont passé réellement, mais puisque la plupart d'entre eux n'ont pas écrit de réponse aux trois champs de commentaires, nous supposons qu'un quart d'heure leur aura été suffisant.

Nous avons reçu vingt-cinq formulaires remplis au total. Il y en avait cependant deux qui étaient à cent pourcent identiques (rendus à 44 minutes d'intervalle). Il nous a paru quasiment impossible, même si nous ne pouvons pas en être absolument sûr, que deux répondants différents, indépendamment l'un de l'autre, aient répondu exactement la même chose à toutes les questions. Nous estimons donc que ce sont des doublons dus à un problème technique¹²⁶, et nous avons choisi d'écartier l'un d'entre eux, portant le nombre total des formulaires retenus à vingt-quatre.

¹²⁴ Cf. 8.5 *Ouverture du questionnaire*, p. IV.

¹²⁵ Cf. 8.6 *Fermeture du questionnaire*, p. V.

¹²⁶ Ce problème, s'il n'est pas très courant, est connu comme en témoigne par exemple un article sur piunikaweb.com où l'on peut lire : « [...] users of the survey administration service have been facing an issue where duplicate responses of Google Forms are getting submitted. », piunikaweb.com/2021/04/06/google-forms-duplicate-responses-or-repeated-submission-issue/, page consultée le 28/10/2021.

Nous avons rassemblé les données brutes qui en résultent dans une feuille de calcul Excel. Les seules altérations qui y ont été apportées sont le remplacement de certains caractères (qui ne ressortaient pas correctement suite à l'exportation des données offerte par Google Forms (via fichier csv), comme par exemple « Ã© » au lieu de « é »), l'abréviation de certaines réponses (pour économiser de la place), l'insertion systématique de points-virgules (pour séparer les différents éléments de réponses aux questions 3, 11 et 12) ainsi que quelques corrections d'ordre orthographique (sans y avoir attaché grande importance)¹²⁷.

4.2 Les questions d'introduction

Les deux premières questions, dans l'introduction du questionnaire, portent sur l'attitude générale de l'apprenant par rapport au chant en général et aux chansons francophones plus particulièrement.

Questions	Réponses				
	1	2	3	4	5
1. J'aime chanter Combien aimes-tu chanter ?	0	3	3	9	9
2. Chanson, je t'aime... Combien aimes-tu les chansons francophones ?	0	0	4	13	7

9 : Réponses sur une échelle allant de 1 (*pas du tout*) à 5 (*beaucoup*).

Pour la première question, les trois quarts des répondants indiquent qu'ils aiment beaucoup chanter (18 sur 24 répondent par « 4 » ou « 5 »), alors que pour la seconde question, ce sont 20 sur 24 qui répondent par les deux options les plus positives.

Nous tenterons dans le chapitre suivant de voir si une attitude positive à ces deux premières questions peut avoir de l'influence sur les réponses dans la section B du questionnaire. Cette section B, nous le rappelons, porte sur les idées que se font les apprenants sur l'utilité, l'efficacité et la pertinence que l'utilisation de chansons peut avoir par rapport à différents aspects liés à l'apprentissage du français.

4.3 Section A – Questions concernant les préférences et l'utilisation

Comme pour les deux questions posées dans l'introduction du questionnaire, les questions de cette première section devaient apporter différents éléments caractéristiques du profil des répondants concernant leurs préférences et leurs habitudes d'utilisation de chansons, éléments

¹²⁷ Les données brutes avec ces quelques modifications peuvent être consultées dans l'annexe 8.8 *Réponses au questionnaire*, p. VII.

pouvant servir à les regrouper afin de pouvoir ensuite rechercher, et éventuellement identifier, ce qui pourrait être des différences systématiques par rapport aux réponses données dans la section B. Nous ne commentons pas toutes les questions dans ce chapitre, nous nous contentons de celles qui peuvent présenter un certain intérêt.

Question 3. Genres de musique (Quels genres de musique préfères-tu ?) :

En réponse à cette question, où l'on pouvait cocher plusieurs genres de musique différents, les répondants indiquent en moyenne entre trois et quatre genres (soit 86 mentions au total). 20 sur 24 des répondants indiquent que la musique pop figure parmi leurs genres préférés. Deux répondants ont ajouté le genre *Indie* (dans le champ *Autre* du formulaire, en gris dans le tableau ci-dessous). La répartition des réponses est la suivante :

Pop	Rock	Jazz	Classique	Rap	Blues	Folk	Country	Metal	Slam	Indie	Total
20	15	9	9	12	7	5	3	2	2	2	86

10 : Répartition des genres de musique préférés

Question 4. Chant/instrument (Est-ce que tu chantes et/ou joues d'un instrument de musique ?) :

La majorité des répondants, soit 18 sur 24, ne se considèrent pas comme des « musiciens de haut niveau » et répondent à cette question par « 1 », « 2 » ou « 3 ». Trois d'entre eux estiment se trouver à un très haut niveau.

Question	Réponses				
	1	2	3	4	5
4. Chant/instrument Est-ce que tu chantes et/ou joues d'un instrument de musique ?	8	6	4	3	3

11 : Réponses sur une échelle allant de 1 (non) à 5 (oui, à niveau pro)

Questions 5. Temps moyen (Combien de temps as-tu écouté, chanté ou étudié des chansons en moyenne ces derniers temps ?) :

La moitié des répondants indiquent y avoir consacré une demi-heure ou moins par jours durant la période qui a précédé l'enquête, seules 3 sur 24 disent y avoir passé entre 1 et 2 heures.

Temps	Répondants
0 - ½ heure par jour	12
½ - 1 heure par jour	9
1 - 2 heures par jour	3
Plus de 2 heures par jour	0

12 : Temps moyen par jour

Cette question aurait dû également avoir une réponse « zéro » ou « pas du tout » pour pouvoir discerner les répondants qui n'avaient pas utilisé de chanson du tout avant de remplir le formulaire. Nous reviendrons brièvement sur ce problème dans le chapitre suivant.

Question 6. Utilisation future (Dans le temps à venir, je compte utiliser _____ de chansons que ce que j'ai indiqué dans la question précédente.) :

17 répondants comptent utiliser plus de temps, 7 comptent en utiliser autant, aucun ne dit vouloir en utiliser moins.

Question 7. Avec qui (Avec qui écoutes-tu le plus souvent des chansons ?) :

La grande majorité des répondants, soit 21 sur 24, le font principalement seuls.

Question 8. Où (Où écoutes-tu le plus souvent des chansons ?) :

14 sur 24 le font le plus souvent chez eux alors que 10 sur 24 le font plutôt en déplacement.

Question 9. Source (Quelle est ta source principale de chansons ?) :

Leur source principale de chansons est pour 20 sur 24 le streaming payant, alors que seulement quatre sur 24 indiquent surtout se servir principalement de YouTube¹²⁸.

Question 10. Téléphone/ordinateur (Qu'utilises-tu principalement pour écouter des chansons ?) :

Le téléphone est de loin leur plateforme principale, c'est le cas pour 21 sur 24, seulement 2 indiquent se servir d'ordinateur et 1 écoute principalement la radio.

Questions 11. Trois artistes préférés (Quels sont actuellement tes trois artistes/groupes francophones préférés ?) :

Il y a au total 66 mentions d'artistes (contre 72 mentions attendues : 24 répondants x 3 artistes = 72). Cela s'explique par le fait qu'un répondant ne mentionne pas d'artiste du tout, déjouant l'entrée obligatoire à cette question en écrivant le mot « rien » dans le champ correspondant. D'autres répondent par un nombre de mentions inférieur (ou supérieur) à trois.

Toutes les mentions se trouvent groupées par ordre décroissant dans le tableau 13 ci-dessous.

¹²⁸ YouTube propose également un service payant sans publicités, YouTube Music Premium, ce qui compte éventuellement aussi comme *streaming musical payant*.

<i>Artiste</i>	<i>Mentions</i>	<i>Recueil</i>
Angèle	15	x
Stromae	6	x
Édith Piaf	5	x
Gims	3	x
Jacques Brel	3	x
Louane	3	x
Indila	2	x
Alcest	1	
Au champ des morts	1	
Ben Mazué	1	
Brassens	1	x
Carla Bruni	1	
Charles Aznavour	1	
Charles Trenet	1	
Christine and the queens	1	x
Clara Luciani	1	
Cœur de pirate	1	
Eddy de Pretto	1	x
Françoise Hardy	1	
Grand corps malade	1	x
Indochine	1	
L.E.J	1	x
La femme	1	
Le vent du nord	1	
Les cowboys fringants	1	
M. Pokora	1	
MHD	1	
Nino Ferrer	1	
Pomme	1	
Roméo Elvis	1	
Slimane	1	x
Soolking	1	x
Vege Dream	1	
Vitaa	1	x
Yves Montand	1	
Zaz	1	x

13 : Artistes préférés.

Les répondants mentionnent 36 artistes différents, dont 16 sont représentés dans le recueil. Ces 16 artistes obtiennent la majorité des mentions (46 au total) car plusieurs d'entre eux sont mentionnés par plusieurs répondants, ce qui n'est pas le cas pour les 20 artistes non-représentés dans notre recueil qui n'ont chacun qu'une seule mention (ils en ont donc 20 au total).

L'artiste qui est de loin la plus mentionnée est Angèle (15 fois), nous reviendrons sur ce que cela peut signifier dans notre analyse.

Question 12. Trois chansons préférées. (Quelles sont actuellement tes trois chansons préférées ?) :

Sur les 55 différents titres mentionnés, 49 d'entre eux ne sont mentionnés que par un seul répondant¹²⁹.

Un titre se démarque considérablement du reste en ce qui concerne le nombre de mentions, à savoir *Balance ton quoi* interprété par Angèle, qui est mentionné 8 fois. Deux autres titres de cette même artiste sont aussi mentionnés plus d'une fois. Sur un total de 68 mentions, elle en obtient 16 à elle seule, soit 23,5 %.

Nous ferons des questions 11 et 12 l'objet du dernier point de notre analyse¹³⁰ et nous tenterons d'y expliquer ce que peuvent être les raisons d'une telle « dominance » dans cette liste qui montre par ailleurs une grande diversité.

Questions 13. Compréhension des paroles. (Est-ce important de comprendre le sens des paroles pour pouvoir apprécier les chansons ?) :

La compréhension des paroles est très importante pour dix répondants (réponse « 4 » ou « 5 »), moyennement importante pour cinq (réponse « 3 ») et peu importante pour neuf d'entre eux (réponse « 1 » ou « 2 »).

Question 14. Nouvelles chansons « découvertes » (Combien de nouvelles chansons as-tu découvertes ces derniers temps, en dehors du recueil « Chansons françaises avec traductions norvégienne » ?) :

Durant les 9 à 14 jours avant de remplir le questionnaire¹³¹ les répondants indiquent avoir découvert de 0 à 46 nouvelles chanson. La majorité, 19 sur 24, indiquent en avoir découvert entre 2 et 10, et la moyenne est de 7 nouvelles chanson.

Question 15. Traduction de nouvelles chansons (Si tu réponds 1 ou plus à la question précédente: Est-ce que tu as traduit les paroles de ces nouvelles chansons ?) :

Il y avait 21 réponses à cette question qui n'était pas obligatoire. La majorité des répondants, 13 sur 21, indiquent avoir traduit des parties plus ou moins importantes (mais pas la totalité) des paroles des nouvelles chansons qu'ils ont découvertes, 8 d'entre eux ne l'ont pas fait.

¹²⁹ La liste complète des titres se trouve dans l'annexe 8.8.4 *Liste des chansons préférées*, p. X

¹³⁰ Cf. 5.5 *Artistes et chansons préférés*, p. 86.

¹³¹ Période du 2 septembre (date de l'invitation de participation à l'enquête) au 11 septembre, pour ceux qui ont répondu dès l'ouverture du questionnaire, et jusqu'au 16 septembre pour ceux qui ont répondu en dernier.

Question 16. Commentaire :

Trois répondants ont écrit un commentaire pour la section A du questionnaire (cf. 8.8.2 *Questions 11 à 16*, page VIII).

4.4 Section B – Effets sur différents aspects de l'apprentissage

Dans cette section du questionnaire nous avons demandé aux répondants de préciser ce qu'ils pensent apprendre de façon plus ou moins efficace en se servant de chansons. Ainsi les questions 17 à 25 portent sur diverses compétences langagières spécifiques alors que la question 26 (en gris dans le tableau 14 ci-dessous) concerne l'efficacité générale.

Les questions 27 à 29 visent plutôt le côté motivationnel et portent sur le plaisir, la détente et le divertissement que les chansons peuvent offrir.

Toutes ces questions ont des réponses sur une échelle de 1 à 5 (allant de la réponse la plus négative à la plus positive). Nous sommes conscients du fait que nous n'avons pas affaire à des données représentant des valeurs pouvant être mesurées objectivement et avec grande précision, mais à des notes susceptibles de ne pas être interprétées de la même façon par tous les répondants. Malgré cela il nous paraît judicieux, pour essayer de nous faire une idée sur les tendances générales que ces données peuvent représenter, de dresser ici la liste des « scores moyens » de ces questions¹³².

No.	Question	Score
17	Vocabulaire (Combien de vocabulaire apprends-tu avec des chansons ?)	3,5
18	Prononciation (Combien de prononciation apprends-tu avec des chansons ?)	4,1
19	Orthographe (Combien d'orthographe apprends-tu avec des chansons ?)	2,6
20	Syntaxe (Quelle est l'utilité des chansons pour apprendre à construire des phrases ?)	3,6
21	Compréhension orale (L'utilisation de chansons est-elle adaptée pour améliorer la compréhension orale ?)	4,3
22	Compréhension écrite (L'utilisation de chansons est-elle adaptée pour améliorer la compréhension écrite ?)	3,0
23	Production orale (L'utilisation de chansons est-elle adaptée pour améliorer la production orale ?)	4,0

¹³² Pour plus de détails sur les réponses à chacune des questions, voir 8.8.3 *Questions 17 à 35*, p. IX.

No.	Question	Score
24	Production écrite (L'utilisation de chansons est-elle adaptée pour améliorer la production écrite ?)	2,8
25	Culture (Combien de connaissances culturelles t'appropries-tu avec des chansons ?)	3,6
26	Efficacité générale (L'utilisation de chansons est-elle, à ton avis, un moyen efficace pour apprendre le français ?)	4,1
27	J'aime apprendre avec des chansons (Combien aimes-tu apprendre le français avec des chansons ?)	4,3
28	Fatigant ou reposant ? (Comment ressens-tu l'utilisation de chansons pour apprendre le français ?)	4,2
29	Ennuyeux ou amusant ? (Comment ressens-tu l'utilisation de chansons pour apprendre le français ?)	4,3

14 : Score moyen des réponses aux questions de la section B

La compréhension orale obtient le meilleur score moyen (4,3), l'orthographe obtient le score le plus faible (2,6) et l'efficacité générale obtient un score de 4,1. Les trois dernières questions obtiennent de hauts scores moyens, en-dessus de 4.

Dans le chapitre suivant nous croiserons les réponses à ces questions avec celles des sections A et C.

Question 30. Commentaire :

Un seul répondant a écrit un commentaire pour la section B du questionnaire.

4.5 Section C – Niveau de français

Comme pour la section A, la section C, qui concerne différents aspects liés à leur niveau actuel de français, doit apporter des éléments qui peuvent éventuellement permettre de classer et de regrouper les répondants.

Question 31. Début (J'ai commencé à apprendre le français à ___ ans.) :

Le répondant le plus « précoce » indique avoir débuté à apprendre le français à l'âge d'un an, alors que le plus « tardif » en avait 25. La plupart d'entre eux ont débuté entre 12 et 16 ans, l'âge moyen est d'un peu plus de 14 ans.

Âge (ans)	1	12	13	14	16	17	20	25
Répondants	1	3	9	4	3	1	2	1

15 : Début de l'apprentissage du français

Question 32. Séjours en pays francophones (Combien de temps as-tu vécu dans un pays francophone ?) :

Plus de la moitié des répondants indiquent ne pratiquement pas avoir vécu dans un pays francophone.

Durée	Répondants
Moins d'un mois	14
De 1 à 6 mois	4
De 6 mois à 1 an	3
Plus d'un an	3

16 : Séjours en pays francophones

Question 33. Français à l'école (À l'école, j'ai terminé le niveau :) :

Cinq répondants indiquent avoir le niveau I, neuf ont le niveau II et sept ont le niveau III. Trois d'entre eux n'ont pas fait de français à l'école¹³³.

Question 34. CECRL (Quel est ton niveau par rapport au cadre européen ?) :

Afin que les répondants puissent avoir une interprétation pertinente de leur propre niveau, nous avons inclus dans le questionnaire, avant cette question, un descriptif relativement détaillé, en français et en norvégien, copié à partir du CECRL¹³⁴.

La majorité des répondants (16 sur 24) estiment se trouver au niveau A2-B1.

Niveau	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Répondants	1	9	7	4	2	1

17 : Répartition par rapport aux niveaux CERCL

Question 35. Commentaire :

Comme pour la section B, un seul répondant a écrit un commentaire dans la section C du questionnaire.

¹³³ Cette question peut comporter une certaine ambiguïté puisqu'il n'était pas explicitement spécifié qu'il s'agissait de F.L.E. à l'école norvégienne.

¹³⁴ Conseil de l'Europe, 2001 : 25

5 Analyse de l'enquête

Dans ce chapitre nous allons analyser et discuter des données de notre enquête par rapport à nos expériences antérieures et au cadre théorique. La discussion suivra principalement l'ordre des questions de notre formulaire à l'exception des réponses aux questions de la section B (les questions 17 à 29) qui seront croisées avec chacune des autres questions. Les deux questions concernant les chansons et les artistes favoris (les questions 11 et 12) seront réservées pour la fin de ce chapitre.

Introduction et section A												Section C				Favoris		
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	13	14	15	31	32	33	34	11	12

18 : Ordre de questions

Mais nous allons d'abord nous attarder un peu sur le taux de participation. Même si cela n'a aucun lien direct avec ce que pensent les répondants de l'usage de chansons dans l'apprentissage du F.L.E., il en ressort peut-être quelques considérations d'un certain intérêt par rapport à la motivation des étudiants.

5.1 Participation à l'enquête

Dès le départ il a été clairement souligné que la participation des étudiants ne les engagerait ni à travailler dur, ni non plus à passer beaucoup de temps à écouter des chansons. Ils seraient totalement libre de décider eux-mêmes du nombre et de quelles chansons ils utiliseraient, de la façon dont ils s'en serviraient et du temps qu'ils y consacraient. Nous leur avons expliqué, et rappelé par la suite à plusieurs reprises, que même si pour une raison ou une autre ils n'avaient pas du tout l'occasion d'écouter des chansons avant de répondre au questionnaire, leur avis nous serait toujours utile. De plus notre formulaire, avec ses trente-cinq questions, de genre Q.C.M. pour la plupart, avec des explications en français et en norvégien, à priori faciles à interpréter, ne devait guère leur prendre plus d'un quart d'heure à remplir. Cependant, malgré le peu de contraintes que cela impliquait pour les étudiants, il s'est avéré très difficile d'obtenir leur participation. En effet, sur plus de cinquante étudiants sollicités¹³⁵, nous n'avons finalement réussi à retenir que vingt-quatre répondants.

¹³⁵ Ils étaient plus de 50 inscrits sur les listes dont nous disposions en début de semestre, mais une partie d'entre eux ne se sont pas présentés ou ont abandonné les études français au cours des premières semaines. De ce fait nous ne connaissons pas le chiffre exact des étudiants qui auraient réellement pu participer.

Nous ne pouvons nous empêcher de poser la question : pourquoi n'étaient-ils pas plus nombreux ? Il peut y avoir plusieurs raisons à cela. Tout d'abord, leur participation étant totalement anonyme, elle ne pouvait être que facultative ; une participation obligatoire n'a d'ailleurs jamais été envisagée. Ensuite, les nombreuses restrictions liés à la crise sanitaire tout au long de l'année 2020 ont beaucoup limité les possibilités de communication en présentiel avec les étudiants, la majeure partie de l'enseignement se faisait à distance, c'est aussi la raison principale pour laquelle l'invitation à participer à l'enquête a été envoyée par courrier électronique. Il est fort probable qu'elle aurait eu meilleur effet en présence physique du groupe entier. Cela aurait non seulement permis de mieux faire passer le message (sur l'importance de l'enquête pour notre projet et sur le peu de contraintes pour leur part) mais aussi de pouvoir « retenir » plus directement leurs intentions de participations, en faisant circuler une liste par exemple. La décision aurait pu être prise sur le champ, et une plus grande partie des étudiants se seraient probablement sentie engagée par cette forme de « contrat ». De plus, en début de semestre, après une période d'introduction assez chargée, ils n'ont peut-être pas voulu se lancer dans un projet sans lien direct avec leur programme d'étude et prendre le risque d'y passer, ou d'y « perdre », beaucoup de temps, même si cela n'était pas une obligation. Et finalement, cette faible participation peut aussi simplement indiquer que même la chanson ne suffit pas à motiver des étudiants qui, à la base, ne brûlent pas pour la matière qu'ils ont choisie. Il s'agissait d'étudiants de première année, qui, pour une partie d'entre eux, avaient choisi de faire du français avant de se lancer dans d'autres études. Une enquête auprès d'étudiants à un plus haut niveau aurait probablement eu plus de succès en termes de pourcentage d'intéressés.

Nous avons considéré leur proposer une forme de récompense pour leur participation mais ceci aurait nécessité d'enregistrer un identifiant avec chaque réponse, chose que nous avons décidé de ne pas faire pour simplifier l'enquête et surtout pour garantir l'anonymat des participants. De plus, selon le site sondage SurveyMonkey, ce genre d'incitations peut par ailleurs contribuer à compromettre la qualité des réponses obtenues :

« Si les incitations peuvent apparaître au premier abord comme une option gagnant-gagnant, il faut rester prudent, car elles peuvent aussi attirer une population (groupe de participants) « non appropriée ». En effet, les participants pour lesquels l'incitation constitue la seule motivation risquent de répondre à votre sondage à la va-vite, sans vraiment réfléchir à leurs réponses¹³⁶. »

¹³⁶ Cf. fr.surveymonkey.com/mp/using-survey-incentives-to-improve-response-rates.

Avec une récompense, au lieu de répondants peu intéressés, nous aurions peut-être eu des répondants poussés par un motif de substitution.

Nous nous attendions à un nombre plus élevé de répondants, ou du moins nous l'espérions. Comme nous l'avons expliqué, cela n'était pas réalisable, mais SI la participation avait été obligatoire, nous aurions eu plus de répondants au total, et parmi eux des répondant peu intéressés. Des répondants qui auraient pu entrer dans la catégorie de « ceux qui n'avaient pas pu (ou voulu) étudier de chansons en amont de l'enquête ». Or il n'y en a apparemment pas eu. Comme nous l'avons précisé dans le chapitre précédent, les alternatives de réponses à la question 5 (*Temps moyen*) ne nous permettaient malheureusement pas de les discerner clairement. Mais en tenant compte du fait que seulement deux répondants ont indiqué, dans la question 14 (*Nouvelles chansons « découvertes »*), ne pas avoir découvert de nouvelles chansons, nous pouvons être sûr qu'ils ne pouvaient en aucun cas être plus que deux.

Ce point était d'une certaine importance, car la participation de répondants peu ou pas intéressés par l'utilisation des chansons aurait permis une comparaison de leurs réponses avec celle des répondants plus intéressés afin de voir s'il y avait des différences importantes.

5.2 Analyses par tableaux croisés

Avant d'analyser et de commenter nos données, nous tenons à préciser que, notamment dû au nombre assez modeste de répondants, ces données ne peuvent pas nous apporter des certitudes absolues et nous serons donc amenés à faire usage du conditionnel dans nos tentatives d'interprétation. Nous espérons cependant qu'elles nous permettront de présenter un certain nombre de réflexions et de questions pertinentes.

Nous avons utilisé la fonctionnalité de *tableau croisé dynamique* des feuilles de calcul Excel. C'est un outil puissant pour calculer, synthétiser et analyser des données, qui permet de faire des comparaisons d'éventuelles tendances qui se trouvent dans vos données. Comme nous l'avons déjà fait dans le chapitre précédant pour la simple présentation des réponses aux questions de la section B du questionnaire, nous allons ici également utiliser les « scores moyens¹³⁷ » pour essayer de faire ressortir les tendances qu'il peut y avoir entre ces réponses et celles des deux autres sections. Concrétisons ce que nous entendons par là avec un premier exemple, en examinant les questions suivantes :

¹³⁷ Encore une fois, nous rappelons que les scores moyens que nous avons calculés ne sont pas basés sur des données numériques précises mais sur des évaluations subjectives sur une échelle de « 1 » à « 5 » où cinq représente l'évaluation la plus positive.

Est-ce que les répondants qui aiment beaucoup chanter pensent que les chansons ont un meilleur effet sur l'apprentissage du français que ceux qui aiment moins ou qui n'aiment pas chanter ? Et quelles sont éventuellement les genres de compétences où les différences sont les plus prononcées ?

5.2.1 Ceux qui aiment chanter

J'aime chanter (Combien aimes-tu chanter ?) : C'était la première question de notre formulaire et, nous le rappelons, les réponses pouvaient aller de « 1 » (pas du tout) à « 5 » (beaucoup).

Pour tenter de répondre aux questions dans l'encadré ci-dessus, nous avons croisé les réponses à la question no. 1 avec les moyennes des réponses à toutes les questions de la section B. Le résultat est présenté dans le tableau 19 ci-dessous :

Q1	Rép.	Q17	Q18	Q19	Q20	Q21	Q22	Q23	Q24	Q25	Q26	Q27	Q28	Q29	M
2	3	2,7	3,3	2,3	3,3	3,7	2,7	3,7	2,7	3,3	3,3	3,0	3,3	3,7	3,2
3	3	3,0	4,3	2,0	3,3	3,7	2,3	3,7	2,0	2,7	4,0	4,3	4,0	3,7	3,3
4	9	3,6	3,9	2,4	3,6	4,1	2,9	3,9	2,7	3,7	4,0	4,3	4,1	4,4	3,7
5	9	3,9	4,4	3,1	3,8	4,8	3,4	4,3	3,2	4,0	4,4	4,8	4,6	4,7	4,1
Tot.	24	3,5	4,1	2,6	3,6	4,3	3,0	4,0	2,8	3,6	4,1	4,3	4,2	4,3	3,7

19 : Question 1. Les scores moyens de plus de 4 sont en vert, ceux de moins de 2,5 en rouge.

Dans la première colonne, intitulée Q1, nous trouvons les différentes alternatives de réponse données à la question no. 1. Les répondants se trouvent donc regroupés sur les quatre lignes blanches du tableau selon leur réponse à cette question. Notons ici que l'alternative « 1 » (pas du tout), présente dans le questionnaire, ne figure pas dans le tableau 19 car aucun répondant ne l'a cochée (aucun d'entre eux n'a déclaré ne pas aimer chanter du tout).

Dans la seconde colonne se trouve le nombre de répondants. Ils sont donc neuf à avoir répondu « 5 » (beaucoup) et neuf également à avoir répondu « 4 ». Nous voyons qu'ils sont seulement six à avoir répondu « 3 » ou « 2 », indiquant donc qu'ils n'aiment pas particulièrement chanter. Nous constatons alors que les trois quarts de nos répondants aiment chanter (ils sont 18 sur 24 à avoir répondu « 4 » ou « 5 »).

Puisque la participation à l'enquête était facultative, cela semble tout à fait logique : ceux qui aiment le plus chanter y ont participé. (Nous venons par ailleurs de discuter des répondants peu intéressés dans la partie 5.1 de ce chapitre.)

Les autres colonnes (de Q17 à Q29) donnent les scores moyens des réponses à chacune des questions correspondantes. (Voir la liste complète des questions 17 à 29 dans le tableau 14 du chapitre précédent, page 70.)¹³⁸

Nous avons ajouté une colonne *M* qui donne « la moyenne des moyennes », qui peut être interprétée comme une sorte d'indicateur global de l'attitude du groupe de répondant. Ainsi nous pouvons voir que le groupe des neuf répondants qui aiment le plus chanter donne des réponses plus positives que les autres groupes à toutes les questions ($M = 4,1$). Les réponses marquées en vert sont particulièrement positives et nous pouvons par exemple lire qu'ils estiment que les chansons ont un très bon effet sur l'apprentissage de la compréhension orale (score moyen de 4,8 à la question numéro 21).

Les questions qui obtiennent les meilleurs scores auprès de ce groupe des « 5 » sont les suivantes :

No.	Question	Score
18	Prononciation (Combien de prononciation apprends-tu avec des chansons ?)	4,4
21	Compréhension orale (L'utilisation de chansons est-elle adaptée pour améliorer la compréhension orale ?)	4,8
23	Production orale (L'utilisation de chansons est-elle adaptée pour améliorer la production orale ?)	4,3
26	Efficacité générale (L'utilisation de chansons est-elle, à ton avis, un moyen efficace pour apprendre le français ?)	4,4
27	J'aime apprendre avec des chansons (Combien aimes-tu apprendre le français avec des chansons ?)	4,8
28	Fatigant ou reposant ? (Comment ressens-tu l'utilisation de chansons pour apprendre le français ?)	4,6
29	Ennuyeux ou amusant ? (Comment ressens-tu l'utilisation de chansons pour apprendre le français ?)	4,7

20 : Les réponses les plus positives des neuf répondants qui aiment le plus chanter

Du côté opposé, les six répondants qui aiment le moins chanter, les « 2 » et les « 3 » (voir les deux premières lignes du tableau 19) donnent des réponses nettement moins positives à toutes les questions ($M = 3,2$), et surtout à la question 19, *Orthographe* (*Combien d'orthographe apprends-tu avec des chansons francophones?*).

Nous pouvons donc en conclure que, oui, ceux qui aiment beaucoup chanter pensent que les chansons ont un meilleur effet sur l'apprentissage du français que ceux qui n'aiment pas trop

¹³⁸ Consulter éventuellement le questionnaire complet, voir 8.7 *Le questionnaire* p. VI.

chanter. Aimer chanter et aimer se servir de chansons vont naturellement de paire, le critère d'affectivité dans l'apprentissage est respecté.

Deux commentaires sur la dernière ligne du tableau 19 :

1. La moyenne arithmétique des score moyens des questions 17 à 25 est de 3,5 seulement, alors que la question 26, *Efficacité générale*, a un score moyens de 4,1 :

Q1	Rép.	Q17	Q18	Q19	Q20	Q21	Q22	Q23	Q24	Q25	Q26	Q27	Q28	Q29	M
Tot.	24	3,5	4,1	2,6	3,6	4,3	3,0	4,0	2,8	3,6	4,1	4,3	4,2	4,3	3,7
Moyenne arithmétique = 3,5															

Ceci montre que l'interprétation des répondants de ce qu'est l'efficacité générale n'est pas le résultat d'une formule mathématique (attribuant le même poids à chacune des questions/compétences précédentes). Il est intéressant de noter que cette différence est assez prononcée, les répondants sont en quelque sorte plus positifs, ou plus optimistes, quant à l'effet global des chansons que lorsqu'ils se prononcent par rapport à des « sous-compétences » plus spécifiques : vocabulaire, prononciation, orthographe, etc.

2. Cette dernière ligne donne les scores moyens de tous les répondants (que nous avons d'ailleurs déjà présentés dans le chapitre précédent¹³⁹). Naturellement, ceux-ci ne varient pas en les croisant à d'autres questions et nous ne reprendrons donc pas cette ligne dans les tableaux suivants.

5.2.2 Les amateurs de chansons francophones

Chanson, je t'aime... (Combien aimes-tu les chansons francophones ?) : Nous continuons en nous posant la même question ici :

Est-ce que les répondants qui aiment beaucoup les chansons francophones pensent que leur utilisation a un meilleur effet sur l'apprentissage du français que ceux qui les aiment moins ? Quelles sont éventuellement les genres de compétences où les différences sont les plus prononcées ?

En étudiant la seconde question comme nous venons de le faire avec la première, à l'aide du tableau 21, nous voyons que les différences sont moins prononcées.

¹³⁹ Cf. 4.4 Section B – Effets sur différents aspects de l'apprentissage, p. 69.

Q2	Rép.	Q17	Q18	Q19	Q20	Q21	Q22	Q23	Q24	Q25	Q26	Q27	Q28	Q29	M
3	4	3,5	4,3	2,8	4,0	4,3	3,3	4,0	2,8	3,8	4,3	4,5	4,5	4,5	3,9
4	13	3,2	3,9	2,3	3,4	4,2	2,6	4,0	2,6	3,2	3,9	4,2	3,8	4,1	3,5
5	7	4,1	4,3	3,1	3,7	4,3	3,6	4,0	3,1	4,3	4,3	4,6	4,7	4,7	4,1

21 : Question 2

Nous retrouvons un peu les mêmes tendances pour les sept répondants qui disent aimer le plus les chansons, les « 5 » (leur scores moyens sont les plus élevés pour presque toutes les questions, $M = 4,1$), mais ici ce sont ceux qui répondent « 4 » qui ont les réponses les moins positives ($M = 3,5$), avec des scores inférieurs à ceux qui répondent « 3 ». Les différences ne sont pas très grandes, nous n'avons notamment qu'une seule moyenne rouge (en dessous de 2,5) pour la question 19 (concernant l'orthographe). Nous remarquons aussi que la question 20 (concernant la syntaxe) obtient la meilleure moyenne de ceux qui aiment le moins les chansons (4,0).

En considérant les questions 1 et 2 ensemble, il semblerait qu'aimer les chansons francophones ait moins d'influence sur le potentiel d'apprentissage que d'aimer chanter, ce que nous pourrions interpréter comme un signe de ce qu'un mode d'utilisation plus actif, incluant le chant, pourrait donner de meilleurs résultats. Cela serait éventuellement tout à fait compatible avec les principes de plurimodalité h) et de priorité au savoir procédural e) de Cuq et Gruca.

5.3 Section A – Utilisation

En appliquant le même modèle de tableaux croisés nous allons essayer d'étudier toutes les questions de la section A par rapport à celles de la section B.

5.3.1 Les différents genres de musique

La question no. 3, *Genres de musique (Quels genres de musique préfères-tu?)* permettait aux répondants de cocher autant de genres qu'ils voulaient et également d'en ajouter d'autres que ceux qui étaient proposés. Nous avons comparé les réponses pour chaque genre de la même façon que nous avons fait pour la musique pop dans le tableau 22 :

Pop	Rép.	Q17	Q18	Q19	Q20	Q21	Q22	Q23	Q24	Q25	Q26	Q27	Q28	Q29	M
	4	3,5	3,5	2,5	3,5	3,8	3,3	3,8	3,0	3,3	4,0	4,5	4,5	4,8	3,7
v	20	3,5	4,2	2,7	3,6	4,4	3,0	4,1	2,8	3,7	4,1	4,3	4,1	4,3	3,7

22 : Ceux qui aiment le pop. (« v » signifie que les répondants ont coché le genre « pop ».)

Ici, il n'y a pas beaucoup de différence, sauf pour la question 21, *Compréhension orale* (4,4 contre 3,8). À part cela il n'y a pas de rouge dans le tableau 22 et la « moyenne des moyennes » est la même pour les deux groupes ($M = 3,7$). Précisons que le fait de ne pas

avoir coché « pop » ne veut pas forcément dire que l'on n'aime pas la pop, et que tous les répondants n'ont certainement pas la même interprétation de ce qu'est le genre pop.

Nous avons fait des tableaux du même genre pour les autres préférences de styles musicaux sans trouver de différences significatives. Il semble donc que ces préférences n'influencent pas beaucoup les réponses aux autres questions. La seule tendance un peu plus claire que nous avons trouvée s'est dégagée en étudiant les genres rap et slam.

Rap/Slam	Rép.	Q17	Q18	Q19	Q20	Q21	Q22	Q23	Q24	Q25	Q26	Q27	Q28	Q29	M
	12	3,2	3,8	2,5	3,3	4,2	2,8	4,0	2,7	3,7	3,9	4,1	3,8	4,0	3,5
v	12	3,8	4,4	2,8	3,8	4,3	3,3	4,0	2,9	3,6	4,3	4,6	4,6	4,7	3,9

23 : Ceux qui aiment le rap et/ou le slam.

Nous constatons dans le tableau 23 que ceux qui ont coché ces deux genres de musique donnent des réponses plus positives à presque toutes les questions ($M = 3,9$), les différences les plus nettes concernent le côté amusant et relaxant des chansons (questions 28 et 29). Pour ce qui est des compétences, ils donnent le meilleur score (4,4) à la question 18, *Prononciation*.

Cette observation va dans le sens de ce que soutient Kao¹⁴⁰. Le genre rap/slam serait-il spécialement bien adapté à l'apprentissage des langues ? Et si oui, pourrions nous éventuellement en conclure que c'est le goût du rap/slam qui « produit » cet effet, ou serait-ce au contraire l'intérêt d'apprendre les langues qui entraîne à apprécier ce genre ?

5.3.2 Des musiciens pas particulièrement positifs ?

Q4	Rép.	Q17	Q18	Q19	Q20	Q21	Q22	Q23	Q24	Q25	Q26	Q27	Q28	Q29	M
1	8	3,3	3,9	2,1	3,4	3,8	2,8	3,8	2,4	3,5	4,0	4,0	4,0	4,1	3,5
2	6	4,0	4,2	2,8	4,2	4,7	3,5	4,3	3,2	3,8	4,2	4,8	4,5	4,8	4,1
3	4	3,0	4,5	2,3	3,3	4,5	3,0	4,0	2,5	3,5	4,0	4,5	4,5	4,3	3,7
4	3	4,3	3,7	3,7	4,0	3,7	3,3	3,7	3,3	4,0	4,3	4,3	4,0	4,3	3,9
5	3	3,0	4,3	3,0	3,0	5,0	2,3	4,3	3,0	3,3	4,0	4,0	3,7	4,0	3,6

24 : Question 4. Chant/instrument (Est-ce que tu chantes et/ou joues d'un instrument de musique ?)

Q4	Rép.	Q17	Q18	Q19	Q20	Q21	Q22	Q23	Q24	Q25	Q26	Q27	Q28	Q29	M
1	8	3,3	3,9	2,1	3,4	3,8	2,8	3,8	2,4	3,5	4,0	4,0	4,0	4,1	3,5
2	6	4,0	4,2	2,8	4,2	4,7	3,5	4,3	3,2	3,8	4,2	4,8	4,5	4,8	4,1
3	4	3,0	4,5	2,3	3,3	4,5	3,0	4,0	2,5	3,5	4,0	4,5	4,5	4,3	3,7
4-5	6	3,7	4,0	3,3	3,5	4,3	2,8	4,0	3,2	3,7	4,2	4,2	3,8	4,2	3,8

25 : Question 4. (Les « 4 » et les « 5 » sont regroupés.)

¹⁴⁰ Cf. 2.2.1 Les chansons cultivent, p. 26.

Même ce sont ici les « 1 » qui sont les moins positifs ($M = 3,5$), nous nous attendions à ce que les réponses « des plus musiciens » parmi les répondants, c.-à-d. les « 5 », soient plus positives que les autres, mais ce n'est pas le cas, comme nous pouvons le constater dans le tableau 24 ($M = 3,6$). Ce groupe ne compte cependant que trois répondants, en les regroupant avec les « 4 » dans le tableau 25, nous notons des scores légèrement au-dessus de la moyenne ($M = 3,8$), mais rien de vraiment concluant. Ici, ce sont les « 2 », qui se considèrent donc comme « assez peu musiciens » qui sont globalement les plus positifs ($M = 4,1$).

Cette tendance (assez faible) en est-elle vraiment une ? Dans ce cas nous pourrions nous demander si « les plus professionnels » sont peut-être plus préoccupés par le côté musical et moins par le côté linguistique des chansons ? Nous notons aussi qu'une des moyennes les plus faibles par rapport aux autres groupes est celle de la question 29, concernant le côté reposant des chansons. Est-ce parce qu'ils considèrent la musique plus comme un travail ? Pourrait-il y avoir en effet de surcharge cognitive pour les plus musiciens ?

5.3.3 L'importance du temps d'utilisation

Q5	Rép.	Q17	Q18	Q19	Q20	Q21	Q22	Q23	Q24	Q25	Q26	Q27	Q28	Q29	M
0,5	12	3,2	3,7	2,7	3,3	3,9	2,7	3,8	2,8	3,3	3,8	4,0	3,7	3,8	3,4
1	9	3,7	4,4	2,4	3,7	4,6	3,2	4,1	2,7	3,8	4,3	4,6	4,6	4,8	3,9
2	3	4,3	4,7	3,0	4,3	4,7	3,7	4,3	3,3	4,3	4,7	5,0	5,0	5,0	4,3

26 : Question 5. Temps moyen (Combien de temps as-tu écouté, chanté ou étudié des chansons en moyenne ces derniers temps ?)

La moitié des répondants, c.-à-d. les « 1 » et les « 2 » dans le tableau 26, ont indiqué avoir passé entre une demi-heure et deux heures par jour à utiliser des chansons. Nous voyons que leurs réponses sont plus positives que celles de ceux qui n'y ont passé qu'une demi-heure ou moins.

Il serait intéressant d'étudier cette tendance sur une durée plus longue. Les différences se creuseraient-elles après six mois, un an, deux ans, de ce genre d'utilisation de chansons ? Dans quelle mesure continueraient-ils d'ailleurs à garder l'apprentissage du F.L.E. en arrière-pensée ? Une autre question qui rejoint celle que nous avons posée par rapport aux amateurs de rap/slam : Les « 1 » et les « 2 » ont-ils passé plus de temps à se servir de chansons parce qu'ils étaient au départ plus optimistes par rapport aux effets positifs sur leur apprentissage, ou est-ce au contraire parce qu'ils y ont consacré plus de temps qu'ils ont le sentiment que cela leur est plus bénéfique ?

Q6	Rép.	Q17	Q18	Q19	Q20	Q21	Q22	Q23	Q24	Q25	Q26	Q27	Q28	Q29	M
+	17	3,5	4,1	2,6	3,5	4,3	2,9	4,0	2,8	3,6	4,1	4,5	4,1	4,3	3,7
=	7	3,4	4,0	2,6	3,7	4,1	3,1	4,0	2,9	3,7	4,0	4,0	4,3	4,4	3,7

27 : Question 6. Utilisation future (Dans le temps à venir, je compte utiliser ____ de chansons que ce que j'ai indiqué dans la question précédente.)

Quoi qu'il en soit, nous pouvons noter qu'en réponse à la question suivante (tableau 27), la grande majorité des répondants (17 sur 24) indiquent vouloir s'en servir plus dans le futur, et aucun d'entre eux n'indique compter s'en servir moins.

Quelle est la principale motivation de cette intention ? Est-ce tout d'abord la perspective d'un meilleur apprentissage ou plutôt le côté récréatif ?

5.3.4 Avec qui, où et comment ?

Il est difficile de tirer des conclusions sur la base des réponses d'un seul répondant. Nous observons toutefois que celui qui indique, en réponse à la question 7, écouter des chansons principalement en famille est nettement moins positif que les autres (tableau 28). Notre intention n'est pas d'étudier chaque répondant comme un cas particulier et nous n'ajouterons donc pas d'autres éléments au profil de celui-ci à part le fait qu'il dit aimer les chansons francophones (en répondant « 4 » à la question 2). Ici, nous nous permettrons juste de nous demander qui choisit les chansons dans le contexte familial ? Nous rappelons l'importance du critère de l'affectivité b) de Cuq et Gruca.

Q7	Rép.	Q17	Q18	Q19	Q20	Q21	Q22	Q23	Q24	Q25	Q26	Q27	Q28	Q29	M
amis	2	3,5	4,5	2,0	3,0	4,0	3,5	4,0	3,0	4,5	4,0	4,5	5,0	5,0	3,9
fam	1	1,0	2,0	1,0	2,0	3,0	2,0	3,0	2,0	3,0	3,0	2,0	2,0	3,0	2,2
seul	21	3,6	4,1	2,8	3,7	4,3	3,0	4,0	2,8	3,6	4,1	4,4	4,2	4,3	3,8

28 : Question 7. Avec qui (Avec qui écoutes-tu le plus souvent des chansons ?)

Q8	Rép.	Q17	Q18	Q19	Q20	Q21	Q22	Q23	Q24	Q25	Q26	Q27	Q28	Q29	M
dep	10	3,3	3,8	2,8	3,5	4,2	3,1	4,0	2,8	3,1	4,2	4,6	4,2	4,3	3,7
moi	14	3,6	4,3	2,5	3,6	4,3	2,9	4,0	2,8	4,0	4,0	4,1	4,1	4,4	3,7

29 : Question 8. Où (Où écoutes-tu le plus souvent des chansons ?)

Q9	Rép.	Q17	Q18	Q19	Q20	Q21	Q22	Q23	Q24	Q25	Q26	Q27	Q28	Q29	M
stp	20	3,5	4,1	2,5	3,6	4,3	3,0	4,1	2,8	3,7	4,2	4,5	4,2	4,4	3,7
yot	4	3,5	4,0	3,3	3,8	4,0	3,3	3,8	3,0	3,5	3,8	3,8	4,3	4,3	3,7

30 : Question 9. Source (Quelle est ta source principale de chansons ?)

Q10	Rép.	Q17	Q18	Q19	Q20	Q21	Q22	Q23	Q24	Q25	Q26	Q27	Q28	Q29	M
ordi	2	4,0	4,5	3,0	4,0	4,5	3,5	4,0	3,0	4,0	4,5	4,0	4,5	4,5	4,0
radio	1	4,0	4,0	2,0	5,0	5,0	3,0	5,0	3,0	5,0	5,0	5,0	4,0	5,0	4,2
tél	21	3,4	4,0	2,6	3,5	4,2	3,0	4,0	2,8	3,5	4,0	4,3	4,1	4,3	3,7

31 : Question 10. Téléphone/ordinateur (Qu'utilises-tu principalement pour écouter des chansons francophones ?)

En regardant les quatre questions liées à l'environnement comme un ensemble, nous voyons que les répondants indiquent presque tous se servir de chansons principalement seuls (21 sur 24 dans le tableau 28), qu'ils le font aussi bien chez eux qu'en déplacement (tableau 29), et principalement en se servant de streaming payant (tableau 30) sur leur téléphone portable (tableau 31). Ce sont donc des activités facilement praticables dans différentes situations au quotidien, activités dont ils ont eux-mêmes le contrôle, donc bien adaptées au critère de responsabilisation/autonomisation d)¹⁴¹.

5.3.5 L'importance des paroles

Q13	Rép.	Q17	Q18	Q19	Q20	Q21	Q22	Q23	Q24	Q25	Q26	Q27	Q28	Q29	M
1	2	2,5	4,0	1,5	3,0	4,5	2,5	4,5	1,5	4,5	3,5	4,0	4,0	3,5	3,3
2	7	3,7	4,1	2,4	3,7	4,1	2,7	4,0	2,7	3,4	4,0	4,3	4,0	4,1	3,6
3	5	2,6	3,8	2,2	3,0	4,2	2,8	3,8	2,6	3,2	3,4	3,8	4,0	4,2	3,4
4	9	3,9	4,2	3,2	3,8	4,3	3,4	4,0	3,1	3,8	4,6	4,7	4,4	4,7	4,0
5	1	5,0	4,0	3,0	5,0	4,0	3,0	4,0	4,0	4,0	5,0	5,0	4,0	5,0	4,2

32 : Question 13. Compréhension des paroles (Est-ce important de comprendre le sens des paroles pour pouvoir apprécier les chansons francophones ?)

14 répondants, les « 1 », « 2 » et « 3 », estiment que la compréhension des paroles n'est pas très importante pour pouvoir apprécier les chansons. Même s'ils sont moins optimistes que les « 4 » et les « 5 » par rapport aux bénéfices pour l'apprentissage (Q17 à Q26), ce qui nous paraît tout à fait logique, nous voyons que les différences de réponses à la question 27, *J'aime apprendre avec des chansons*, ne sont pas si grandes. Ceci pourrait indiquer que l'usage de chansons est tout à fait justifiable chez les apprenants débutants, notamment par le critère de l'affectivité de Cuq et Gruca. Autrement dit, ceux qui ne comprennent pas bien les paroles apprendront moins, mais ils apprendront quand-même et ils aimeront se servir de chansons.

Le rôle récréatif de la chanson l'emporte sur le sens de ses paroles, les chansons enchantent même si on ne comprend pas le sens des paroles¹⁴².

¹⁴¹ Cf. 2.5.3 *Responsabilisation/autonomisation (d)*, p. 44.

¹⁴² Cf. la citation de Morten Harket p. 34.

5.3.6 Nouvelles chansons découvertes

Q14	Rép.	Q17	Q18	Q19	Q20	Q21	Q22	Q23	Q24	Q25	Q26	Q27	Q28	Q29	M
0	2	2,0	2,0	1,5	2,5	3,5	2,5	3,5	2,5	2,5	3,0	3,5	3,0	4,0	2,8
-5	11	3,6	4,1	2,8	3,3	4,2	3,2	3,7	2,9	3,4	4,0	4,2	4,4	4,6	3,7
-10	4	4,0	4,3	2,8	3,5	4,3	3,3	4,0	2,5	4,3	4,0	4,3	4,0	4,0	3,8
+10	7	3,4	4,4	2,9	3,7	4,4	3,1	4,0	3,0	3,3	4,6	4,9	4,4	4,4	3,9

33 : Question 14. Nouvelles chansons « découvertes » (Combien de nouvelles chansons francophones as-tu découvertes ces derniers temps, en dehors du recueil « Chansons françaises avec traductions norvégienne » ?)

Nous nous souvenons que le nombre moyens de chansons découvertes en dehors de celles du recueil était de 7¹⁴³. Ce n'est certes pas beaucoup par rapport aux 226 chansons du recueil, mais nous ne savons pas combien de chansons du recueil ils ont découvert (question que nous aurions dû poser). Quoi qu'il en soit, le fait qu'ils aient découvert un bon nombre montre clairement le dynamisme qui opère lorsqu'ils se laisse guider par leur goût

Q15	Rép.	Q17	Q18	Q19	Q20	Q21	Q22	Q23	Q24	Q25	Q26	Q27	Q28	Q29	M
1	8	2,9	3,9	2,0	3,4	4,1	2,6	4,0	2,3	3,4	3,9	4,0	4,0	3,9	3,4
2	6	3,8	4,5	2,8	4,0	4,5	2,8	4,0	2,8	3,8	4,0	4,3	3,8	4,3	3,8
3	4	4,0	4,5	2,8	3,8	4,3	3,8	4,0	2,8	4,0	4,8	4,8	4,8	4,8	4,1
4	3	4,3	4,3	3,7	4,0	4,7	3,3	4,3	4,0	3,7	5,0	5,0	4,3	4,7	4,3
(tom)	3	3,0	3,0	2,7	2,7	3,7	3,0	3,7	3,0	3,3	3,0	4,0	4,3	4,7	3,4

34 : Question 15. Traduction de nouvelles chansons (Si tu réponds 1 ou plus à la question précédente: Est-ce que tu as traduit les paroles de ces nouvelles chansons ?)

5.4 Section C – Niveau

Un commentaire général par rapport aux quatre questions de cette section concernant le début d'apprentissage, le parcours scolaire et le niveau actuel de français : il n'en ressort pas beaucoup de différences systématiques, ce qui pourrait indiquer que ce ne sont pas des facteurs très importants par rapport à l'utilité des chansons dans l'apprentissage du F.L.E. Nous présenterons tout de même brièvement les tableaux correspondant à chacune de ces questions.

Afin d'éviter d'avoir des données trop éparpillées, pour améliorer la lisibilité des tableaux, nous avons procédé à un regroupement des réponses aux questions 31, 33 et 34, comme nous pouvons le voir dans le tableau 36 où nous avons regroupé les répondants en quatre tranches d'âges (moins de dix ans ; de dix à quinze ans ; de quinze à vingt ans ; de vingt ans ou plus).

¹⁴³ Cf. Question 14, p. 68.

Q31	Rép.	Q17	Q18	Q19	Q20	Q21	Q22	Q23	Q24	Q25	Q26	Q27	Q28	Q29	M
1	1	4,0	4,0	2,0	4,0	4,0	3,0	4,0	3,0	4,0	5,0	5,0	5,0	5,0	4,0
12	3	3,0	4,3	3,0	3,0	5,0	2,3	4,3	3,0	3,3	4,0	4,0	3,7	4,0	3,6
13	9	3,3	3,8	2,3	3,3	4,2	3,1	4,0	2,7	3,8	4,0	4,3	4,1	4,3	3,6
14	4	3,8	4,3	2,8	3,8	4,0	3,0	3,8	2,5	3,0	4,3	4,8	4,5	4,5	3,8
16	3	3,7	4,3	2,3	4,0	4,3	2,7	4,0	2,7	4,0	4,3	4,0	3,7	4,0	3,7
17	1	4,0	5,0	2,0	4,0	4,0	4,0	4,0	3,0	4,0	5,0	5,0	5,0	5,0	4,2
20	2	4,0	4,5	3,5	4,5	4,5	3,5	4,5	3,5	4,0	3,5	4,5	4,5	4,5	4,1
25	1	3,0	3,0	4,0	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	4,0	4,0	3,2

35 : Question 31. Début. (J'ai commencé à apprendre le français à __ ans.)

Q31	Rép.	Q17	Q18	Q19	Q20	Q21	Q22	Q23	Q24	Q25	Q26	Q27	Q28	Q29	M
-10	1	4,0	4,0	2,0	4,0	4,0	3,0	4,0	3,0	4,0	5,0	5,0	5,0	5,0	4,0
-15	16	3,4	4,0	2,6	3,4	4,3	2,9	4,0	2,7	3,5	4,1	4,4	4,1	4,3	3,7
-20	4	3,8	4,5	2,3	4,0	4,3	3,0	4,0	2,8	4,0	4,5	4,3	4,0	4,3	3,8
+20	3	3,7	4,0	3,7	4,0	4,0	3,3	4,0	3,3	3,7	3,3	4,0	4,3	4,3	3,8

36 : Question 31. (Réponses regroupées par tranches d'âges.)

Nous avons ici un seul répondant qui indique avoir commencé à apprendre le français à moins de 10 ans et même si nous voyons qu'il donne des réponses parmi les plus positives (sauf pour l'orthographe, Q19), nous ne pouvons pas vraiment en tirer de conclusion du fait qu'il est seul. Pour ce qui est des différences entre les autres tranches d'âges, elles ne sont pas très importantes ce qui peut être interprété comme un signe qu'il n'est pas important d'avoir commencé à apprendre le français très jeune pour bénéficier des chansons.

Q32	Rép.	Q17	Q18	Q19	Q20	Q21	Q22	Q23	Q24	Q25	Q26	Q27	Q28	Q29	M
1 (0-1m)	14	3,1	3,9	2,3	3,4	4,1	2,8	3,9	2,5	3,5	3,8	4,1	4,0	4,1	3,5
2 (1-6m)	4	3,8	4,5	2,3	3,5	4,5	3,3	4,0	2,5	3,8	4,5	4,5	4,5	4,5	3,8
3 (6m-1a)	3	4,3	4,3	3,7	4,0	4,7	3,3	4,3	4,0	3,7	5,0	5,0	4,3	4,7	4,3
4 (1a+)	3	4,3	4,3	3,7	4,3	4,3	3,3	4,0	3,3	4,0	4,0	4,3	4,3	4,7	4,1

37 : Question 32. Séjours en pays francophones (Combien de temps as-tu vécu dans un pays francophone ?)

Pour la question 32, nous aurions pu nous attendre à ce que ceux qui ont vécu le plus longtemps dans un pays francophone aient une attitude plus positive que les autres, mais nous voyons dans le tableau 37 que ce sont ceux qui y ont vécu de 6 mois à un an, les « 3 (6m-1a) », qui donnent les réponses les plus positives ($M = 4,3$). Encore une fois les différences ne sont pas très grandes, ce qui peut indiquer que ce paramètre ne joue pas un rôle important.

Dans la mesure on nous pouvons en tirer une conclusion, nous dirions que c'est plutôt une bonne chose que ceux qui n'ont pas l'occasion de séjourner longtemps en milieu francophone voient le potentiel des chansons et y fassent recours dans leur apprentissage. Nous rappelons

que ce sont précisément eux qui ont le plus besoin de se créer un espace d'activités langagières pour améliorer leurs conditions d'apprentissage.

Q33	Rép.	Q17	Q18	Q19	Q20	Q21	Q22	Q23	Q24	Q25	Q26	Q27	Q28	Q29	M
I	5	3,4	4,0	2,0	3,2	4,0	2,8	3,8	2,4	3,6	3,8	4,0	3,8	4,0	3,4
II	9	3,4	4,1	2,6	3,6	4,2	3,2	4,1	2,7	3,7	4,1	4,4	4,4	4,3	3,8
III	7	3,7	4,3	3,0	3,9	4,7	2,9	4,1	3,1	3,7	4,4	4,6	4,0	4,6	3,9
non	3	3,3	3,7	3,0	3,7	3,7	3,0	3,7	3,0	3,3	3,7	4,0	4,3	4,3	3,6

38 : Question 33. Français à l'école (À l'école, j'ai terminé le niveau:)

Ici le niveau de français semble aller de paire avec une attitude plus positive, nous voyons que le score moyen pour ceux qui ont fait le plus de français, niveau III, est le plus élevé (M = 3,9). Cela peut indiquer que les chansons sont plus utiles à ceux qui ont déjà un certain niveau.

Les trois « non » dans le tableau 38 sont des répondants qui indiquent ne pas avoir suivi de cours de français. L'un d'entre eux indique également avoir commencé à apprendre le français dès l'âge d'un an et nous pensons donc qu'il a un ou des parent(s) francophone(s), alors que les deux autres ont débuté à plus de vingt et nous supposons qu'il doivent avoir suivi quelque forme de cours intensif car ils indiquent malgré cela se situer au niveau B1 du CECRL.

Q34	Rép.	Q17	Q18	Q19	Q20	Q21	Q22	Q23	Q24	Q25	Q26	Q27	Q28	Q29	M
A1	1	3,0	5,0	2,0	3,0	4,0	2,0	3,0	2,0	3,0	4,0	4,0	3,0	3,0	3,2
A2	9	3,0	3,7	2,0	3,2	4,2	2,9	4,1	2,4	4,0	3,8	4,2	4,0	4,2	3,5
B1	7	3,6	4,3	2,9	3,6	4,3	3,1	3,9	2,7	3,3	4,0	3,9	4,3	4,4	3,7
B2	4	4,3	4,3	3,3	4,5	4,0	3,0	4,0	3,3	3,5	4,3	5,0	4,3	4,5	4,0
C1	2	4,0	4,5	4,0	3,5	5,0	3,5	4,5	4,0	3,5	5,0	5,0	4,5	4,5	4,3
C2	1	4,0	4,0	2,0	4,0	4,0	3,0	4,0	3,0	4,0	5,0	5,0	5,0	5,0	4,0

39 : Question 34. CECRL (Quel est ton niveau par rapport au cadre européen ?)

Q34	Rép.	Q17	Q18	Q19	Q20	Q21	Q22	Q23	Q24	Q25	Q26	Q27	Q28	Q29	M
A1-A2	10	3,0	3,8	2,0	3,2	4,2	2,8	4,0	2,4	3,9	3,8	4,2	3,9	4,1	3,5
B1-B2	11	3,8	4,3	3,0	3,9	4,2	3,1	3,9	2,9	3,4	4,1	4,3	4,3	4,5	3,8
C1-C2	3	4,0	4,3	3,3	3,7	4,7	3,3	4,3	3,7	3,7	5,0	5,0	4,7	4,7	4,2

40 : Question 34. (Réponses regroupées en trois niveaux)

Comme pour la question précédente, nous voyons pour le niveau CECRL cette même tendance d'attitude plus positive plus le niveau de français est élevée.

5.5 Artistes et chansons préférés

Penchons-nous finalement sur les questions 11 et 12 de notre formulaire, concernant les chansons et les artistes préférés des répondants.

<i>Artiste</i>	<i>Mentions</i>	<i>Recueil</i>
Angèle	15	x
Stromae	6	x
Édith Piaf	5	x
Gims	3	x
Jacques Brel	3	x
Louane	3	x
Indila	2	x

41 : Artistes préférés mentionnés par plusieurs répondants

Comme nous l'avons déjà constaté dans le chapitre précédent, tous les artistes mentionnés plus d'une fois étaient représentés dans le recueil de chansons. Au total, 46 sur 66 mentions, soit 70 %, étaient pour des artistes qui y figuraient.

<i>Titre</i>	<i>Mentions</i>	<i>Recueil</i>	<i>Artiste</i>
Balance ton quoi	8	x	Angèle
Oui ou non	3	x	Angèle
Jolie nana	2		Aya Nakamura
La vie en rose	2		Édith Piaf
Papaoutai	2	x	Stromae
Tout oublier	2	x	Angèle

42 : Chansons préférées mentionnées par plusieurs répondants

En ce qui concerne les chansons, la situation est un peu plus nuancée, nous voyons que deux titres mentionnés plus d'une fois ne figuraient pas dans notre recueil (Aya Nakamura de 26 ans, et Edit Piaf, morte il y a près de 60 ans), mais ici aussi le haut de la liste était bien représenté dans le recueil.

Ceci nous a un peu étonné car nous nous attendions à ce que les répondants aient peut-être déjà leurs propres goûts et qu'ils ne se laissent pas forcément influencer par ce que nous avons sélectionné pour eux. Mais la situation semble être un plus nuancée, ce qui peut avoir plusieurs explications.

Écoutaient-ils déjà des chansons francophones ? Nous ne leur avons pas posé la question, mais il aurait été très intéressant de savoir combien de chansons les répondants avaient l'habitude d'écouter, et combien d'artistes (francophones) ils connaissaient, avant de participer à ce projet. Si la plupart d'entre eux n'avait pas vraiment d'intérêt pour les chansons francophones, il n'est peut-être pas si étonnant qu'ils aient mentionné principalement des artistes qu'ils venaient de découvrir à l'aide du recueil et/ou à travers le cours de chansons.

Avaient-ils assez de temps ? Nous ne leur avons laissé que quelques jours avant de répondre au questionnaire, alors que le recueil contenait 126 chansons. Soit, ils ont déclaré avoir découvert 7 nouvelles chansons (en moyenne) en dehors du recueil. Mais nous ne leur avons pas demandé combien ils en avaient découvert dans le recueil. S'ils avaient disposé de plus de temps, ils auraient vraisemblablement continué à élargir leurs découvertes. Quels auraient été leurs chansons et leurs artistes préférés si nous leur avions posé la question un an plus tard, par exemple ?

Une chose est certaine : Angèle, la jeune artiste belge que nous leur avons présentée avec *Balance ton quoi* dans le cours de chansons a beaucoup plu à une grande partie des répondants. Lors du cours de chansons, la majorité des étudiants ne la connaissaient pas encore (ils étaient 4 ou 5 à lever la main lorsque nous leur avons posé la question), or nous constatons qu'un bon nombre d'entre eux se sont approprié cette chanson. Nous avons probablement eu de la chance. Le thème de la chanson, à savoir la lutte contre le sexisme (le titre fait référence au mot-dièse #BalanceTonPorc, #MeToo en anglais), ainsi que les qualités musicales et la vidéo¹⁴⁴, incontestablement très bien réussie (visionnée près de cent millions de fois sur YouTube en deux ans), sont des facteurs qui ont certainement contribué à cet engouement. Six titres différents d'Angèle sont mentionnés, par 16 répondants, ce qui veut dire que plus de la moitié d'entre eux avait une de ses chansons parmi leurs favorites.

Ceci pourrait aller en faveur d'un enseignement cadré : les étudiants retiennent-ils surtout ce qui leur a été transmis en cours ? Peut-être, et nous rappelons que même si c'est surtout le potentiel d'un apprentissage non ou peu guidé qui nous intéresse dans cette étude, nous souscrivons entièrement à la précision donnée par Cuq et Gruca comme quoi cela ne doit pas se faire au détriment d'un enseignement structuré.

En revanche, nous constatons que la seconde chanson que nous leur avons présentée (en dehors de celles de Carsten Turrenc), intitulée *Mais je t'aime* de Grand corps malade (GCM)¹⁴⁵, et qui a également connu un grand succès auprès du public (avec à peu près le même nombre de vues pour la vidéo sur YouTube, et en un an seulement !) n'a pas eu du tout le même succès auprès de nos répondants : une seule mention pour l'artiste, zéro pour la chanson. Nous avouons que nous n'y avons pas consacré autant de temps, et que s'était la dernière chanson de notre programme (qui était chargé). Le succès de la première a jeté de

¹⁴⁴ Cf. youtu.be/Hi7Rx3En7-k

¹⁴⁵ Fabien Marsaud, de son vrai nom.

l'ombre sur la seconde ? Surcharge cognitive ? Peut-être. Cuq et Gruca précisent que c'est à éviter. Mais cela n'explique pas forcément tout. Est-ce aussi à cause de la différence d'âge, Angèle a 25 ans, GCM en a 44 ; de la différence assez claire de style musicale ; ou est-ce à cause du thème, chanson féministe d'un côté, chanson d'amour de l'autre ? Donc, question de goût principalement ? Autant de questions qui auraient été intéressantes à poser aux répondants...

Qu'en est-il des chansons du programme de Carsten Turrenc (également présentes dans notre recueil) ? Nous n'en retrouvons que deux : *Le plat pays* de Jacques Brel et *Cécile, ma fille* de Claude Nougaro, avec une mention pour chacune. Les étudiants ont pourtant beaucoup apprécié le concert. Ils ont également apprécié ces chansons de la première partie du cours, mais il n'était pas difficile de remarquer un plus haut degré d'enthousiasme lorsque nous avons quitté le passé pour venir au présent, avec *Balance ton quoi*. Nous avons vu « vibrer cette sensibilité universelle qui sommeille en chaque apprenant¹⁴⁶ ».

Avec 68 titres et 36 artistes différents, nous voyons toutefois assez clairement que nos répondants n'ont pas tous le même goût. Ajoutons à cela que 21 sur 24 écoutent leur musique principalement seuls, sur leurs portables. Nous devons pouvoir nous permettre de conclure que nous avons bien affaire à une activité principalement individuelle, où le choix quasiment illimité de chansons doit pouvoir résulter en un large éventail de préférences. L'intérêt de laisser l'apprenant choisir ses propres chansons nous paraît de ce fait assez clair.

Une dernière remarque par rapport aux artistes : Il y avait aussi huit « vieux artistes » parmi leurs favoris : Édith Piaf, Jacques Brel, Georges Brassens, Charles Aznavour, Charles Trenet, Françoise Hardy, Nino Ferrer, Yves Montand. D'où tiennent-ils ces vieux artistes ? De l'école ? Probablement. Et si cela peut quand même paraître étonnant compte tenu de ce que les répondants sont jeunes, il faut aussi comprendre que tous ces artistes, qui continuent à inspirer nombres d'artistes contemporains, gardent aujourd'hui encore beaucoup d'auditeurs, aussi sur les plateformes de streaming¹⁴⁷. Ils ne sont plus parmi nous mais le patrimoine que représentent leurs chansons est vivant. Leurs chansons sont encore contemporaines parce qu'elles font partie de la culture quotidienne de nombreux francophones, et elles sont donc toujours porteuses de précieuses charges culturelles partagées. Des « lucarnes ouvertes sur la

¹⁴⁶ Paradis et Vercollier, 2010

¹⁴⁷ Milliers d'auditeurs par mois sur Spotify (octobre 2021) : Piaf 2 452, Brel 973, Brassens 640, Aznavour 1 962, Trenet 584, Hardy 1 797, Ferrer 823, Montand 583.

société », pour reprendre les mots de Paradis et Vercollier, au même titre que les chansons contemporaines des artistes d'aujourd'hui.

6 Conclusion

Dans ce mémoire nous nous sommes penché sur le potentiel lié à l'utilisation des chansons comme activités langagières principalement non-guidées dans l'apprentissage du F.L.E.

Nous avons d'abord présenté quelles ont été nos sources de motivation pour choisir une telle problématique, basées à la fois sur des expériences personnelles, remontant de nombreuses années en arrière, en tant qu'apprenant de langue étrangère, et sur des expériences professionnelles, plus récentes, recueillies principalement dans le cadre de notre enseignement du norvégien pour apprenant étranger, en majorité des expériences en faveur de l'utilisation de chansons dans l'enseignement. Puis nous avons décrit les deux facteurs qui nous ont poussé à nous intéresser plus précisément aux bénéfices d'un usage plus individuel des chansons ; l'un étant que nous avons pu remarquer que les différences de goûts musicaux des apprenants avaient une très grande importance par rapport à leur motivation ; et l'autre étant que nous avons réalisé, en partie du moins, l'étendue de la « révolution du streaming » et entrevu ce que l'incroyable disponibilité de la musique qui en résulte peut ou pourrait signifier pour les habitudes d'utilisation de chacun, et pour celles des jeunes plus particulièrement.

En passant en revue, dans la partie théorique du mémoire, ce que certains chercheurs dans les domaines des neurosciences et de la neurolinguistique ont mis en évidence, depuis quelques décennies déjà, à savoir que la musique a de nombreux effets bénéfiques sur le fonctionnement du cerveau humain, notamment en stimulant les zones importantes aux fonctions cérébrales mises à contribution pour le traitement du langage, nous avons pu constater que les chansons semblent avoir de bons atouts d'ordre « physique » pour faciliter l'apprentissage des langues. Nous y avons ajouté plusieurs témoignages de différents praticiens de l'enseignement des langues, dirigés vers des compétences plus ou moins spécifiques, s'accordant tous à recommander l'usage des chansons, pour avoir des capacités importantes à capter l'attention et l'intérêt de l'apprenant. Nous avons spécialement insisté sur les aspects culturels des chansons, et surtout des chansons contemporaines, ayant le potentiel de donner aux apprenants qui parviennent à se les approprier un sentiment d'appartenance aux groupes culturels desquels proviennent ces chansons.

Puis nous sommes tourné vers les apprenants pour leur de demander d'exprimer leurs attentes par rapport à la chanson dans l'apprentissage du français à l'aide d'un questionnaire composé principalement des questions de genre Q.C.M.

En guise de synthèse des réponses des apprenants et de la partie théorique de ce mémoire, voici les sept points que nous retenons. Ils constituent un bilan analytique de notre travail et un point de départ pour une panoplie de considérations liées à la pratique de l'enseignement en FLE :

1. La chanson a un intérêt certain dans l'apprentissage du F.L.E.
2. Les apprenants aiment se servir de chansons (score moyen de 4,3). Son utilisation, en plus d'être jugée très utile lorsqu'ils se prononcent sur son efficacité générale (score moyen de 4,1), est ressentie à la fois comme reposante (4,2) et amusante (4,3).
3. La chanson est accessible dans tous les sens du terme, facile à trouver et à choisir selon son propre gout, facile à utiliser de différentes façons dans différentes situations.
4. La chanson, lorsque l'apprenant se l'approprie, à la capacité d'ouvrir des portes vers les communautés francophones qui la considèrent comme la sienne.
5. L'usage de la chanson peut être défendu auprès d'apprenants qui ne maîtrisent pas encore assez bien la langue pour en comprendre les paroles. La chanson devient alors une forme de « teaser ». On passe par l'affectif pour introduire ensuite des notions relatives à l'apprentissage de la langue en tant que telle.
6. La chanson est traditionnellement employée dans un cadre d'enseignement relativement rigide, où l'enseignant est principalement transmetteur de savoir (objectiviste). Nous préconisons une approche plus constructionniste où l'apprenant explore et construit par lui-même ce nouvel espace d'activités langagières.
7. L'enseignant à un rôle, plutôt une mission ici, visiblement efficace, de médiateur : la chanson d'Angèle, étudiée en classe, a été plébiscitée et a laissé l'occasion à d'autres découvertes de chansons de la même artiste.

Recommandations pour les enseignants de F.L.E.

En nous basant sur l'expérience que nous à apportée cette étude, nous avançons les propos suivants :

Il est tout d'abord important d'essayer de donner aux apprenants, le plus tôt possible, le goût des chansons en semant des « graines musicales » qui pourront éventuellement faire pousser leur intérêt pour la chanson francophone. Les apprenants n'en entendent en général pas

beaucoup autour d'eux, ni à la radio ou à la télévision, ni chez leurs parents ou chez leurs amis, même s'ils en entendent probablement un peu à l'école, selon l'importance que l'enseignant y attache dans ses cours. Mais globalement, la dominance de la musique anglophone en Norvège est telle qu'on ne peut pas s'attendre à ce qu'ils soient nombreux à avoir l'idée de se lancer dans l'exploration de la chanson francophone simplement par ce qu'ils ont choisi de faire du français à l'école.

Le domaine de la musique des jeunes est très privé, nous semble-t-il, chacun aime découvrir ses propres choses. Il est en même temps très ouvert du fait que l'on peut se partager des chansons tout aussi facilement et naturellement que l'on se partage n'importe quel autre type de contenu en ligne. Dans ce contexte, il nous semble que l'enseignant peut très bien jouer le rôle de guide, un guide qui ne pourra pas toujours s'attendre à être suivi, mais qui pourra tout de même motiver et aider les apprenants à trouver des chemins vers leurs propres espaces d'activités langagières avec des chansons francophones.

Pour augmenter les chances d'y parvenir, au vu des résultats obtenus et en gardant en tête des éléments des théories abordées, nous pensons qu'il est essentiel de laisser les rênes à l'apprenant. Ceci suppose deux prises en considération qui rappellent concrètement les points b), d) et c) de Cuq et Gruca¹⁴⁸ :

1. Les apprenants sont de types différents tant en termes de goûts de musique, mais aussi dans la façon dont ils abordent ce qu'ils doivent apprendre.
2. Dans la logique constructionniste et cognitiviste, l'enseignant joue sur l'affectivité et l'autonomie de l'apprenant. Il ne transmet plus un savoir mais s'inscrit dans la situation d'apprentissage comme un partenaire et un guide, qui, à l'occasion, apprend de ses élèves.

Nous tirons de ces éléments les recommandations suivantes :

- se montrer soi-même enthousiaste par rapport aux chansons francophones de tous genres et par rapport à leur utilité dans l'apprentissage du F.L.E. ;

¹⁴⁸ Cf. 2.5 *Le cognitivisme en didactique des langues*, p. 42.

- présenter des chansons, plus ou moins régulièrement, en favorisant celles qui ont du succès, sans trop vouloir expliquer et sans trop prêter d'importance aux « critères traditionnels de choix pédagogique¹⁴⁹ » ;
- insister tout d'abord sur l'importance de trouver des chansons à son propre goût ;
- inciter ensuite les apprenants à chercher à comprendre et s'interroger sur les sens des paroles et les inviter à poser des questions en ce qui les concerne, mais sans en faire le but principal ;
- se montrer ouvert, curieux et intéressé par rapport aux chansons que les apprenants pourront vous apporter ;
- se familiariser avec le monde de la musique en ligne afin de pouvoir en parler avec les apprenants.

Enfin, pour souligner l'importance du dialogue entre apprenant et enseignant dans cette découverte de nouvel espace de langage que peut offrir la chanson, je me permets une dernière remarque personnelle :

Une des choses les plus importantes que j'ai apprises en travaillant sur ce projet, ou je dois plutôt dire en m'amusant à découvrir de nouvelles chansons, c'est que l'on peut apprendre à aimer de nouveaux genres de musique à tout âge. Personnellement, je n'étais pas très fan du rap, que je connaissais d'ailleurs très mal. Mais je savais que beaucoup de gens l'adoraient, comme Kao par exemple, ou comme Manon Labourie qui en a fait le sujet d'une thèse dont j'ai tiré la description suivante :

« Que ce soit dans sa profondeur signifiante ou dans sa valeur esthétique – musicale, littéraire – le rap semble bien avoir détourné un langage pratique pour œuvrer à une prouesse linguistique touchant au sacré, avoir nourri son art brut d'une matière ordinaire¹⁵⁰. »

Après avoir pris le temps de découvrir le rap, je lui reconnais beaucoup de qualités. Je suis aussi très impressionné par l'ingéniosité avec laquelle certains artistes arrivent à manier « le langage pratique » et j'apprécie beaucoup de choses qui se font dans ce domaine. Je dois même avouer que je me suis délecté avec certaines chansons d'artistes comme Kery James, Keny Arkana, Gaël Faye, Bigflo et Oli, Gims et d'autres encore.

¹⁴⁹ Nous entendons par cela qu'il n'est pas toujours nécessaire de réfléchir à la question de savoir si les paroles ou le thème de la chanson coïncident avec l'intérêt de l'apprenant par rapport à tel ou tel objet d'apprentissage, ce qui est souvent le premier réflexe du bon pédagogue.

¹⁵⁰ Labourie, 2017

Je m'empresse d'ajouter que je ne conteste pas que les goûts musicaux se forment surtout pendant l'adolescence ; la musique de ma jeunesse ne se trouve pas détrônée par le rap. Il n'y a aucun doute que les jeunes consacrent beaucoup de temps à la musique alors qu'ils sont dans une phase de leur vie que l'on appelle souvent « les années formatrices » ; l'importance de la musique dans cette phase est évidente. Dans l'optique de l'apprentissage du français, cela est d'ailleurs un très bon argument pour essayer de les inciter, aussi tôt que possible, à découvrir la musique francophone.

Mais comment faire ? L'enseignant, étant généralement plus âgé que ses élèves, il ne peut pas forcément s'attendre à pouvoir les influencer directement avec ses propres goûts musicaux. Alors pourquoi ne pas saisir l'occasion de plutôt se laisser influencer par eux. En leur manifestant l'intérêt de découvrir « leur monde de chansons », il est très probable que cela pourra avoir des effets motivant pour en grande partie d'entre-deux. Sans compter l'avantage pour l'enseignant qui pourra ainsi se tenir dans le bain des courants culturels et de l'évolution du parlé de la jeunesse.

7 Bibliographie

- Abrate, J. H. (1983). *Pedagogical applications of the French popular song in the foreign language classroom*. *The Modern Language Journal*, 67(1), 8-12.
- Araya, V. B. (2012). *La chanson et son enseignement. Quelles stratégies dans la classe F.L.E. ? Pour quels publics ?* *Revista de Lenguas Modernas*, (16).
- Blanchet, P. (2004). *L'approche interculturelle en didactique du F.L.E.*
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. Conseil de l'Europe.
- Cuq, J. P., & Gruca, I. (2017). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. PUG Presses universitaires de Grenoble.
- Firode, A. (2009). *La notion de problème chez K. Popper et ses implications pédagogiques*. *Recherches en éducation*, (6).
- Huc, P., Smith, B. V. (2008). *Naissance de la neurodidactique*. *FRANCAIS DANS LE MONDE*, 357, 30.
- Kozanitis, A. (2005). *Les principaux courants théoriques de l'enseignement et de l'apprentissage: un point de vue historique*. Bureau d'appui pédagogique-École polytechnique de Montréal, 1-14.
- Kao, T. A., & Oxford, R. L. (2014). *Learning language through music: A strategy for building inspiration and motivation*. *System*, 43, 114-120.
- Kulset, N. B. (2015). *Musikk og andrespråk: norsktilegnelse for små barn med et annet morsmål*. Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Meld. St. 25, Melding til Stortinget, Humaniora i Norge*. Kunnskapsdepartementet.
- Labov, W. (1997). *Some further steps in narrative analysis*.
<https://www.ling.upenn.edu/~wlabov/sfs.html>
- Lie, T. (2004). *Hvorfor synger vi på engelsk? Språknytt*. www.sprakradet.no/Vi-og-vart/Publikasjoner/Spraaknytt/Arkivet/2004/1/Hvorfor/, page m.a.j. le 16/06/2015, visitée le 28/11/2021.
- Ludke, Karen M. "Music and Songs." *The Handbook of Informal Language Learning*. John Wiley & Sons, Inc., 2020. 203-214.
- Labourie, Manon (2017). *Le rap comme poétique du langage ordinaire*. Philosophie. Sorbonne Université.

- Martínez-Molina, N., Mas-Herrero, E., Rodríguez-Fornells, A., Zatorre, R. J., & Marco-Pallarés, J. (2016). "Neural correlates of specific musical anhedonia". *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 113(46), E7337-E7345.
- Matić, V., Popović, N. (2013) *La chanson francophone en classe de FLE*. researchgate.net, [www.researchgate.net/publication/326190678 La chanson francophone en classe de FLE](http://www.researchgate.net/publication/326190678_La_chanson_francophone_en_classe_de_FLE)
- Moussard, A., Rochette, F., & Bigand, E. (2012). *La musique comme outil de stimulation cognitive*. *L'année psychologique*, 112(3), 499-542.
- Paradis, S., Vercollier, G. (2010). *La Chanson contemporaine en classe de FLS/F.L.E.: un document authentique optimal ?* Synergies Canada.
- Piri, S. (2018). *The Role of Music in Second Language Learning*. <http://cscanada.net/index.php/sll/article/download/10449/10838>
- Richer, J. J. (2011). *Recherche-action et didactique du F.L.E*. *Synergies Chine*, (6), 47-58.
- Rubin, P. (2017). *How Does Music Affect Your Brain?* Tech Effects, WIRED (Magazine), youtu.be/HRE624795zU
- Utdanningsdirektoratet (2020). *Læreplan i engelsk*. ENG01-04, www.udir.no/lk20/eng01-04. Fastsatt som forskrift av Kunnskapsdepartementet 15.11.2019.
- Utdanningsdirektoratet (2020). *Læreplan i fremmedspråk*. FSP01-02, www.udir.no/lk20/FSP01-02. Fastsatt som forskrift av Kunnskapsdepartementet 15.11.2019.
- Viémon, M. A., & Robustillo Bayón, E. (2017). *De l'étude de chansons au chant: une approche globale de l'exploitation de la chanson en cours de français à l'université*. *Synergies Espagne*, 10, 91-102.
- Wang, J. (2019) *La chanson française en classe de français langue étrangère en Chine comme vecteur d'apprentissage de la langue*. *Synergies France*, 151.
- Weber, C. (2006). "Pourquoi les Français ne parlent-ils pas comme je l'ai appris ?" *Le français dans le monde*, 345, 31-33.

8 ANNEXES

8.1 Courriel de la bibliothèque de Trondheim

6 mai 2021 10:25

Hei,

Da har jeg gjort noen søk for å finne tall for franske bøker, lydbøker og filmer.

- Filmer: 449. Dette er filmer med fransk tale.
- Lydbøker: 78
- Bøker: 824. Dette inkluderer bøker for voksne og barn. Her finnes også noen tegneserier.

Det kan være at lydbøker er med i dette tallet, men sånn cirka blir det dette.

Håper dette er til hjelp for deg.

Mvh Kirsti Sand,

Trondheim folkebibliotek

8.2 Courriel de la bibliothèque d'Oslo

19 mai 2021 09:06

Hei. Hvis vi ser på antall forskjellige utgivelser (ikke medregnet flere eksemplarer av samme utgivelse) finner jeg at antallet er:

Bøker: 3240; Filmer: 2330; Lydbøker: 104; Tegneserier: 210; Musikkopptak: 306;
Noter: 278; Tidsskrifter: 7; Språkkurs: 19; Spill: 12

For filmer og spill kan det i en del tilfeller være snakk om medier som har valgfritt lydspor der fransk er et av flere språk som kan velges.

Vennlig hilsen

Asgeir Rekkavik

Deichman Bjørvika

8.3 Pdf envoyé aux étudiants avant le cours de chansons

Voici la première page du pdf que nous avons envoyé aux étudiants avant le cours de chansons :

Fransk musikk – D8 – mandag 24.8. kl 14.15-16.00

Carsten Tourrenc interprèteras la plupart des douze premières chansons qui suivent à Antikvariatet mardi 25 août. Nous en étudierons quelques-unes ensemble lundi afin que vous les connaissiez un peu mieux avant le concert. J'ai aussi ajouté deux autres chansons que je compte utiliser.

(Carsten Tourrenc vil framføre mesteparten av de tolv første sangene som følger på Antikvariatet mandag 25. august. Vi kommer til å studere noen av dem sammen på mandag slik at dere blir litt bedre kjent med dem før konserten. Jeg har også lagt til to andre sanger som jeg regner med å bruke.)

À partir des paroles, des traductions et des liens, je vous invite dès aujourd'hui de vous familiariser avec ces chansons. J'espère qu'elles vous plairont, ou du moins certaines d'entre elles ! :-)

(Med utgangspunkt i sangtekstene, oversettelsene og lenkene, oppfordrer jeg dere til å gjøre dere kjent med disse sangene. Jeg håper at dere liker dem, eller i det minste noen av dem! :-)

Si vous connaissez d'autres chansons que vous trouvez particulièrement intéressantes, surtout si elles sont relativement récentes, n'hésitez pas à m'envoyer un mot. Vous pouvez avoir des questions sur le sens d'une partie des paroles, sur certaines expressions, ou autres. Je ne vous promets pas de solutions garanties, mais j'essaierai en tous cas de répondre, par écrit ou en classe.

(Hvis dere kjenner andre sanger som dere synes er spesielt interessante, særlig hvis de er relativt nye, ikke nøl med å sende meg en melding. Det kan være at dere har spørsmål til betydningen av en del av en sangtekst, til enkelte uttrykk, eller om andre ting. Jeg kan ikke love garanterte løsninger, men jeg kommer i alle fall til å prøve å svare, skriftlig eller på kurset.)

À lundi,
Dominique
dominique.heyler@ntnu.no

Chansons avec traductions norvégiennes

1. Göttingen (Barbara) 1964	2
2. Brave Margot (Georges Brassens) 1953	3
3. Je me suis fait tout petit (Georges Brassens) 1956	4
4. Le petit cheval (Georges Brassens, Nana Mouskouri) 1972	5
5. Au suivant (Jacques Brel) 1964.....	6
6. Le plat pays (Jacques Brel) 1964.....	7
7. Ne me quitte pas (Jacques Brel) 1959	8
8. L'eau à la bouche (Serge Gainsbourg) 1960.....	9
9. Cécile, ma fille (Claude Nougaro) 1963.....	10
10. Jardin d'hiver (Henri Salvador) 2000	11
11. L'hymne de nos campagnes (Tryo) 1988	12
12. Le déserteur (Boris Vian) 1954	13
13. Balance ton quoi (Angèle) 2018	14
14. Mais je t'aime (Grand corps malade, Camille Lellouche) 2020	15

Les paroles des chansons de la liste ci-dessus se retrouvent toutes dans le recueil de chansons, voir annexe 8.9, page XI.

8.4 Invitation à participer au projet

Message envoyé à tous les étudiants le 2/9/2020 :

Send meg en tilbakemelding på om du ønsker å delta etter å ha lest teksten under, og ta gjerne kontakt om du lurer på noe.

Enquête sur l'utilité des chansons pour l'apprentissage du français (Undersøkelse om nytten av sanger for innlæring av fransk)

Cher.ère étudiant.e de français !

J'espère que le cours de chansons de la semaine dernière t'a plu, et j'espère aussi, même si tu n'as pas suivi ce cours, que tu as envie de participer à une enquête. Cette enquête est totalement anonyme et doit servir à écrire un master de français.

(Jeg håper at du likte kurset om sanger i forrige uke, og jeg håper også, selv om du ikke deltok på dette kurset, at du har lyst til å delta på en undersøkelse. Denne undersøkelsen er helt anonym og skal brukes for å skrive en masteroppgave i fransk.)

Si ça te chante :-) tu peux regarder mon recueil de chansons françaises avec traductions norvégiennes où tu trouveras plus de 120 titres différents. Utilise-le pour te familiariser avec certaines chansons, et découvre-en d'autres qui te plaisent.

(Hvis du har lyst, kan du se på samlingen min med franske sanger med norske oversettelser der du vil finne over 120 forskjellige titler. Bruk den for å bli kjent med enkelte sanger, og oppdag andre som du liker.)

Il y a beaucoup de différentes façons d'apprendre, mais pour vraiment bénéficier des chansons, je pense surtout qu'il faut que tu en trouve à ton goût, et que tu prennes plaisir à t'en servir. Ce sera donc principalement à toi de voir quelles chansons tu veux utiliser et comment.

(Det er mange forskjellige måter å lære på, men for at du virkelig skal dra nytte av sanger, tror jeg først og fremst at du må finne noen som faller i smak, og at du har glede av å bruke dem. Det blir altså i stor grad opp til deg å finne ut av hvilke sanger du ønsker å bruke og hvordan.)

J'aimerais te demander de noter (approximativement) ton usage de chansons pendant les jours qui viennent, pour pouvoir plus facilement répondre au questionnaire que je t'enverrai. Les questions tourneront notamment autour du temps que tu y passes, de tes préférences et de tes sentiments par rapport à l'utilité des chansons pour améliorer ton français.

(Jeg vil gjerne be deg notere (omtrentlig) sangbruken din i dagene som kommer, slik at det blir lettere å besvare spørreskjemaet som jeg kommer til å sende deg seinere. Spørsmålene vil blant annet dreie seg om tiden du bruker på sanger, om dine preferanser og om dine følelser i forhold til nytten av sanger for å forbedre fransken din.)

Je t'enverrai le questionnaire le 10 septembre.

(Jeg sender deg spørreskjemaet den 10. september.)

Et en attendant, bon plaisir !

Cordialement,
Dominique Heyler

www.hf.ntnu.no/now/franor/chansons.pdf

8.5 Ouverture du questionnaire

Courriel envoyé aux étudiants le 11/9/2020 :

Chansons françaises - questionnaire



Dominique Heyler

fr 11.09.2020, 11:59

Svar alle | v

(Adresses des destinataires masquées)

Bonjour !

Merci beaucoup à tous ceux qui ont répondu *oui* ! Votre participation est très importante pour mon projet!
(Tusen takk til de som har svart *ja*! Deres deltakelse er veldig viktig for prosjektet mitt!)

J'envoie aussi ce message à ceux qui n'ont répondu ni *oui* ni *non*. Si vous pouvez remplir le formulaire, ceci contribuera à étoffer mes données, et je vous serais très reconnaissant. :-)
(Jeg sender denne meldingen også til de som verken har svart *ja* eller *nei*. Hvis dere kan fylle ut skjemaet, vil det bidra til å utfylle datagrunnlaget mitt, og jeg vil være veldig takknemlig. :-)

Le questionnaire restera disponible quelques jours, mais remplissez le de préférence dès que vous pourrez. Un jour avant la fermeture, j'enverrai un message de rappel.
(Spørreskjemaet vil være tilgjengelig i noen dager, men det er fint om du fyller det ut så snart du kan. En dag før jeg lukker skjemaet, vil jeg sende ut en påminnelsemelding.)

N'hésitez pas à m'envoyer un mot si vous avez des questions...
(Ikke nøl med å sende meg en melding hvis du har spørsmål...)

Le questionnaire: (Spørreskjemaet:) <https://forms.gle/LNRcDq7RcLmmonPg9>



Les chansons et le français

forms.gle

Mille mercis pour ta contribution!

(Tusen takk for ditt bidrag!)

Cordialement,
Dominique

PS. Je m'excuse si par erreur j'ai envoyé ce message à un de ceux qui ont répondu *non*.

(**PS.** Jeg beklager om jeg ved en feiltagelse har sendt denne meldingen til en av dem som svarte *nei*.)

8.6 Fermeture du questionnaire

Courriel envoyé aux étudiants le 15/9/2020 :

Chansons françaises - questionnaire - rappel



Dominique Heyler

ti 15.09.2020, 12:17

↻ Svar alle | v

(Adresses des destinataires masquées)

Bonjour à tous !

Un bonne partie d'entre vous ont rempli le questionnaire, et je vous en remercie vivement!

Mais puisqu'il est anonyme, je ne peux pas savoir qui n'a pas encore répondu, et je me permets donc de vous adresser ce rappel à tous.

(En god del av dere har fylt ut spørreskjemaet, og jeg takker dere veldig mye for det!

Men siden det er anonymt, kan jeg ikke vite hvem som ennå ikke har svart, og jeg tillater med derfor å sende denne påminnelsen til dere alle.)

Dernière limite : (Siste frist:) Mercredi 16/9/2020 12:00

Le questionnaire sera fermé à partir de demain à midi. J'en appelle à ceux qui ne l'ont pas rempli de le faire avant cette limite.

(Spørreskjemaet vil være stengt fra og med i morgen klokka 12. Jeg appellerer til de som ikke har fylt ut skjemaet om å gjøre det før denne fristen.)

Et puis j'espère que vous passerez de bons moments avec la musique, que vous y trouverez de l'inspiration et de la motivation, et surtout je vous souhaite bonne chance pour vos études.

(Og så håper jeg at dere får mange fine stunder med musikken, at dere finner både inspirasjon og motivasjon, og framfor alt ønsker jeg dere lykke til med studiene.)

Cordialement,
Dominique

Questionnaire : <https://forms.gle/LNRcDq7RcLmmonPg9>

Recueil de chansons : <http://www.hf.ntnu.no/now/franor/chansons.pdf>

8.7 Le questionnaire

Formulaire en version pdf : <http://www.hf.ntnu.no/now/franor/formulaire.pdf>.

Voici une capture d'écran de la première partie, telle qu'elle se présentait aux étudiants :

Bienvenue !
Deux petites questions «en entrée»: (To korte spørsmål «til forrett»:)

J'aime chanter *
Combien aimes-tu chanter? (Hvor godt liker du å synge?)

1 2 3 4 5

Pas du tout (Ikke i det hele tatt) Beaucoup (Vedlig godt)

Chanson, je t'aime... *
Combien aimes-tu les chansons francophones? (Hvor godt liker du franskspråklige sanger?)

1 2 3 4 5

Pas du tout (Ikke i det hele tatt) Beaucoup (Veldig godt)



Informations pratiques
Ce formulaire a pour but de servir, dans le cadre d'un master de français à NTNU, à une enquête sur le potentiel de la chanson dans l'apprentissage du français langue étrangère en Norvège.
(Dette skjemaet har som mål å brukes, innenfor rammen av en masteroppgave i fransk ved NTNU, til en undersøkelse om sangerens potensiale for innlæring av fransk som fremmedspråk i Norge.)

La version en ligne (forms.gle/jPEW1wuUHF6WmH6XA) est à présent fermée et elle n'est donc plus disponible au public.

8.8 Réponses au questionnaire

8.8.1 Questions 1 à 10

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	J'aime	Chans	Genres de musique	Chant	Temps	Utilis:	Avec	Où	Sourc	tél/or
1	4	5	Rock;Metal;Blues;Jazz	4	0,5 +	seul	moi	yot	stp	tél
2	3	4	Pop;Rap	1	1 =	seul	dep	stp	stp	tél
3	2	4	Pop;Rock;Classique	2	0,5 =	seul	moi	yot	stp	tél
4	4	3	Pop;Rock;Blues;Jazz;Classique	3	1 +	seul	dep	stp	stp	tél
5	5	5	Pop;Rock;Country;Rap;Blues;Classique;Indie	3	1 +	amis	moi	stp	stp	tél
6	4	3	Rock;Rap;Blues;Jazz	1	1 +	amis	moi	stp	stp	tél
7	5	5	Pop;Rock;Folk;Rap;Blues;Jazz;Classique	2	2 =	seul	moi	stp	stp	tél
8	2	4	Pop;Rock;Classique	1	0,5 =	fam	dep	stp	stp	tél
9	4	3	Pop;Rock;Country;Rap;Indie	1	1 +	seul	dep	stp	stp	tél
10	4	4	Rock;Metal	2	0,5 +	seul	dep	stp	stp	tél
11	3	4	Pop;Rap	1	0,5 +	seul	dep	stp	stp	tél
12	5	5	Pop;Rock;Rap;Slam	2	2 =	seul	moi	yot	stp	ordi
13	5	4	Pop;Folk;Jazz;Classique	5	0,5 +	seul	dep	stp	stp	tél
14	4	4	Pop	1	0,5 +	seul	moi	stp	stp	tél
15	2	3	Pop;Rock;Rap	1	0,5 =	seul	moi	yot	stp	ordi
16	5	4	Pop;Rap;Blues;Jazz	3	1 +	seul	dep	stp	stp	tél
17	4	5	Blues;Jazz;Classique	1	2 =	seul	moi	stp	stp	tél
18	5	4	Pop;Rap;Classique	5	0,5 +	seul	moi	stp	stp	tél
19	5	4	Pop;RnB	2	1 +	seul	moi	stp	stp	radio
20	5	5	Pop;Rock;Jazz;Classique	4	0,5 +	seul	dep	stp	stp	tél
21	4	4	Pop;Folk;Rap	4	0,5 +	seul	moi	stp	stp	tél
22	4	4	Pop;Rock;Country;Jazz	5	1 +	seul	moi	stp	stp	tél
23	5	5	Pop;Rock;Folk;Rap;Slam	2	1 +	seul	dep	stp	stp	tél
24	3	4	Pop;Rock;Folk	3	0,5 +	seul	moi	stp	stp	tél

(Numéro de la question dans la première ligne et numéro du formulaire rendu dans la première colonne. Ces numéros ne peuvent pas servir à identifier les répondants, ils indiquent simplement l'ordre dans lequel les formulaires ont été postés.)

Chiffres et abréviations :

- **1** : réponse la plus négative, **5** : réponse la plus positive (questions 1, 2 et 4)
- **0,5** : 0 - ½ heure par jour, **1** : ½ - 1 heure par jour, **2** : 1 - 2 heures par jour (question 5)
- **+** : plus, **=** : autant (question 6)
- **seul** : Seul(e), **fam** : Avec ma famille, **amis** : Avec des amis (question 7)
- **moi** : Chez moi, **dep** : En déplacement/voyage (question 8)
- **yot** : Vidéos sur YouTube, **stp** : Streaming payant (question 9)
- **tél** : Téléphone, **ordi** : Ordinateur (question 10)

8.8.2 Questions 11 à 16

	11	12	13	14	15	16
	Trois artistes préférés	Trois chansons préférées	Comp	Nouv	Tradu	Comm
1	M. Pokora; Soolking	Tombé; Les planètes; Le monde	4	2		
2	Louane; Angèle; Stromae	On était beau; Balance ton quoi; Papaoutai	4	2	3	
3	Angèle; Pomme; Stromae	La femme à la peau; Soleil solei (Pomme); Balance ton quoi	3	5	2	1)
4	Indochine; Angèle; Édith Piaf	Balance ton quoi; La foule; L'aventurier	1	46	1	
5	Angèle; Ben Mazué; Carla Bruni	Oui ou non; La mer est calme; La thune	3	3		2)
6	La femme; Françoise Hardy; Jacques Brel	Je n'en connais pas la fin; Suzane; Le temps de l'amour; En lea	4	10	3	
7	Jacques Brel; Angèle; Yves Montand	J'ai la mémoire qui flanche; Le plat pays; Tous les garçons et les filles	2	4	2	
8			3	0	1	
9	Angèle; Eddy de Pretto; Stromae	La vie en rose; Kid; Alors on danse	4	10	2	
10	Au champ des morts; Alcest; Stromae	Le jour se lève; Le sang, la mort la chute; Dans la joie	2	0		
11	Angèle; Stromae	Balance ton quoi; Oui ou non; Papaoutai	2	2	1	
12	L.E.J.; Angèle; Grand corps malade	Acrobate; Tout oublier; Espoir adapté	4	4	3	
13	Angèle; Édith Piaf; VegeDream	Hymne à l'amour; Dadja; Jolie nana	4	10	4	
14	Angèle; Romeo Elvis; Clara Luciani	Tout oublier; Balance ton quoi; Moi c'est	1	5	1	
15	Angèle	Balance ton quoi	2	1	1	
16	Indila; Angèle; Zaz	Je ne regrette rien; Je veux; Les matins	3	15	1	
17	Charles Trenet; Charles Aznavour; Brassens	Les copains d'abord; Emmenez-moi; La bohème	2	10	1	
18	Gims; Vitaa; Slimane; Louane	Mon cœur avait raison; Fragile; Pas beaux	3	4	1	
19	Angèle; Gims; Édith Piaf	Jolie nana; Flemme; Reste	4	3	2	
20	Angèle; Cœur de pirate; Édith Piaf	La vie en rose; Balance ton quoi; Oublie-moi	4	6	3	
21	Christine and the Queens; Le vent du nord; Les Cowboys Fringants	Demain de bon matin; Je disparaîs dans tes bras; Quand on arrive en ville (Starmania)	5	2	4	3)
22	Angèle; Stromae; Gims	Balance ton quoi; Oui ou non; Cécile ma fille	2	4	2	
23	Indila; MHD; Louane	Parle à ta tête; Bella; Je vole	4	8	4	
24	Jacques Brel; Édith Piaf; Nino Ferrer	Stone avec toi; Vie varda; Rose Room	2	10	2	

(Numéro du répondant dans la première colonne et numéro de la question dans la première ligne.)

Chiffres (pour les questions 13 et 15) :

- **1** : réponse la plus négative
- **5** : réponse la plus positive

Réponses à la question 16 (Commentaire) :

- 1) Jeg lærer en del uttale i tillegg til ord, men en del av ordene er kanskje ikke så vanlig i "hverdagslig" fransk.

- 2) Det er mye mer interessant å høre på fransk musikk nå som jeg studerer fransk.
- 3) Avant d'aller en échange en VG2 j'ai traduit et appris beaucoup de chansons Disney pour apprendre plus de mots en français.

8.8.3 Questions 17 à 35

	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	
	Vocal	Prono	Ortho	Synta	Comp	Comp	Prodi	Prodi	Cultu	Effic	J'aim	Fatig	Enny	Comm	Débu	Séjour	e	Franç	CECRI	Comm
1	3	3	4	3	3	3	3	3	3	3	3	4	4		25	1 (0-1m)	non	B1		
2	3	4	2	3	4	3	4	2	3	4	4	5	5		14	1 (0-1m)	II3c2I	B1		
3	3	4	3	4	4	3	4	3	3	3	4	4	4		20	1 (0-1m)	non	B1		
4	2	4	2	4	5	3	5	2	4	4	5	5	4		13	1 (0-1m)	II3c2I	A2		
5	3	4	2	2	4	3	4	3	5	3	4	5	5 4)		13	1 (0-1m)	II3c2I	A2		
6	4	5	2	4	4	4	4	3	4	5	5	5	5		17	1 (0-1m)	I2I	A2		
7	5	5	4	5	5	4	5	4	5	4	5	5	5		20	4 (1a+)	II2I1I	B2		
8	1	2	1	2	3	2	3	2	3	3	2	2	3		13	1 (0-1m)	II3c2I	A2		
9	4	4	4	4	4	3	3	3	3	4	5	4	5		14	4 (1a+)	III	B2		
10	3	2	2	3	4	3	4	3	2	3	5	4	5		13	1 (0-1m)	I3c	A2		
11	3	4	2	4	3	2	4	2	2	4	5	4	3		14	1 (0-1m)	II3c2I	B2		
12	4	5	3	4	5	4	4	3	4	5	5	5	5		13	2 (1-6m)	III	B1		
13	3	4	5	3	5	3	5	5	3	5	5	4	4		12	3 (6m-1a)	III	C1		
14	3	4	1	2	4	2	4	1	5	3	3	3	3		13	2 (1-6m)	I3c	A2		
15	4	4	3	4	4	3	4	3	4	4	3	4	4		16	4 (1a+)	I2I	B1		
16	4	5	3	4	5	4	4	3	2	5	5	5	5		13	2 (1-6m)	II3c2I	B1		
17	4	4	2	4	4	3	4	3	4	5	5	5	5		1	2 (1-6m)	non	C2		
18	2	4	2	3	5	2	4	2	3	3	4	4	4		12	1 (0-1m)	III	A2		
19	4	4	2	5	5	3	5	3	5	5	5	4	5		16	1 (0-1m)	III	A2		
20	5	4	4	4	4	4	4	3	5	5	5	4	4		13	1 (0-1m)	II3c2I	A2		
21	5	4	3	5	4	3	4	4	4	5	5	4	5		13	3 (6m-1a)	III	B2	5)	
22	4	5	2	3	5	2	4	2	4	4	3	3	4		12	1 (0-1m)	III	B1		
23	5	5	3	4	5	4	4	3	4	5	5	5	5		14	3 (6m-1a)	II3c2I	C1		
24	3	5	2	3	4	2	3	2	3	4	4	3	3		16	1 (0-1m)	I2I	A1		

(Numéro du répondant dans la première colonne et numéro de la question dans la première ligne.)

Chiffres et abréviations :

- **1** : réponse la plus négative, **5** : réponse la plus positive (concerne les questions 17 à 29)
- **1 (0-1m)** : Moins d'un mois, **2 (1-6m)** : De 1 à 6 mois, **3 (6m-1a)** : De 6 mois à 1 an, **4 (1a+)** : Plus d'un an (question 32)
- **I3c** : 3 ans au collège, **I2I** : 2 ans au lycée, **II3c2I** : 3 + 2 ans, collège + lycée, **II2I1I** : 2 + 1 ans au lycée, **III** : + 3 ans, collège + lycée (question 33)

Réponses aux questions 30 et 35 (Commentaire) :

- 4) Oversette så mange tekster som mulig.

5) Je ne sais pas si je suis B2 ou C1, si je suis totalement honnête...

8.8.4 Liste des chansons préférées

Chansons par ordre de nombre de mentions puis par ordre alphabétique.

Titres, suivis entre parenthèses du nombre de mentions, de *r* lorsqu'il figure dans le recueil, du nom de l'artiste et d'un point d'interrogation lorsqu'il peut également être interprété par un autre artiste :

Balance ton quoi (8, r, Angèle)
Oui ou non (3, r, Angèle)
Jolie nana (2, Aya Nakamura)
La vie en rose (2, Édith Piaf)
Papaoutai (2, r, Stromae)
Tout oublier (2, r, Angèle)
Acrobate (1, r, L.E.J.)
Alors on danse (1, Stromae)
Bella (1, Gims)
Cécile ma fille (1, r, Claude Nougaro)
Dadja (1, Aya Nakamura)
Dans la joie (1, Au champs des morts)
Demain de bon matin (1, r, Boulevard des airs)
Emmenez-moi (1, Charles Aznavour)
En lea (1, Muddy Monk)
Espoir adapté (1, r, Grand corps malade)
Flemme (1, Angèle (?))
Fragile (1, Soprano)
Hymne à l'amour (1, Edith Piaf)
J'ai la memoire qui flanche (1, Jeanne Moreau)
Je disparais dans tes bras (1, Christine and the Queens)
Je ne regrette rien (1, r, Édith Piaf)
Je n'en connais pas la fin (1, Édith Piaf)
Je veux (1, ZAZ)
Je vole (1, r, Louane)
Kid (1, r, Eddy de Pretto)
La bohème (1, Charles Aznavour)
La femme à la peau (1, Vendredi sur Mer)
La foule (1, Édith Piaf)
La mer est calme (1, Ben Mazué)
La thune (1, Angèle)
L'aventurier (1, Indochine)
Le jour se lève (1, Charles Aznavour (?))
Le monde (1, M. Pokora)
Le plat pays (1, r, Jacques Brel)
Le sang , la mort la chute (1, Au champs des morts)
Le temps de l'amour (1, Françoise Hardy)
Les copains d'abord (1, Brassens)
Les matins (1, Angèle)
Les planètes (1, M. Pokora)
Moi c'est (1, Camélia Jordana)
Mon cœur avait raison (1, Gims)
On était beau (1, Louane)
Oublie-moi (1, Coeur de pirate)
Parle à ta tête (1, r, Indila)

Pas beaux (1, Vitaa)
Quand on arrive en ville (1, Starmanina)
Reste (1, Gims)
Rose Room (1, Django Reinhardt (?))
Soleil soleil (1, Pomme)
Stone avec toi (1, Philippe Katerine)
Suzane (1, Suzane)
Tombe (1, M. Pokora)
Tous les garçons et les filles (1, Françoise Hardy)
Vie varda (1, Vincent Delerm)

8.9 Fichier Excel utilisé pour le traitement des données

Le fichier Excel que nous avons utilisé pour traiter les données telles qu'elles sont présentées dans le chapitre 5 se trouve en suivant ce lien :

www.hf.ntnu.no/now/franor/donnees_enquete.xlsx

8.10 Recueil de chansons remis aux étudiants

La version pdf du recueil de chansons que les étudiants ont reçu se trouve en suivant ce lien :

www.hf.ntnu.no/now/franor/chansons.pdf

