

L'université de Lund
Automne 2013 FRAK01
Étude de 90 crédits

L'activité musicale dans la salle de classe de Français Langue Etrangère (FLE)

Une étude qualitative de l'intégration de la musique
dans l'enseignement du FLE au collège en Suède

Sofia Olsson
Directrice: Malin Ågren

Table des matières

1. Introduction	2
2. Partie théorique	4
2.1 La musicalité du langage	4
2.2 La musique et les capacités intellectuelles et linguistiques	6
2.3 L'intégration de la musique dans l'acquisition d'une langue étrangère	8
3. Objectifs et questions de recherche.....	11
4. Méthode.....	12
4.1 Triangulation de données empiriques	12
4.2 Présentation du matériel empirique	13
4.3 Critères de sélection	14
4.4 Méthode d'analyse.....	14
5. Résultat.....	17
5.1 Analyse des manuels scolaires	17
5.2 Analyse des observations.....	22
5.3 Analyse des interviews.....	26
6. Discussion.....	32
Références bibliographiques.....	35
Annexe.....	37

1. Introduction

Quand on joue de la musique, plusieurs aires cérébrales travaillent ensemble. Différentes capacités dirigées par les deux hémisphères sont stimulées. Cette coactivation peut être favorable à différentes capacités cérébrales; motrices, spatiales, temporelles, cognitives ainsi que la capacité de la mémoire. En outre, plusieurs études récentes ont montré que certains aspects de l'acquisition d'une langue étrangère (désormais L2) peuvent être facilités par l'utilisation de la musique comme outil d'apprentissage. C'est l'intégration des activités musicales dans l'enseignement du français L2 (désormais FLE) qui sera examinée dans cette étude.

Dans leur revue « Langage et musique: études comportementale et électrophysiologie du transfert d'apprentissage », Moreno et Besson (2009) discutent un grand nombre de tests qui montrent que l'activité musicale facilite l'acquisition d'une L2. Jedrzejak (2012) démontre dans *L'apport de la musique dans l'apprentissage d'une langue étrangère* que certaines capacités se renforcent à l'aide de l'activité musicale, par exemple la mémorisation et l'intelligence. De plus, elle nous montre des exemples d'enseignants qui intègrent l'activité musicale dans leur enseignement de L2. Pourtant, dans le contexte suédois, il semble y avoir peu d'études dans ce domaine qui précisent comment les professeurs de L2 peuvent travailler et à quel moment de l'acquisition l'activité musicale peut être particulièrement efficace. Il s'agit d'un domaine peu étudié dans la littérature sur l'enseignement du FLE qui, à mon avis, mérite d'être exploré davantage. Certes, dans l'enseignement du FLE, il est important de travailler la communication orale et, comme professeur, de trouver différents moyens pour enseigner la communication, mais aussi de motiver les élèves à parler, à trouver et développer des stratégies pour la communication orale en français. Selon la littérature, la musique pourrait faciliter ce travail.

En tant que professeur de français et de musique au collège en Suède, j'aimerais savoir dans quels buts et de quelle manière la musique pourrait servir le mieux pour stimuler l'acquisition du français de mes élèves. Dans mon métier, mes deux matières se distinguent l'une de l'autre. Pendant mes cours de musique, je bouge, je joue, je danse avec mes élèves. Au cours de français, nous bougeons moins, ou presque pas. Par contre, nous parlons, nous discutons et nous lisons ensemble et séparément. Le but de cette étude est donc de mettre l'accent sur le lien possible entre l'activité musicale et l'acquisition du FLE en salle de classe. Mon but à long terme est bien évidemment d'améliorer mon enseignement du français à l'aide

de la musique. Or, l'objectif ciblé de cette étude est d'examiner le potentiel de la musique dans l'enseignement du français en posant des questions comme: « Comment la musique peut-elle améliorer/faciliter l'acquisition du français au collège ? », « Est-ce que les professeurs de FLE utilisent la musique et la mettent en valeur dans leur enseignement de la langue ? » et « Quels sont les effets immédiats dans la classe de langue lorsque ces deux activités sont combinées ? ».

Pour essayer de répondre à ces questions, cette étude présente une analyse qualitative de plusieurs sources empiriques : des manuels scolaires de FLE pour le collège en Suède, des interviews avec deux professeurs de français au collège qui intègrent la musique comme outil pédagogique en salle de classe, ainsi que des observations de leur enseignement du français. Mon analyse des différents matériels pédagogiques montrera la qualité et la quantité des activités musicales proposées par les manuels scolaires. En outre, les observations en salle de classe ainsi que les interviews approfondies avec les professeurs mettront l'accent sur le potentiel de la musique comme méthode pédagogique, les possibilités et les difficultés de cet outil de travail tel qu'il est décrit par les professeurs.

La partie théorique de la section 2 présente les principaux résultats des études antérieures dans ce domaine et les termes clés utilisés dans la littérature seront expliqués. Les objectifs et les questions de recherche de cette étude seront présentés de manière plus détaillée dans la section 3. Ensuite, dans la partie méthodologique (section 4), la méthode qualitative sera décrite ainsi que mon choix d'enseignants interviewés et de manuels scolaires de FLE. La partie résultats (section 5) est divisée en trois sous-chapitres. Tout d'abord se trouve l'analyse des manuels scolaires, puis l'analyse de mes observations en salle de classe de FLE et finalement l'analyse de mes interviews avec les enseignantes. Dans la section 6, les observations les plus importantes de mon étude seront discutées et mises en relation avec la littérature présentée dans ce domaine.

2. Partie théorique

Cette section mettra l'accent sur des études antérieures qui ont examiné le potentiel de la musique dans l'enseignement de matières différentes, dont la L2. L'utilisation de la musique comme outil pour faciliter l'acquisition d'une L2 (dans notre cas le FLE) est un domaine relativement peu discuté dans la littérature. Par contre, des publications récentes démontrent à mon avis que c'est un domaine qui sera de plus en plus recherché au cours des prochaines années. En outre, le sujet a récemment été soulevé et discuté dans les médias, par exemple dans un épisode du programme *I love språk* (2010) à la télévision suédoise où l'on a discuté comment utiliser la musique dans l'enseignement de L2.

Comme nous allons le voir dans cette section, plusieurs chercheurs semblent avoir observé des effets de synergie (l'interaction de plusieurs éléments qui conduit vers un effet supérieur) lorsque les capacités intellectuelles et linguistiques sont stimulées et coordonnées avec l'activité musicale. Cette observation n'est pas nouvelle car depuis plusieurs siècles le thème de la comparaison entre langage et musique a été discuté par des philosophes, des biologistes et des écrivains (Moreno & Besson, 2009).

La première sous-section de la partie théorique présente les liens entre la prosodie dans le langage parlé et la musique (2.1). Ensuite, pour montrer clairement l'effet de l'activité musicale dans différents domaines la sous-section 2.2 est organisée en différentes parties. Finalement, la sous-section 2.3 présentera quelques études sur l'intégration de la musique dans l'enseignement de L2 ainsi que ce qui est dit à propos de l'intégration de la musique dans le programme scolaire pour le FLE au collège en Suède et dans les manuels scolaires.

2.1 La musicalité du langage

Pour étudier comment la musique peut enrichir l'apprentissage du français, il faut savoir quels sont les points communs entre la musique et le langage parlé. Moreno et Besson (2009) décrivent l'un des éléments importants du langage parlé, la prosodie, c'est-à-dire le rythme et la mélodie du langage. La prosodie sert à deux emplois principaux: l'un linguistique et l'autre émotionnel. La prosodie linguistique se manifeste au niveau phonétique, phonologique et structural. Concernant le niveau phonologique, la prosodie inclut les mécanismes d'intonation et d'accentuation des langues ainsi que les nécessités rythmiques qui dirigent les groupements prosodiques. Au niveau structural, la prosodie se définit par la structuration syntaxique à

travers les différents accents, comme la pause ou l'allongement de la dernière syllabe placée en fin de syntagme (un groupe de mots qui comporte une unité fonctionnelle ou de phrase). Au niveau phonétique, la prosodie est définie par quatre paramètres acoustiques. Premièrement, on trouve la fréquence fondamentale, ce qui veut dire la hauteur tonale. Ensuite la durée qui se manifeste par l'élocution de paroles, du tempo et des pauses. Puis il y a l'intensité ou l'énergie et finalement les caractéristiques spectrales, c'est-à-dire la distribution de l'énergie dans le spectre ou dans le timbre, ce qui veut dire la qualité des sons dans la voix. Il faut noter que ces paramètres acoustiques, qui déterminent la prosodie au niveau phonétique, sont les mêmes que les paramètres qui définissent la mélodie d'une phrase musicale. Par conséquent, les expériences conduites par Moreno et Besson (2009) comparent l'un de ces paramètres: le traitement de la hauteur tonale dans le langage et dans la musique. Ces tests ont été menés pour mieux comprendre les déroulements qui sous-tendent la synergie en examinant la hauteur tonale, un paramètre acoustique commun à la musique (la mélodie) et au langage (la prosodie).

En ce qui concerne la prosodie émotionnelle, Moreno et Besson (2009) font référence à Juslin et Laukka (2003 : 102) qui soulignent que « La prosodie est largement utilisée pour véhiculer les émotions du locuteur ». La variation prosodique se voit aussi clairement lorsqu'on compare le langage d'un adulte qui s'adresse à un petit enfant contrairement à celui qu'il emploie pour parler avec un autre adulte. La hauteur tonale est plus élevée et le débit de parole est plus lent lorsqu'on parle avec un enfant (Fernald & Mazzie, 1991).

Dans leur revue, Moreno et Besson (2009) se réfèrent à deux études examinant la sensibilité de locuteurs différents pour la hauteur tonale ainsi que l'apport d'un entraînement musical. Un test pour les adultes et un autre pour les enfants ont été conduits pour voir si les musiciens sont plus sensibles aux tonalités du langage que des personnes qui ne pratiquent pas de musique. Dans ces tests, les participants ont écouté des phrases dont le dernier mot était adéquat ou non d'une manière prosodique. L'hypothèse centrale était que les musiciens devraient détecter plus facilement les variations de hauteur tonale dans le langage, que les non-musiciens. Le résultat montre que, en effet, les musiciens adultes et enfants détectent mieux les variations de la hauteur tonale dans la musique et dans le langage que les participants non-musiciens. Les résultats indiquent que l'activité musicale peut faciliter l'acquisition des langues.

2.2 La musique et les capacités intellectuelles et linguistiques

2.2.1 La musique et la mémoire

Quand on joue de la musique, le cerveau se modifie et plusieurs aires cérébrales travaillent ensemble. Les capacités dirigées par les deux hémisphères sont stimulées, même si la fonction musicale se trouve dans l'hémisphère droit. Cette coactivation peut être favorable à différentes capacités cérébrales; motrices, spatiales, temporelles, cognitives ainsi qu'à la capacité de la mémorisation, chez les enfants et les adultes (Jedrzejak, 2012).

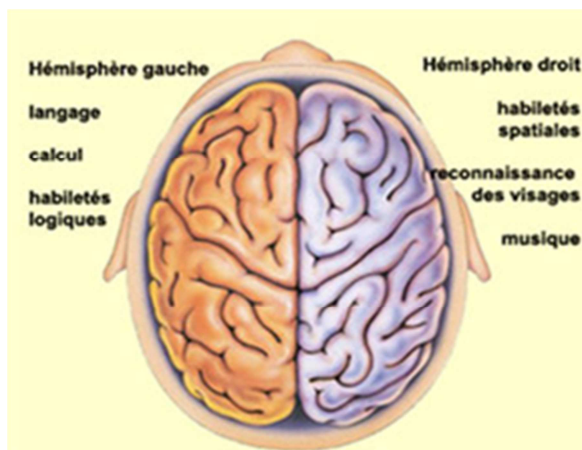


Figure 1 : Les deux hémisphères et leurs fonctionnements respectifs (la psychologie, 2013).

Fredriksson et Årman (2012) discutent comment la musique peut faciliter la mémorisation, une capacité nécessaire quand il s'agit de l'acquisition de L2. Les différentes parties du cerveau servent aux différentes capacités (cf. figure 1). L'hémisphère gauche gouverne les capacités du langage, du calcul ainsi que les habiletés logiques et l'hémisphère droit dirige les compétences créatives, dont la musique, la reconnaissance des visages et les habiletés spatiales. Selon Fredriksson et Årman (2012), au moment où nous souhaitons apprendre quelque chose de nouveau en activant les deux hémisphères en même temps, nous nous souvenons mieux de ce que nous voudrions apprendre.

Plusieurs auteurs mentionnent le fait que la musique semble avoir un effet positif sur la mémoire et plus particulièrement sur la mémorisation du nouveau vocabulaire. Jedrzejak (2012) mentionne une étude chinoise (Bencivelli, 2009) qui montre que les élèves qui apprennent la musique mémorisent mieux et se souviennent plus longtemps de nouveaux mots. On a étudié deux groupes d'enfants chinois dont la moitié jouait d'un instrument. Pour ce dernier groupe, les résultats des tests sur la mémoire verbale étaient meilleurs que les

résultats du premier. Selon Jedrzejak, « ceci est dû à la capacité de l'entraînement musical à améliorer l'organisation de la région temporelle gauche du cerveau, siège de la mémoire verbale » (Jedrzejak, 2012 : 11). Andersson (2010) discute dans les mêmes termes à propos de la mémorisation du vocabulaire. Il estime qu'en étudiant les paroles dans une chanson, on aide l'étudiant à mieux se rappeler les mots. En même temps, l'étudiant apprend le rythme de la langue avec la chanson. L'accent est un paramètre important dans le langage parlé lorsque l'on apprend le rythme et l'accent de la langue; l'acquisition s'en trouve largement facilitée.

2.2.2 La musique et l'intelligence

Moreno et Besson (2009) décrivent sur les méthodes d'imagerie cérébrale qui permettent une compréhension nouvelle du lien entre musique et langage. Ces nouvelles recherches sur les neurosciences de la musique permettent d'étudier le cerveau en détail. Elles démontrent que certaines parties du cerveau sont plus développées chez les musiciens comparés aux non-musiciens (voir Schlaug, 2001). D'après ces différentes études, Moreno et Besson (2009) font l'analyse suivante: quand les aires qui sont influencées par la musique gouvernent également certains aspects cognitifs, l'apprentissage de la musique aura des conséquences favorables sur les autres activités cognitives qui relèvent des mêmes structures. Par exemple, Gardiner, Fox, Knowles et Jeffrey (1996, cités dans Moreno et Besson, 2009 : 104) ont mis en évidence le fait que: « des enfants à 5-7 ans montrent une augmentation de leur niveau de performance en mathématiques après 7 mois d'apprentissage musical ».

De manière semblable, Moreno et Besson (2009 : 105) mentionnent une autre étude de deux groupes d'enfants qui ont suivi soit des leçons de musique, soit des leçons de théâtre. Le résultat montre que le premier groupe a augmenté son QI (Quotient Intellectuel) de manière plus élevée que le deuxième groupe.

A ce propos, Jedrzejak (2012: 12) réfère au psychologue Rauscher (Bencivelli, 2009) qui estime que la musique peut servir comme un outil qui accentue l'intelligence chez les enfants. Pendant six mois, soixante-deux enfants de quatre écoles élémentaires ont fait partie d'une expérience où ils devaient soit apprendre à jouer du piano, soit écrire un journal intime. En examinant les tests psychologiques effectués avant et après la période de six mois d'apprentissage, le résultat indique que les enfants qui suivaient les cours du piano ont montré une augmentation de l'intelligence par rapport à ceux qui écrivaient un journal intime.

2.2.3 La musique et le langage

Inspirés par les résultats mentionnés ci-dessus, Moreno et Besson (2009), avec leurs collègues, ont voulu tester l'hypothèse suivante selon laquelle un apprentissage musical facilite le traitement de l'acquisition de langage. L'étude révèle que l'expertise musicale facilite l'apprentissage d'une L2. Le test montre que les adultes musiciens français détectent mieux que des non-musiciens des variations de hauteur sur le dernier mot des phrases énoncées en portugais, une langue qu'ils ne maîtrisent pas. « Ces résultats vont dans le sens de l'idée, intuitive et largement répandue, selon laquelle une oreille musicale faciliterait l'apprentissage d'une langue étrangère. » (Moreno & Besson, 2009 : 112).

Malmberg (2000) discute l'apprentissage du vocabulaire d'une L2. Il décrit comment les étudiants d'un cours d'allemand travaillaient sur une chanson allemande sur le vocabulaire qui correspond aux paroles. L'étude avait pour but d'analyser les stratégies des élèves. Le résultat montre que les stratégies appliquées dans cet exercice sont plus variées que dans les autres exercices sans chanson. Plusieurs élèves estiment qu'ils sont aidés par le fait que le vocabulaire se trouve dans la chanson. Un élève disait que les mots semblaient beaux à cause de la voix de la chanteuse, un autre élève pensait que le contenu des paroles ainsi que le contenu des mots était facile à comprendre car ils sont répétitifs. Selon Malmberg, le fait que l'hémisphère gauche sert aux capacités liées au langage et l'hémisphère droit aux capacités musicales, l'acquisition se facilite quand la mémorisation du vocabulaire et de la mélodie se combinent.

2.3 L'intégration de la musique dans l'acquisition d'une L2

2.3.1 Un outil dans l'enseignement des L2

Dans la section 2.2, nous avons pu constater que des études précédentes ont mis en avant les effets positifs observés lorsque l'entraînement de diverses capacités intellectuelles et linguistiques se combinent avec des activités musicales. Ces synergies expliquent aussi pourquoi dans l'enseignement moderne il y a recourt à la musique comme un outil d'apprentissage dans le domaine de l'acquisition de L2. Or, les études approfondies sont peu nombreuses dans ce domaine et l'importance qu'elles attribuent à la musique varie considérablement.

Defays (2003) écrit que les documents authentiques servent comme une alternative à l'enseignement de la L2, ainsi qu'à donner à l'étudiant une communication qui ressemble plus à la langue cible. D'après l'auteur, les chansons sont un type de documents

authentiques très stimulant. Même si les apprenants ne comprennent pas toutes les paroles, ils peuvent apprécier la musique et ils sont souvent inspirés lorsqu'ils peuvent deviner le sens général du texte. Il y a un grand nombre d'exercices que l'on peut faire par rapport à la chanson: l'entraînement de la compréhension (questionnaire, texte à trous), ainsi que les activités créatives. De surcroît, les chansons peuvent inspirer à travailler sur le plan culturel, en comparant des chansons de pays, d'époques ou de caractères différents.

Jedrzejak (2012) résume différentes études alliant musique et L2. Par exemple, elle mentionne un auteur-compositeur-interprète allemand, Marén Berg, qui, depuis 1995, écrit des chansons à la demande des professeurs de collèges, spécialement en fonction de leurs besoins. Selon cet auteur, différentes chansons peuvent avoir des buts éducatifs différents. Par exemple pour les prépositions, les phonèmes, le vocabulaire, les verbes de modalité, etc. Les enseignants qui profitent de ses chansons pensent que l'on évite un apprentissage ennuyeux de la prononciation et de la prosodie. L'enseignement est plus varié avec de la musique et l'on entraîne également la mémorisation. Jedrzejak écrit que la musique correspond à « un outil qui permet également d'exercer la réception de l'oral, d'introduire de nouvelles structures linguistiques et de les utiliser en abordant le côté culturel » (Jedrzejak, 2012 : 27).

Par rapport à Defays (2003), qui estime que les chansons sont une source authentique de la langue cible, Jedrzejak (2012) montre ici la possibilité d'utiliser des chansons d'une autre manière. Les chansons appliquées par Berg sont uniquement écrites pour travailler certains aspects linguistiques précis de la langue cible, c'est-à-dire le contraire d'une chanson authentique. Andersson (2010) parle de l'importance du choix des chansons dans l'enseignement d'une L2. Il ne faut pas que les paroles soient trop abstraites, les paroles qu'il préfère sont celles qui traitent de la vie et des relations de manière intéressante et compréhensible pour les élèves. Dans la conclusion, Jedrzejak (2012) constate que l'interdisciplinarité est faisable dans l'enseignement d'une L2, qu'elle fonctionne bien et qu'elle peut enrichir l'enseignement. Elle se montre par les chants et dans les rythmes.

2.3.2 Musique dans les programmes scolaires et les manuels scolaires

En classe de 6^e au collège en Suède (à l'âge 12-13 ans), l'élève a la possibilité de choisir d'étudier une L2 (språkval). Dans certains collèges les élèves commencent ces études en 7^e classe. En 8^e classe, il est possible dans la plupart de collèges de commencer à étudier encore une L2 (elevens val). Dans les programmes scolaires pour le collège se trouve pour chaque matière un texte sur l'objectif du cours (ämnets syfte), un autre texte qui décrit le contenu central (centralt innehåll) et un texte qui traite les critères pour les niveaux à atteindre

(kunskapskrav). En ce qui concerne l'enseignement du FLE au collège, on trouve trois catégories dans le contenu central ; 1) La communication, 2) L'écoute et la lecture (réception) et 3) Écrire, parler et discuter (la production et l'interaction). Dans « Écouter et lire (réception) » on trouve une dizaine de phrases qui donnent des exemples des tâches qui doivent être intégrées dans l'enseignement du FLE. Il s'agit de textes de médias différents, de dialogues et d'entretiens, de l'information (par exemple des horaires d'autobus), d'expressions françaises mais aussi d'histoires et d'autres types de fictions dans la forme parlée ou dramatisée ainsi que les chansons et les poèmes (Skolverket, 2011). Pour conclure, la seule chose écrite par rapport l'activité musicale dans les programmes scolaires est l'utilisation des chansons comme un type de tâche parmi d'autres.

Nous n'avons pas trouvé d'études antérieures qui traitent la musique et les manuels scolaires en FLE en Suède. Par contre, Jedrzejak (2012) a analysé cinq manuels de L2, en anglais et en allemand, pour observer la place attribuée à la musique. Dans chaque manuel elle trouve de la musique et principalement sous forme de chants. La plupart des manuels consacrent une chanson à chaque unité d'apprentissage. Dans tous les manuels, la plupart des chansons contiennent le vocabulaire déjà étudié ou le vocabulaire qui sera étudié dans l'unité suivante. On peut donc constater que dans les manuels étudiés, l'utilisation de chansons semble bien établie et les professeurs sont encouragés à s'en servir dans leur enseignement de la L2. En ce qui concerne le placement des activités musicales dans les manuels analysés, les chansons se trouvent le plus souvent à la fin du chapitre dans les manuels allemands, de manière à conclure chaque unité. On peut les considérer comme une récompense à l'élève, après avoir étudié le chapitre. Dans les manuels anglais, au contraire, le chant se trouve au début, pour commencer une nouvelle unité. La chanson sert donc à introduire un nouveau thème. Dans *Tamburin*, un livre scolaire allemand, le chant peut être utilisé quand le professeur le désire. Il n'a pas de placement précis dans le manuel. Pour conclure, Jedrzejak trouve les chansons dans tous les manuels étudiés qui traitent principalement le vocabulaire liés aux unités. Le placement des chansons diffère entre les livres.

3. Objectifs et questions de recherche

Dans cette étude, j'étudie le potentiel des activités musicales comme un outil d'apprentissage du FLE dans le contexte scolaire suédois. Mon objectif principal est d'examiner comment cet outil peut être intégré dans l'enseignement du FLE de la manière la plus efficace possible dans le but d'entraîner certaines compétences linguistiques et de créer une bonne ambiance dans la salle de classe. Selon les études antérieures, résumées dans le chapitre précédent, des effets de synergie ont déjà été observés notamment dans le domaine de l'acquisition des langues étrangères lorsque des activités musicales sont combinées avec d'autres activités cognitives ou intellectuelles. Mon hypothèse de départ est donc que la musique peut servir comme un outil efficace pour les enseignants du FLE, ainsi que pour leurs élèves, au collège. Les questions que je me pose concernent principalement le côté pratique et pédagogique de la coactivation de langue et de la musique. Mes questions de recherches sont les suivantes :

Les manuels scolaires de FLE actuels en Suède exploitent-ils cette méthode de travail ? Si oui, comment ?

De quelle manière est-ce que l'intégration de la musique peut faciliter l'acquisition du français au collège ? Quelles capacités linguistiques (et autres) peuvent être stimulées ?

Du point de vue du professeur, comment peut-on intégrer l'activité musicale dans l'enseignement du FLE pour bénéficier des effets de synergie dont parle la littérature ?

Existe-t-il des obstacles qui empêchent les professeurs de se servir de cette méthode de travail dans leur enseignement du FLE ?

4. Méthode

Ce chapitre est divisé en quatre sous-parties. Premièrement, nous allons faire une description de la triangulation des données empiriques sur laquelle est basée l'analyse de cette étude (4.1). Ensuite, nous présentons le matériel empirique (4.2), les critères de sélection (4.3) et, pour conclure, la méthode d'analyse (4.4).

4.1 Triangulation de données empiriques

Dans cette étude exploratoire sur l'intégration de la musique dans l'enseignement du FLE au collège en Suède, je trouve important d'adopter une approche relativement large basée sur plusieurs sources d'information dans ce domaine. Pour cette raison, cette étude adopte une méthode basée sur une triangulation de données empiriques (voir Figure 2).

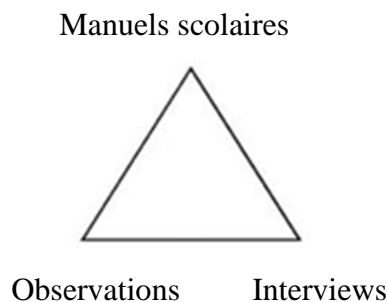


Figure 2 : les trois sources de données empiriques.

D'abord, voici une présentation d'une analyse de manuels scolaires qui vise entre autre à illustrer le rôle, le placement et le type d'activités musicales qui y sont intégrés. Ensuite, j'ai assisté à trois leçons de FLE au cours desquelles j'ai effectué des observations avec et sans activités musicales. Finalement, j'ai fait des interviews avec deux enseignantes de français au collège qui intègrent la musique comme un outil pédagogique en salle de classe. Cette méthode qualitative me donne ainsi la possibilité d'étudier cet enseignement de perspectives différentes et de discuter les possibilités et les difficultés (avantages et inconvénients) qui se présentent aux professeurs de FLE qui cherchent à combiner ces deux domaines (acquisition d'une L2 et musique) dans leurs enseignements. Par contre, cette méthode ne nous donne pas d'information quantitative, par exemple sur le nombre d'enseignants qui intègrent la musique dans l'enseignement du FLE en Suède ou sur combien d'élèves qui réussissent mieux avec ce type d'enseignement. Je suis consciente du fait que cette étude est limitée, mais je pense

qu'avec une analyse détaillée de mes sources empiriques, je pourrai observer des phénomènes intéressants pour d'autres enseignants de FLE.

4.2 La présentation du matériel empirique

L'analyse de manuels scolaires sera basée sur quatre livres (*La Nouvelle Chouette C* et *D* et *Chez nous 3* et *4*). *La nouvelle chouette C* est publié en 2003 et *La nouvelle chouette D* en 2004 à Liber AB. La série *La nouvelle chouette* inclue des livres pour chaque classe, de la 6^e à la 9^e. Chaque classe a un livre de texte, un livre d'exercice, un livre d'instruction pour l'enseignant, un CD pour le professeur et un autre CD pour les élèves. Pour les élèves dans la classe de 6^e il y a uniquement un livre dans lequel se trouve des textes et des exercices. *Chez nous 3* est publié en 2012 et *Chez nous 4* est publié en 2013 à Sanoma Utbildning AB. Tout comme les manuels de *La nouvelle chouette*, la série *Chez nous* contient des livres pour chaque classe, de la 6^e à la 9^e. Chaque classe a un livre de texte, un livre d'exercice, un livre d'instruction pour l'enseignant, un CD pour l'enseignant et un autre CD pour l'élève. Il y a également des composants digitaux sur Internet, par exemple des exercices de vocabulaire. Tout comme *La nouvelle chouette* le livre dans la série *Chez nous* pour les élèves dans la classe de 6^e est un livre dans lequel se trouve des textes et des exercices.

Les deux enseignantes de FLE sont anonymes et pour la suite de cette étude je les nommerai l'enseignante A (école A) et l'enseignante B (école B). L'enseignante A enseigne depuis 1984. D'abord, elle a enseigné à l'école élémentaire pendant quinze ans. L'enseignante A est d'origine française mais habite en Suède depuis longtemps et enseigne le français depuis 1995. Elle enseigne le français dans toutes les classes au collège (6^e, 7^e, 8^e et 9^e) ainsi que le suédois dans la 7^e classe. Elle enseigne également le français qui commence à la 8^e classe (voir section 2.3.2). L'enseignante B est d'origine suédoise et elle a enseigné le français depuis 2002. Avant, elle a travaillé une dizaine d'année dans l'école maternelle. Pour l'instant, elle enseigne le français dans la 7^e, 8^e et 9^e classe et la musique dans toutes les classes au collège. Par conséquent, elle enseigne le français aux mêmes élèves auxquels elle enseigne la musique.

J'ai observé l'enseignante A pendant deux cours (à l'école A), l'un dans la 8^e et l'autre dans la 9^e classe. Ce sont tous des cours de français de 40 minutes. Pendant ces cours, il y a eu la présence de quelques adultes (une assistante et une femme en formation de professeur). À l'école B, j'ai observé l'enseignante B dans un cours de français qui a duré 40 minutes dans la 9^e classe et ayant eu lieu dans une salle de musique.

4.3 Critères de sélection

Dans mon analyse empirique, je me concentre sur la 8^e et la 9^e année scolaire. J'ai fait le choix d'étudier ce niveau parce que je trouve plus facile d'évaluer comment la musique peut affecter leur apprentissage. Les élèves à cet âge sont plus développés quant à leur niveau de français en comparant avec les débutants en 6^e et 7^e classe. En outre, j'ai plus d'expérience d'enseignement à ce niveau-là. Aussi, les recherches antérieures ont montré qu'il y a plus de musique dans l'enseignement de FLE au collège qu'au lycée et la littérature que j'ai trouvée traite plutôt l'activité musicale dans l'acquisition des langues étrangères au collège.

En ce qui concerne l'analyse des manuels scolaires, j'ai étudié deux matériaux pédagogiques différents, pour pouvoir les comparer l'un avec l'autre et pour regarder plus qu'un seul manuel. Les manuels choisis sont des livres de textes, d'exercices ainsi que des manuels d'instructions pour les professeurs de 8^e et 9^e année. Je les ai choisis parce qu'ils sont utilisés dans mon école et qu'ils sont bien établis dans différents collèges en Suède. J'ai déjà utilisé *La nouvelle chouette* dans mon enseignement dans les classes de FLE. L'un des deux manuels (*Chez nous*) vient d'être publié et l'autre (*La nouvelle chouette*) a été publié en 2003-2004. Cette différence entre ces deux manuels me paraît être un aspect intéressant. J'ai étudié la présence, le placement, le but et la fonction de la musique dans les manuels.

J'ai contacté différents enseignants en leur demandant s'ils voulaient participer à mon étude. J'ai demandé à plusieurs professeurs au collège et au lycée, mais finalement je me suis orientée vers l'enseignement du FLE au collège. Les personnes interviewées sont des enseignantes de la région de Lund et de Malmö. L'enseignante A a suivi la formation de professeur de français, de suédois et de mathématiques. L'enseignante B est enseignante de musique et de français. Pour mon étude, il est intéressant d'observer ainsi que d'interviewer deux enseignants avec deux formations différentes pour comparer comment les deux utilisent la musique dans leur enseignement. « Est-ce que leur formation et leur expérience différente influencent leur enseignement de FLE ? »

Finalement, j'ai choisi de faire quelques observations pour compléter les interviews et pour voir directement l'interaction enseignante/élèves ainsi que l'influence de la musique sur l'ambiance, la participation et la focalisation des élèves dans la salle de classe. Dans mon analyse, je compare les résultats des interviews avec ceux des observations.

4.4 Méthode d'analyse

D'abord, dans l'analyse des manuels scolaires, nous avons observé chaque livre individuellement, en essayant de répondre aux questions suivantes:

- Existe-t-il de la musique dans les livres ?
- Est-ce que les titres des chapitres et les titres des chansons se ressemblent ?
- Où se trouve la musique? Début/fin de chapitre ?
- S'agit-il de chansons construites où authentiques ? (Construite veut dire que la chanson est écrite pour le manuel et authentique veut dire que la chanson est déjà établie par un chanteur/une chanteuse).
- But/fonction par rapport au texte dans les chapitres. A quoi sert la musique? Vise-t-elle à entraîner un domaine linguistique particulier ? La fonction est divisée en quatre sous-titres :
 - o Le vocabulaire
 - o La grammaire
 - o Le thème
 - o Les traditions et/ou l'histoire de la francophonie

Parallèlement, j'ai écouté les chansons dans les manuels sur YouTube. Les résultats de ces analyses seront présentés dans un tableau et discutés les uns par rapport aux autres.

En ce qui concerne les observations, le but est de voir comment se passe concrètement l'enseignement de FLE avec et sans la musique. Beaucoup de choses peuvent paraître intéressantes lors d'une session d'observation en salle de classe. Pour cette raison, il est important de se décider en avance des faits particuliers qui correspondent à la cible des observations. La grille d'observation nommée COLT m'a aidé à organiser un schéma à suivre pendant mes observations. Flyman-Mattsson (1999) décrit la méthode COLT (Communicative Orientation of Language Teaching) comme une grille qui a pour but de faciliter l'observation de l'enseignement d'une L2. Le schéma est divisé en deux parties. La première décrit les actions dans la salle de classe et la deuxième sert à l'analyse de la communication verbale entre l'enseignant et les élèves. Pour mes analyses, le schéma a été adapté à mes besoins d'observer les activités différentes dans l'enseignement du FLE et, parmi elles, l'activité musicale. À la base du schéma COLT, nous avons dressé un tableau avec neuf catégories principales; l'heure, l'activité, la participation, l'organisation, le contenu, le contrôle, la modalité, le matériel, la musique (voir annexe). L'utilisation de sous-catégories m'a aidé à observer les tâches plus en détail.

Quant aux interviews j'ai demandé aux enseignantes quelles étaient leurs formations, dans quelle classe elles enseignent ainsi que le nombre d'années durant lesquelles elles ont enseigné le français. Ensuite, j'ai demandé quels étaient leurs manuels, ce qu'elles en pensent et nous avons aussi parlé du rôle de la musique dans les programmes scolaires au collège. Puis j'ai posé des questions concernant l'intégration d'activités musicales dans l'enseignement, des exercices qu'elles emploient, des effets de l'activité musicale pour l'acquisition du français dans la classe, des capacités stimulées, de la collaboration avec les collègues, du temps de préparation et les difficultés posées dans leur enseignement relatives à l'intégration de la musique. Après avoir fait les interviews, je les ai transcrites dans un document Word, pour ensuite analyser la transcription.

5. Résultat

Dans cette section nous trouvons d'abord l'analyse des manuels scolaires (5.1), puis l'analyse de mes observations dans les classes du FLE (5.2) et enfin l'analyse de mes interviews avec deux enseignants du FLE (5.3).

5.1 Analyse des manuels scolaires

Cette section présente le résultat de l'analyse des deux manuels scolaires, *La Nouvelle Chouette* (5.1), et *Chez nous* (5.2). En fin de section se trouve une conclusion de mes analyses (5.3).

5.1.1 La nouvelle chouette

Les chansons dans *La nouvelle chouette* sont anciennes et la qualité de l'enregistrement sur le CD n'est pas très audible. Les chansons ne sont pas à la mode. Il n'y a pas d'exercice particuliers par rapport aux chansons ni dans le livre d'exercice, ni dans le livre d'instruction pour le professeur. Il y a beaucoup de photos et de dessins dans le livre de texte et il y en a toujours qui accompagnent la chanson (pas sur le chanteur ni sur la chanteuse).

La nouvelle chouette C (2003) est un livre pour la classe de 8^e. Dans le livre de texte, j'ai trouvé des chansons dans sept chapitres sur dix-huit (28%). Il n'y a pas d'exercice particulier lié aux chansons (dans le livre d'exercice), ni d'instruction dans le livre pour l'enseignant. Dans le livre de texte, on trouve un texte principal, souvent avec un dialogue. Les résultats de l'analyse sont résumés dans le Tableau 1.

Tableau 1 : Présentation des chansons dans *La nouvelle chouette C*

Titre du chapitre	Titre de la chanson	Source	Emplacement dans le chapitre	Fonction			
				Grammaire	Vocabulaire	Traditions	Thème
<i>C'est la rentrée</i>	<i>La rentrée</i>	Construite	À la fin		X		X
<i>Sahouda habite à Marseille</i>	<i>Non non non</i>	Authentique	À la fin			X	X
<i>Faites le tour de Paris</i>	<i>Les Champs-Elysées</i>	Authentique	À la fin			X	X
<i>La malchance</i>	<i>Toute l'équipe est malade</i>	Construite	À la fin		X		X
<i>Touristes en ville</i>	<i>Pardon Madame</i>	Construite	À la fin	X	X		X
<i>Quelle vie le samedi</i>	<i>J'en ai marre</i>	Construite	À la fin	X	X		X

À table	Les cornichons	Authentique	À la fin	X		X	X
---------	----------------	-------------	----------	---	--	---	---

Dans le tableau 1, on peut voir que les titres des chansons sont clairement liés aux titres des chapitres dans quatre chapitres. Quatre chansons sont écrites uniquement pour le manuel scolaire. Dans l'analyse je fais une différence entre le titre de la chanson et le contenu de la chanson. Pour exemplifier, le titre *Non, non, non* ne correspond pas avec le titre du chapitre *Sahouda habite à Marseille*. Par contre les paroles dans *Non, non, non* traitent le même thème qui se trouve dans le texte *Sahouda habite à Marseille*. Les chansons authentiques sont écrites par des chanteurs francophones. Toutes les chansons sont placées à la fin de chaque chapitre. Dans l'ensemble, les chansons dans *La nouvelle chouette C* ont des fonctions diverses, allant de l'entraînement des phénomènes grammaticaux à la présentation de la tradition ou de l'histoire de la francophonie. Les phénomènes grammaticaux dans les textes sont représentés dans trois chapitres, les prépositions dans *Pardon Madame*, la construction « Faire quelque chose » dans *J'en ai marre* et les articles partitifs dans *Les cornichons*. Le vocabulaire dans les paroles est présent dans quatre chapitres. Dans trois chansons on peut clairement trouver un thème qui porte sur la tradition ou sur l'histoire de la francophonie, ce sont les chansons authentiques. Dans *Non, non, non* il s'agit de l'oppression sur les plus pauvres dans une société (le chanteur vient d'Algérie). Dans *Champs-Élysées* il s'agit de différents endroits à Paris et dans *Les cornichons* il est question de la nourriture française. Par contre, toutes les chansons ont le même thème que les chapitres dans lesquels elles sont incluent et on dirait que les chansons fonctionnent comme un résumé des chapitres.

La nouvelle chouette D (2004) est un livre pour la classe de 9^e qui inclut des chansons dans quatre chapitres sur quinze (21%). Dans le livre de texte on trouve un texte principal où les dialogues sont moins présents que dans *La nouvelle chouette C*. Les principaux résultats de l'analyse sont résumés dans le Tableau 2.

Tableau 2 : Présentation des chansons dans *La nouvelle chouette D*

Titre du chapitre	Titre de la chanson	Source	Emplacement dans le chapitre	Fonction			
				Grammaire	Vocabulaire	Traditions	Thème
<i>Une fugue</i>	<i>Mamadou Mémé</i>	Authentique	À la fin			X	X
<i>Pour dire Je t'aime</i>	<i>Je ne t'aime plus mon amour</i>	Authentique	À la fin				X
<i>Ma vie chez les oranges-outans</i>	<i>L'arche de Noé</i>	Authentique	À la fin				X
<i>Deux peintres</i>	<i>Cézanne peint</i>	Authentique	À la fin			X	X

Dans le tableau 2, on peut voir que les titres des chansons sont clairement liés aux titres des chapitres dans trois chapitres. Les chansons sont authentiques, elles sont écrites par des chanteurs francophones. Les chansons se trouvent toujours à la fin du chapitre. Les chansons ne servent ni à renforcer ni à répéter des points grammaticaux, ni à travailler le vocabulaire. Dans toutes les chansons on trouve le thème présent dans les textes. Deux chansons parlent de la tradition dans les pays francophones et de la tradition culturelle française. Dans *Mamadou Mémé* il s'agit des traditions caribéennes et dans *Cézanne peint* il s'agit d'un peintre français connu. Proportionnellement, il y a moins de chansons dans *La nouvelle chouette D* que dans *La nouvelle Chouette C*.

5.1.2 Chez nous

Il y a beaucoup de photos et de dessins dans les chapitres. Avec chaque chanson on trouve une photo du chanteur ou de la chanteuse, mais aucune information sur la personne. Chaque chapitre dans ces manuels contient beaucoup plus de textes et d'exercices que *La nouvelle chouette*.

Chez nous 3 (2012) consiste en cinq chapitres. Le cinquième chapitre est plus court que les autres et il ne contient pas de chanson. Les quatre premiers chapitres consistent en cinq parties distinctes: *L'introduction*, trois textes (a, b, c), un texte présentant des informations sur le pays qui est décrit dans les textes, *Une fenêtre ouverte* (la culture et la vie quotidienne) et finalement une chanson. Les résultats de l'analyse de *Chez nous 3* sont présentés dans le Tableau 3.

Tableau 3 : Présentation des chansons dans *Chez nous 3*

Titre du chapitre	Titre de la chanson	Source	Emplacement dans le chapitre	Fonction			
				Grammaire	Vocabulaire	Traditions	Thème
1a. <i>La voyage à Londres</i> 1b. <i>Le rendez-vous</i> 1c. <i>Le retour malheureux</i>	<i>Mon Amour</i>	Authentique	À la fin				
2a. <i>Je t'aime</i> 2b. <i>Tout est bien qui fini bien</i> 2c. <i>Mon premier amour</i>	<i>Quelqu'un m'a dit</i>	Authentique	Au milieu				X
3a. <i>On mange des choses bizarres ici !</i> 3b. <i>Manger bio</i> 3c. <i>La recette</i>	<i>J'en ai marre</i>	Authentique	Vers la fin.				

4a. <i>Malades ?</i>	<i>Aux Arbres</i>	Authentique	Vers la fin				
4b. <i>L'expo</i>	<i>Citoyens</i>						
4c. <i>La maison hantée</i>							

Le tableau 3 montre que les chansons dans *Chez nous 3* sont authentiques. En outre, les chansons sont modernes et actuelles. L'une des chansons a un titre qui correspond au titre du chapitre, *Quelqu'un m'a dit*. Les chansons sont placées vers la fin des chapitres. Il y a un lien thématique seulement dans un chapitre, la chanson de Carla Bruni *Quelqu'un m'a dit* dans laquelle il s'agit de l'amour, le thème du chapitre. Les chansons n'ont aucun lien avec le vocabulaire, les phénomènes grammaticaux ou la tradition et l'histoire de la francophonie qui sont présentés dans les chapitres concernés. Dans les paroles des chansons, il s'agit plutôt de la société en général, des problèmes environnementaux, des relations et de la vie quotidienne.

Chez nous 4 (2013) consiste en quatre chapitres avec les sous-chapitres suivants: *L'introduction* (les buts du chapitre), trois textes (a, b, c), *pause lecture* (un extrait d'un magazine), *Le français dans le monde* (la culture et la vie quotidienne dans un pays francophone), *Situations courantes* (des dialogues) et finalement une chanson. Il n'y a qu'un exercice lié aux chansons, c'est un texte à trous pour la chanson *Kolé Séré* dans *Chez nous. 4*. Les résultats principaux de l'analyse sont présentés dans le Tableau 4.

Tableau 4 : Présentation des chansons dans *Chez nous 4*

Titre du chapitre	Titre de la chanson	Source	Emplacement dans le chapitre	Grammaire	Vocabulaire	Traditions	Thème
1a. <i>Sur la plage</i> 1b. <i>La rentrée</i> 1c. <i>Le blogue de Sabir Békkali</i> <i>Le français dans le monde : Le Canada et le Québec</i>	<i>Francis Coeur</i>	Authentique	À la fin			X	
2a. <i>Mon futur métier</i> 2b. <i>Mon stage</i> 2c. <i>Journal d'une jeune fille au pair</i> <i>Le français dans le monde : La Côte d'Ivoire</i>	<i>La danse des magiciens</i>	Authentique	À la fin			X	X
3a. <i>Vacances à Marrakech</i> 3b. <i>Une bonne surprise ?</i> 3c. <i>La révolution Française</i>	<i>Juste un oui</i>	Authentique	À la fin				X

<i>Le français dans le monde : Le Maroc</i>							
4a. <i>Une fille courageuse</i> 4b. <i>Un vol ?</i> 4c. <i>La montre disparue</i> <i>Le français dans le monde : La Guadeloupe</i>	<i>Kolé séré</i>	Authentique	Près de la fin mais pas dernière place			X	X

Dans trois cas, les titres des chansons ne correspondent pas aux titres des trois textes, sauf *Kolé séré*. Le titre de cette chanson correspond bien au texte *Le français dans le monde* qui s'appelle *La Guadeloupe*. Le tableau 4 montre que les chansons sont authentiques. Les chansons se présentent à la fin de chaque chapitre. Les chanteurs de *Kolé séré* viennent de la Martinique. Il y a un vers d'une langue créole (qui vient des Caraïbes) et un vers en français. *Kolé Séré* parle de la Guadeloupe. Or, le texte ne traite pas beaucoup de faits de la culture caribéenne puisque les paroles parlent de l'amour. Pourtant, les paroles traitent aussi l'histoire coloniale française.

Dans *Francis coeur* il s'agit de l'amitié et je ne trouve pas un seul lien en rapport aux textes. *La danse des magiciens* est liée au texte *Le français dans le monde* qui parle de la Côte d'Ivoire. Dans cette chanson, il s'agit d'une danse qui s'appelle *Zouglou*, qui est une danse de la Côte-d'Ivoire. Les paroles montrent également la culture française dans la Côte-d'Ivoire, la danse *Zouglou* est mentionnée et l'un des vers est écrit dans une langue africaine (qui se parle en Côte-d'Ivoire). En ce qui concerne la chanson *Juste un oui* la seule relation au chapitre est le fait que le chanteur vienne du Maroc et le premier chapitre s'appelle *Vacances à Marrakech*. Aucune chanson ne montre un lien au vocabulaire, ni aux phénomènes grammaticaux.

5.1.3 Conclusion

Les titres des chansons sont bien liés aux titres des chapitres dans la plupart des chapitres dans *La nouvelle chouette* C et D. Dans *Chez nous 3-4* il n'y a que deux chansons avec des titres qui correspondent aux titres des chapitres. Dans *La nouvelle chouette* la moitié des chansons sont construites uniquement pour le manuel alors que toutes les chansons dans *Chez nous* sont authentiques. Cela nous dit que *Chez nous* est un manuel plus moderne que *La nouvelle chouette*, parce que dans les programmes scolaires de 2011 (Skolverket, 2011), ainsi que dans le CECR (Conseil de l'Europe, 2001) on tend à mettre l'accent sur des textes authentiques et

leur importance comme source d'inspiration aux élèves. En outre, dans *La nouvelle chouette D* ne se trouvent que des chansons authentiques, ce qui n'est pas le cas de *La nouvelle chouette C* où la moitié des chansons sont construites. Dans la classe de 9^e, le niveau de grammaire est plus avancé et il peut être plus difficile de créer une chanson avec des paroles qui contiennent ces phénomènes grammaticaux (voir aussi section 5.3). En classe de 8^e, les élèves s'entraînent aux verbes irréguliers et aux articles, qui sont des phénomènes plus faciles à lier à une chanson.

Les chansons dans *La nouvelle chouette* sont toutes placées à la fin des chapitres, dans *Chez nous* cela n'est pas toujours le cas. *La nouvelle chouette C* est le seul manuel dans lequel les paroles dans les chansons sont liées à la grammaire et au vocabulaire dans 50% des chansons. Presque toutes les chansons dans *La nouvelle chouette* sont liées au thème dans les chapitres mais peu de chansons dans *Chez nous* ont ce lien. Les chansons de ces quatre manuels scolaires traitent toutes de la tradition française ou les traditions dans les pays francophones. Aucun manuel n'offre les exercices particulièrement liés à la chanson, ni les instructions dans les manuels pour les enseignants, sauf l'une des chansons dans *Chez nous 4*. Il est toujours possible d'écouter les chansons comme elles se trouvent dans les CD. On peut avoir l'impression que ces chansons sont choisies un peu par hasards puisqu'elles n'ont pas un sens profond lié aux textes des chapitres, surtout dans *Chez nous*. On dirait que les chansons dans *Chez nous* ont pour seul but de faire plaisir aux élèves. Souvent la chanson traite le même thème qui se trouvent dans le texte, mais pas le même vocabulaire, ni des particularités grammaticales. Ces chansons servent de distractions à la fin du chapitre.

5.2 Les observations dans les classes de FLE

Dans cette partie se trouve le résultat de l'observation de la classe de 8^e à école A (5.2.1) et les observations de la classe 9^e aux écoles A et B (5.2.2 et 5.2.3) et finalement un résumé de mes observations (5.2.4).

5.2.1 Observation de la classe de 8^e à l'école A

Comme introduction, l'enseignante dit « bonjour » aux élèves et ils lui répondent « bonjour madame ». Tout d'abord je suis présentée aux élèves par l'enseignante puis c'est à mon tour de me présenter, en français. Les élèves semblent très attentifs. Au début du cours, les élèves chantent quatre chansons de mélodies connues, les chansons enfantines suédoises, pour s'entraîner aux verbes irréguliers. Ce sont des chansons que les élèves ont déjà chanté dès la classe de 7^e et par conséquent cet exercice sert de répétition. Les paroles dans *Bamsesången*

sont les suivantes : Je vais, tu vas, il va, elle va, on va, etc. Voici les chansons: *Bamsesången* (aller), *Blinka lilla* (être), *Små grodorna* (prendre), *Pippi Långstump* (faire). Tous les élèves chantent, plus ou moins, et chaque élève est actif, il n'y a pas un élève qui ne bouge pas ses lèvres. L'ambiance dans la classe est chaleureuse et les élèves se sourient les uns les autres. L'enseignante et les élèves dirigent la chanson. L'enseignante met l'accent sur le début et elle chante tout au long de la chanson et les élèves sont aussi actifs qu'elle.

Puis, l'enseignante introduit une chanson de Michael Morio qu'elle fait écouter sur Internet. L'enseignante et les élèves sont aussi engagés les uns que les autres. Ils chantent et ils parlent, ils écoutent et ils lisent le texte sur l'écran. Il est plus difficile pour les élèves qui sont assis au fond dans la salle de participer et ils ne sont pas aussi engagés que les autres. Puis, un élève souhaite chanter la chanson *Champs-Élysées*. L'enseignante trouve la chanson sur Internet. Certains élèves connaissent quelques paroles par cœur. Le niveau d'engagement chez les élèves est moyen mais tout le monde chante. Ensuite, l'enseignante lit le refrain de la chanson à haute voix et les élèves traduisent les paroles. Elle demande une traduction des prépositions du refrain. La plupart des mains sont levées, presque chaque élève veut répondre.

Puis, l'enseignante passe à une activité grammaticale où elle discute différentes types de prépositions avec les élèves. L'enseignante improvise les phrases à traduire en français pour les élèves. Ils écoutent, ils parlent et tout le monde participe. Ensuite, c'est l'heure pour les jeux de cartes et l'enseignante écrit en suédois au tableau pour mieux expliquer les règles du jeu. Les élèves s'entraînent aux prépositions avec leur voisin respectif. Ils écoutent, parlent et lisent. Les élèves font un exercice dans le livre d'exercice, qui s'appelle « ma chambre », dans lequel il faut marquer les prépositions dans un texte. On travaille individuellement ou en paires. Les élèves travaillent bien, mais ils ne finissent pas en même temps, ce qui laisse place à une ambiance agitée et un certain désordre jusqu'à la fin de l'exercice. Le cours presque achevé, l'enseignante et les élèves discutent le devoir et la documentation pour l'évaluation de leurs notes.

5.2.2 Observation de la classe de 9^e à école A.

Les élèves étudient la chanson *L'été Indien*. On l'écoute d'abord deux fois, ensuite on la traduit, puis on l'écoute encore une fois dans un exercice pour mettre les paroles en ordre, ce qui correspond à un exercice de compréhension. Finalement, les élèves s'entraînent aux phénomènes grammaticaux qui se trouvent dans la chanson.

Pendant ce cours, on trouve quatre élèves à chaque table. L'enseignante salue ses élèves, les élèves lui répondent et deux élèves sont en retard. L'enseignante présente les adultes qui

sont là (voir section 4.2). Je me présente en français et j'ai l'impression que les élèves me comprennent bien. Pour commencer, les élèves écoutent la chanson *L'été indien* composé par Joe Dassin. La classe écoute la chanson deux fois sur Internet. La participation est moyenne et les élèves ne sont pas très concentrés. L'enseignante leur demande d'écouter les paroles dans la chanson. De quoi s'agit-il ? L'enseignante distribue les paroles, coupées en morceaux. Elle instruit brièvement ce qu'il faut faire. Les élèves doivent recréer les paroles, en écoutant la chanson, par groupe de quatre. Ils travaillent bien, ils sont concentrés et engagés. On voit qu'ils s'appliquent de manière rigoureuse à la tâche. Ils parlent en français, mais aussi en suédois. Ce sont les élèves qui dirigent et qui sont les plus actifs dans cet exercice. Puis la classe corrige le texte entier. À ce moment précis, les élèves travaillent moins bien, ils ont l'air d'être fatigués. Quelques élèves de chaque groupe lisent à haute voix un morceau de texte lors de la correction de l'exercice. L'enseignante repasse la chanson et demande à la classe de chanter. Tout le monde chante dans le refrain et l'ambiance est joyeuse.

Ensuite les élèves travaillent individuellement avec la même tâche. L'enseignante instruit la classe, il faut analyser le texte selon certaines instructions. Les élèves vont marquer les différents verbes, dans ce cas-là l'imparfait et le futur simple. L'enseignante prend des exemples de paroles : « qu'est-ce que cela veut dire, ira, sera ? ». Les élèves lisent, écrivent et discutent avec leur voisin. Ils travaillent relativement bien, mieux qu'avant toutefois pas comme au commencement de l'exercice. Avant de finir l'enseignante les informe qu'ils vont corriger la tâche au cours suivant, qui aura lieu lundi.

5.2.3 Observation de la classe de 9^e à école B.

Les activités dans cette classe sont différentes des classes ci-dessus. Les élèves travaillent sur un projet d'une comédie musicale qui aura lieu à la fin du semestre. Ils répètent la comédie musicale chaque jour. Dans le spectacle il y aura d'autres chansons qui seront chantées par les classes d'espagnol et d'allemand. À la fête de Sainte Lucie, il y aura une tournée de concerts Lucia « à la française ». Tous les élèves qui étudient le français dans la ville vont se réunir pour faire quelques concerts ensemble. Nous sommes dans la salle de musique, qui est assez petite. Les élèves ont enlevé les chaussures, ce qui donne au cours une ambiance familiale.

Au début, je me présente en français et l'enseignante parle de la tournée, d'abord en suédois puis en français. Les élèves vont chanter la chanson *Aïcha* par Khaled dans le spectacle. Les élèves écoutent bien et l'enseignante utilise le tableau. Ils participent tous, mais certains sont moins attentifs que d'autres. Les moins attentifs ne dérangent pas mais ils n'ont pas l'air de l'écouter attentivement.

Ensuite, ils commencent le travail avec la chanson *Aïcha*. L'enseignante joue de la guitare, elle est assise à côté de l'écran, en regardant les élèves. Les élèves lisent le texte et ils répètent les paroles après l'enseignante. Tout le monde est actif et l'ambiance est bonne, les élèves semblent contents. Toute la classe commence à chanter. L'enseignante parle en suédois des événements dans le spectacle. Les élèves traduisent les paroles. L'enseignante leur demande individuellement de traduire les différentes phrases. Les élèves lisent, parlent, et presque tout le monde est actif. Les élèves répètent les phrases après l'enseignante en lisant à haute voix. Ils chantent avec l'enseignante, mais aussi sans elle.

Après le chant d'introduction, l'enseignante parle en suédois de l'expression « j'irai », du futur simple et le verbe avoir en utilisant le tableau (qui est petit, situé à côté d'écran) pour écrire les formes différentes du verbe au futur simple. Les élèves lisent à haute voix. L'ambiance est positive, presque tout le monde écoute attentivement.

Par la suite, elle demande combien d'élèves connaissent les paroles par cœur. Pour les devoirs de la semaine il faut que les élèves apprennent par cœur un vers chaque jour. L'ambiance est un peu fatiguée. L'enseignante demande aux élèves de fermer les yeux et réciter par cœur les paroles. Quand il y a des difficultés l'enseignante aide les élèves en chantant avec eux. Un élève fait une remarque à propos de ce texte et de la terminaison *-ai*, ce que l'enseignante trouve positif. Ils chantent ensemble de nouveau et l'ambiance est bonne. Les élèves continuent à répéter les paroles des vers. Les élèves lisent très bien, ils me paraissent focalisés. Deux filles rient beaucoup et elles ont du mal à se concentrer.

Puis, pour terminer, un élève joue du piano, un autre de la guitare, l'enseignante joue de la base et le reste chante. Presque tous les élèves participent et l'ambiance est détendue. Deux élèves chantent dans les microphones et l'enseignante les encourage à chanter plus fort. Puis l'enseignante parle en français de l'entraînement des paroles. Elle dit que pour apprendre les paroles par cœur il faut lire, relire et écouter mille fois. Ensuite, elle les traduit en suédois. À la fin du cours, ils discutent des choses pratiques du spectacle et des concerts de Lucia.

5.2.4 Résumé

J'ai assisté à trois leçons différentes de la classe de 8^e et de 9^e au collège où des activités musicales ont été intégrées dans l'enseignement du FLE. J'ai pu constater que les classes font des activités musicales différentes. Les élèves de la classe de 8^e commencent par les chansons des verbes, ensuite ils chantent deux chansons authentiques. La dernière est liée aux exercices grammaticaux. Quant aux élèves de 9^e à l'école A, ils travaillent uniquement avec la chanson *L'été Indien* et aux exercices liés à la compréhension et à la grammaire. À l'école B la classe

de 9^e répète la chanson *Aïcha* et on s'entraîne plutôt aux paroles pour que les élèves puissent la chanter par cœur dans le spectacle.

Tous les élèves s'entraînent en chantant à la prononciation du français. De plus, les élèves lisent les paroles à haute voix. Dans les chansons des verbes, dans la chanson *Aïcha* et ensuite dans *L'été Indien* ils répètent la grammaire. En chantant, les élèves dans les trois classes écoutent attentivement les autres voix, le français chanté. Un autre point commun est que dans les trois classes les élèves traduisent les paroles et s'entraînent à la compréhension. Les deux enseignantes discutent des paroles des chansons, de la compréhension, de la culture française et/ou des phénomènes grammaticaux avec leurs élèves.

Les élèves sont les plus actifs et ils prennent des initiatives quand ils chantent et quand ils font concrètement les exercices liés à la chanson. Une exception toutefois, le cas des élèves dans la classe de 9^e à l'école A, qui sont moins concentrées et actifs quand ils chantent *L'été Indien*. À mon avis les paroles dans la chanson ne sont pas assez dans l'air du temps pour les élèves (voir section 2.3.1). Dans une autre situation, dans la classe de 9^e à l'école B, les élèves sont moins engagés dans l'activité quand l'enseignante accorde son instrument. En jouant de la musique il peut arriver que les élèves doivent patienter longtemps.

Quand les enseignantes intègrent l'activité musicale dans l'enseignement, l'ambiance est presque toujours bonne et chaleureuse. Les élèves participent attentivement. Ils sourient et ont l'air heureux et ils me semblent focalisés la plupart du temps. Ils sont habitués à chanter et ils sont gentils les uns envers les autres. En ce qui concerne les différentes tâches les élèves me paraissent tout autant actifs dans les activités musicales par rapport aux activités non-musicales. Les élèves dans la classe de 8^e (l'école A) sont moins concentrés quand ils font l'exercice dans le livre, ce qui à mon avis est lié au fait que les élèves ne finissent pas en même temps.

5.3 Les interviews

Dans cette section se trouve la présentation du résultat de mes interviews avec deux enseignantes de FLE. Nous abordons pour commencer l'intégration de leur musique dans les classes de FLE (5.3.1), le type d'exercices qu'elles emploient (5.3.2), les effets positifs de la musique pour l'acquisition du français (5.3.3) et les difficultés qui se posent dans leur enseignement relatives à l'intégration de la musique (5.3.4). À la fin se trouve un résumé de mes résultats (5.3.5).

5.3.1 L'intégration de la musique dans les classes de FLE

L'enseignante A utilise le manuel *Français formidable*, ainsi que beaucoup de fiches qu'elle construit elle-même. Pendant les cours, elle travaille beaucoup avec Internet. Elle pense qu'il est difficile de dire combien de temps est consacré au manuel scolaire par rapport à Internet.

L'enseignante B utilise le manuel *Chez nous* dans ses classes. Elle dit qu'elle travaille moitié/moitié avec les manuels et autres choses, dont les chansons authentiques.

L'enseignante A utilise la musique plusieurs fois par semestre, par exemple deux à trois chansons que élèves chantent plusieurs fois pour pouvoir apprendre et assimiler les paroles. Souvent, elle place la chanson soit en début, soit en fin de cours. Cela dépend de l'exercice qui suit la chanson, parfois il n'y a pas d'exercice particulier suivant la chanson. Si on aime travailler profondément avec la chanson, il faut commencer au début du cours car 40 minutes passent très vite. L'enseignante B essaye d'intégrer l'activité musicale une semaine sur deux. Pour elle, le placement de l'activité musicale n'a aucune importance, mais l'importance c'est de varier le contenu de la leçon pour qu'elle contienne des modalités différentes, comme par exemple écouter, parler et chanter. Les deux enseignantes disent que la musique tiens un rôle important dans leur enseignement. Or, elles ont du mal à dire si elles voient un changement chez les élèves quand elles n'utilisent pas de musique, car il y a presque toujours de la musique dans le contenu dans l'enseignement du FLE. L'enseignante A dit qu'elle a appris à faire la multiplication à l'aide de la musique, en chantant, et que cela a influencé son choix d'enseigner le français à l'aide de la musique.

À propos des programmes scolaires pour le collège (voir section 2.3.2), l'enseignante A explique qu'ils sont vagues en ce qui concerne la musique comme outil de travail et qu'on ne trouve pas beaucoup de textes sur la musique dans l'enseignement du FLE. L'enseignante B dit que, dans les programmes scolaires, il est écrit que les élèves doivent connaître la culture ainsi que la musique française. Je leur demande si la musique est aussi importante que les autres tâches dans les programmes scolaires, comme les textes, les nouvelles, les poèmes et les journaux. L'enseignante A dit qu'elle utilise la musique mais pas autant que d'autres supports. L'enseignante B trouve que le rôle de la musique est pertinent parce que les Français eux-mêmes pensent que cette dimension est importante. Elle parle d'une somme de pour cent qui doit être en origine française dans les médias. Elle dit qu'en France c'est plus important qu'en Suède que le petit garçon et la vieille grand-mère connaissent les mêmes chansons et que ce phénomène est une stratégie, bien dirigée par le gouvernement français.

5.3.2 Description des activités musicales en FLE

L'enseignante A trouve le manuel *Français formidable* communicatif et peut toujours utiliser le livre comme un judicieux départ pour développer des exercices qui sont liés à la vie quotidienne des élèves. En ce qui concerne la musique, il n'y a pas beaucoup de chansons dans le manuel *Français Formidable* pour la classe de 8^e et 9^e mais plus dans la classe de 6^e et 7^e. Quelques-unes parmi elles sont utiles. Parfois elle chante Jacques Brel avec les élèves, ainsi que d'autres chansons comme par exemple des chansons de Joe Dassin. De temps en temps, l'enseignante A crée des activités musicales elle-même. Durant la classe de 8^e et 9^e, elle utilise les textes à trou ou un puzzle avec des paroles de la chanson (voir section 5.2.2). Durant la classe de 7^e, il faut commencer à apprendre les verbes et l'enseignante A choisit des chansons connues pour créer une chanson focalisée sur le verbe. Elle met un verbe qui s'entremêle de belle façon avec la mélodie. Quand un élève cherche une conjugaison et quand il ne connaît pas la forme correcte, l'enseignante chante avec l'élève, la chanson qui représente le verbe, par exemple la chanson *Blinka lilla* qui représente « être » (voir section 5.2.1). Tout de suite, l'élève trouve la forme correcte. L'enseignante B utilise certaines chansons qui se trouvent dans *Chez nous*. Elle utilise Internet pour les chansons pop et rock. L'enseignante B choisit la chanson qui convient au contenu de son enseignement. Dans une chanson, plusieurs phénomènes de la langue peuvent être discutés (voir section 2.3.1). L'enseignante prend l'exemple de la chanson *Aïcha* où elle a parlé de futur simple en chantant l'un des vers dans lequel se trouve la forme particulière (voir section 5.2.3).

En ce qui concerne le lien entre le niveau de langue des élèves et l'utilisation des chansons dans l'enseignement, l'enseignante A pense que c'est bien de commencer par les chansons des verbes avec les élèves de 7^e car il serait difficile de commencer à la classe de 9^e car les élèves peuvent considérer les chansons trop enfantines. Quand les élèves sont plus jeunes il est plus facile de chanter pendant les cours. Dans la classe de 6^e, les élèves aiment chanter, on chante à plusieurs voix en même temps. En commençant tôt, les élèves sont habitués aux chansons et on les répète dans les différentes classes. Jusqu'à la classe de 8^e, l'enseignante chante les chansons de verbes, quant à la classe de 9^e les formes du présent sont bien établies chez les élèves et les chansons ne sont plus nécessaires. Mais elle rencontre des élèves de la classe de 9^e qui chantent toujours les chansons des verbes dans leur tête quand ils cherchent une conjugaison d'un verbe. Dans la classe de 9^e l'enseignante A n'utilise pas de nouvelles chansons de verbe car il serait difficile de construire des chansons pour la grammaire qu'elle y enseigne. L'enseignante B pense qu'il faut choisir des chansons particulières, mais elle estime qu'elle chante *Aïcha* avec les débutants aussi bien qu'avec les

plus avancés. Bien que les paroles soient plus difficiles pour les débutants, cela ne pose pas de problèmes particuliers. L'enseignante B dit que les élèves aiment bien chanter. Elle ne voit pas de différence entre les débutants et les élèves plus avancés de la classe de 9^e.

5.3.3 Les effets positifs des activités musicales en FLE

L'enseignante A dit que la musique est bonne pour la mémorisation et que c'est encore une manière d'utiliser la capacité du cerveau. L'enseignante B répond que les élèves apprennent par cœur, oralement, les choses qu'ils apprennent pour la vie. Les élèves se rappellent mieux des mots qui sont appris par cœur, car on travaille avec les deux hémisphères du cerveau à la fois. Ils font la connexion (voir section 2.2.1). Il arrive rarement que les élèves puissent réciter ou se référer à un texte appris par cœur qui n'est pas une chanson. L'enseignante B dit que pour elle il s'agit plus d'une question d'hémisphères que de mémoire pour que les élèves puissent faire le lien entre la phrase chantée et la phrase correcte. L'enseignante A dit qu'il est plus facile de construire une phrase et de conjuguer un verbe qui est grammaticalement correcte si la phrase est déjà chantée car les élèves entendent si la phrase est correcte ou pas. Comme souvent pour l'anglais, la langue « entre » dans le cerveau, sans que les élèves le remarquent. Selon l'enseignante B les élèves apprennent facilement la grammaire en chantant. Elle mentionne l'exemple de la chanson *Aïcha* dans laquelle les élèves chantent « je dirai » (voir section 5.2.3).

L'enseignante A parle de la prononciation chez les élèves qui écoutent bien le CD qui vient avec *Français Formidable*. Elle voit que la progression de la prononciation se voit plus clairement chez ces élèves. L'enseignante B confirme que la prononciation est aussi améliorée à l'aide de l'activité musicale. Souvent les élèves prononcent toutes les syllabes dans un mot, pour se rappeler l'orthographe, par exemple ils peuvent prononcer toutes les syllabes dans « ils parlent ». Mais en chantant ils remarquent qu'il ne faut pas toutes les prononcer. Comme l'enseignante A, elle mentionne qu'en chantant les verbes les élèves entendent la prononciation correcte. Ainsi, les élèves se rendent compte des terminaisons muettes (le e par exemple). L'enseignante B parle de l'importance de l'écoute. Pour apprendre une langue il faut entendre et écouter. On apprend une langue par l'oreille parce qu'on entend la mélodie de la langue et le rythme qui vient avec. Les élèves le font sans réfléchir, mais les adultes oublient de le faire. Pour elle, il s'agit d'apprendre aux élèves d'écouter et de répéter dans l'enseignement du français.

L'enseignante B mentionne aussi l'importance de la variation dans l'enseignement au cours duquel la musique contribue. Elle se sert de différents outils de

travail. Par exemple écouter la radio, faire des gâteaux français ou écrire des poèmes. La variation est importante car les élèves s'ennuient quand ils doivent travailler uniquement dans les manuels. Selon l'enseignante A la motivation augmente quand les élèves chantent, car ils osent plus. La musique est très présente dans la vie des étudiants. L'enseignante A mentionne un projet où les élèves présentaient leurs artistes préférés. L'enseignante B dit que la musique améliore le niveau du français chez ses élèves. Les élèves les plus motivés ont en général de bons résultats scolaires. D'après l'enseignante A la musique est aussi efficace pour s'amuser. Il est important de chanter même si on ne chante pas bien. Les élèves disent qu'ils ne peuvent pas chanter mais l'enseignante A dit que c'est la même chose pour elle mais qu'elle le fait quand même. De plus, cela paraît moins sérieux, les élèves ont l'impression qu'il s'agit de moins d'étudier et l'apprentissage se fait d'une autre manière. L'enseignante B dit qu'en travaillant avec une chanson, les élèves répètent après l'enseignante des phrases et ils sont tous concentrés parce qu'ils font la même chose en même temps. Elle effectue la comparaison avec le livre d'exercice dans lequel les élèves travaillent à différentes vitesses (voir section 5.2.4).

5.3.4 Difficultés liées aux activités musicales du FLE

Les deux enseignantes se sentent à l'aise en intégrant l'activité musicale dans l'enseignement. L'enseignante A trouve que cela ne demande pas quelque chose de particulier, qu'il ne faut pas une formation particulière en ce qui concerne la musique. L'enseignante B mentionne les tâches faisables même si on ne joue pas d'instrument, comme elle le fait elle-même. Par exemple les textes à trous où on peut écouter Spotify. L'enseignante B croit que les enseignants du FLE en général ont peur d'utiliser la musique. L'enseignante A pense qu'il s'agit plus de la relation entre l'enseignant et l'élève que de formation ou d'expérience musicale. Si les élèves font confiance à l'enseignant, on peut faire de la musique sans problème et on peut se gêner devant les autres.

Un problème mentionné par les deux enseignantes est qu'une grande partie des chansons dans les manuels sont ennuyeuses ou enfantines. L'enseignante B préfère utiliser des chansons du genre pop/rock. L'enseignante A pense que les chansons du genre « rap » sont trop difficiles à utiliser dans une classe car elles sont très rapides. En les écoutant, on n'a pas le temps pour entendre les mots. Elle préfère les chansons classiques, car elles sont plus lentes. Une autre difficulté mentionnée est le temps nécessaire pour chercher des chansons qui conviennent et pour préparer des exercices qui les accompagnent. L'enseignante A dit qu'il faut beaucoup de temps pour trouver les nouvelles chansons. Il faut les trouver sur YouTube,

les écouter, trouver les paroles, bien regarder le contenu dans les paroles et décider si le niveau du français correspond au niveau des élèves. L'enseignante B dit qu'il faut réutiliser les mêmes chansons dans différentes classes pour gagner du temps. Parfois les chanteurs/ chanteuse ne prononcent pas les mots comme il faut pour que les paroles soient plus faciles à chanter avec la mélodie. Dans ces cas-là il est important de discuter avec les élèves des phénomènes particuliers en ce qui concerne la prononciation des paroles des chansons. L'enseignante B pense qu'il est plus facile pour elle comme professeur de musique que pour d'autres professeurs d'être « à jour » dans la connaissance des nouvelles chansons.

5.3.5 Conclusion

Selon les deux enseignantes, les activités musicales améliorent plusieurs capacités linguistiques chez les élèves : la prononciation, la mémorisation et l'acquisition de la grammaire et du vocabulaire. Un autre avantage de ces activités est qu'elles contribuent à créer une bonne ambiance dans la classe, que les élèves sont actifs et qu'ils s'amuse tout en travaillant la langue. Les enseignantes utilisent surtout des chansons authentiques. L'enseignante A utilise aussi des chansons construites pour que les élèves puissent s'entraîner avec les verbes réguliers et irréguliers ainsi que les prépositions et les articles. L'enseignante B intègre les chansons du pop et rock. Les enseignantes font souvent les exercices liés aux chansons. Les deux enseignantes sont accord sur le fait que les élèves mémorisent mieux ce qu'ils ont chanté que d'autres textes. Selon l'enseignante B quand les élèves apprennent par cœur, ils apprennent de façon durable. D'après l'enseignante B, l'activité musicale sert aussi à une variation importante de l'enseignement du FLE et elle pense que la motivation chez les élèves augmente grâce à la musique. L'activité musicale donne également du plaisir aux élevés selon l'enseignante A. L'enseignante B parle de la focalisation chez les élèves. Quand ils chantent ils sont tous appliqués à la même tâche en même temps. Les deux enseignantes se sentent à l'aise en utilisant de la musique dans l'enseignement. Selon elles, il s'agit plus de créer une bonne ambiance dans la classe (pour que les élèves osent chanter) que d'avoir une formation musicale. Pourtant elles soulignent que le temps nécessaire pour créer des exercices musicaux peut être un obstacle pour le professeur.

6. Discussion

L'objectif de cette étude a été d'examiner le potentiel de la musique dans l'enseignement du FLE. J'ai voulu voir comment la musique peut améliorer/faciliter l'acquisition du français au collège et comment on peut travailler en tant que professeur pour profiter des effets de synergie qui semblent exister entre la musique et le développement de la L2. En outre, j'ai cherché à observer des effets éventuels et immédiats dans la classe de langue lorsque ces deux activités sont combinées.

Dans les programmes scolaires (LGR11) le rôle de musique dans le domaine de l'acquisition d'une L2 n'est pas du tout pris en compte. La musique n'est mentionné qu'en termes des chansons comme type de tâches proposées dans le contenu central. Dans l'analyse de deux manuels scolaires, j'ai trouvé plusieurs chansons dans chaque livre, soit authentiques soit construites, mais il semble que le potentiel de la musique comme outil d'enseignement du FLE ne soit pas vraiment pris en compte dans ces manuels. Pour la plupart des chansons dans les manuels, je n'ai pas trouvé de fonction efficace lié aux textes dans les livres. Elles ne sont presque jamais liées aux textes dans les chapitres, ni au vocabulaire, ni aux structures grammaticales traitées. On dirait que les chansons sont là pour amuser et faire plaisir aux élèves, ainsi que pour varier l'enseignement du FLE. Bien que ces deux fonctions correspondent bien sur des aspects importants pour la motivation des élèves et pour l'ambiance dans la salle de classe, il semble que les effets secondaires positifs des activités musicales ne soient pas exploités en profondeur dans les manuels scolaires pour le collège examinés dans cette étude. J'en tire donc la conclusion que, si les professeurs veulent développer leur enseignement de FLE dans cette direction, il est eux-mêmes qui doivent s'en charger. Ces observations sont confirmées par les deux enseignantes que j'ai interviewées, ainsi qu'observées, qui utilisent la plupart du temps les chansons hors des manuels, soit construites (les chansons de verbes) soit authentiques (du genre pop et rock) dans leur enseignement du FLE. L'enseignante A crée elle-même les chansons qui servent à l'acquisition des verbes qui sont introduisent à la classe de 7^e et chantées jusqu'à la classe de 8^e ou 9^e. L'enseignante A intègre les chansons authentiques du genre pop et rock pour travailler sur les paroles des différentes manières.

Fredriksson et Årman (2012) constatent que quand les deux hémisphères sont stimulés en même temps, ce qui est le cas quand l'activité musicale et l'acquisition du langage se combine, nous nous souvenons mieux de ce que nous apprenons (voir section

2.2.1). Les possibilités d'intégrer l'activité musicale dans l'enseignement du FLE sont nombreuses. Defays (2003) constate qu'avec une chanson l'enseignant peut trouver plusieurs tâches qui entraînent la langue ; l'entraînement de la compréhension (questionnement, texte à trous à remplir), ainsi que les activités créatives (voir section 2.3.1). Les chansons peuvent également inspirer à travailler sur le plan culturel. Selon les enseignantes interviewées, les chansons facilitent surtout l'acquisition de la grammaire, de la prononciation ainsi que la mémorisation. Elles constatent que les élèves mémorisent mieux des phrases chantées comparées à d'autres modalités de l'acquisition, par exemple la lecture. Quand les élèves chantent une phrase qui est grammaticalement correcte, ils tendent à mieux maîtriser les phénomènes grammaticaux. La prononciation s'améliore également quand la langue française est chantée. Les deux enseignantes estiment qu'après avoir chanté un mot les élèves évitent effectivement de prononcer toutes les syllabes (de ce mot) car ils remarquent qu'il ne faut pas tous les prononcer en les chantant (voir section 5.3.3). Dans mes observations, j'ai remarqué que les élèves prononcent très bien les paroles dans les chansons chantées. Cette observation va dans le même sens que le travail de Fredriksson et Årman (2012). Les enseignantes voient clairement comment leurs élèves améliorent ces capacités mais l'activité musicale sert également comme une variation dans l'enseignement et elle fait plaisir aux élèves. Jedrzejak dit que l'activité musicale sert à enrichir l'enseignement du FLE (voir section 2.3.1).

Dans mes observations j'ai pu constater que l'activité musicale entraîne ces capacités et qu'elle donne une ambiance familiale et positive dans la salle de classe. J'ai noté que les élèves focalisent à la même chose en même temps, ce que constate aussi l'enseignante B (voir section 5.3.3). Dans l'observation de la 8^e classe (voir section 5.2.1) on peut voir l'exemple d'une tâche non musicale où les élèves travaillent en différentes vitesses. De plus, le chant contribue à mon avis à améliorer la communication entre les élèves. Quand on chante ensemble il faut travailler ensemble, écouter le voisin et l'enseignant. Comme dit Defays (2003), les élèves entraînent la créativité avec l'activité musicale dans l'enseignement du FLE. Dans mes observations, je constate que les élèves entraînent des phénomènes grammaticaux d'une manière créative quand ils les chantent et ensuite les discutent.

Andersson (2010) estime qu'il ne faut pas que les paroles soient trop abstraites (voir section 2.3.1). Selon l'observation, il me semble que les paroles dans *L'été Indien* sont trop abstraites pour qu'elles soient appréciées par les élèves. L'enseignante A, qui manque de formation de professeur de musique, trouve qu'il faut plus de temps pour préparer l'activité musicale, comparé aux tâches non musicales. L'enseignante B pense que les professeurs de musique sont plus facilement « à jour » avec des chansons utiles dans l'enseignement du FLE.

Le manque de formation, ou de confiance chez l'enseignant, pourrait donc dans certains cas être un obstacle pour l'enseignant, par exemple, quand la préparation de l'activité musicale prend plus de temps pour un professeur sans formation musicale, par rapport aux professeurs de musique. L'enseignante A se sent à l'aise en intégrant de l'activité musicale dans l'enseignement de FLE mais l'enseignante B croit que le manque de formation pourrait facilement empêcher un enseignant d'intégrer la musique dans l'enseignement. Comme il n'y a pas d'instructions en ce qui concerne l'activité musicale, ni dans les programmes scolaires, ni dans les manuels scolaires (que j'ai observés), il me paraît logique que certains enseignants du FLE hésitent à intégrer la musique dans leur enseignement de FLE au collège. Il est mon espoir que cette étude puisse servir de source d'inspiration aux enseignants qui hésitent à exploiter les activités musicales dans leur enseignement du FLE.

Pour terminer, plusieurs recherches constatent donc que l'activité musicale facilite l'acquisition et l'enseignement d'une langue étrangère. Mon étude confirme que le résultat est le même en ce qui concerne l'acquisition du FLE. Il y a plein de chansons utiles, mais les enseignants manquent d'instruction, de manuels, ou d'aide de vraiment pouvoir les intégrer dans l'enseignement. À mon avis, il faut mettre en valeur la richesse qui vient avec l'activité musicale, qui peut servir comme un outil non pas seulement pour améliorer les capacités linguistiques différentes, mais aussi comme une tâche dans le contenu de l'enseignement du FLE qui contribue à la variation et à la motivation chez les élèves. D'après moi, nous avons en Suède besoin d'une formation menée à éduquer les enseignants de L2 sur comment intégrer l'activité musicale dans leur enseignement.

Références bibliographiques

Andersson, A. (2010). *Musik i SFI-undervisning. Hur du arbetar språkutvecklande med musik*. Stockholm: Liber AB.

Bencivelli, S. (2009). *Pourquoi aime-t-on la musique? Oreille, émotion, évolution*. Belin: Collection Pour La Science.

Conseil de l'Europe. CECR (2001). Consulté sur :
https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre1_FR.asp le 12 01 2013

Defays, J-M. (2003). *Le français langue étrangère et seconde Enseignement et apprentissage* Sprimont: Mardaga.

Fernald, A. & Mazzie, C. (1991). « Prosody and focus in speech to infants and adults. » *Developmental Psychology*, 27, 209-213.

Flyman-Mattson, A. (1999). *Students' communicative behavior in a foreign language classroom. Working Papers* 47, 39-57. Lund University, Dept. of Linguistics.

Gardiner, M.F., Fox, A., Knowles, F. & Jeffrey, D. (1996). « Learning improved by arts training ». *Nature*, 381, 284.

Jedrzejak C. (2012) *L'apport de la musique dans l'apprentissage d'une langue étrangère* Institut Universitaire de Formation des Maîtres. École interne de l'Université d'Artois.

Juslin, P.N. & Laukka, P. (2003). « Emotional expression in speech and music: Evidence of cross-modal similarities. ». *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1000, 279-282.

Malmberg, P. (2000). *I huvudet på en elev* (Strims-rapport). Stockholm: Sanoma Utbildning.

Moreno S. et Besson M. (2009). « Langage et musique: études comportementale et électrophysiologie du transfert d'apprentissage » dans *Apprentissage des langues* par Michèle, K., Hickmann, M. et Fayot, M. CNRS Editions.

Schlaug, G. (2001). « The brain of musicians: A model for functional and structural plasticity. ». *Annals of the New York Academy of Sciences*, 930, 281-299.

Skolverket (2011). Kursplan Moderna språk. Consulté sur:
<http://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/grundskoleutbildning/grundskola/moderna-sprak> le 10 15 2013

UR I Love språk (2010). Sveriges television. Consulté sur:
<http://www.resurs.folkbildning.net/resurser/amnen/sprak/alla-sprak--blandade/i-love-sprak-sprak-ska-byggas-med-musik/> le 03 11 2013

Årman K. et Fredriksson S. (2012). *Musik och blogg i spanskundervisningen. En aktionsstudie på gymnasiet*. Malmö högskola/Läraryrket.

Figure 1 (2.2.1) : Les deux hémisphères et leurs fonctionnements respectifs. Consulté sur: <http://lapsychologie.weebly.com/le-cerveau.html> le 11 15 2013

Les manuels scolaires:

Vaderlind, M., Marin, S. et Lönnerblad, V. *La Nouvelle Chouette C* (2003). Liber AB.

Vaderlind, M., Marin, S. et Lönnerblad, V. *La nouvelle Chouette D* (2004). Liber AB.

Hirsch, C., Hermansson, D., Winblad, M. et Norén, G. *Chez nous 3* (2012). Sanoma Utbildning AB.

Hirsch, C., Winblad, M. et Norén, G. *Chez nous 4* (2013). Sanoma Utbildning AB.

Les interviews et les observations:

L'enseignante A, l'école A 2013-12-05

L'enseignante B, l'école B 2013-12-09

Annexe

Le tableau de l'observation, basé sur COLT (voir section 4.4).

- L'heure : la durée de chaque activité.
- Type d'activité, par exemple lire en haute voix, exercice de compréhension, exercice de grammaire, les textes, les dialogues, les chansons.
- Participant/Organisation : Qui participe à l'activité, est-ce que les élèves travaillent dans les groupes ou individuellement ? Est-ce que les élèves font la même chose ou de choses différentes?
- Contenu : Langue ou autre sujet comme la grammaire, la prononciation, l'orthographe, dialogue, le plaisir.
- Contrôle : Qui dirige l'activité, qui prend l'initiative ; Le professeur, l'étudiant ou les deux ?
- Modalité : Écouter, parler, lire ou écrire ou chanter ?
- Matériaux : Dvd, CD, ordinateur, livres, fiches, Internet, Jeux/Cartes ou autre chose ?
- Musique : Participation/oralement/ambiance. Qui participe à l'activité musicale ? Est-ce que les élèves parlent ? Comment est l'ambiance (joyeuse, tendue, engagée, ennuyée) ?

Heure	Act.	Participant/ Organisation				Contenu		Contrôle		
		Classe	Gr. M D	Ind. M D		Langue	D'autre sujet	P	É	P/É

Modalité					Matériaux			Musique			
Écot.	Parl.	Lire	Écr.	Chant	Te.	Aud.	Vis.	Tab.	Part.	Oral	Amb.