2025

Les chansons comme moyen de développer la compétence interculturelle

Inge van de Bruinhorst, 6535569
Mémoire de Master: Franse taal en cultuur, educatie en communicatie
Sous la direction de Rozanne Versendaal
Deuxième lecteur : Marco Bril
Le 14 juillet 2025

Inhoud

1. Introduction 2
1.1 Problématique 2
1.2 Pertinence pour la pratique éducative 6
2. Cadre théorique 8
2.1 La compétence interculturelle 8
2.3 Les chansons et la culture / l'interculturalité 12
2.4 L'usage des clips vidéos 17
2.5 La sélection et l'utilisation des chansons en classe 18
3. Questions de recherche 21
4. Méthode 22
4.1 Les participants 22
4.2 Matériaux 23
4.3 Principes de conception des leçons autour des chansons 23
4.3.1 Chanson 1 : « Bruxelles je t'aime » d'Angèle 25
4.3.2 Chanson 2: « Je suis chez moi » de Black M 28
4.3.3 Chanson 3 : « La bohème » de Charles Aznavour 30
4.4 Questionnaire pour collecter des données quantitatives 31
4.5 Questionnaire pour collecter des données qualitatives 32
5. Résultats 35
5.1 Analyse des données quantitatives 35
5.2 Étude de cas multiples 38
6. Discussion & Conclusion 44
6.1 Interprétation des résultats 44
6.2 Points forts et limites 46
6.3 Les implications 47
6.4 Suggestions pour des recherches futures 48
6.5 Conclusion 48
Bibliographie 51
Annexes 55

1. Introduction

1.1 Problématique

L'apprentissage d'une langue étrangère est intrinsèquement lié à l'immersion dans la culture des pays où la langue cible est parlée. L'enseignement du français et de l'allemand comme langues étrangères aux Pays-Bas était autrefois centré sur la grammaire. Depuis la deuxième moitié des années 1980, l'approche communicative est devenue de plus en plus importante (Kwakernaak, 2014), mettant davantage l'accent sur les quatre compétences linguistiques. L'écoute et la lecture de textes authentiques ont pris une place plus significative que la grammaire et le lexique. Avec cette approche communicative, l'intérêt pour la culture de la langue cible a également augmenté. Cependant, cela n'a pas conduit à une véritable intégration de la culture dans le curriculum de l'enseignement des langues étrangères (Kwakernaak, 2017). C'est pourquoi des discussions persistent aujourd'hui encore sur la place de la culture et de l'interculturalité dans l'enseignement des langues étrangères aux Pays-Bas.

Dans les débats actuels autour du renouvèlement du curriculum des langues étrangères, la notion de « cultuurbewustzijn » ou « la conscience culturelle » est perçue comme un objectif important dans l'enseignement d'une langue étrangère, mais cet objectif est encore assez nouveau. La conscience culturelle veut dire qu'une élève à l'attention consciente pour la diversité culturelle et linguistique de la région de la langue cible, qu'il peut s'exprimer de manière socialement et culturellement approprié dans le contact avec la langue cible, qu'il est capable d'engager une conversation avec des locuteurs de la langue cible sur la culture étrangère et sa propre culture, et dernièrement qu'il est capable

d’observer les différences et les similitudes entre sa propre culture et la culture de la langue cible avec une attitude ouverte (Tammenga-Helmantel, et al., 2020).

Tammenga-Helmantel et al. (2020) ont conclu d'une analyse des méthodes allemandes qu'il y a principalement un focus sur une approche communicative, dans laquelle les compétences linguistiques occupent une place centrale. Ils constatent que la connaissance du pays et de la société est intégrée dans le matériel, mais que la didactique et les objectifs d'apprentissage sur ce sujet font encore défaut. Selon l'étude, la conscience culturelle et la compétence interculturelle pourraient être rendues plus concrètes dans les méthodes d'enseignement, en formulant des objectifs d’apprentissage spécifiques pour la culture (Tammenga-Helmantel et al., 2020).

Cette conclusion est également partagée par la vision du « Meesterschapsteam MVT », un groupe de spécialistes en langues et cultures modernes ayant pour but de renforces les liens entre l'enseignement des langues et la recherche sur l'acquisition des langues étrangères. En 2018, le « Meesterschapsteam MVT » a produit une vision sur l’avenir du curriculum des langues étrangères (Meesterschapsteam Moderne Vreemde Talen, 2018). Dans cette vision, le « Meesterschapsteam » constate que la maitrise linguistique ne soit pas le seul but de l’enseignement des langues étrangères, mais que le contenu occupe aussi une place importante. Par « contenu » ils entendent la littérature, la culture et la linguistique. Cela a pour effet que les élèves développent une conscience linguistique, une conscience culturelle et qu’ils soient compétents en communication interculturelle (Mearns, 2019). Le Companion Volume du CECR souligne aussi l’importance de la culture et l’interculturalité par l’ajout des compétences plurilingue et pluriculturelle au CECR. Ces recherches ont donc comme vision commune qu’il y aura plus d’attention pour des compétences (inter)culturelles dans l’enseignement des langues étrangères.

Sercu et al. (2005) estiment que l'enseignement des langues étrangères est interculturel par définition. L'introduction d'une langue étrangère dans la salle de classe signifie la mise en contact des apprenants avec un monde culturellement différent d'eux. La culture et l'interculturalité sont donc lié de façon indissociable à l'acquisition d'une langue étrangère. D'abord il faut distinguer la notion de « la culture » et celle de « l'interculturalité ». Nous utilisons la notion « culture » pour désigner « la civilisation » ; c'est-à-dire la connaissance des faits et des évènements liés à la culture cible. Par la notion de « l'interculturalité » nous entendons la compétence il faut avoir pour comprendre la culture cible, l'ouverture d'esprit, ainsi qu'une attitude positive envers ce qui est étranger. Cela inclut également la compréhension de sa propre identité et culture (Sercu et al. 2005).

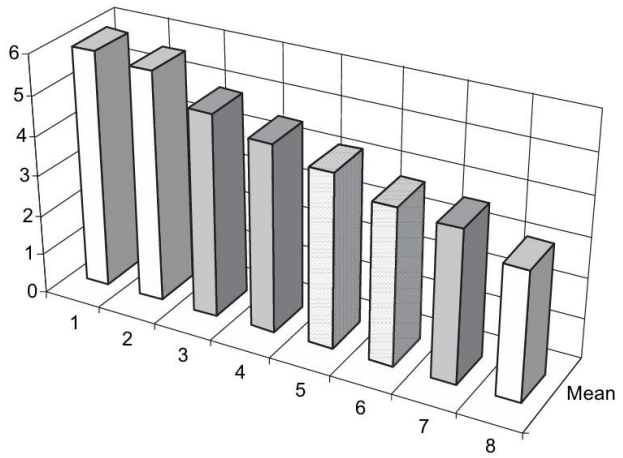
Dans les débats et la littérature actuels, la culture et l'interculturalité sont donc des aspects essentiels de l'enseignement des langues étrangères. En même temps, il est important d'examiner les attitudes des enseignants à l'égard de la culture et de l'interculturalité. Les enseignants considèrent-ils qu'il est important d'intégrer la culture dans leurs cours ? Sercu et al. (2005) ont menée une enquête auprès d'enseignants belges, mexicains, polonais, espagnols, et suédois et leur ont demandé de donner et de classifier huit objectifs possibles de l'enseignement des langues étrangères, sur le plan de la culture, la langue et les compétences d'apprentissage générales (des langues). Il y avait une préférence claire pour les objectifs de l'apprentissage de la langue, mais pour notre recherche c'est important de voir la classification des objectifs d'apprentissage de la culture. En ce qui concerne les objectifs d'apprentissage de la culture, les enseignants associent principalement l'enseignement et l'apprentissage de la culture à l'enseignement de la civilisation. La promotion de l'ouverture d'esprit et d'une attitude positive à l'égard de ce qui n'est pas

familier vient en deuxième position (note moyenne de 4,66). L'objectif classé en dernière position est d'aider les élèves à développer une meilleure compréhension de leur propre identité et de leur propre culture (note moyenne de 3,77). Les enseignants perçoivent les objectifs de l'enseignement des langues étrangères plutôt en termes d'amélioration de la familiarité avec ce qui est étranger, et moins en termes de réflexion sur leur propre culture et identité ou sur les relations interculturelles. (Sercu et al. 2005).

Figure 1 : les huit objectifs possibles de l'enseignement d'une langue étrangère

Culture learning objectives
(1) Promote pupils' familiarity with the culture, and the civilisation of the countries where the language, which they are learning, is spoken.
(2) Promote the acquisition of an open mind and a positive disposition towards unfamiliar cultures.
(3) Assist pupils to develop a better understanding of their own identity and culture.
Language learning objectives
(4) Assist pupils to acquire a level of proficiency in the foreign language that will allow them to read literary works in that foreign language.
(5) Enthuse pupils to learn foreign languages.
(6) Promote the acquisition of a level of proficiency in the foreign language that will allow the learners to use the foreign language for practical purposes.
General skills/language skills learning objectives
(7) Assist pupils to acquire the skills that will be useful in other subject areas in life (such as memorise, put into words, formulate accurately, give a presentation, etc.).
(8) Promote the acquisition of learning skills that will be useful for learning other foreign languages.

Figure 2 : Les huit objectifs possibles de l'enseignement d'une langue étrangère classifié d'une échelle de 0 sur 6



Nous pouvons donc dire que les professeurs d'une langue étrangère considèrent la culture et l'interculturalité important d'intégrer dans leurs cours. Ils veulent souvent traiter la culture des pays de la langue cible, mais ils sont souvent confrontés à une limite de temps et de matériel (Fasoglio, 2009). Une manière d'attirer l'attention à la culture française ou francophone dans les cours de FLE est d'écouter des chansons. La musique fait partie intégrante de la culture d'un pays et les paroles d'une chanson peuvent aussi être utilisées pour exprimer une opinion ou attirer l'attention sur un sujet actuel dans la société, et dans certaines manières refléter la culture d'un pays (Arleo, 2000 ; Bokiev et al., 2018). Comme les chansons sont courtes, cela ne coûte pas beaucoup de temps en cours. Nous pensons qu'il serait utile d'étudier de quelles manières les chansons peuvent avoir une place dans les cours de FLE, car cela donnera aux enseignants de français des idées concrètes pour intégrer la culture dans leurs cours. De cette manière, les chansons, en tant qu'expressions linguistiques, pourront jouer un rôle dans la favorisation des compétences interculturelles chez les élèves, et du « cultuurbewustzijn ».

1.2 Pertinence pour la pratique éducative

Avant de discuter de la manière dont les chansons peuvent contribuer à intégrer la culture et la compétence interculturelle dans l'enseignement des langues étrangères, il est d'abord intéressant d'examiner les attitudes des enseignants à l'égard des chansons ainsi que les effets de la musique et des chansons dans ce contexte. Les enseignants sont-ils intéressés par l'idée de travailler avec des chansons ? La recherche menée par Tegge (2018) montre les attitudes des enseignants, en explorant si les enseignants perçoivent les chansons comme efficaces, mais qu'il y a aussi des limites qu'ils rencontrent en les utilisant. Tegge (2018) a

examiné ces aspect en réalisant un questionnaire auprès 398 enseignants issus de 41 pays enseignant 20 langues différentes. Les résultats montrent que de nombreux enseignants ont une attitude positive envers les chansons : 88 % des participants les considèrent comme utiles pour l'apprentissage des langues. En outre, 82% des participants ont effectivement utilisé des chansons comme matériel pédagogique en classe.

De plus, les participants ont indiqué les objectifs d'apprentissage visés par l'utilisation des chansons avec leurs élèves. Le principal objectif de l'intégration des chansons en classe est de motiver les élèves grâce à une activité agréable (91,7 %), suivi par la pratique de la compréhension orale (85,6 %), la création d'une ambiance relaxante (74,3 %) et, ce qui est particulièrement intéressant pour notre recherche, l'exposition des élèves à une langue et une culture authentiques (73,5 %). La partie du questionnaire consacrée aux raisons pour lesquelles les chansons sont appropriées pour l'apprentissage du vocabulaire montre également que certains enseignants les perçoivent comme un outil utile pour découvrir la culture cible, car elles contiennent souvent des thèmes pertinents (Tegge, 2018).

Comme les chansons sont souvent utilisées dans la pratique éducative, car elles sont perçues comme motivantes pour les élèves, il est donc pertinent d'examiner comment elles peuvent jouer un rôle dans le développement des compétences interculturelles.

2. Cadre théorique

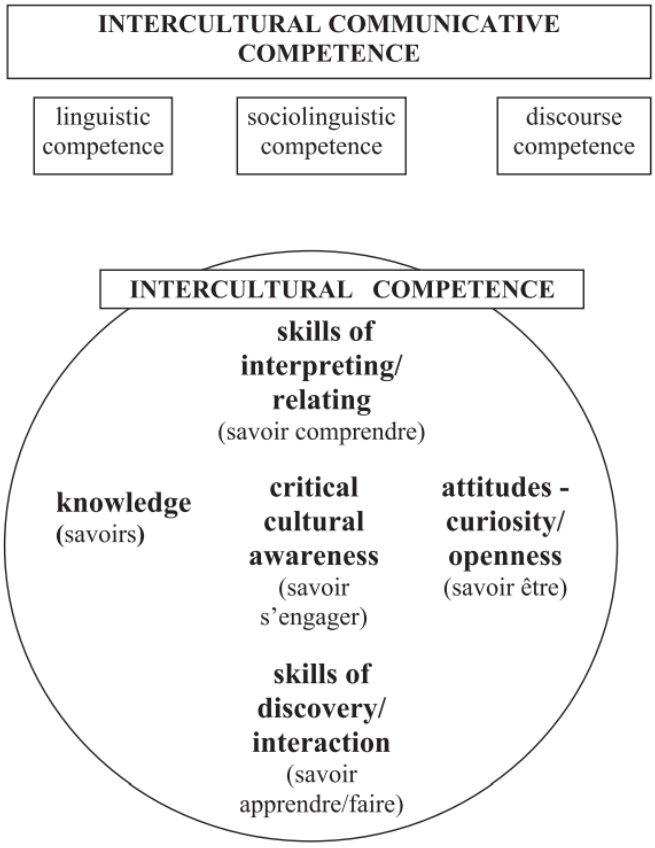
2.1 La compétence interculturelle

Avant que nous discutons comment les chansons peuvent contribuer à la favorisation des compétences interculturelles, il est d'abord important de définir la notion « la compétence interculturelle ». En faisant cela, nous utilisons la théorie de Byram, un expert sur le plan de la compétence interculturelle et la culture dans l'enseignement des langues étrangères. Byram (2021) a créé un modèle pour la compétence interculturelle dans l'enseignement des langues étrangères.[1] Dans ce modèle, nous voyons cinq capacités ou « savoirs » développé par Byram qui sont tous importants pour devenir compétent sur le plan interculturel et il a formulé ces capacités en objectifs pour des apprenants. Premièrement, il distingue les « savoirs » ou les « connaissances ». Avec cela il veut dire la connaissance de la culture en sens général, mais aussi en sens spécifique. De plus, nous entendons par cette notion la connaissance de soi et d'autrui, la connaissance de l'interaction sur le plan individuel et le plan de la société et dernièrement aussi la compréhension de la manière dont la culture affecte la langue et la communication. Les « savoirs », c'est-à-dire « les connaissances » est la capacité sur laquelle il y a souvent le plus d'attention dans l'enseignement des langues étrangères aux Pays-Bas (Sercu et al, 2005). C'est aussi la capacité la plus facile à appliquer pour les enseignants. Mais seuls les savoirs sur l'autre culture ne suffissent pas pour couvrir la compétence interculturelle. Les quatre autres compétences peuvent davantage défier l'élève à devenir compétent sur le plan interculturel. Ensuite, il y a la capacité « savoir-comprendre », qui signifie la capacité à interpréter et à relier, par exemple un document ou un événement d'une autre culture, à l'expliquer et à le mettre en relation avec des

[1] Voyez figure 3

documents de sa propre culture. Troisièmement, la capacité « savoir apprendre/faire », qui est la capacité à acquérir de nouvelles connaissances sur les pratiques culturelles et à exploiter les connaissances, les attitudes et les compétences sous les contraintes de la communication et de l'interaction réelles. De plus, la capacité « savoir être » , ce qui veut dire la curiosité et l'ouverture d'esprit, la disposition à suspendre l'incrédulité à l'égard d'autres cultures et aussi la crédibilité à l'égard de sa propre culture. Dernièrement il distingue la compétence « savoir s'engager », ce qui veut dire la disposition générale caractérisée par un engagement critique à l'égard de la culture étrangère considérée et de sa propre culture (Byram, 2021).

Figure 3 : Compétence interculturelle et compétence en communication interculturelle (Byram, 2021)



La question se pose donc de savoir comment intégrer les cinq compétences de Byram dans l'éducation des langues étrangères. L'intégration de ce modèle de Byram dans l'éducation des langues étrangères reste un défi parce que les rencontres interculturelles en temps réel pour la communication sont difficiles à organiser (Schat et al., 2018). Donc, il faut que les élèves aient accès au matériel authentique pour élargir leurs compétences interculturelles et leur communication interculturelles. Il y a des recherches qui ont examiné l'enseignement de littérature pour réaliser cette communication interculturelle chez les élèves, étant donné que la littérature a un caractère dialogique. Cela veut dire que le lecteur peut communiquer avec le texte en s'identifiant aux différents voix qui y sont présents, que le lecteur peut faire des différents interprétations d'un texte à partir de différentes positions culturelles et dernièrement il peut voir comment le texte communique avec d'autres textes littéraires. Une chanson peut aussi être perçue comme un texte littéraire (Brown, 1970) et quelques chansons ont également un caractère dialogique. Dans le contexte de l'enseignement secondaire, les chansons offrent un support authentique, court et engageant, ce qui facilite l'identification aux voix culturelles et favorise ainsi le développement des compétences interculturelles.

2.2 L'efficacité des chansons pour l'enseignement des langues étrangères.

Mais quelle est, en général, l'efficacité de l'utilisation des chansons en classe ? Il est d'abord essentiel de comprendre les effets que les chansons peuvent avoir sur les élèves avant de discuter de leur efficacité dans le développement des connaissances culturelles et de la compétence interculturelle. Dans cette partie de notre recherche, nous examinons brièvement quelques études qui soulignent l'importance des chansons dans l'apprentissage

d’une langue et leur contribution à la motivation ainsi qu’à la création d’une atmosphère positive pour les élèves.

De nombreuses recherches montrent l’efficacité des chansons pour l’apprentissage des langues étrangères. La recherche de Kocaman (2016) indique que les chansons sont utiles pour l’apprentissage du vocabulaire, car elles aident les élèves à mieux apprendre la prononciation, l’orthographe, le sens et l’usage d’une langue étrangère. Cela est soutenu par la recherche d’Arleo (2000), qui conclut aussi que les chansons sont utiles sur le plan linguistique pour améliorer la compréhension orale, la prononciation et l’apprentissage du vocabulaire. Quand on utilisera des chansons pour l’améliorer de la compétence interculturelle, les élèves peuvent donc en même temps améliorer leur maîtrise linguistique.

De plus, les chansons peuvent augmenter la motivation des élèves et elles correspondent bien au monde vécu des élèves (Arleo, 2000 ; Bokiev ; 2018) La recherche de Bokiev et al (2018) affirme que l'un des principaux défis auxquels sont confrontés les professeurs d'anglais dans leurs cours quotidiens est de trouver des moyens créatifs de maintenir l'intérêt de leurs élèves pour l'apprentissage des langues, qui peut souvent être perçu comme ennuyeux. La musique et les chansons, qui prennent une place importante dans la vie quotidienne de nombreuses personnes, offrent toutes les qualités nécessaires pour devenir des outils pédagogiques efficaces dans l’enseignement des langues. Cependant, ils constatent que cette ressource utile semble être sous-utilisée par les professeurs d’anglais, principalement en raison d’une méconnaissance de ses bases théoriques, de la manière de l’exploiter dans les classes d’anglais langue étrangère, ainsi que du faible nombre de publications disponibles sur ce sujet (Bokiev et al., 2018).

L'utilisation des chansons en classe peut également être efficace, car elles peuvent améliorer la motivation des apprenants, un élément clé pour réussir. (Bokiev et al., 2018 ; Arleo, 2000). Les chansons sont des matériaux authentiques, ce qui peut considérablement améliorer la motivation. Comme les chansons sont liées aux émotions et contiennent des paroles authentiques et significatives, elles stimulent la motivation intrinsèque des élèves. Les adolescents consacrent souvent beaucoup de leur temps à écouter de la musique, ce qui rend cette théorie particulièrement pertinente pour ce groupe cible (Bokiev et al., 2018).

2.3 Les chansons et la culture / l'interculturalité

Il existe également de nombreuses recherches affirmant que les chansons peuvent être utiles pour enrichir les connaissances culturelles des élèves et renforcer leur compétence interculturelle (Lorenzutti, 2014 ; Bokiev et al., 2018 ; Werner & Tegge, 2020 ; Arleo, 2000 ; Failoni, 1993 ; Arévalo, 2010 ; Tegge, 2018). Certaines études expliquent aussi pourquoi les chansons peuvent contribuer à cet objectif, mais peu d'entre elles abordent la manière de les utiliser. Dans cette partie de notre recherche, nous examinons les différentes études traitant de ce sujet.

La recherche de Tegge (2018), que nous avons également mentionnée dans l'introduction de notre étude, a exploré si les enseignants de l'anglais comme langue secondaire (ESL) de différents pays perçoivent les chansons comme efficaces, ainsi que la manière dont ils les utilisent et les raisons de leur utilisation. Nous avons déjà mentionné que 73,5 % des enseignants utilisent parfois les chansons pour exposer les élèves à une langue et une culture authentiques. Dans les réponses ouvertes, huit participants ont indiqué que les chansons étaient utiles pour découvrir la culture cible, car elles contiennent souvent des thèmes pertinents. La recherche de Tegge (2018) a également examiné les différentes

activités utilisées par des enseignants pour exploiter une chanson. Les exercices à trous sont les activités les plus populaires (74,6%), suivis par les discussions (71%) et le chant (70%) et les questions de focus ou de compréhension (56%).

Cependant, le questionnaire n'établit pas de lien clair entre ces activités et les objectifs visés par les enseignants. Ainsi, si les exercices à trous sont probablement liés à la pratique de la compréhension orale, les discussions peuvent porter sur des sujets variés, y compris des aspects culturels ou des thèmes pertinents abordés dans la chanson. De même, les questions de compréhension ou de focalisation peuvent viser une meilleure compréhension de la culture cible, mais aussi des objectifs linguistiques.

Dans les questions ouvertes, quelques enseignants ont indiqué des activités plus détaillées dans différentes catégories. Par exemple, 14 enseignants ont indiqué qu'ils utilisent des activités créatives, comme des jeux de rôle, l'écriture de paroles originales ou l'illustration du contenu de la chanson. Par ailleurs, 10 enseignants ont indiqué qu'ils utilisent des activités visant à encourager la lecture, l'analyse de textes et de genres, ainsi que l'interprétation de textes poétiques. Bien que ces activités soient décrites de manière plus détaillée, il n'est pas toujours clair si elles sont spécifiquement liées à la mise en avant de la culture de la langue cible. Les activités créatives ont le potentiel d'avoir un but culturel, mais elles peuvent aussi être utilisées à des fins purement linguistiques, et les activités créatives sont probablement aussi utilisées, parce qu'elles sont généralement perçues comme motivantes.

Ainsi, bien que la recherche de Tegge (2018) montre qu'un grand nombre d'enseignants utilisent les chansons en classe pour exposer les élèves à une langue et une culture authentiques, les différentes activités mises en place ne semblent pas accorder une priorité particulière à la culture.

Bokiev et al. (2018) examinent dans leur article la musique et la chanson comme ressources utiles dans l'enseignement de l'anglais comme langue étrangère. Ils analysent également le rôle et le potentiel des chansons en s'appuyant sur les recherches actuelles. Cette étude explore aussi la relation entre l'utilisation des chansons en classe et le développement de la conscience culturelle ainsi que de la compétence interculturelle. À ce sujet, ils expliquent que, la musique étant un reflet d'une culture, les chansons de genres variés peuvent favoriser la diversité culturelle. Dans une chanson, le langage et la musique sont étroitement mêlés, ce qui permet de transmettre une réalité culturelle de manière unique. En offrant une meilleure compréhension de la langue dans son contexte culturel pertinent, la musique et les chansons peuvent renforcer la compétence interculturelle des élèves (Bokiev et al., 2018). La recherche de Bokiev et al. (2018) confirme donc que les chansons peuvent contribuer aux connaissances culturelles et à la compétence interculturelle des élèves. Cependant, ils n'abordent pas la manière dont les chansons permettraient de développer cette compétence.

Un avantage de l'utilisation des chansons, mentionné par Bokiev et al. (2018) et que l'on peut relier au développement des connaissances culturelles, est que, à travers les chansons, les élèves sont exposés à une grande variété de formes d'anglais, un phénomène qui peut également s'appliquer à d'autres langues. L'exposition des élèves à différentes variétés d'une langue peut ainsi ouvrir la porte à un élargissement de leurs connaissances culturelles sur une variété du français et sur la société d'un pays francophone.

Failoni (1993) examine l'usage de la musique et des chansons comme moyen de renforcer la sensibilisation culturelle dans l'enseignement des langues étrangères. Dans son article, il affirme que les paroles d'une chanson ainsi que le style musical reflètent la culture.

Les paroles des chansons peuvent parfois être utilisées à la place d'un texte littéraire, car elles constituent un genre littéraire en elles-mêmes, et certains auteurs de chansons peuvent être considérés comme de véritables poètes. La littérature et la poésie sont souvent réservées aux niveaux avancés, mais, grâce aux chansons, elles peuvent être introduites plus tôt, la musique les rendant plus accessibles (Failoni, 1993).

Les textes de chansons peuvent également illustrer les différences culturelles entre les pays où la langue cible est parlée. Ce qui est particulièrement intéressant, c'est que Failoni (1993) propose aussi des exemples concrets sur la manière d'utiliser les chansons pour enrichir les connaissances culturelles des élèves. Il montre l'exemple de l'introduction des élèves à la variété québécoise tout en leur faisant découvrir la fierté que les Québécois éprouvent pour leur langue. Un exemple d'une telle chanson c'est *Le cœur de ma vie* de Michel Rivard. De plus, des différences linguistiques apparaissent dans les variations régionales et les dialectes présents dans les chansons de différents pays. Les chansons en créole peuvent également être intéressantes pour des cours de français, comme par exemple celles de Zouk Machine (Failoni, 1993). L'introduction à la musique dans une langue créole peut aussi être combinée avec la découverte d'un style musical que les élèves ne connaissent pas, ce qui constitue un bon point de départ pour explorer une autre culture (Failoni, 1993).

Arleo (2000) indique également que la musique fait partie intégrante de la culture étrangère, tout comme l'art, le cinéma ou la littérature. Les chansons, en particulier, reflètent et commentent des problématiques sociales, politiques et historiques. Une chanson peut ainsi servir de point de départ pour une discussion en classe autour d'un thème culturel, social, politique ou historique, ce qui peut, par exemple, favoriser le développement de la compétence de « savoir s'engager », selon Byram (2021). Arleo (2000) propose également des exemples d'activités pour exploiter une chanson en classe. Il suggère notamment des

questions introductives visant à amorcer une discussion sur les dimensions (inter)culturelles d'une chanson. Parmi ces questions, on retrouve : « D'où vient le chanteur / la chanteuse ? », « A-t-il / A-t-elle un accent ? », « La chanson raconte-t-elle une histoire ? » (Arleo, 2000). Toutefois, la capacité de ces questions à susciter une véritable discussion (inter)culturelle dépend du thème de la chanson.

Arévalo (2010) a mené une étude auprès d'étudiants d'anglais comme langue étrangère dans une université en Colombie et a examiné comment les chansons peuvent être utilisées pour améliorer la compréhension orale tout en engageant les étudiants dans l'acquisition de connaissances culturelles. Il a créé une série de six cours autour de chansons anglaises connues, incluant des activités de pré-écoute, d'écoute et de post-écoute. Il conclut que les chansons permettent aux étudiants de réfléchir au contexte social et culturel de la langue cible et qu'elles peuvent être utilisées pour comparer les différences culturelles. La compréhension de la culture cible devient plus attrayante pour les étudiants grâce aux chansons, ce qui renforce leur motivation (Arévalo, 2010). L'étude d'Arévalo (2010) est l'une des rares études pratiques ayant démontré l'efficacité des chansons dans l'acquisition de connaissances culturelles et la compréhension de la culture cible.

La recherche d'Ilari et al. (2013) explore la relation entre le chant de chansons multiculturelles et la compréhension des autres cultures. Une des conclusions de l'article d'Ilari et al. (2013) est que les chansons peuvent renforcer les compétences sociales des élèves dans une société multiculturelle et mondiale, tout en développant une identité personnelle et une compréhension des autres. Nous pouvons dire que cela est lié au développement de la compétence interculturelle et que cette conclusion peut être comparée à la compétence de « savoir-être », la curiosité et l'ouverture d'esprit à l'égard des autres

cultures ainsi que de sa propre culture, selon Byram (2021).

2.4 L'usage des clips vidéos

Au moment les chansons sont utilisées pour développer les connaissances aux élèves sur un ou plusieurs aspects culturels, les clips vidéo peuvent également jouer un rôle clé pour atteindre cet objectif. De nombreuses chansons sont accompagnées d'un clip vidéo, qui peut raconter l'histoire de la chanson en images. Le clip vidéo fournit souvent des informations supplémentaires sur le message de la chanson et peut également montrer le contexte culturel.

L'usage des clips vidéo présente plusieurs avantages pratiques. Tout d'abord, leur disponibilité est illimitée. De plus, la brièveté des clips vidéo permet aux enseignants de gérer efficacement le temps, qui est souvent limité pour l'enseignement de la culture. Cette brièveté a aussi l'avantage de maintenir l'attention des élèves adolescents. Cela permet également plus de temps pour l'analyse, la réflexion et la discussion. En outre, les clips vidéo sont gratuits et offrent une grande variété. Ils peuvent être perçus comme pertinents, car ils sont proches des intérêts des élèves (Marone, 2018 ; Nistorescu, 2011).

Les clips vidéo peuvent être particulièrement intéressants en ce qui concerne l'enseignement des aspects culturels ou de la compétence interculturelle. Latta (1982), dans son article rédigé à une époque où les clips vidéo venaient juste d'être inventés, remarque : « Au lieu que la musique serve de fond sonore pendant que je faisais autre chose, elle était soudainement devenue une expérience à la fois visuelle et auditive. J'ai réalisé que j'étais forcé de réfléchir à la musique, à son impact émotionnel, aux paroles, aux images — en d'autres termes, à ses qualités poétiques. »

Elle propose que les clips vidéo peuvent être utiles pour les enseignants de langues étrangères, car ils peuvent les utiliser pour amener les élèves à réfléchir à ce qu'ils ressentent en regardant le clip, et aux raisons pour lesquelles les artistes choisissent un mode de présentation particulier pour une chanson. De plus, les vidéos peuvent initier les élèves au symbolisme et les encourager à exprimer les émotions suscitées par les images (Latta, 1982).

Marone (2018) affirme également l'utilité des clips vidéo pour développer la compétence interculturelle des élèves. Il constate que les élèves peuvent développer une sensibilité culturelle et une pensée critique en analysant et en déconstruisant les clips musicaux, comme leur symbolisme ou leurs paroles. À travers de telles activités, ils peuvent explorer des problématiques telles que les langues dominantes et minoritaires, le colonialisme, l'immigration, le bilinguisme, le pouvoir, l'ethnicité, la race, le genre et la justice sociale, dans une perspective historique, socio-économique et culturelle. Marone (2018) propose également des activités concrètes que les élèves peuvent réaliser autour d'un clip vidéo. Par exemple, discuter de l'image d'un pays présentée dans un clip musical, en abordant les différences et similitudes avec le pays d'origine des apprenants. Une autre activité consiste à analyser et discuter des clichés et stéréotypes nationaux présentés dans un clip vidéo (Marone, 2018). De telles activités peuvent donc contribuer à l'augmentation de la compétence interculturelle et développer les cinq dimensions de la compétence interculturelle de Byram (2021).

2.5 La sélection et l'utilisation des chansons en classe

La recherche de Tegge (2018) démontre qu'il est difficile pour les enseignants de sélectionner des chansons. 328 participants ont indiqué que le plus grand problème pour eux

c'est de trouver des chansons appropriées. Comme il existe une multitude de chansons disponibles pour une utilisation en classe, il est important pour les enseignants de savoir comment sélectionner des chansons adaptées aux apprenants. L'article de Lems (2001) souligne l'importance de sélectionner des chansons avec soin et propose trois critères pour ce faire :

Premièrement c'est important que les chansons soient claires et fortes et qu'ils ne soient pas immergées dans la musique instrumentale. Deuxièmement, la charge lexicale de la chanson doit être adaptée au niveau de compétence des apprenants. Par exemple, certaines chansons contenant de nombreuses métaphores et du langage figuré conviennent mieux aux élèves avancés. Enfin, les chansons doivent être présélectionnées pour éviter tout contenu potentiellement problématique, tel qu'un langage explicite ou des références à la violence ou au sexe (Lems, 2001).

Bokiev et al. (2018) soulignent les trois facteurs que Lems (2001) propose et y ajoutent quelques facteurs. Premièrement, l'objectif de la chanson : une chanson qui raconte une histoire ou qui aborde un thème culturel, social ou politique peut favoriser la discussion interculturelle en classe. Ensuite, ils soulignent qu'il ne suffit pas que les chansons soient adaptées à l'âge et à l'univers des élèves, mais qu'il est également important que l'enseignant apprécie la chanson. De plus, Bokiev et al. (2018) recommandent l'utilisation de clips musicaux, qui fournissent des informations contextuelles et peuvent activer les connaissances préalables des élèves, ce qui est soutenu par Marone (2018).

Ensuite, il est important à savoir pour des enseignants comment créer une activité adéquate pour les élèves. Lorenzutti (2014) recommande un cadre en trois étapes pour les activités d'écoute générales, qui peut être facilement et efficacement appliqué aux chansons. L'étape de pré-écoute : Les élèves participent à des activités qui activent leurs connaissances

préalables sur le thème principal de la chanson. Cette étape peut inclure des questions introductives à discuter en binôme, l'introduction de certains éléments de vocabulaire clé ou des activités de prédiction. Ensuite, il y a l'étape de l'écoute : les élèves écoutent la chansons et accomplissent une tâche assignée. Et dernièrement l'étape de post-écoute : Les élèves analysent le nouveau vocabulaire, discutent des paroles et explorent le sens voulu par l'auteur-compositeur. Ils peuvent également participer à des activités d'expression orale ou écrite liées à la chanson (Lorenzutti, 2014).

Arleo (2000) propose aussi des conseils pour l'enseignement des chansons en classe, ce qui ressemble à l'ordre de Lorenzutti (2014). Pour l'étape de pré-écoute, Arleo (2000) propose que les étudiants se posent des questions sur leurs goûts musicaux. Après il propose une liste des questions duquel l'enseignant peut choisir comme activité introductive quand les élèves écoutent la chanson pour la première fois. Il souligne l'importance de laisser les élèves découvrir le plus possible par eux-mêmes, plutôt que de leur fournir directement ces informations. Par la suite, il recommande une compréhension auditive détaillée, dans laquelle plusieurs activités sont possibles en fonction de l'objectif d'apprentissage. Enfin, Arleo (2000) propose une quatrième activité : le chant (Arleo, 2000).

3. Questions de recherche

Étant donné le nombre d'études effectuées dans le domaine de l'efficacité des chansons à la fois dans l'apprentissage des langues étrangères et l'apprentissage des compétences culturelles, toujours dans un contexte international, les questions de recherche auxquelles je voudrais répondre dans ce mémoire sont les suivantes :

1. Comment les chansons peuvent-elles être utilisées dans les cours de français à l'école secondaire aux Pays-Bas pour développer chez les élèves les connaissances sur la société (inter)culturelle francophone, ainsi que leurs compétences interculturelles ?

2. L'utilisation des chansons en cours de français à l'école secondaire aux Pays-Bas contribue-t-elle chez les élèves de 4 havo au développement des compétences interculturelles ?

Nous avons formulé trois hypothèses pour la deuxième question principale de notre étude :

Hypothèse 1 : Le score des élèves du posttest par rapport au prétest sera plus élevé après avoir suivi la série de cours qui contribue à la compétence interculturelle.

Hypothèse 2 : Les trois premières catégories du cadre de Byram : le savoir-être, les savoirs et le savoir-comprendre seront plus développées chez les élèves que les catégories savoir apprendre / faire et savoir s'engager.

Hypothèse 3 : Des aspects comme le plurilinguisme, le bilinguisme, l'expérience avec d'autres cultures, l'expérience de la musique française et la motivation pour la compétence interculturelle contribuent, à un niveau individuel, à un renforcement de la compétence interculturelle.

4. Méthode

Pour répondre à ces questions de recherche, nous avons utilisé plusieurs méthodes : tout d'abord une étude de conception, dans laquelle nous avons créé une série de cours fondée sur la discussion scientifique mise en lumière dans le cadre théorique, et ensuite une recherche quantitative dans laquelle nous avons examiné si la série de cours a eu un effet sur la compétence interculturelle des participants à travers un prétest et un posttest ; et enfin une étude de cas multiples visant à analyser s'il y a des facteurs extérieurs qui contribuent à une compétence interculturelle élevée. Les participants ont été classés en quatre groupes selon leur niveau de compétence interculturelle : faible, modéré, élevé, et très élevé. Nous avons examiné si certaines caractéristiques individuelles des élèves peuvent être liées à leur niveau de compétence interculturelle.

4.1 Les participants

La recherche a été menée auprès des élèves de 4 havo à l'école De Passie à Utrecht et 4 havo à l'école Amadeus Lyceum à Vleuten / Utrecht. La classe de 4 havo à l'école De Passie se compose de 16 élèves, et la classe de 4 havo à l'école Amadeus Lyceum compte 25 élèves. La série de cours a été mise en œuvre dans les deux classes. Le questionnaire de Schat et al. (2021) a été donné comme prétest et comme posttest.

Au total, 36 sur 42 élèves ont rempli le prétest et le posttest du questionnaire. Les autres six élèves ; un élève de l'école de Passie et cinq élèves de l'école Amadeus Lyceum étaient absents lors d'un des deux tests.

4.2 Matériaux

Pour notre étude, nous avons besoin d'une enquête qui examine différents aspects de la compétence interculturelle. Nous avons utilisé le questionnaire validé de Schat et al.(2021), qui mesure la compétence littéraire interculturelle sur la base des cinq savoirs de Byram et du modèle de compétence littéraire de Witte (2008)[2]. En outre, un autre questionnaire est nécessaire afin de recueillir des informations sur les caractéristiques individuelles des élèves, dans le but d'examiner si ces caractéristiques influencent leur compétence interculturelle.[3]

La série de cours a été effectuée en trois leçons à l'école De Passie et en deux leçons à l'école Amadeus Lyceum, pour des raisons pratiques. À l'école De Passie, l'intervalle entre le prétest et le posttest était d'une semaine : le prétest a été administré le 19 mai 2025 et le posttest le 26 mai. La deuxième leçon a été donnée le 20 mai. À l'école Amadeus Lyceum, l'intervalle entre le prétest et le posttest était également d'une semaine : le prétest a eu lieu le 21 mai 2025 et le posttest le 28 mai. La deuxième et la troisième leçon ont été combinées et données le 28 mai. Comme la durée entre le prétest et le posttest est identique pour les deux classes, nous pensons que cela n'a pas influé les résultats.

4.3 Principes de conception des leçons autour des chansons

Dans notre recherche, nous avons créé trois cours ou activités autour de chansons afin de développer les connaissances sur la société (inter)culturelle francophone ainsi que les compétences interculturelles des élèves. Nous avons conçu notre séquence de cours sur la base de la théorie et des principes de conception décrits dans le cadre théorique, que nous allons brièvement rappeler ici. Les chansons ont été choisies dans le but de développer les

[2] Annexe 1, page 51
[3] Annexe 2, page 54

cinq savoirs de Byram.[4] Les activités conçues autour d'une chanson durent environ quinze minutes, car les enseignants indiquent souvent ne pas disposer de beaucoup de temps pour aborder la culture en classe. La recherche de Tegge (2018) montre que 36,6 % des enseignants consacrent entre 5 et 15 minutes au traitement d'une chanson, et 35,7 % entre 15 et 30 minutes. Néanmoins, l'étude de Tegge montre que même une exposition brève et intensive à une chanson peut déjà avoir des effets. C'est pourquoi, dans notre série de cours, nous avons consacré environ trois fois quinze minutes à une chanson, car cela correspond aux besoins des enseignants et cette durée est suffisante pour produire des résultats.

Comme point de départ méthodologique nous avons intégré chaque savoir de Byram dans notre série de cours pour que les élèves puissent développer la compétence interculturelle en général, ainsi que nous pourrions examiner quel savoir de Byram sera plus développé.

Lors de la création des activités autour des chansons, nous avons pris en compte le cadre des trois étapes proposé par Lorenzutti (2014) : la phase de pré-écoute, celle d'écoute et celle de post-écoute.[5] De plus, pour chaque chanson, nous avons montré le clip vidéo, car cela attire l'attention des jeunes, les clips présentent souvent le contexte culturel de la chanson et soulignent son histoire et son message.[6] Nous avons suivi également la recommandation d'Arleo (2000), qui insiste sur l'importance de favoriser la découverte autonome des élèves plutôt que des explications abondantes de l'enseignant.[7] Pour chaque chanson nous avons créé des questions de discussion, que les élèves font en binômes dans leur propre tempo.

---

[4] Cadre théorique, page 8-10
[5] Cadre théorique page 19 & 20
[6] Cadre théorique page 17 & 18
[7] Cadre théorique, page 20

4.3.1 Chanson 1 : « Bruxelles je t'aime » d'Angèle

Comme première chanson, nous avons choisi « Bruxelles je t'aime » d'Angèle. Cette chanson sortie en 2021 de la chanteuse belge Angèle est une ode à la ville de Bruxelles et par cette chanson les élèves apprennent plus de la culture Belgique, comme la division du pays en deux langues ainsi qu'ils peuvent refléter sur la notion « chez moi ». Nous avons utilisé aussi le clip vidéo pendant le cours, pour que les élèves puissent découvrir des éléments culturels dans le clip.

Durée	**Activité**
5 minutes	*Activité de pré-écoute :* En binômes les élèves ont deux minutes pour discuter la question : « *Wat weet je al over de stad Brussel en de Belgische cultuur ?* » Ils écrivent leur réponses sur une feuille et après nous discutons en classe de ce qu'ils ont pensé.
5 minutes	*Activité d'écoute :* Les élèves écoutent la chanson et regardent le clip vidéo (s'il n'y a pas beaucoup de temps, jusqu'à 3.00). De plus nous leur donne les paroles de la chanson. Ils répondent les questions suivantes : - *Wat zegt Angèle over Brussel in het 1e couplet?* - *Welke elementen van België / Brussel hoor je in het liedje of zie je terug in de clip?* - *Wat zegt Angèle over de tweetaligheid van België in dit liedje. Kun je uit deze regels opmaken wat ze ervan vindt?*

	À la fin de la chanson nous discutons les réponses des élèves en classe. L'enseignant utilise un PowerPoint et donne des informations sur l'histoire de multilinguisme en Belgique.[8]
5 minutes	*Activité de post-écoute :* En binômes les élèves discutent les questions suivantes : 1. *Waarom zou Angèle zoveel van Brussel houden? Wat maakt de stad speciaal voor haar?* 2. *Kun jij een vergelijkbare trots voor een stad of regio in Nederland bedenken? En waarom?* 3. *Wat zou er gebeuren als mensen in één stad (zoals Brussel) verschillende talen spreken? Denk aan school, werk, winkels, vriendschappen..* 4. *Angèle zegt: "Ik heb mijn mooiste verhalen beleefd in het Frans én het Vlaams." Denk jij dat taal invloed heeft op hoe je dingen beleeft of onthoudt?* 5. *Zou jij het leuk vinden om in een meertalige stad als Brussel te wonen? Waarom wel / niet?* Les élèves ont quelques minutes pour répondre aux ces questions. Après l'enseignant peut discuter les questions brièvement en classe s'il y a encore du temps.

Cette leçon dure donc environ 15 minutes, mais l'enseignant peut toujours consacrer plus de

[8] Annexes, page ...

temps à la discussion des questions ou écouter la chanson une deuxième fois, en se concentrant d'abord sur la compréhension orale.

Les activités visent à développer à la fois les connaissances culturelles et la compétence interculturelle, sur la base des savoirs de Byram (2021). Les questions de l'activité d'écoute permettent aux élèves de développer les « savoirs », car ils en apprennent davantage sur la ville de Bruxelles et le multilinguisme en Belgique. La deuxième question de cet activité est basé sur Marone (2018) qui propose de discuter l'image d'un pays présentée dans un clip musical.[9]

Pour les questions de l'activité de post-écoute, nous avons cherché à les formuler en nous appuyant sur les cinq savoirs de Byram. Les questions 1 et 2 visent à développer le « savoir-comprendre », car elles invitent les élèves à interpréter les sentiments d'Angèle et à les mettre en relation avec leur propre culture. La première question inciterait également les élèves à s'intéresser à la vie quotidienne d'autres cultures et à se mettre dans la peau de la chanteuse. Ainsi, la capacité de « savoir-être » pourrait également être développée.

La troisième question développerait également la capacité de « savoir-comprendre ». La quatrième question permettrait de travailler les capacités de « savoir-apprendre / savoir-faire » et de « savoir s'engager », car l'élève réfléchit à la manière dont la langue et la culture peuvent influencer les expériences personnelles, et il est également invité à formuler une opinion personnelle, ce qui peut contribuer au développement de la conscience culturelle critique.

[9] Cadre theorique, page 17

4.3.2 Chanson 2: « Je suis chez moi » de Black M

Cette chanson de Black M, sortie en 2016, aborde des thèmes tels que l'identité, les préjugés et le fait d'être « chez soi » en France en tant que Français noir. Nous avons choisi cette chanson parce que le chanteur y aborde un problème actuel de la société française, ce qui est en ligne avec les suggestions de l'étude d'Arleo (2000).[10] C'est donc une chanson qui peut servir comme point de départ pour une discussion autour un thème culturel.

Durée	**Activité**
2 minutes	Activité de pré-écoute : L'enseignant présente la phrase : « Je suis Français, je suis chez moi » et demande aux élèves ce qu'elle signifie. Il présente également le chanteur de cette chanson et explique qui il est.
7 minutes	Activité d'écoute : L'enseignant montre le clip vidéo et donne les paroles aux élèves. Les élèves répondent aux questions suivantes en regardant le clip. Après l'enseignant discute les réponses en classe. 1. *Wat denk je dat er gebeurd aan het begin van de videoclip? Welke emoties hoor en zie je?* *2. Wat valt je op aan de dansende mensen in de clip?* *3. Wat denk je wat de boodschap zou kunnen zijn van dit liedje?*
6 minutes	Activité de post-écoute : En binômes les élèves discutent les questions suivantes :

[10] Cadre théorique, page 15

	1. *Hoe wordt Black M door sommige mensen bekeken? Hoe reageert hij hier op?* 2. *Wat zegt dit over de Franse samenleving?* 3. *Herken je discussies rondom afkomst / nationaliteit in Nederland?* 4. *Schrijf in het Nederlands 3-4 zinnen op hoe jij je zou voelen als je in de situatie van Black M zou zitten.*

L'activité de pré-écoute introduit les élèves à la thème de la chanson et l'enseignant discute aussi la question d'Arleo (2000) : « D'où vient le chanteur / la chanteuse ? » . Les questions de l'activité d'écoute ont pour objectif d'amener les élèves à découvrir l'histoire racontée dans le clip et dans la chanson. Cette chanson et le clip qui l'accompagne s'intègrent bien dans la problématique interculturelle pertinente que Marone (2018) recommande d'aborder en classe.[11] Les questions de l'activité d'écoute permettent de développer les « savoirs » et la capacité de « savoir-comprendre » aux élèves, parce que les élèves apprennent à interpréter la chanson. De plus, les questions 1 et 3 permettent les élèves de discuter en groupe sur leur interprétations de la chanson, ce que peut développer la capacité « savoir apprendre / faire ». Les questions de l'activité de post-écoute permettent de développer le « savoir-comprendre », le « savoir-être » et le « savoir s'engager », parce que les élèves relient la chanson à leur propre culture (savoir-comprendre) et se mettent dans la peau du chanteur (savoir-être). La quatrième question pourrait développer la capacité « savoir s'engager », car elle permet aux élèves d'évaluer si la chanson leur a apporté des réflexions personnelles et si la chanson leur permet de s'identifier à des personnages.

[11] Cadre théorique, page 18

4.3.3 Chanson 3 : « La bohème » de Charles Aznavour

La troisième chanson que nous avons choisi c'est la chanson *La bohème* de Charles Aznavour. Cette chanson a été choisie parce que c'est un classique de la chanson française et le genre lui-même représente déjà un aspect de la culture française (Failoni, 1993).[12] Aznavour est considéré comme l'un des chansonniers les plus connus du 20ième siècle ; les élèves peuvent donc en apprendre davantage sur la chanson française et, en même temps relier, cette vieille chanson à leur propre vie.

Durée	**Activité**
5 minutes	Activité de l'écoute : On écoute la chanson accompagnant avec le clip vidéo sans que les élèves ont de connaissances préalables. Les élèves répondent aux questions suivantes en écoutant : - *Welk gevoel roept het liedje en de videoclip bij je op?* - *Waar speelt het liedje / de videoclip zich af? Wat voor beeld krijg je van deze plek?* - *Waar denk je waar dit liedje over gaat?*
5 minutes	Activité de post-écoute 1 L'enseignant discute d'abord les réponses aux questions avec les élèves. Après l'enseignant raconte à l'aide d'un PowerPoint sur le chansonnier Aznavour et l'influence il a eu sur la chanson française. Les élèves apprennent plus sur l'importance de la chanson pour la culture française.
5 minutes	Activité de post-écoute 2

[12] Cadre théorique, page 15

	Les élèves répondent en binômes les questions suivantes pour relier la chanson à leur propre vie : - *Herken je het gevoel van nostalgie wat Aznavour beschrijft in je eigen leven? Zo ja, noem een concreet voorbeeld* - *Stel dat jij over 25 jaar een lied schrijft over je jeugd:* *-> Over welke plek zou je dan zingen?* *-> Wat zou jij missen aan je leven nu?* *-> Wat zou je willen onthouden en overdragen aan je kinderen?*

Pour cette chanson, nous avons choisi de ne pas inclure une activité de pré-écoute, comme les élèves puissent découvrir eux-mêmes l'histoire de la chanson à travers du clip et les paroles. Les questions de l'activité d'écoute permettent de développer la capacité de « savoir-comprendre », car les élèves essaient d'interpréter la chanson. La première activité de post-écoute vise à développer les savoirs des élèves, ainsi qu'à renforcer leur capacité de savoir-comprendre. La dernière activité consiste en des questions qui encouragent une réflexion personnelle. Ces questions permettent de développer les capacités de « savoir-être » et de « savoir s'engager » : les élèves tentent de s'identifier à Aznavour et de relier son expérience à leur propre vie et culture.

4.4 Questionnaire pour collecter des données quantitatives

Pour mesurer si les chansons sont effectivement efficaces pour améliorer la compétence interculturelle des élèves de 4 havo, nous avons utilisé le questionnaire validé de Schat et al. (2021), qui évalue la compétence littéraire interculturelle sur la base du cadre des cinq

savoirs de Byram (2021) et du modèle de compétence littéraire de Witte (2008). Le questionnaire est un outil d'auto-évaluation. Nous avons adapté ce questionnaire en remplaçant systématiquement le mot « le livre (het boek) » par « la chanson (het liedje) », afin de rendre le questionnaire pertinent pour notre recherche. De plus, nous avons traduit le questionnaire, qui a été établit en anglais, en néerlandais.

Le questionnaire est subdivisé en cinq parties correspondant à l'un des savoirs de Byram. Chaque partie contient cinq questions, ce qui donne un total de 25 questions. Nous avons utilisé une échelle de Likert (1 = Helemaal niet mee eens ; 2 = Niet mee eens ; 3 = Niet mee eens, niet mee oneens ; 4 = Mee eens ; 5 = Helemaal mee eens) pour recueillir les réponses des élèves.

Le questionnaire a été administré à deux moments de mesure : une première fois en tant que pré-mesure, avant la mise en œuvre des trois leçons, et une seconde fois en tant que post-mesure, après celles-ci. De cette manière, nous avons pu examiner si les leçons ont effectivement eu un effet sur la compétence interculturelle des élèves.

4.5 Questionnaire pour collecter des données qualitatives

Dans notre recherche, il est intéressant d'examiner si les élèves compétents sur le plan interculturel présentent des caractéristiques qui, selon la recherche, favorisent la compétence interculturelle. Nous nous intéressons particulièrement à savoir si, dans notre étude, les élèves multilingues sont plus compétents sur le plan interculturel que les élèves monolingues. Pour ce faire, nous avons demandé aux élèves s'ils avaient reçu une éducation bilingue, mais aussi s'ils parlaient d'autres langues en plus de leur langue maternelle.

L'étude de Chi (2016) affirme que le multilinguisme contribue à l'expression sociale,

tandis que le monolinguisme freine l'identification culturelle des élèves. L'étude d'Arasatnam-Smith (2016) montre également que le bilinguisme et le multilinguisme favorisent la compétence interculturelle. Une explication de ce phénomène est que les personnes bilingues et multilingues maîtrisent plusieurs langues, ce qui leur permet d'élargir naturellement le nombre d'interlocuteurs avec lesquels elles peuvent communiquer. Cependant, selon cet étude, cette explication est trop simpliste au regard de nombreuses recherches qui démontrent que le bilinguisme est directement corrélé à des capacités cognitives accrues, telles que le contrôle de l'attention, l'engagement avec des concepts abstraits et la conscience métalinguistique. Ces capacités sont également avantageuses pour la compétence interculturelle (Arasatnam-Smith, 2016).

Nous avons également demandé aux élèves s'ils avaient vécu quelque temps à l'étranger, afin d'obtenir une indication de leur expérience en matière de communication interculturelle. La question « Ik heb vrienden of mensen in mijn omgeving die uit andere culturen komen » a aussi été posée pour savoir si les élèves ont de l'expérience dans ce domaine. Naturellement, l'expérience a une influence sur la compétence interculturelle d'un élève, et cet indicateur est utilisé dans des modèles mesurant la compétence interculturelle, comme celui d'Arasaratnam (2006). Par ailleurs, nous avons posé la question « Luister je weleens naar Franse muziek in je vrije tijd ? » pour savoir si les élèves ont de l'expérience avec la musique française, ce qui pourrait aussi avoir une influence.

Nous avons posé également la question « In het dagelijks leven kom ik in aanraking met andere culturen », car une attitude positive envers d'autres cultures est un facteur contributif à la compétence interculturelle (Arasaratnam-Smith, 2016).

Enfin, la question « Ik vind het leuk om contact te hebben met mensen uit andere culturen » est posée pour examiner si les élèves sont motivés à développer leur compétence

interculturelle (Arasaratnam-Smith, 2016). La motivation a toujours un effet positif sur les résultats d'un élève.

Dans notre analyse, nous avons également pris en compte le sexe des élèves. Il existe des recherches montrant que l'empathie est un facteur contribuant directement à la compétence interculturelle. Certaines études indiquent aussi que les filles sont généralement plus empathiques que les garçons. L'étude d'Arasaratnam-Smith (2016) examine s'il existe un lien entre le sexe et la compétence interculturelle, mais les résultats ne sont pas significatifs. En revanche, l'étude de Solhaug et Kristensen (2020) établit un lien direct entre le sexe et la compétence interculturelle, en constatant que les filles sont présentent un niveau de compétence interculturelle plus élevé que les garçons.

5. Résultats

Afin de répondre à la question de recherche sur le développement de la compétence interculturelle chez les élèves de 4 havo, nous avons d'abord effectué une analyse quantitative à l'aide des données du prétest et du posttest basés sur le questionnaire de Schat et al. (2021). Deuxièmement, nous avons fait une étude de cas multiples, une analyse qualitative.

5.1 Analyse des données quantitatives

Les résultats ont été analysés à l'aide de SPSS. Le questionnaire est sous-divisé en cinq catégories ; chaque catégorie mesure un aspect de la compétence interculturelle basée sur le modèle de Byram. D'abord nous avons testé la fiabilité du questionnaire du prétest et du posttest. Pour le prétest, L'alpha de Crohnbach pour le prétest était de 0.94, ce qui signifie une fiabilité très élévée. Les cinq sous-catégories avaient un score entre .84 et .85 et les sous-échelles avaient un score entre .82 et .93, ce qu'est aussi très fiable. Pour le posttest l'alpha de Crohnbach était .96, ce qui montre aussi une fiabilité très élevée.

Tableau 1 : les statistiques descriptives du prétest et posttest

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
A_voor	36	6,00	23,00	14,1667	4,15073
K_voor	36	5,00	23,00	13,2500	4,28536
IP_voor	36	6,00	20,00	12,9444	4,01386
IA_voor	36	5,00	21,00	13,5278	4,03192
KB_voor	36	5,00	19,00	12,0000	3,89138
A_na	36	10,00	25,00	16,6944	4,09752
K_na	36	8,00	25,00	16,4167	3,55668
IP_na	36	7,00	25,00	16,0278	4,05312
IA_na	36	5,00	23,00	15,9444	4,30909
KB_na	36	5,00	23,00	15,0000	4,62910
Valid N (listwise)	36				

A : savoir-être / attitudes ; K : savoirs ; IP : savoir-comprendre ; IA : savoir apprendre / faire ; KB : savoir s'engager

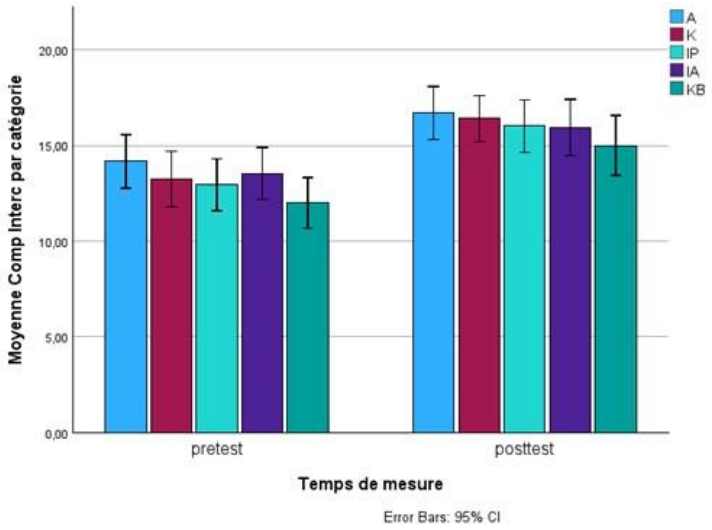
Le Tableau 1 présente les statistiques descriptives des scores moyens du prétest et du posttest pour chaque sous-catégorie. On y observe une augmentation générale des moyennes après la série de leçons, ce qui indique une progression globale de la compétence interculturelle chez les élèves. Sur la base de ces scores, nous avons réalisé une ANOVA à deux facteurs avec correction de Bonferroni, en utilisant le score de compétence interculturelle comme variable dépendante, et les sous-catégories ainsi que le moment de mesure (prétest vs. posttest) comme variables indépendantes. Aucune valeur aberrante n'a été détectée.

Le moment de mesure a révélé un effet significatif $F(1, 35) = 88.28$; $p < .001$; $\eta^2 = .72$. Cela signifie que la compétence interculturelle a augmenté avec un score de 0,72 (sur une échelle de 1 à 5) après la série de leçons. Le posttest montre donc des scores plus élevés que le prétest.

Cette tendance est représentée visuellement dans la Figure 1, qui montre l'évolution

des scores moyens pour chaque sous-catégorie entre les deux moments de mesure. On y voit clairement une augmentation dans toutes les sous-catégories.

Figure 4: Moyennes des scores de la compétence interculturelle par test (prétest et posttest) et par sous-catégorie de compétence interculturelle



De plus, il y avait un effet significatif de la compétence interculturelle, c'est-à-dire qu'il y a un effet significatif de la sous-catégorie de la compétence interculturelle sur les scores qu'ont mis les élèves. (F(2.95, 103.12) = 3.26; p = .025; η^2 = .09). Les comparaisons post-hoc montrent que la catégorie IA (savoir/apprendre faire) obtenait un score significativement plus élevé que celle de la KB (savoir s'engager) : (F(1.35) = 9.74; p = .004; η^2 = .22), indépendamment du temps de mesure.

Aucun effet d'interaction significatif n'a été observé entre ces deux variables (F(3,6;126,9) = 1,06; p = .37; η^2 = ,03), ce qui indique que le moment de mesure (prétest ou posttest) combiné avec les sous-catégories de la compétence interculturelle n'a pas eu d'influence significative sur les scores des élèves. L'effet observé concerne uniquement les scores globaux de la compétence interculturelle.

5.2 Étude de cas multiples

À côté du questionnaire de Schat et al.(2021), les élèves ont également rempli un questionnaire destiné à recueillir des données qualitatives dans le cadre d'une recherche par étude de cas multiples. Cette recherche vise à examiner si les données qualitatives ont une influence sur le score total du posttest. Pour effectuer l'analyse des cas multiples, nous avons divisé les participants en quatre groupes en fonction de leur score moyen au posttest. Le score moyen de la population totale est de 3,2 sur l'échelle de Likert, avec un écart type de 0,69. Les résultats suivent une distribution normale. La répartition des groupes a été faite en fonction des écarts types autour de la moyenne. En appliquant une déviation standard de ±1, nous avons déterminé quatre groupes :

- le premier groupe, avec un score faible (< 2,51),
- le deuxième groupe, avec un score modéré (entre 2,51 et 3,20),
- le troisième groupe, avec un score assez élevé (entre 3,20 et 3,90),
- le quatrième groupe, avec un score très élevé (> 3,90).

Cinq participants appartiennent au premier groupe, douze au deuxième, quatorze au troisième, et cinq au quatrième groupe.

Nous avons créé des tableaux pour chaque groupe, dans lesquels nous avons inclus les éléments suivants : le score du prétest, le score du posttest, la progression, la catégorie du cadre de Byram dans laquelle les élèves ont montré le plus de progression, le bilinguisme des participants (oui ou non), ainsi que les scores sur l'échelle de Likert des questions 5 : *Luister je weleens naar Franse muziek in je vrije tijd ?* ; *6 : In het dagelijks leven kom ik in aanraking met andere culturen ;* 7 : *Ik vind het leuk om contact te hebben met andere culturen* et 8 : *Ik heb vrienden of mensen in mijn nabije omgeving die uit andere culturen*

komen.

Nous n'avons pas inclus les questions 1 : « *Welke talen spreek je naast Frans »*, 2 : *« Heb je naast Frans andere talen in je vakkenpakket ? Zo ja welke ?;* et 4 : *Heb je ooit voor langere tijd in het buitenland gewoond ? Zo ja, waar en hoelang ?* dans nos tableaux, car peu d'élèves ont donné une réponse positive à ces questions. Bien que tous les élèves soient multilingues — puisqu'ils parlent tous néerlandais, anglais et apprennent le français — peu d'entre eux ont mentionné ces langues dans leur réponse à la première question. Cela suggère qu'ils ne se perçoivent pas nécessairement comme tels, ce qui rend les résultats peu exploitables et donc non représentatifs. Les élèves ayant indiqué parler une autre langue à coté de néerlandais ou anglais à la question 1 appartiennent tous à la catégorie des élèves bilingues, à l'exception d'un participant, l'élève 11, qui se trouve dans le troisième groupe.

La troisième question de notre questionnaire demande si les participants sont bilingues et, le cas échéant, dans quelle langue. Au total, 11 des 35 participants se sont déclarés bilingues. Dans le premier groupe, on compte 1 participant bilingue sur 5 ; dans le deuxième groupe, 2 sur 12 ; dans le troisième groupe, 5 sur 14 ; et dans le quatrième groupe, 3 sur 5. La majorité des participants bilingues se trouvent donc dans le troisième ou le quatrième groupe. Étant donné que cela représente un groupe relativement important, nous avons également calculé la moyenne du score total des élèves bilingues, que nous avons comparée à celle des élèves non bilingues. Les élèves bilingues obtiennent un score moyen de 3.9 dans la sous-catégorie A (savoir-être), contre un score de 3.1 pour les élèves non bilingues. Le score moyen total de la compétence interculturelle au posttest est de 3.6 pour les élèves bilingues, contre 3.0 pour les élèves non bilingues.

Tableau 1 : Groupe 4 score très élevé

Groupe	Élève	Prétest	Posttest	Progression	Sous-catégorie score le plus élevé	3	5	6	7	8
4	24	3,28	3,92	0,64	A,IP	Oui	3	4	5	4
4	20	3,52	3,96	0,44	IA	Non	3	2	4	2
4	21	3,20	4,20	1,00	A	Non	5	4	4	4
4	25	4,00	4,48	0,48	A	Oui	3	4	4	4
4	31	4,08	4,80	0,72	A,K,IP	Oui	5	5	5	3

3 : ben je tweetalig of meertalig opgevoed; 5 : luister je weleens naar Franse muziek in je vrije tijd; 6 : in het dagelijks leven kom ik in aanraking met andere culturen; 7 : ik vind het leuk om contact te hebben met andere culturen; 8 : ik heb vrienden of mensen in mijn nabije omgeving die uit andere culturen komen.

Les participants du quatrième groupe, présentés dans le tableau 1, qui présentent un score moyen très élevé, sont particulièrement intéressants à analyser, afin d'identifier d'éventuelles explications à leur performance. L'élève ayant obtenu le score le plus élevé est l'élève 31, avec un score total de 4,80. Ce participant est bilingue et a attribué un score de 5 aux questions 5, 6 et 7. Il écoute donc fréquemment de la musique française pendant son temps libre, est régulièrement en contact avec d'autres cultures dans la vie quotidienne et apprécie les interactions avec des personnes issues d'autres cultures. Les élèves 25 et 21 déclarent également avoir de l'expérience et de la motivation en lien avec la compétence interculturelle.

Dans le quatrième groupe, l'élève 20 est un cas particulier : il n'est pas bilingue et, parmi les questions 5 à 8, le score le plus élevé qu'il a donné est un 4 à la question 7. Il a attribué un score de 2 aux questions 6 et 8, ce qui est relativement faible comparé aux autres élèves de ce groupe.

Tableau 2 : Groupe 3 score assez élevé

Groupe	Élève	Prétest	Posttest	Progression	Sous-catégorie score le plus élevé	3	5	6	7	8
3	23	2,72	3,28	0,56	IA	Oui	1	3	4	4
3	10	2,68	3,32	0,64	KB	Non	2	3	4	3
3	14	3,04	3,32	0,28	A	Non	3	4	4	2
3	33	3,12	3,32	0,20	K	Non	3	3	4	3
3	8	3,12	3,36	0,24	IP	Non	3	3	4	3
3	34	2,36	3,40	1,04	KB	Oui	3	3	3	4
3	16	2,80	3,44	0,64	K	Non	1	3	4	3
3	28	2,88	3,44	0,56	A	Non	4	5	4	5
3	35	3,20	3,48	0,28	A,K,KB	Non	3	4	3	3
3	11	1,88	3,64	1,76	KB	Non	1	2	4	1
3	36	3,00	3,64	0,64	A	Non	2	4	4	3
3	30	2,84	3,80	0,96	A	Oui	2	3	5	4
3	2	3,52	3,84	0,32	A	Oui	4	5	5	5
3	5	3,48	3,88	0,40	IP	Oui	2	5	5	5

3 : ben je tweetalig of meertalig opgevoed; 5 : luister je weleens naar Franse muziek in je vrije tijd; 6 : in het dagelijks leven kom ik in aanraking met andere culturen; 7 : ik vind het leuk om contact te hebben met andere culturen; 8 : ik heb vrienden of mensen in mijn nabije omgeving die uit andere culturen komen.

Tableau 3: Groupe 2 score modéré

Groupe	Élève	Prétest	Posttest	Progression	Sous-catégorie score le plus élevé	3	5	6	7	8
2	7	2,24	2,52	0,28	IA	Non	2	2	3	2
2	3	2,24	2,56	0,32	IA	Non	3	4	4	4
2	19	1,80	2,56	0,76	IP	Non	2	4	3	3
2	1	2,60	2,64	0,04	K	Non	3	4	4	4
2	22	2,28	2,80	0,52	IA	Non	3	2	3	3
2	18	1,64	2,96	1,32	A,IP,IA,KB	Non	2	3	3	4
2	29	2,08	2,96	0,88	K,IP	Non	2	4	3	2
2	15	2,44	3,04	0,60	A,IA,KB	Non	2	3	4	2
2	9	2,44	3,12	0,68	A	Oui	2	5	4	5
2	26	2,52	3,16	0,64	K	Non	2	3	4	3
2	4	2,84	3,20	0,36	IP,IA	Oui	2	5	5	5
2	27	2,12	3,20	1,08	IP	Non	2	3	3	5

3 : ben je tweetalig of meertalig opgevoed; 5 : luister je weleens naar Franse muziek in je vrije tijd; 6 : in het dagelijks leven kom ik in aanraking met andere culturen; 7 : ik vind het leuk om contact te hebben met andere culturen; 8 : ik heb vrienden of mensen in mijn nabije omgeving die uit andere culturen komen.

Les élèves du troisième groupe, présentés dans le tableau 2, affichent également souvent un score élevé à une ou plusieurs des questions 5 à 8, ou bien sont bilingues. Par exemple, les élèves 2 et 5 déclarent avoir de l'expérience et être motivés, en plus d'être

bilingues. Les élèves appartenant à la première moitié du troisième groupe n'ont pas nécessairement des scores plus élevés aux questions 5 à 8 que certains élèves du deuxième groupe. Dans le deuxième groupe (présenté dans le tableau 3), les élèves 9 et 4 attirent l'attention : ils sont bilingues, indiquent avoir de l'expérience et de la motivation, mais n'obtiennent pas de score élevé en compétence interculturelle au posttest.

Tableau 4: Groupe 1 score faible

Groupe	Élève	Prétest	Posttest	Progression	Sous-catégorie score le plus élevé	3	5	6	7	8
1	12	1,48	1,76	0,28	A	Non	2	2	3	2
1	13	1,56	1,92	0,36	K	Non	2	2	3	2
1	32	1,84	2,08	0,24	K	Non	2	4	3	3
1	17	1,96	2,12	0,16	K	Oui	3	4	4	4
1	6	2,08	2,20	0,12	A	Non	2	3	3	1

3 : ben je tweetalig of meertalig opgevoed; 5 : luister je weleens naar Franse muziek in je vrije tijd; 6 : in het dagelijks leven kom ik in aanraking met andere culturen; 7 : ik vind het leuk om contact te hebben met andere culturen; 8 : ik heb vrienden of mensen in mijn nabije omgeving die uit andere culturen komen.

Enfin, dans le premier groupe (présenté dans le tableau 4), l'élève 17 se distingue également, étant bilingue et déclarant à la fois de l'expérience et de la motivation. En revanche, les élèves ayant les scores les plus bas, à savoir les élèves 12 et 13, indiquent avoir peu d'expérience avec d'autres cultures et montrent également une faible motivation.

Nous avons également inclus dans nos tableaux la progression entre le prétest et le posttest. Dans le premier groupe, aucun des participants ne montre une progression significative. Pour les trois autres groupes, aucun lien clair n'apparaît entre la progression et le score total d'un participant. L'élève 11, qui fait partie du troisième groupe, présente la progression la plus importante. Lors du prétest, il avait obtenu un score moyen de 1.88, ce qui est nettement inférieur à celui des autres participants de ce groupe, dont les scores au prétest étaient tous supérieurs à 2.36.

De plus, nous avons noté la ou les sous-catégories dans lesquelles les participants ont réalisé les plus grands progrès. Dans le premier groupe, nous constatons que tous les participants ont montré peu de progression, celle-ci se concentrant principalement dans les sous-catégories A (savoir-être) et K (savoirs). Dans le deuxième groupe, quatre participants ont enregistré une progression égale dans deux ou plusieurs sous-catégories, ce qui ne permet pas d'identifier une seule sous-catégorie dominante. Pour trois participants de ce groupe, la progression la plus importante a été observée dans la sous-catégorie IA, et pour deux autres dans la sous-catégorie IP. Une plus grande diversité de sous-catégories est visible dans ce groupe. Dans le troisième groupe, on observe également une large variété de sous-catégories. Trois participants ont enregistré leurs plus grands progrès dans la sous-catégorie KB. En revanche, dans le quatrième groupe, aucun participant n'a identifié KB comme la sous-catégorie ayant connu la progression la plus marquée. En moyenne, ce sont les sous-catégories A (savoir-être) (N=10) et K (savoirs) (N=7) qui ont été le plus fréquemment identifiées comme celles dans lesquelles les progrès les plus importants ont été réalisés.

Enfin, nous avons déterminé quelles sous-échelles ont connu les plus fortes et les plus faibles proportions de participants ayant fait une progression d'au moins +1. 22 participants ont fait du progrès aux sous-échelles IP_1 et KB_1. 19 participants ont fait du progrès aux questions K_1 et K_2 ; 18 participants à la sous-échelle IP_2 ; 17 participants à la sous-échelle K_3, K_5 et IA_1. Six participants ont fait du progrès à la sous-échelle IA_4 ; 11 participants à la sous-échelle IA_3 et A_4.

6. Discussion & Conclusion

À notre connaissance, il s'agit de la première étude ayant examiné si des chansons pouvaient être utilisées pour développer la compétence interculturelle chez les élèves de 4 havo, ainsi que la manière dont elles peuvent être exploitées à cette fin.

Les résultats du questionnaire de Schat et al. (2021) montrent que le niveau de compétence interculturelle des élèves était plus élevé après avoir suivi une série de cours basée sur des chansons et le cadre de Byram (2021).

Nous ne pouvons pas tirer de conclusions quant à l'aspect de la compétence interculturelle du cadre de Byram qui a été le plus développé chez les élèves, seulement que la série de cours a eu une influence positive sur la compétence interculturelle en général.

6.1 Interprétation des résultats

Conformément à la première hypothèse : *Le score des élèves du posttest par rapport au prétest sera plus élevé après avoir suivi la série de cours qui contribue à la compétence interculturelle,* les résultats montrent en effet une augmentation générale de la compétence interculturelle en général chez les élèves de 4 havo. Ce résultat est cohérent avec des recherches antérieures (Bokiev et al., 2018), qui suggèrent que les chansons constituent une bonne opportunité pour promouvoir la compétence interculturelle, bien qu'elles n'aient pas démontré de manière concluante que les chansons permettent effectivement de l'augmenter. Il est également cohérent avec les résultats de l'étude d'Arévalo (2010), menée auprès d'étudiants en anglais langue étrangère, qui montre que les chansons sont efficaces pour développer les connaissances culturelles. En outre, ce résultat suggère que le

questionnaire de Schat et al. (2021), conçu pour mesurer la compétence littéraire interculturelle, pourrait aussi être utilisé dans le contexte d'une chanson.

La deuxième hypothèse : *Les trois premières catégories du cadre de Byram : le savoir-être, les savoirs et le savoir-comprendre seront plus développées chez les élèves que les catégories savoir apprendre / faire et savoir s'engager.* doit être rejetée voyant l'analyse quantitative. Les résultats du posttest par rapport au prétest ne montrent pas de différence significative entre les différentes catégories du questionnaire de Schat et al. (2021), ce qui signifie qu'aucune compétence n'a été développée de manière plus marquée qu'une autre. Pourtant, les résultats de l'analyse de cas multiples montrent des différences individuelles ; en moyenne les sous-catégories savoir-être et les savoirs ont été le plus fréquemment identifiées comme celles dans lesquelles les progrès les plus importants ont été réalisés. Cela indique qu'au niveau individuel, les progrès sont également plus visibles dans ces deux sous-catégories. En revanche, bien que la sous-catégorie savoir-comprendre semble globalement moins concernée par des progrès marqués, deux de ses items — IP_1 (n = 22) et IP_2 (n = 18) — figurent parmi les cinq sous-échelles ayant connu la plus forte progression individuelle (+1), ce qui suggère que certains aspects de cette sous-catégories sont tout de même sensibles à l'intervention.

En ligne avec notre troisième hypothèse : *Des aspects comme le plurilinguisme, le bilinguisme, l'expérience avec d'autres cultures, l'expérience de la musique française et la motivation pour la compétence interculturelle contribuent, à un niveau individuel, à un renforcement de la compétence interculturelle,* les résultats montrent que le bilinguisme, l'expérience avec des autres cultures et la motivation pour la compétence interculturelle peuvent effectivement y contribuer. Nous ne pouvons pas évaluer l'effet du plurilinguisme, car tous les élèves plurilingues sont également bilingues. Le bilinguisme est l'aspect le plus

fréquemment observé chez les élèves ayant obtenu de bons résultats en compétence interculturelle. Ce constat est en accord avec l'étude d'Arasaratnam-Smith (2016), qui montre que le bilinguisme et le plurilinguisme favorisent le développement de cette compétence. L'expérience interculturelle, la familiarité avec la musique francophone et la motivation sont également des facteurs observés chez plusieurs élèves ayant obtenu des scores élevés, ce qui correspond aux résultats d'Arasaratnam (2006), qui souligne l'influence de l'expérience interculturelle ainsi que de la motivation. Dans notre étude, aucun lien n'a été observé entre le sexe des élèves et leur score global en compétence interculturelle.

6.2 Points forts et limites

Une force de notre recherche est que nous l'avons menée dans deux écoles différentes, auprès de deux classes distinctes, toutes composées d'élèves de 4 havo. Notre population est donc diversifiée. La recherche a été réalisée par nous-mêmes et non par un autre enseignant, ce qui nous a permis d'assurer une mise en œuvre cohérente de la séquence de cours.

Notre recherche compte 35 participants, ce qui ne constitue pas une grande groupe pour effectuer une recherche. Afin de mesurer plus précisément quel aspect du cadre de Byram a été le plus développé à travers notre série de cours, il aurait été préférable de disposer d'un plus grand nombre de participants. En ce qui concerne le moment des mesures et le nombre de séances dans lesquelles notre recherche a été menée, il existe une différence entre la classe de 4 havo de l'école De Passie et celle de l'Amadeus Lyceum. La professeure de la classe de 4 havo de l'Amadeus Lyceum étant absente lors de notre première visite prévue, nous avons dû réaliser l'intervention en deux séances au lieu de trois,

comme cela a été possible dans notre propre classe à l'école De Passie. Lors de la première séance, les élèves ont rempli les questionnaires et nous avons travaillé sur la première chanson. Lors de la deuxième séance, nous avons abordé la deuxième et la troisième chanson, et les élèves ont ensuite complété le posttest. Nous avons d'abord traité les phases de pré-écoute et d'écoute des deux chansons, afin que les élèves puissent ensuite, en binômes, travailler sur les questions de la phase de post-écoute à leur propre vitesse.

Un point fort de notre étude est que nous avons utilisé un questionnaire validé, ce qui renforce la fiabilité et la validité des résultats. Cependant, une limite que nous avons constatée pendant que les élèves remplissaient le questionnaire est que certaines questions étaient souvent perçues comme difficiles ; nous avons donc dû expliquer certaines notions comme *« gedragsconventies »* et *« etnocentrisch »*. De plus, le questionnaire étant un outil d'auto-évaluation, cela constitue une limite méthodologique en soi. Enfin, les élèves auraient également pu s'influencer mutuellement dans l'interprétation des questions s'ils étaient assis côte à côte.

6.3 Les implications

Les résultats de notre recherche sont en accord avec la littérature que nous avons analysée, laquelle suggère que les chansons constituent un moyen pertinent pour développer les connaissances et la compétence interculturelle. Il existe encore peu d'études démontrant de manière concrète l'effet des chansons sur le développement de cette compétence. Parallèlement, la compétence interculturelle occupera une place de plus en plus importante dans l'enseignement des langues étrangères aux Pays-Bas, notamment parce qu'elle est également intégrée comme élément dans le *Companion Volume* du CECR. Dans ce contexte, notre étude est la première à démontrer que la chanson peut constituer un outil efficace

pour promouvoir la compétence interculturelle chez les élèves, en l'occurrence chez les élèves de 4 havo. Étant donné que les chansons sont perçues comme motivantes par les élèves et qu'elles sont de courte durée — ce qui permet aux enseignants de les intégrer facilement dans un emploi du temps souvent chargé —, notre étude offre des perspectives concrètes pour l'intégration de la compétence interculturelle dans l'enseignement des langues vivantes.

6.4 Suggestions pour des recherches futures

Notre étude s'est exclusivement centrée sur des élèves de 4 havo. Nous recommandons que des recherches futures examinent si les résultats obtenus sont généralisables à d'autres niveaux scolaires et/ou à d'autres années. Il serait notamment intéressant de mener une telle étude auprès d'élèves de vwo 5 ou 6, qui comprendraient probablement mieux les différentes questions du questionnaire.

Il serait également pertinent de réaliser l'étude auprès d'une population plus large et dans un plus grand nombre de classes, afin de déterminer si une différence significative peut être observée entre les différents savoirs du modèle de Byram.

Dans cette optique, il pourrait être judicieux de concevoir une série de cours plus longue, composée de plus de trois leçons, dans laquelle tous les aspects du modèle de Byram seraient abordés de manière équilibrée.

6.5 Conclusion

Dans notre recherche, nous avons tenté de trouver une réponse à la question « *Comment les chansons peuvent-elles être utilisées dans les cours de français à l'école secondaire aux Pays-*

Bas pour développer chez les élèves les connaissances sur la société (inter)culturelle francophone, ainsi que leurs compétences interculturelles ? » et à la question : « *L'utilisation des chansons en cours de français à l'école secondaire aux Pays-Bas contribue-t-elle chez les élèves de 4 havo au développement des compétences interculturelles.* Pour répondre à notre première question principale, nous pouvons conclure que les chansons constituent un moyen efficace pour favoriser la compétence interculturelle des élèves. Elles sont perçues comme motivantes par les élèves, sont courtes — ce qui correspond au temps limité que les enseignants peuvent consacrer à la compétence interculturelle — et abordent souvent des thèmes sociaux ou culturels. Lorsque l'on souhaite utiliser une chanson pour développer la compétence interculturelle, il est essentiel de prendre en compte les phases de pré-écoute, d'écoute et de post-écoute. Pour cette dernière phase, il est important de concevoir des questions adaptées aux différents savoirs du cadre de Byram. Les chansons sélectionnées et les activités associées ont permis d'explorer diverses dimensions de la culture francophone — telles que l'identité, le multilinguisme ou encore la nostalgie — tout en stimulant la réflexion des élèves sur leur propre culture et identité.

Pour répondre à notre deuxième question principale, nous pouvons conclure que l'utilisation des chansons contribue effectivement au développement de la compétence interculturelle chez les élèves de 4 havo, puisque les résultats du posttest sont supérieurs à ceux du prétest. Nous n'observons pas qu'un aspect du cadre de Byram ait été davantage développé qu'un autre : tous les aspects semblent avoir été également développés. De plus, au niveau individuel, des facteurs tels que le bilinguisme, l'expérience interculturelle et la motivation ont influencé positivement le score total de certains participants à notre étude.

En somme, cette étude montre que les chansons, en tant que documents authentiques et culturellement riches, peuvent constituer un outil pédagogique précieux

pour favoriser l’apprentissage interculturel. Intégrées de manière structurée et ciblée, elles offrent aux enseignants une méthode accessible et efficace pour développer la compétence interculturelle dans un temps limité.

Bibliographie

Arasaratnam, L. A. (2006). Further testing of a new model of intercultural communication competence. Communication Research Reports, 23, 93–99.

Arasaratnam-Smith, L. A. (2016). An exploration of the relationship between intercultural communication competence and bilingualism. *Communication Research Reports*, *33*(3), 231-238.

Arevalo, E. A. R. (2010). The use of songs as a tool to work on listening and culture in EFL classes. *Cuadernos de lingüística hispánica*, (15), 121-138.

Arleo, A. (2000). Music, song and foreign language teaching. Cahiers de l'APLIUT, 19(4), 5-19.

Bokiev, D., Aralas, D., Ismail, L., & Othman, M. (2018). Utilizing Music and Songs to Promote Student Engagement in ESL Classrooms. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*.

Brown, C. S. (2011). *Music and literature-A comparison of the arts*. Read Books Ltd.

Byram, M. (2021). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence: Revisited*. Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters.

Council of Europe (2017). Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment companion volume with new descriptors. Cambridge: Cambridge University Press.

Cui, Q. (2016). A study of factors influencing students' intercultural competence. *Journal of Language Teaching and Research*, *7*(3), 433.

Failoni, J. W. (1993). Music as means to enhance cultural awareness and literacy in the foreign language classroom. Mid-Atlantic Journal of Foreign Language Pedagogy, 5(1), 97–108.

Fasoglio, D., Canton, J. (2009). Vreemdetalenonderwijs: een (inter) cultureel avontuur? Interculturele competentie in de taalles: impressies uit een eerste verkenning in Nederland. SLO.

Futonge, K. (2005). Using English videos and music in EFL, ESL classrooms. ESL Magazine. Retrieved from http://www.esl-galaxy.com/musicarticle.html

Ilari, B., Chen-Hafteck, L., & Crawford, L. (2013). Singing and cultural understanding: A music education perspective. *International Journal of Music Education*, *31*(2), 202-216.

Kastelein, E. M. (2018*). La place de la culture en quatrième classe vwo dans les cours de français, du point de vue de l'approche interculturelle, liée aux visions des enseignants de français en utilisant les manuels D'accord, Grandes Lignes et Libre Service* (Master's thesis).

Kocaman, O. (2016). The Effects of Songs on Foreign Language Vocabulary Acquisition. *First Printing*, *29*, 116.

Kwakernaak, E. (2014). Vreemdetalenonderwijs: Van grammatica en literatuur naar communicatie. *Levende Talen Magazine*, *101*(7), 26-30.

Kwakernaak, E. (2017). Cultuur in het vreemdetalenonderwijs: franje of kern? Deel 1: terugblik op vijf eeuwen. *Levende Talen Magazine*, *104*(7), 10-14.

Latta, Susan. "MTV and video music: A new tool for the English teacher." *English Journal* 73.1 (1984): 38-39.

Lems, K. (2001). Using music in the adult ESL classroom. National Clearinghouse for ESL Literacy Education.

Lorenzutti, N. (2014). Beyond the gap fill: Dynamic activities for song in the EFL classroom. English Teaching Forum, 52(1), 14–21.

Marone, V. (2018). Teaching English through music videos. The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching, 1-7.

Mearns, T. (2019). ‘Waar gaat je vak over?’ Actieonderzoek naar inhoud in de mvt-les. *Levende Talen Magazine*, *106*(8), 10-15.

Meesterschapsteam Moderne Vreemde Talen. (2018). Visie op de toekomst van het curriculum moderne vreemde talen. Consulté sur: https://modernevreemdetalen.vakdidactiekgw.nl/wp-content/uploads/sites/6/2018/03/Aanbevelingstekst-MT-MVT.pdf

Nistorescu, A. (2011). The use of YouTube videos in English language teaching. *Romanian Journal of English Studies*, **8**, 126–36.

Schat, E., De Graaff, R., & Van der Knaap, E. (2018). Intercultureel en taalgericht literatuuronderwijs bij de moderne vreemde talen; Een enquête onder docenten Duits, Frans en Spaans in Nederland. *Levende Talen Tijdschrift*, *19*(3), 13-25.

Schat, E., van der Knaap, E. W., & de Graaff, H. C. J. (2020). Literatuuronderwijs ter bevordering van interculturele competentie. Een pilotonderzoek. *Levende Talen Tijdschrift*, *21*(2), 13-25.

Schat, E., van der Knaap, E., & de Graaff, R. (2021). The development and validation of an intercultural competence evaluation instrument for upper secondary foreign language teaching. *Intercultural Communication Education*, *4*(2), 137-154.

Sercu, L., Bandura, E., Castro, P., Davcheva, L., Laskridou, C., Lundgren, U., & Ryan, P. (2005). Foreign language teachers and intercultural competence: An international investigation

Solhaug, T., & Kristensen, N. N. (2020). Gender and intercultural competence: Analysis of intercultural competence among upper secondary school students in Denmark and Norway. *Educational Psychology*, *40*(1), 120-140.

Tammenga-Helmantel, M., Jentges, S., & Ciepielewska, L. (2020). Cultuurbewust concreter: Naar cultuurdoelen voor mvt-onderwijs. *Levende Talen Tijdschrift*, *21*(1), 25-35.

Tegge, F. (2018). Pop songs in the classroom: time-filler or teaching tool ? ELT journal, 72(3), 274-284.

Werner, V., & Tegge, F. (2020). Pop Culture in Language Education. *(No Title)*.

Annexes

Annexe 1: Questionnaire de Schat, van der Knaap & de Graaff (2021)

Vragenlijst Interculturele competentie via liedjes

Instructie : Geef per uitspraak aan in hoeverre je het ermee eens bent of in hoeverre dit voor jou van toepassing is. Gebruik hiervoor de volgende schaal. Omcirkel het getal.

1 = Helemaal niet mee eens
2 = Niet mee eens
3 = Niet mee eens, niet mee oneens
4 = Mee eens
5 = Helemaal mee eens

Naam : _____ **Klas : _____**

Houding (savoir-être)

a.1 Ik ben geïnteresseerd in het dagelijks leven in andere culturen zoals weergegeven in een liedje.	1	2	3	4	5
a.2 Ik ben bereid me in te leven in de personages of stemmen in een liedje.	1	2	3	4	5
a.3 Ik vind het interessant om andere perspectieven te ontdekken over de interpretatie van zowel vertrouwde als onbekende fenomenen in een liedje.	1	2	3	4	5
a.4 Ik ben geïnteresseerd om in een liedje te ontdekken hoe mensen uit andere culturen mijn culturele praktijken en producten zouden beschouwen.	1	2	3	4	5
a.5 Ik ben bereid een ander perspectief in te nemen en kritisch mijn eigen culturele visie op een liedje te onderzoeken.	1	2	3	4	5

Kennis (savoirs)

k_1 Ik kan een liedje gebruiken om meer te leren over de relatie tussen mijn cultuur en andere culturen.	1	2	3	4	5
k_2 Ik kan een liedje gebruiken om meer te leren over stereotypen en vooroordelen met betrekking tot mijn cultuur	1	2	3	4	5

en andere culturen.

k_3 Ik kan een liedje gebruiken om meer te leren over verschillende perspectieven op nationale herinneringen en nationale definities van geografische ruimte.	1	2	3	4	5
k_4 Ik kan een liedje gebruiken om meer te leren over verschillende sociale groepen en de samenleving in andere culturen.	1	2	3	4	5
k_5 Ik kan een liedje gebruiken om meer te leren over gedragsconventies en individuele interactie in andere culturen.	1	2	3	4	5

Interpretatievaardigheden (savoir-comprendre)

ip_1 Ik kan belangrijke personages of gebeurtenissen in een liedje beschrijven en culturele misverstanden identificeren.	1	2	3	4	5
ip_2 Ik kan het thema van een liedje uitbreiden en uitleggen hoe verschillende culturele posities tot verschillende interpretaties leiden.	1	2	3	4	5
ip_3 Ik kan de effecten van het perspectief van de verteller uitleggen en etnocentrische perspectieven in een liedje identificeren.	1	2	3	4	5
ip_4 Ik kan de personages, gebeurtenissen of thema's van een liedje relateren aan mijn eigen leven ondanks culturele verschillen.	1	2	3	4	5
ip_5 Ik kan de thema's in een liedje relateren aan actuele sociale kwesties en de bronnen van culturele misverstanden uitleggen.	1	2	3	4	5

Interactievaardigheden (savoir apprendre / faire)

ia_1 Ik kan met mijn klasgenoten discussiëren over onze interpretaties en relaties van overeenkomsten en verschillen daartussen vaststellen.	1	2	3	4	5
ia_2 Ik kan een dialoog met mijn klasgenoten voorbereiden en uitvoeren waarin ik het perspectief van een personage uit een liedje kan innemen.	1	2	3	4	5
ia_3 Ik kan mijn klasgenoten vragen stellen over gedeelde betekenissen en waarden met betrekking tot een liedje	1	2	3	4	5

en verbanden en relaties daartussen leggen.

ia_4 Ik kan met mijn klasgenoten onze meningen over een liedje bespreken en relaties van overeenkomsten en verschillen daartussen vaststellen.	1	2	3	4	5
ia_5 Ik kan andere bronnen van informatie gebruiken om meer te leren over een liedje en de context ervan, en verschillende betrokken interpretaties analyseren.	1	2	3	4	5

Kritisch cultureel bewustzijn (savoir s'engager)

kb_1 Ik kan een evaluatieve analyse over een liedje schrijven, het liedje in context plaatsen en de ideologie die erin schuilt demonstreren.	1	2	3	4	5
kb_2 Ik kan een persoonlijke reactie op een liedje schrijven, een oordeel vellen met expliciete verwijzing naar mijn eigen ideologische perspectieven en waarden.	1	2	3	4	5
kb_3 Ik kan verschillende evaluaties van een liedje bemiddelen, overeenstemming bereiken over conflicten en verschillen accepteren.	1	2	3	4	5
kb_4 Ik kan een liedje evalueren met betrekking tot hoe het mijn culturele aannames heeft uitgedaagd en welke persoonlijke inzichten het heeft opgeleverd.	1	2	3	4	5
kb_5 Ik kan beoordelen hoe een liedje het mogelijk maakt voor mij om me te identificeren met personages of stemmen uit andere culturen en voorbeelden geven.	1	2	3	4	5

Annexe 2: Questionnaire pour collecter des données qualitatives

Vragenlijst onderzoek interculturele competentie

Voor mijn studie doe ik (BRH) een onderzoek naar het vergroten van interculturele competentie door middel van liedjes onder havo 4 leerlingen. Hiervoor heb ik een aantal gegevens van jullie nodig die ik kan gebruiken en verwerken voor het onderzoek. Er wordt zorgvuldig omgegaan met je gegevens en de gegevens worden in het onderzoek volledig geanonimiseerd, dus je zult niet met je naam in het onderzoek komen. Door middel van je handtekening geef je hiervoor toestemming. Dankjewel!

Naam deelnemer: _____ Klas: _____

Handtekening: _____ Datum: _____

1. Welke talen spreek je naast Frans?

   _____

   _____

2. Heb je naast Frans andere talen in je vakkenpakket? Zo ja, welke?

   Ja / Nee

   _____

3. Ben je tweetalig of meertalig opgevoed?

   Ja / Nee

   Zo ja, in welke taal/talen:

   _____

4. Heb je ooit voor langere tijd in het buitenland gewoond?

   Ja / Nee

Zo ja, waar en hoelang?

_____

_____

5. Luister je weleens naar Franse muziek in je vrije tijd?

Nooit	Zelden	Soms	Vaak	Heel vaak
1	2	3	4	5

6. In het dagelijks leven kom ik in aanraking met andere culturen.

Nooit	Zelden	Soms	Vaak	Heel vaak
1	2	3	4	5

7. Ik vind het leuk om contact te hebben met mensen uit andere culturen.

Nooit	Zelden	Soms	Vaak	Heel vaak
1	2	3	4	5

8. Ik heb vrienden of mensen in mijn nabije omgeving die uit andere culturen komen.

Geen	Nauwelijks	Een paar	Veel	Heel veel
1	2	3	4	5

Annexe 3: Exercices chanson 1: Bruxelles je t'aime

Deze opdrachten maken deel uit van de lessenserie 'chansons en interculturele competentie' en is ontwikkeld voor havo / vwo 4.

Naam: _____ Klas : _____

Activité 1: pendant l'écoute. Deze opdrachten maak je tijdens het luisteren en kijken van het liedje.

1. Wat zegt Angèle over Brussel in het 1e couplet?

……

……

2. Welke elementen van België / Brussel hoor je in het liedje of zie je terug in de clip?

……..

……..

3. Wat zegt Angèle over de tweetaligheid van België in dit liedje. Kun je uit deze regels opmaken wat ze er van vindt?

……..

……..

Activité 2: questions de discussion. Deze vragen maak je in tweetallen na het luisteren van de clip.

1. Waarom zou Angèle zoveel van Brussel houden? Wat maakt de stad speciaal voor haar?

……..

……..

2. Kun jij een vergelijkbare trots voor een stad of regio in Nederland bedenken? En waarom?

……..

……..

3. Wat zou er gebeuren als mensen in één stad (zoals Brussel) verschillende talen spreken? Denk aan school, werk, winkels, vriendschappen..

……

……..

4. Angèle zegt: “Ik heb mijn mooiste verhalen beleefd in het Frans én het Vlaams.” Denk jij dat taal invloed heeft op hoe je dingen beleeft of onthoudt?

……

……..

5. Zou jij het leuk vinden om in een meertalige stad als Brussel te wonen? Waarom wel / niet?

……

……..

Annexe 4 : exercices chanson 2 « je suis chez moi »

Deze opdrachten maken deel uit van de lessenserie 'chansons en interculturele competentie' en is ontwikkeld voor havo / vwo 4.

Naam: _____ Klas : _____

Activité 1: pendant l'écoute. Deze opdrachten maak je tijdens het luisteren en kijken van het liedje.

1. Wat denk je wat er gebeurt aan het begin van de videoclip? Welke emoties hoor / zie je?

……

……

2. Wat valt je op aan de dansende mensen in de clip?

……..

……..

3. Wat denk je wat de boodschap zou kunnen zijn van dit liedje?

……..

……..

Activité 2: questions de discussion. Deze vragen maak je in tweetallen na het luisteren van de clip.

1. Hoe wordt Black M door sommige mensen bekeken? Hoe reageert hij hierop?

……..

……..

2. Wat zegt dit over de Franse samenleving?

……..

……..

3. Herken je discussies rondom afkomst / nationaliteit in Nederland?

…….

……..

4. Schrijf in het Nederlands 3-4 zinnen op hoe jij je zou voelen als je in de situatie van Black M zou zitten.

…….

…….

…….

5. Wat heb je geleerd uit dit liedje? Wat neem je mee?

…….

……..

Annexe 5 : exercices chanson « la bohème »

Deze opdrachten maken deel uit van de lessenserie 'chansons en interculturele competentie' en is ontwikkeld voor havo / vwo 4.

Naam: _____ Klas : _____

Activité 1: pendant l'écoute. Deze opdrachten maak je tijdens het luisteren en kijken van het liedje.

1. Welk gevoel roept het liedje en de videoclip bij je op?

……

……

2. Waar speelt het liedje / de videoclip zich af? Wat voor beeld krijg je van deze plek?

……..

……..

3. Waar denk je waar het liedje over gaat?

……..

……..

Activité 2: questions de discussion. Deze vragen maak je in tweetallen na het luisteren van de clip.

1. Herken je het gevoel van nostalgie wat Aznavour beschrijft in je eigen leven? Zo ja, noem een concreet voorbeeld.

……..

……..

2. Stel dat jij over 25 jaar een lied schrijft over je jeugd:
   a. Over welke plek zou je dan zingen?
   b. Wat zou je missen aan je leven nu?
   c. Wat zou je willen onthouden en overdragen aan je kinderen?

……..

……..

……

……..

……

……

……

……

……..

Annexe 6 : Diapositives PowerPoint de la série de cours

Ci-dessous quelques diapositives PowerPoint que nous avons utilisé dans la classe.

Chanson 1: Bruxelles je t'aime

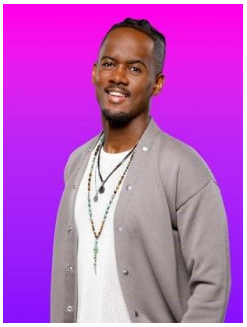
Wat weet je al over de stad Brussel en de Belgische cultuur?

Bruxelles je t'aime

Chanson 2: 'Je suis chez moi' de Black M

Wat betekent de zin:

" Je suis Français, je suis chez moi "



Qui est Charles Aznavour

- Chanteur français d'origine arménienne
- Né en 1924, mouru en 2018
- Un chanteur très influent et connu

Annexe 7 : GenAI clausule

In mijn scriptie heb ik gebruik gemaakt van ChatGPT voornamelijk om zelfgeschreven tekst qua taal en stijl te verbeteren. Ik heb zelfgeschreven alinea's door ChatGPT laten controleren op spelling, grammatica en stijl en per suggestie goed gekeken of ik het eens was met het voorstel wat AI gaf.

Daarnaast heb ik ChatGPT sporadisch gebruikt om korte stukken tekst te structureren. Ik heb dit voornamelijk zelf gedaan, maar af en toe gevraagd aan ChatGPT of dit op de goede plek stond.

Als laatste heb ik ChatGPT gebruikt om te brainstormen over welke liedjes geschikt zijn om te gebruikten om interculturele competentie te ontwikkelen. ChatGPT heeft mij geholpen om drie liedjes te kiezen die passen bij de diversiteit van interculturele competentie.

Ondanks dat ik ChatGPT heb gebruikt voor mijn scriptie is er sprake van eigen werk. Ik heb zelf de artikelen voor het theoretisch kader samengevat en gestructureerd. Pas toen ik een opzet had, heb ik ChatGPT gevraagd ter controle. Datzelfde geldt voor het taalgebruik. Ik heb alles eerst zelf geschreven en daarna door ChatGPT laten controleren. Ik heb geen zinnen door ChatGPT laten genereren. En ondanks dat ik ChatGPT heb gebruikt voor het brainstormen voor liedjes, heb ik zelf de lesactiviteiten verder uitgewerkt.