

La pratique de la compréhension orale en classe avec des chansons : efficace ou pas ?

Pauline Gründemann

5986249

Mémoire de master : Franse taal en cultuur : educatie en communicatie,
Universiteit d'Utrecht

Sous la direction de Dr. Frank Drijkoningen

Le 11 août 2021

Table des matières

1. Introduction	3
1.1 Problématique	3
1.2 Pertinence pour la pratique éducative	4
2. La cadre théorique	6
2.1 Usage des chansons pour l'apprentissage des langues étrangères	6
2.2 Études empiriques sur l'usage des chansons en classe	7
2.3 Critères de choix des chansons	9
2.4 Usage des clips vidéo	11
2.5 Construction d'une leçon de compréhension orale avec des chansons.....	13
2.6 Motivation.....	16
3. Questions de recherche	17
4. La méthode de recherche	19
4.1 Participants.....	19
4.2 Matériaux	19
4.2.1 Exercices	19
4.2.2 Chansons	21
4.2.2.1 Chanson 1 : <i>Je vole</i> - Louane	22
4.2.2.2 Chanson 2 : <i>Bienvenue chez moi</i> - Bigflo & Olio	23
4.2.2.3 Chanson 3 : <i>Papaoutai</i> - Stromae.....	25
4.3 Organisation des trois leçons	27
5. Résultats	29
6. Conclusion	32
7. Discussion	33
7.1 Motivation.....	33
7.2 Image de soi	34
7.3 Résultats du test de compréhension orale	35
7.3 Résultats questions de recherche	36
Bibliographie	37
Annexes	39

Résumé

Les compétences d'écoute sont souvent un aspect difficile des langues étrangères modernes dans les écoles secondaires. Cette étude a étudié si l'utilisation de chansons françaises contribue à une amélioration de la compréhension orale des élèves de mavo-havo 2. La question de recherche est la suivante : *Les élèves de mavo-havo 2 peuvent-ils améliorer leur compréhension orale en pratiquant l'écoute en utilisant des chansons françaises ?*

En outre, la motivation et l'image de soi des élèves ont également été examinées. Les élèves ont eu un total de trois leçons au cours desquelles ils se sont entraînés avec trois chansons différentes. Les résultats du prétest et du posttest ont montré qu'il n'y avait pas d'amélioration statistiquement significative des compétences d'écoute des élèves. En outre, la motivation et l'image de soi des élèves ne se sont pas non plus améliorées de façon significative. Cette étude a donc montré que les élèves n'ont pas amélioré leur compréhension orale en pratiquant la compréhension orale avec des chansons. En outre, la motivation et l'image de soi ne se sont pas améliorées non plus.

Samenvatting

Luistervaardigheid is vaak een moeilijk onderdeel voor de moderne vreemde talen op middelbare scholen. In dit onderzoek is onderzocht of het gebruik van Franse chansons helpt bij het verbeteren van de luistervaardigheid bij leerlingen uit mavo-havo 2. De onderzoeksvraag is: *Kunnen mavo-havo 2 leerlingen hun luistervaardigheid verbeteren door te oefenen met het luisteren naar Franse liedjes?*

Verder is ook gekeken naar de motivatie en het zelfbeeld van de leerlingen. De leerlingen hebben in totaal drie lessen gehad waarin ze geoefend hebben met drie verschillende liedjes. Uit de resultaten van de pretest en posttest bleek dat er geen statistisch significante verbetering is van de luistervaardigheid van de leerlingen. Verder zijn de motivatie en het zelfbeeld van de leerlingen ook niet significant verbeterd. Uit dit onderzoek is dus gebleken dat leerlingen hun luistervaardigheid niet hebben kunnen verbeteren door het oefenen van luistervaardigheid met chansons. Daarnaast zijn ook de motivatie en het zelfbeeld niet verbeterd.

1. Introduction

1.1 Problématique

La compréhension orale est une compétence importante pour les apprenants de langues étrangères. Selon Oxford (1993), la compréhension orale est la compétence la plus utilisée. Une personne qui communique dans sa langue maternelle passe 45% de son temps à écouter. C'est plus que l'expression orale, à laquelle on consacre 30% du temps. La lecture compte pour 16% et l'écriture pour 9%. C'est pourquoi il est important que les élèves néerlandais des écoles secondaires apprennent à bien écouter.

Aux écoles secondaires néerlandaises, le niveau de la compréhension orale a baissé ces dernières années. Selon Van Til (2007), le niveau des examens de compréhension orale du français aux Pays-Bas a baissé au début du 21^{ème} siècle. Van Til (2007) a étudié les examens de compréhension orale du *vmbo*, du *havo* et du *vwo* (qui ont été subis en deux périodes différentes. Pour l'étude du *vmbo*, il s'agit de la période avant l'introduction du *vmbo-t* (*mavo*) (les examens qui ont eu lieu entre 1996 et 2003) et la période après cette introduction, donc après 2003. Cette étude a aussi étudié deux périodes du *havo* et *vwo* : la période de 1996 jusqu'à l'introduction de la *Tweede Fase* (le second cycle). Ces examens sont devenus de plus en plus faciles. Selon la même étude, les élèves de 1996 obtiendraient de meilleurs résultats que ceux de 2006. « Selon ces estimations, les élèves de *havo* d'il y a onze ans obtiendraient aux examens finaux actuels de français et d'allemand des résultats supérieurs d'environ un point et demi par rapport aux élèves d'aujourd'hui. Pour *vwo*, la différence estimée est d'environ un point. » (Van Til, 2007)

La compréhension orale est une compétence difficile. Ce qui rend l'écoute particulièrement difficile, c'est que la personne qui écoute doit comprendre immédiatement ce qui est dit. Certainement pas la possibilité de réécouter certains passages. (Oxford, 1993). Ce

n'est pas toujours le cas. Dans la pratique de l'enseignement ou dans des situations de test comme celle de Van Til (2007), il est parfois possible de réécouter des extraits.

1.2 Pertinence pour la pratique éducative

Pour la pratique éducative, il est important de savoir comment la compréhension orale peut être entraînée d'une manière efficace. Dans la pratique éducative, on pratique surtout la compréhension orale avec les exercices de la méthode. Pour ces exercices, les élèves entendent des fragments ou regardent des vlogs, ensuite ils répondent aux questions. Le sujet de ces vlogs et ces fragments est lié au vocabulaire du chapitre. En outre, les élèves s'entraînent également avec des tests CITO et avec des vidéos sur YouTube. Il y a des enseignants aux Pays-Bas qui laissent les élèves pratiquer la compréhension orale avec des chansons françaises.

Tegge (2018) a examiné les attitudes des enseignants à l'égard de l'utilisation de chansons en classe. Cette étude a été menée auprès de 398 enseignants de 41 pays. Étant donné que de nombreux enseignants ont participé à cette enquête et que ces enseignants viennent de nombreux pays différents, cette étude fournit une image intéressante de ce que les enseignants du monde entier font avec les chansons en classe. Dans le questionnaire, 88% des enseignants ont répondu qu'ils trouvaient l'usage de chansons en classe utile pour l'apprentissage des langues. Le questionnaire a également indiqué que les enseignants consacrent généralement plus de quinze minutes au traitement d'une chanson et ses exercices. Tegge (2018) a également étudié les activités que les élèves doivent effectuer lorsqu'ils écoutent une chanson. La tâche la plus utilisée est celle dans laquelle les élèves doivent remplir les mots qui sont supprimés dans les paroles. Cette tâche est utilisée par 74,6% des

enseignants. Le devoir qui suit est une discussion (71%) et une activité dans laquelle les étudiants doivent chanter. (70,4%).

Les enseignants de l'étude de Tegge (2018) avaient également plusieurs raisons pour utiliser des chansons dans leurs leçons. La raison la plus fréquemment mentionnée était de motiver les élèves par une activité plaisante. C'est ce qu'ont indiqué 91,7% des enseignants. La deuxième raison était de pratiquer la compréhension orale, la troisième était de créer une atmosphère agréable dans la classe, la quatrième était d'apprendre des aspects culturels et la cinquième était d'apprendre du nouveau vocabulaire.

Lorsque les enseignants utilisent les chansons dans la classe, ils peuvent être confrontés à plusieurs problèmes. Le problème le plus courant (selon 28,7% des enseignants), selon l'enquête de Tegge (2018), est celui de trouver des chansons appropriées. Les autres problèmes auxquels les enseignants sont confrontés sont les suivants : le manque de motivation pour chanter, le son de la chanson dérange les autres classes à l'école, l'écoute des chansons prend trop de temps et les élèves ne voient pas l'utilité d'écouter des chansons pour acquérir des compétences d'écoute.

Il est important de savoir si l'usage des chansons aide dans la pratique éducative. C'est pour cette raison que nous étudierons dans cette étude la pratique de l'écoute par la chanson. Nous sommes intéressés par les questions ci-dessous.

Les élèves peuvent-ils réellement améliorer leurs compétences d'écoute en écoutant des chansons ? De plus, il est également intéressant de savoir si l'utilisation de chansons contribue à augmenter la motivation des élèves et si l'écoute de chanson pourrait améliorer l'image de soi des élèves. Dans ce mémoire, nous allons étudier ces points pour savoir si l'utilisation des chansons dans la pratique éducative est efficace. Nous nous concentrerons sur trois aspects : le niveau de compréhension orale, la motivation et l'image de soi des élèves.

2. Le cadre théorique

Tout d'abord, nous donnons un aperçu des études importantes qui ont déjà été réalisées sur ce sujet et nous énumérons les points d'intérêt importants selon la littérature.

2.1 Usage des chansons pour l'apprentissage des langues étrangères

Arleo souligne dans son article (Arleo, 2000) le fait qu'il y a de nombreuses ressemblances entre la musique et la langue, tels que les points suivants. Si quelqu'un écoute de la musique ou entend une conversation ou un discours, la même procédure se déroule. La musique et la parole ont tous les deux un ordre structuré ou chronologique. L'auditeur d'une chanson, ne peut pas réécouter ou avancer la chanson s'il l'écoute en direct. Cela s'applique également à une conversation. Si on est dans une conversation avec quelqu'un d'autre, on ne peut pas revenir en arrière ou mettre en pause la conversation

En outre, selon Arleo (2000), la musique et le langage ont tous deux une structure hiérarchique. Une chanson peut être divisée en plus petites sections, comme un morceau de musique, les différentes strophes, phrases et notes individuelles. Une expression linguistique peut également être répartie en plus petits éléments, tels que des grandes unités de discours, des phrases, des syntagmes, des mots et des phonèmes. Outre ces similitudes, il existe également un certain nombre de différences entre la musique et le langage, selon Arleo (2000). Une différence est par exemple que, en musique, il y a beaucoup plus de répétitions que dans les expressions linguistiques.

Le même article indique que les chansons sont utiles pour l'apprentissage d'une langue étrangère. Selon Arleo (2000), ceci a plusieurs raisons. D'abord, c'est utile pour le plaisir. Les personnes qui apprennent une langue étrangère aiment que des chansons soient utilisées en classe. D'après Arleo (2000), elle offre une « ambiance détendue agréable ». Deuxièmement,

les chansons sont également utiles sur le plan linguistique. Selon Arleo (2000), les chansons peuvent également être utilisées pour la compréhension orale, et pour la pratique de la prononciation, la pratique du vocabulaire et de la grammaire. Les chansons peuvent avoir une troisième fonction dans la leçon, à savoir l'aspect culturel. Dans les chansons, on peut trouver différents aspects culturels, tels que des questions historiques et sociales. Enfin, les chansons se prêtent également à des discussions en classe sur certains thèmes. (Arleo, 2000).

2.2 Études empiriques sur l'usage des chansons en classe

Ces dernières années, plusieurs études ont examiné si l'utilisation de chansons pourrait contribuer à améliorer la compréhension orale chez les apprenants de langues étrangères modernes. Ces études ont surtout examiné si les chansons anglaises contribuent à améliorer les compétences linguistiques en anglais.

En 2013, Hidayat (Hidayat, 2013) a étudié l'usage des chansons anglaises dans les leçons d'anglais afin de voir si les élèves pourraient améliorer leur compréhension orale. Dans cette étude, il y avait au total 60 étudiants d'une école secondaire en Indonésie. Cette étude était composée de deux parties : la première partie était une étude avec un prétest et un posttest dans laquelle le niveau avant et après les leçons, utilisant des chansons, était testé. Pour ces tests, les élèves ont rempli un test TOEFL, un test de compréhension orale. Il y avait un groupe expérimental et un groupe de contrôle. Le groupe expérimental a eu 7 leçons dans lesquelles les élèves traitaient des chansons anglaises. Le groupe de contrôle avait aussi des leçons de compréhension orale, mais les élèves n'écoutaient pas des chansons dans ces leçons. La deuxième partie de la recherche consistait en une enquête sur les difficultés rencontrées par les étudiants en matière de compréhension orale. Selon l'enquête, les élèves ont surtout des problèmes avec les sons dans la salle de classe lorsqu'ils écoutent. En outre,

les élèves ont du mal à comprendre les chansons rapides et les chanteurs ayant un accent différent (Hidayat, 2013). Ainsi, si le chanteur de la chanson a un accent différent de celui auquel les élèves sont habitués, cela peut compliquer la compréhension de la chanson par les élèves. Les élèves de notre étude apprennent le français standard, il est donc important que les chansons soient Les élèves de notre étude apprennent le français standard, il est donc important que les chansons soient également en français standard autant que possible et pas avec un accent du sud de la France.

Solihat (2014) a étudié si des élèves pourraient améliorer leur compréhension orale en écoutant des chansons anglaises. Dans cette étude, il y avait 62 participants. Le premier groupe était le groupe expérimental et le deuxième groupe était le groupe de contrôle. Chaque groupe avait 31 élèves. La procédure du groupe expérimental était la suivante. D'abord, il y avait un prétest, ensuite, il y avait des leçons dans lesquelles les élèves écoutaient de la musique. À la fin de l'expérience, les élèves faisaient un posttest et remplissaient une enquête. Le groupe de contrôle faisait aussi le prétest et le posttest. L'étude a montré que les élèves du groupe expérimental ont progressé plus importants par rapport aux élèves du groupe de contrôle. En outre, il a été constaté que les élèves étaient positifs quant à l'utilisation de chansons anglaises en classe.

Une troisième étude qui rejoint les études précédentes est celle d'Embarki. (Embarki, 2014). Cette étude a examiné si les étudiants peuvent améliorer leurs compétences d'écoute grâce aux chansons françaises. Cette recherche a été menée dans une classe composée de 36 élèves d'une école en Algérie. Le groupe a été divisé en deux parties, un groupe expérimental et un groupe de contrôle, en tenant compte du niveau des élèves. Le groupe expérimental a eu des leçons avec une chanson française pendant 8 leçons. Ces élèves ont fait des exercices autour d'une chanson française, *Maria* de Jean Ferrat. Les activités étaient composées en

trois phases : le pré écoute, l'écoute et la phase après l'écoute. Selon cette étude, l'usage des chansons avait des résultats positifs : « L'introduction de la chanson dans l'enseignement/apprentissage de la compréhension orale a facilité l'accès au sens, a renforcé la mémorisation chez les apprenants et les a motivés davantage. (Embarki, 2014). Selon cette étude la motivation des élèves a augmenté grâce à l'usage des activités autour d'une chanson. Cela permet aux élèves d'obtenir de meilleurs résultats en matière de compréhension orale.

Une étude récente de Fung (2020) a examiné l'attitude des étudiants de Hong Kong vis-à-vis de l'utilisation de chansons anglaises en classe. 100 élèves âgés de 16 à 17 ans ont participé à l'étude. Les étudiants ont dû remplir un questionnaire comprenant un total de 30 questions sur l'écoute de chansons anglaises en général et sur l'utilisation de chansons anglaises en combinaison avec l'apprentissage de l'anglais en classe. Les élèves ont eu une attitude positive à l'égard de l'écoute de chansons anglaises en classe. Au total, 88% des élèves ont indiqué qu'ils aiment écouter des chansons anglaises en classe. En outre, 93% des élèves ont indiqué qu'ils le trouvent intéressant d'écouter des chansons anglaises pendant les leçons d'anglais. Les élèves qui ont participé à l'enquête ont également indiqué qu'ils pensent que les chansons anglaises en classe peuvent les aider à améliorer leur prononciation, leur vocabulaire, leur compréhension orale et leur expression orale.

2.3 Critères de choix des chansons

Les études ci-dessus ont essentiellement traité des chansons anglaises. Comme nous voulons focaliser notre recherche sur les chansons françaises, il est important d'avoir des critères pour choisir les bonnes chansons. Trois chansons différentes seront utilisées pour notre recherche. Pour cela, il est important d'utiliser les bonnes chansons.

Griffée (1991) donne trois caractéristiques des chansons qui sont uniques par rapport aux poèmes ou discours. Tout d'abord, les chansons contiennent moins d'informations que la poésie. En outre, les chansons ont plus de redondances que la poésie. Selon Griffée (1991), cela rend les chansons plus faciles à comprendre que la poésie. Les chansons étant plus simples que la poésie, il est plus facile pour les destinataires de les comprendre. Enfin, les chansons ont une troisième caractéristique Griffée (1991). En écoutant des chansons, les personnes qui les écoutent ont l'impression que la chanson leur est directement destinée. De cette façon, les chansons créent un « monde de sentiments et d'émotions » (Griffée, 1991).

Selon Murphey (1992), les chansons se prêtent bien à une utilisation en classe. Il a analysé 100 chansons d'une liste des hits anglais. Tout d'abord, selon lui, l'utilisation des chansons est très apte pour l'éducation. Il a examiné plusieurs caractéristiques des chansons pop anglaises qui soulignent ce point. Dans une chanson moyenne de 263 mots, chaque mot est répété en moyenne trois fois. En outre, 25 % du corpus de Murphey (1992) était composé de 10 mots différents : 4 pronoms (*you, I, me, my*), 4 termes grammaticaux (*the, to, a, and, gonna* et le verbe/nom *love*). Ce que Murphey (1992) décrit également dans son article, c'est la présence de mots faisant référence à vous et à moi dans les paroles de la chanson. Dans le corpus, 86% des chansons avaient une référence à la deuxième personne du singulier. En outre, 94% des chansons du corpus faisaient référence à la première personne du singulier. Dans le corpus, 5% des phrases étaient soit un impératif, soit une question. Selon Murphey (1992), « ces caractéristiques rendent le discours semblable à une conversation. » Pour le reste, 94% des chansons n'avaient pas d'indication de temps et 80% n'avaient pas d'indication de lieu. Enfin, les chansons contiennent de nombreuses pauses. Cela laisse le temps aux auditeurs de comprendre ce qu'ils ont entendu.

Dans Lems (2001), il y a également un certain nombre de recommandations pour le choix des chansons. Selon Lems (2001), les points suivants doivent être pris en compte. Tout d'abord, les paroles doivent être fortes et claires. Le texte ne doit pas être noyé dans la musique instrumentale. Deuxièmement, le vocabulaire doit être bien adapté au niveau des élèves. Si une chanson contient beaucoup de vocabulaire difficile et de métaphores difficiles, cette chanson ne peut pas être utilisée pour les niveaux les moins avancés. Enfin, selon Lems (2001), il faut vérifier que les chansons ne contiennent pas de paroles explicites sur la violence, le sexe ou un contenu religieux inapproprié.

Lynch (2005) a aussi des recommandations en ce qui concerne le choix des chansons. Selon cet article, il faut tenir compte des facteurs suivants lorsqu'on traite des chansons pendant les leçons de compréhension orale en classe. Tout d'abord, il faut tenir compte du nouveau vocabulaire et de la nouvelle grammaire. En outre, il faut tenir compte de l'accent (ou le dialecte) et de la prononciation de l'auteur. Donc, pour notre recherche, cela signifie que le chanteur de cette chanson devrait chanter autant que possible en français standard. Troisièmement, il faut tenir compte de la structure différente et la grammaire différente des chansons. Le parolier ou chanteur des chansons peut changer la structure et la grammaire par rapport aux textes ordinaires.

2.4 Usage des clips vidéo

Aujourd'hui, les chansons sont souvent publiées avec un clip vidéo. Les clips vidéo complètent souvent la chanson en faisant correspondre les images vidéo au contenu des paroles. Ces clips vidéo peuvent jouer un rôle dans la recherche. C'est pourquoi nous avons également étudié l'utilisation de clips vidéo dans la littérature

D'après l'article de Marone (2018), l'usage des clips vidéo présente plusieurs avantages. Tout d'abord, les clips vidéo sont des sources authentiques. Cela permet, selon Marone (2018, p. 2), « d'accroître la conscience socioculturelle et l'apprentissage des langues » et « Les clips vidéo sont aussi comme des textes, ils peuvent être étudiés pour leur intertextualité et peuvent être analysés pour les différents types de communication et d'expression qu'ils contiennent (multimodalité). ». De plus, « les qualités émotionnelles et intellectuelles garantissent que les captent l'attention des élèves et qu'elles leur permettent d'exprimer ce qu'ils pensent des vidéos. » (Marone, 2018, p. 2)

Marone (2018) mentionne également plusieurs avantages des vidéos musicales pour la pratique éducative. Premièrement, la disponibilité du matériel audiovisuel. Il est très facile de trouver sur YouTube des vidéos à utiliser en classe. Deuxièmement, les vidéos sont également facilement accessibles pour être utilisées en classe. Cela peut, selon Marone (2018) également être utile aux étudiants qui ont des difficultés avec la langue anglaise. Le troisième avantage est la durée des vidéos musicales. Les clips vidéo durent souvent entre trois et cinq minutes. Selon Marone (2018), cela donne plusieurs avantages. L'enseignant peut facilement garder le temps et les élèves ne doivent se concentrer que pendant un moment court. La durée courte des vidéos laisse également plus de temps pour l'analyse et la réflexion. Un quatrième avantage (Marone, 2018) est le fait que les clips vidéo offrent une grande flexibilité. Les vidéos étant très courtes peuvent facilement être utilisées pendant les leçons et les élèves peuvent également les regarder à la maison à leur propre tempo. En outre, les vidéos sont généralement gratuites, ce qui les rend accessibles à un groupe plus large. Enfin, les clips vidéo ont le grand avantage de la variété. L'enseignant peut choisir des types de clips vidéo très spécifiques et les élèves peuvent choisir des clips vidéo qui correspondent à leurs intérêts.

2.5 Construction d'une leçon de compréhension orale avec des chansons.

Dans notre recherche, nous allons donner trois leçons pendant lesquelles les élèves pratiquent leur compréhension orale en écoutant des chansons. Il est donc important de savoir quelles caractéristiques cette leçon doit avoir. Les leçons avec les chansons doivent avoir une bonne structuration, pour que l'efficacité éventuelle de leur utilisation puisse être étudiée d'une façon correcte.

Griffée (1991) indique qu'avec les chansons pop, il peut être difficile d'entendre les paroles. Ces chansons peuvent être rapides et donc difficiles à comprendre par rapport aux chansons calmes. Selon Griffée (1991), les élèves trouvent souvent les chansons pop amusantes à écouter et peuvent donc les écouter en classe. Il est donc important de savoir comment ces chansons pop rapides peuvent être traitées en classe, de façon à ce que les élèves comprennent les paroles. Selon Griffée (1991), les paroles de ces chansons doivent être traitées en trois étapes. Dans un premier temps, les élèves écoutent les chansons sans avoir les paroles sur papier ni aucune autre préparation. Il est peu probable que les élèves comprennent ce qu'on a entendu après la première écoute. L'enseignant doit demander aux élèves quels mots ils ont entendu après avoir écouté la chanson. Dans un deuxième temps, les élèves écouteront la chanson une deuxième fois. Les élèves reçoivent ainsi une phrase à lire à chaque fois, puis écoutent la même phrase dans la chanson. L'objectif n'est pas que les élèves comprennent ou se souviennent de tout. Selon Griffée (1991), c'est ainsi que les élèves doivent comprendre et reconnaître ce qui est chanté dans la chanson. Au cours de la dernière étape, les élèves entendent la chanson une dernière fois, mais ils ont maintenant la possibilité de voir l'ensemble du texte. Après cette écoute, l'enseignant peut discuter de certains aspects de la chanson, tels que le vocabulaire, les expressions et la grammaire. Selon Griffée (1991), la troisième phase peut être élargie par un exercice dans lequel des mots sont omis dans le

texte. Il faut ici tenir compte du niveau des élèves. Pour les niveaux faibles, les mots simples doivent être laissés de côté. Pour les plus hauts niveaux, des parties plus importantes peuvent être supprimées, comme des phrases entières. Pour les niveaux supérieurs, davantage de mots peuvent être omis. Par exemple, les élèves peuvent recevoir des paroles de chansons dont seuls les deux premiers mots ont été supprimés.

Pendant les leçons, nous donnerons aux élèves des exercices qui accompagneront les chansons. La littérature mentionne plusieurs exercices qui peuvent être utilisés pendant la leçon de compréhension orale.

Selon Griffée (1991), il existe différents types de questions qui peuvent être posées. Tout d'abord, il existe une distinction entre les questions à poser avant l'écoute (comme : de quoi parlera cette chanson), les questions à poser pendant l'écoute (par exemple : combien de fois as-tu entendu le mot X). et les questions à poser après l'écoute (Comment pourrais-tu décrire la chanson en une phrase ?). Ces questions peuvent alors avoir des objectifs différents. Ainsi, les questions peuvent être utilisées pour introduire une chanson, pour évaluer ce que les élèves pensent d'une chanson, pour vérifier si les élèves ont compris le contenu et pour améliorer la grammaire. Mais, dans Griffée (1990), on y lit que les paroles avec des mots supprimés, ne peuvent pas être utilisées avec toutes les chansons. Cet exercice est particulièrement adapté aux niveaux inférieurs. La longueur et la vitesse de la chanson doivent être prises en compte. Il ne peut pas être utilisé pour les longues chansons car il y a trop de trous. Avec les chansons rapides, le texte va trop vite et ils ont trop peu de temps pour écrire les mots qui manquent.

Une autre façon de traiter les paroles est de donner les paroles d'une chanson qui contient plusieurs fautes (Griffée, 1991). Les élèves peuvent ensuite, en écoutant, découvrir

les erreurs dans les paroles et les souligner. Selon Griffée (1991), les erreurs dans les paroles peuvent être des fautes grammaticales que les élèves font régulièrement en classe.

Arleo (2000) suggère un ordre légèrement différent. Dans cette structure de la leçon, il faut commencer par une activité de pré-écoute. Dans cette activité, les élèves doivent parler ensemble de leurs goûts musicaux. Les élèves se posent par exemple des questions sur les genres musicaux qu'ils écoutent ou sur les concerts auxquels ils ont assisté. Dans la phase qui suit, les élèves se voient proposer des activités d'introduction. Pendant qu'ils écoutent, les élèves devraient réfléchir à des questions telles que : « De quel genre de musique s'agit-il ? » ou « Quels instruments entendez-vous ? ». Ces deux phases sont suivies de la phase dans laquelle des questions détaillées sont posées. Enfin, Arleo (2000) propose une quatrième activité qui peut être réalisée en classe : le chant.

Marone (2018), propose également plusieurs autres suggestions de tâches à réaliser avec des vidéos musicales. Par exemple, l'enseignant peut donner les paroles dans lesquelles certains mots ont été supprimés. Les élèves peuvent ensuite les remplir. Lorsqu'ils ont terminé, l'enseignant et les élèves peuvent discuter de l'utilisation des mots par l'artiste. Une autre idée serait de comparer un clip vidéo original avec une couverture. Enfin, les élèves peuvent travailler avec l'enseignant pour voir si certains stéréotypes et clichés d'un pays particulier sont présents dans un clip musical. Finalement, les élèves peuvent aussi faire des activités créatives en utilisant des vidéos musicales. Par exemple, les élèves peuvent réécrire la chanson qu'ils ont entendue, mais cette fois du point de vue d'une autre personne qui apparaît dans la vidéo.

2.6 Motivation

Dans cette étude, nous nous intéresserons également à la motivation des élèves. Dans la pratique éducative, il est avantageux que les élèves soient motivés. Nous sommes curieux de savoir si l'utilisation de chansons peut améliorer la motivation. Comme nous nous intéressons également à la motivation des élèves dans cette étude, il est également important de savoir quels types de motivation existent.

Une théorie importante de la motivation est la théorie de l'autodétermination (Reeve, 2012). Selon cette théorie, un certain nombre de besoins fondamentaux doivent d'abord être satisfaits : *l'autonomie, la compétence et la proximité sociale*.

Il existe plusieurs types de motivation selon la *Organismic Integration Theory* (Reeve, 2012). Cette théorie distingue *l'amotivation, la motivation extrinsèque et la motivation intrinsèque*. La motivation extrinsèque peut être divisée en quatre types : *la pression externe, la pression interne, la motivation par l'utilité et la motivation par la valeur*. S'il s'agit de l'amotivation, les trois besoins fondamentaux sont les moins satisfaits. Les élèves *amotivés* ne veulent pas et ne peuvent pas voir l'importance de quelque chose. Les élèves peuvent présenter un comportement passif, rebelle et évitant. (Reeve, 2012)

Parmi la motivation extrinsèque, on distingue *la motivation contrôlée* (devoir) et la *motivation autonome* (vouloir). Dans le cas de *la motivation contrôlée*, on peut distinguer deux types. (Reeve, 2012) D'abord *la pression externe*. Avec la pression externe, les élèves font quelque chose parce qu'ils seront soit récompensés, soit punis. Cela peut amener les élèves à se sentir anxieux, insatisfaits et à un manque d'engagement. Deuxièmement la *pression interne*. Dans ce cas, les élèves font quelque chose grâce aux attentes internes. Il peut en résulter un sentiment de culpabilité, de honte ou une mauvaise estime de soi. Dans le cas de *la motivation autonome*, il existe également deux types. Tout d'abord, *l'utilité*. Les

élèves font alors quelque chose parce qu'ils en voient la pertinence. L'autre type de motivation autonome est basé sur *les valeurs*. Les apprenants font alors quelque chose parce que cela fait partie de leurs propres valeurs. Enfin, il y a aussi *la motivation intrinsèque*, où les élèves font quelque chose parce qu'ils l'aiment ou le trouvent intéressant. La conséquence de ces trois dernières motivations est que les élèves éprouvent, entre autres, du plaisir et de la satisfaction. (Reeve, 2012)

Les leçons que j'ai développées dans le cadre de cette étude auront pour but de faire évoluer les élèves vers la motivation intrinsèque. Si les élèves sont intrinsèquement motivés, ils apprécieront la matière et éprouveront de la satisfaction. En outre, l'image de soi est importante. Si les élèves constatent qu'ils sont bons dans la matière du français, cela les aide à acquérir un sentiment de compétence. C'est l'une des conditions mentionnées par Reeve (2012).

3. Questions de recherche

Cette étude nous étudierons si l'usage de chansons françaises en classe peut contribuer à améliorer la compréhension orale des élèves néerlandais des classes *mavo-havo 2*. Ainsi, nous chercherons une réponse à la question principale suivante :

Les élèves de mavo-havo 2 peuvent-ils améliorer leur compréhension orale en pratiquant l'écoute en utilisant des chansons françaises ?

Pour répondre à cette question principale, nous nous concentrerons également sur trois sous-questions.

Question 1 : La compréhension orale des élèves de mavo-havo 2 est-elle plus élevée après avoir pratiqué la compréhension orale à l'aide de chansons françaises ?

Question 2 : Les élèves de mavo-havo 2, sont-ils plus motivés après avoir pratiqué la compréhension orale à l'aide des chansons françaises ?

Question 3 : L'image de soi de l'élèves vis-à-vis de ses capacités d'écoute en français s'est-elle améliorée par rapport à avant l'étude ?

Chaque sous-question comporte une hypothèse. Les hypothèses sont les suivantes :

Hypothèse 1 : Les élèves qui ont pratiqué la compréhension orale en utilisant des chansons obtiennent de meilleurs résultats au posttest d'écoute qu'au prétest d'écoute, par rapport aux élèves qui ne pratiquent pas l'écoute avec l'aide de chansons.

Hypothèse 2 : Les élèves qui ont pratiqué la compréhension orale en utilisant des chansons sont plus motivés pour la matière du français et la compréhension de l'oral par rapport aux élèves qui n'ont pas pratiqué la compréhension de l'oral par des chansons.

Hypothèse 3 : Les élèves qui ont pratiqué la compréhension orale à l'aide des chansons ont pensé qu'ils sont meilleurs par rapport aux élèves qui ont pratiqué les compétences d'écoute sans chansons.

4. La méthode de recherche

4.1 *Participants*

La recherche sera menée dans deux classes de 2 *mavo-havo* au *Markland College* à Oudenbosch. Le premier groupe, le groupe expérimental, est composé de 30 élèves. Le deuxième groupe, le groupe de contrôle, est composé de 30 élèves.

4.2 *Matériaux*

Les items suivants sont nécessaires pour l'étude. Un *prétest* et un *posttest*. Ce *prétest* et ce *posttest* sont les mêmes. Ce test est un test de compréhension orale de la méthode *Libre-Service Junior*. Ce test est composé de 20 questions qui donnent 24 points aux élèves.

En plus de ce *prétest* et *posttest*, les élèves remplissent aussi une enquête. Cette enquête a examiné plusieurs aspects de la compréhension orale. Il s'agit de deux aspects. Premièrement des questions sur la motivation des élèves pour le français, sur ce que les élèves pensent de la compréhension orale, sur ce que les élèves pensent de l'usage de chansons françaises en classe. Deuxièmement, il s'agit de l'image de soi des élèves par rapport à la compréhension orale. Les questions sont partiellement basées sur l'enquête de Fung (2020).

4.2.1 Exercices

Au cours de notre recherche, les élèves pratiquent la compréhension orale à l'aide des chansons. Les élèves recevront des devoirs qui accompagnent ces chansons. En préparant ces exercices, nous avons généralement utilisé la structure de Griffée (1991). Cela signifie que les missions sont divisées en trois parties. Avant l'écoute de la chanson pour la première fois,

les élèves auront des questions avant l'écoute. Comme : De quoi parle la chanson ? Après la première écoute, les élèves pourraient répondre aux questions.

La phase suivante est la phase d'écoute. Lors de la deuxième écoute, les élèves complètent un texte dans lequel des mots ont été supprimés. Nous avons établi trois conditions pour les mots qui seront supprimés. La première condition est que nous choisirons des mots qui sont déjà connus parmi les élèves. Deuxièmement nous devons assurer que les élèves auront suffisamment de temps pour écrire les mots qu'ils entendent. Pour éviter un manque de temps, nous avons choisi supprimer au maximum deux mots par couplet. Troisièmement, il doit s'agir de mots qui ne sont pas trop difficiles à écrire. Les élèves doivent pouvoir se concentrer sur l'écoute et ne pas penser à l'orthographe de certains mots. C'est pourquoi que nous n'avons que sélectionner des mots d'au maximum 7 lettres et des mots qui sont déjà connus.

La dernière phase est la phase après l'écoute. Pour nos leçons, nous avons choisi de donner des questions auxquelles les élèves peuvent répondre même après avoir écouté le texte. Les élèves entendront la chanson une troisième fois. Pendant et après l'écoute, les élèves peuvent répondre aux questions. Comme les élèves ont déjà le texte de la chanson (l'exercice avec les trous) sous les yeux, ils peuvent facilement consulter ce texte. Pour ces questions, nous avons essayé autant que possible de faire que les questions ressemblent aux questions de la méthode que le groupe test fera. Cela signifie que des questions ouvertes et fermées sont utilisées. Occasionnellement, nous avons également utilisé des questions que d'autres enseignants ont publiées sur Internet.

4.2.2 Chansons

Pour notre expérience, nous avons besoin de trois chansons françaises. Nous avons choisi trois chansons. La première est *je vole* de Louane, la chanson pour la deuxième leçon est *Bienvenue chez moi* de Bigflo & Olio, la troisième est *Papaoutai* de Stromae. Nous avons choisi ces chansons pour plusieurs raisons.

Tout d'abord nous avons essayé de tenir compte des préférences des élèves, afin de pouvoir accroître la motivation. Cela est important selon Lems (2001) et Lynch (2005). Aujourd'hui, les raps sont populaires parmi les jeunes. Lorsque l'on regarde les hit-parades, une grande partie des chansons sont des chansons de rap. La deuxième chanson que nous avons choisie, celle de Bigflo & Olio, est déjà utilisée par une collègue pendant une leçon de 2 *kader-mavo* et 3 *mavo*. Selon ce collègue, les élèves ont aimé la chanson. La troisième chanson, celle de Stromae, n'est pas forcément une chanson de rap, mais c'est quand même une chanson populaire et connue par les élèves. Lors d'une enquête menée à l'école à l'occasion de la Journée de la langue française en novembre 2020, il a été constaté que *Papaoutai* était la chanson francophone la plus populaire parmi les élèves.

La première chanson, celle de Louane, n'est pas une chanson de rap. Nous l'avons choisi afin d'offrir un peu de variété. De plus, cette chanson vient d'un film très connu : *La famille Bélier*.

Quant au reste des critères, nous expliquerons ci-dessous pourquoi nous avons choisi la chanson en utilisant la littérature mentionnée dans la section 2.3.

4.2.2.1 Chanson 1 : *Je vole* - Louane

En ce qui concerne l'usage des mots, nous avons comparé le vocabulaire de cette chanson avec les mots courants selon Murphey (1992). Selon cet article 25% des mots d'une chanson moyenne se composent de « *you, me, my, I, the, a, and et love* »

En ce qui concerne la première personne du singulier (94% des chansons de Murphey (1992) ont une référence à la première personne du singulier), le mot « je » est utilisé 28 fois et le mot « me » est utilisé 2 fois. Il n'y a pas de référence à la deuxième personne du singulier. « Vous » est utilisé 6 fois, mais ici il s'agit d'une référence à ses parents et donc au pluriel. Quant au reste des mots, le mot « elle » est utilisé 4 fois, le mot « et » 5 fois, « aime » 3 fois. Les articles sont peu utilisés dans la chanson (articles définis 2 fois et articles indéfinis 4 fois). Les pronoms possessifs sont utilisés 10 fois et les pronoms démonstratifs 6 fois. Cela ne causera pas de problèmes pour les élèves car ils maîtrisent déjà ces éléments de grammaire. Bref, le vocabulaire de cette chanson correspond bien aux critères de Murphey (1992). Selon Lynch (2005), le vocabulaire doit être connu par les élèves. Le vocabulaire de cette chanson correspond bien au niveau des élèves : le vocabulaire correspond plus ou moins au vocabulaire utilisé dans les textes de la méthode d'enseignement. Si les élèves trouvent des mots qu'ils n'ont pas encore appris, ils peuvent les chercher dans un dictionnaire pendant la leçon. Nous faisons cela pour éviter que les élèves ne soient limités par leur vocabulaire.

Quant au reste des éléments grammaticaux, la plupart de la grammaire utilisée est connue par les élèves. Selon Lynch (2005), cela est une condition importante pour le choix d'une chanson. Les seules difficultés de la chanson sont l'usage de l'imparfait (6 fois) et l'usage du futur (1 fois). Les élèves de *mavo-havo 2* ne connaissent pas encore ces temps de verbe. Ce problème est résolu en permettant aux élèves de chercher des mots pendant qu'ils répondent aux questions.

Enfin, il y a quelques remarques qui ont été mentionnées dans le cadre théorique. Par exemple, la plupart des chansons ne comportent pas de détermination de temps ou de lieu (Murphey, 1992). Cette chanson n'a pas de détermination de lieu, mais elle a quelques déterminations de temps. Dans le cas de cette chanson, la détermination temporelle est en fait un avantage dans la chanson. Comme « ce soir » est utilisé deux fois et « hier » une fois, cela peut aider à comprendre l'imparfait et le passé composé. Enfin, Lems (2001) et Lynch (2005) ont également mentionné que le texte doit être clairement claire, ce qui est probablement le cas dans cette chanson.

4.2.2.2 Chanson 2 : *Bienvenue chez moi* – Bigflo & Olio

Cette chanson a été surtout choisie pour la motivation des élèves. Les élèves du groupe expérimental indiquent régulièrement qu'ils écoutent des chansons de rap. C'est pourquoi que nous avons trouvé important de traiter une chanson de rap dans cette étude. Lors de la recherche d'une chanson appropriée, nous avons remarqué que de nombreuses chansons populaires ne convenaient pas en raison du langage utilisé. De nombreux mots viennent de l'argot. Cette chanson était la plus apte à l'usage dans la classe de toutes les chansons de rap que nous avons considérées.

Les mots courants de Murphey (1992) sont également présents dans cette chanson. Il y a un total de 47 références à la première personne du singulier. Les pronoms personnels qui sont utilisés pour cette référence, sont : « Je » (6 fois), « J' » (36 fois) et « me » (5 fois). Dans la chanson, il y a également des pronoms personnels qui réfèrent à la deuxième personne du singulier. Ces pronoms sont : « tu » (13 fois) et « te » (4 fois). Les autres pronoms personnels qui sont utilisés sont entre autres « il » (3 fois) et « elle » (7 fois).

Les temps de verbes ne sont pas trop compliqués pour les élèves. Les temps utilisés dans le texte sont surtout le présent et le passé composé, les deux temps qu'ils connaissent déjà. L'imparfait est utilisé 6 fois, mais ils peuvent chercher les mots qu'ils ne connaissent pas.

Quant au reste du vocabulaire, il correspond bien au vocabulaire du chapitre de la méthode d'enseignement. Le chapitre sur lequel les élèves travaillent actuellement porte sur le tourisme. Les élèves apprennent des mots qui se retrouvent également dans cette chanson: *la plage, voler, auteur, l'île et ils viennent*. Lorsque les élèves écoutent les chansons, ils peuvent reconnaître ces mots du vocabulaire, ce que pourrait aider à comprendre le texte de la chanson. En outre, les élèves peuvent immédiatement pratiquer le vocabulaire.

Finalement, il y a quelques points importants à mentionner. D'abord, cette chanson n'a pas de détermination de temps, mais elle a beaucoup de déterminations de lieu, 26 au total. Ces lieux sont très importants dans cette chanson. Chaque couplet parle d'une autre ville, région ou île. Il s'agit surtout des grandes villes françaises comme Paris, Bordeaux, Lyon et Lille. Ces déterminations de lieu ne causeront pas des problèmes pour les élèves. De plus, ils peuvent chercher les lieux qu'ils ne connaissent pas. Le deuxième point à noter est l'omission des voyelles dans les paroles de la chanson. Comme décrit précédemment, « j' » apparaît 36 fois dans la chanson, par exemple dans « j'suis ». Ce n'est pas le seul mot où une voyelle est omise, elle l'est aussi une fois dans « p'tit ». Il faut y prêter attention pendant la leçon. L'enseignant doit expliquer au cours de la leçon qu'il s'agit d'une omission d'une voyelle.

Le troisième point à noter est la longueur de la chanson. Le texte de la chanson est assez long et les rappeurs chantent un peu vite. Néanmoins, nous n'anticipons pas de problèmes. Tout d'abord, comme la chanson est assez longue, nous pouvons laisser de côté les couplets difficiles. En outre, le clip de cette chanson est très important. Dans le clip vidéo, les élèves peuvent voir ce que les rappeurs chantent. Donc, s'ils chantent de Lille et « la grande place »,

les élèves voient des images vidéo de Lille. Ces images pourraient aider les élèves à comprendre ce qu'ils entendent.

Enfin, cette chanson présente un avantage supplémentaire : l'aspect culturel, tel que décrit par Arleo (2000) Dans cette chanson, de nombreuses villes françaises sont nommées et différents aspects culturels des élèves sont mentionnés.

4.2.2.3 Chanson 3 : *Papaoutai* – Stromae

Cette chanson pourrait être un peu plus difficile que les chansons précédentes à cause de la vitesse de cette chanson, mais comme la plupart des élèves connaissent déjà les points principaux de la chanson, nous ne prévoyons de problèmes. Néanmoins, la chanson est relativement facile à entendre, le texte n'est pas noyé dans le texte. Cela est une des conditions de Lems (2001).

Lorsque l'on étudie le vocabulaire selon la liste de Murphey (1992), plusieurs mots sont remarquables. Les pronoms personnels qui appartiennent à la première personne du singulier ne sont pas très courants dans la chanson. « Je » est utilisé 3 fois, « j' » est utilisé 3 fois et « moi » est utilisé 4 fois. Ce pronom « moi » appartient dans les formes de l'impératif. En ce qui concerne les pronoms personnels de la deuxième personne du singulier, seulement « tu » est utilisé 3 fois. Pour le reste, « nous » est utilisé 5 fois, « elle » une fois et « il » 11 fois. L'usage d' « il » est logique parce que la chanson parle d'un père.

Le reste du vocabulaire de cette chanson n'est pas trop difficile pour les élèves de *mavo-havo 2*, ce qui est un grand avantage. Le refrain, en particulier, est facile à comprendre. « papa » est aussi un mot néerlandais et « ou » et « est » sont déjà bien connus. Dans le refrain, *Papaoutai* est un terme très important. Ce mot pourrait être difficile parce que les élèves ne peuvent pas le chercher dans un dictionnaire. Cependant, quand ils entendent « Papaoutai », ils

peuvent dériver que cela vient de « papa », « où » et « tu es ». « Tu es » est compliqué parce que le « u » est supprimé dans « tu es ».

Une autre chose à noter est le fait qu'il y a quelques impératifs dans la chanson, 8 au total. Selon Murphey (1992), les questions et les impératifs n'apparaissent que dans 5% des chansons, ce qui est un avantage des chansons. Toutefois, nous ne considérons pas cela comme un obstacle. Il n'existe que deux formes de l'impératif dans la chanson : « dis-moi » et « dites-nous ». L'enseignant doit tout de même faire remarquer aux élèves que l'impératif est utilisé. Dans la chanson, on y retrouve aussi quelques questions, comme : « Où est ton papa ? », Ces questions sont utiles dans cette chanson, en chantant, « Où est ton papa ? », les élèves sauront probablement mieux de qui la chanson parle et ce que « Papaoutai » signifie.

Un dernier point important dans cette chanson est l'usage du futur. Il est utilisé trois fois : « je saurai », « il aura » et « on sera ». Nous l'expliquerons en classe pour éviter des problèmes.

De plus, la chanson a l'avantage de ne pas comporter de détermination de lieu dans le texte. La détermination de temps n'est qu'utilisée une seule fois : « jamais ». Ceci, selon Murphey (1992), est un avantage.

Un dernier avantage de cette chanson est que les images vidéo pourraient aider à mieux comprendre le contenu. Dans le clip, on peut voir des enfants avec leurs pères. Les pères de tous les enfants dansent, sauf Stromae, qui doit représenter son propre père. Cela peut donner aux élèves l'indication que le père est absent.

4.3 Organisation des trois leçons

La recherche du groupe expérimental existe de cinq leçons. Dans la première leçon, les élèves font le *prétest*. Le professeur laissera entendre les extraits audios en classe. Les élèves remplissent les réponses sur la feuille de réponses. Dans la deuxième leçon, les élèves remplissent l'enquête pour la première fois. Après l'enquête, les élèves entendent la chanson de Louane à l'aide du clip vidéo de cette chanson. Les élèves entendront/verront la chanson trois fois au total. Après chaque écoute, les élèves reçoivent différents devoirs. Après la première écoute, les élèves répondent des questions globales sur ce qu'ils ont vu/entendu. Pendant la deuxième écoute, les élèves recevront les paroles de la chanson. Dans ces paroles, certains mots sont supprimés. Les élèves doivent compléter ces mots eux-mêmes. Enfin, les élèves verront la vidéo et écouteront la chanson pour une troisième fois. Ensuite ils doivent répondre à des questions détaillées sur la chanson. Cet exercice de chansons prendra environ 15 à 20 minutes. Selon Tegge (2018), la plupart des enseignants consacrent 15 minutes ou plus aux chansons dans la leçon de compréhension orale, c'est pourquoi nous nous focaliserons également sur ce temps. Les exercices du groupe expérimental sont structurés comme suit :

La durée

5 min.

Activité

Les élèves reçoivent de l'enseignant une feuille avec les questions qui appartiennent à la première écoute de la chanson. Ensuite, l'enseignant montre la chanson sur YouTube. Après avoir écouté, les élèves reçoivent les réponses de l'enseignant.

- 5 min. Les élèves reçoivent de l'enseignant une feuille avec le texte à trous. L'enseignant montre la chanson pour la deuxième fois sur YouTube. Les élèves complètent le texte à trous. Après l'écoute, les réponses sont vérifiées.
- 10 min. Les élèves reçoivent de l'enseignant une feuille avec les questions qui appartiennent à la troisième écoute. L'enseignant montre la chanson pour la troisième fois sur YouTube. Les élèves font les exercices. Après avoir écouté, les élèves auront quelques minutes pour répondre aux questions. Ensuite, les réponses seront vérifiées.

Cette façon de s'entraîner sera répétée dans la troisième et la quatrième leçon, mais avec les deux autres chansons. L'horaire ci-dessus peut être plus court ou plus long selon les chansons. La première chanson, *Je vole*, dure environ 3,5 minutes. La deuxième chanson, *Bienvenue chez moi*, dure environ 4,5 minutes, mais elle sera arrêtée après environ 4 minutes car cette chanson contient beaucoup de répétitions à la fin. La dernière chanson, *Papaoutai*, dure également environ 3,5 minutes.

Dans la dernière leçon, les élèves font le *posttest* et rempliront l'enquête pour la deuxième fois.

La recherche du groupe de contrôle consiste de quatre à cinq leçons. Dans la première leçon, les élèves font le *prétest*. Le professeur laissera entendre les chansons en classe. Les élèves remplissent les réponses sur la feuille de réponses. Dans la deuxième leçon, les élèves remplissent l'enquête pour la première fois. Dans les leçons qui suivent, les élèves pratiquent la compréhension orale en utilisant la méthode *Libre Service Junior*. Ces exercices de

compréhension orale seront réalisés en une ou deux leçons. Les élèves y passeront 45 à 60 minutes, le même temps que le groupe expérimental. Dans la dernière leçon, les élèves font le *posttest* et remplissent l'enquête pour la deuxième fois.

5. Les résultats

Dans le groupe expérimental, sur 30 élèves, 23 élèves ont participé aux tests de compréhension orale. Les sept autres élèves étaient absents pendant la première ou deuxième leçon. En outre, les résultats de deux élèves n'ont pas été inclus. Un élève a rapidement rempli certaines réponses lors du post-test alors qu'elle devait rendre la feuille. Par conséquent, ses résultats ne sont pas fiables. L'autre élève a laissé la fille assise à côté de lui remplir sa feuille de travail pendant le posttest. Par conséquent, ses résultats ne sont pas non plus inclus dans cette étude. Par conséquent, le test de compréhension orale s'est terminé avec 21 participants dans le groupe expérimental. Pendant le test de compréhension orale du groupe de contrôle, un total de 5 élèves étaient absents. Cela ramène le nombre total de participants du test de compréhension orale dans le groupe de contrôle à 25.

Pour l'enquête, les chiffres sont légèrement différents. Pour le groupe expérimental, il y a un participant supplémentaire. L'élève en question n'était pas présent dans la leçon où l'enquête a été administrée et a rempli l'enquête plus tard. En ce qui concerne les participants du groupe de contrôle, il y a au total 22 participants. Ces trois élèves n'ont pas rempli l'enquête pour des raisons inconnues.

Les résultats sont analysés à l'aide de SPSS. Nous avons distingué les deux groupes en donnant le numéro 1 aux élèves du groupe expérimental et en donnant le numéro 2 aux élèves du groupe de contrôle. Ensuite, nous avons calculé les scores totaux du *prétest* et du *posttest* pour le premier test ANOVA. Les élèves pouvaient obtenir un total de 24 points dans

le test. La saisie des scores était donc un nombre compris entre 0 et 24. Pour les thèses de l'enquête, nous avons appliqué une échelle de Likert à 5 points. La saisie de ces moyennes était donc un score de 5 points maximum.

Pour l'analyse des données de cette étude, nous avons fait trois tests ANOVA. Dans le premier test, nous avons analysé les résultats des tests de compréhension orale, dans le deuxième test ANOVA, nous avons analysé les réponses aux questions de motivation. Pour le troisième test ANOVA, nous avons analysé les réponses aux questions d'image en soi. Les variables dépendantes sont les résultats du test de compréhension orale et les moyens des tests de motivation et d'image en soi. Les variables indépendantes étaient les trois tâches (test de compréhension orale, test de motivation et test d'image en soi). Les facteurs *between* étaient les deux groupes. Le niveau de signifiante a été mis à 0,05 pour les tests statistiques. Les scores moyens, les écarts-types et la gamme sont présentés dans le tableau 1.

Tableau 1

Les moyens, les écarts-types et les gammes des tests expérimentaux

		Moyenne (SD)	Gamme
Groupe expérimental	Prétest compréhension orale	13,95 (1,75)	11 - 17,5
	Posttest compréhension orale	13,92 (3,34)	6 – 18
	Prétest motivation	2,77 (0,69)	1,91 – 4,55
	Posttest motivation	2,87 (0,54)	1,73 – 4
	Prétest image de soi	2,78 (0,50)	1,8 – 3,8

	Posttest image de soi	2,87 (0,28)	2 – 3,6
Groupe de contrôle	Prétest compréhension orale	15,5 (1,96)	11,5 – 19
	Posttest compréhension orale	16,11 (1,72)	13 – 18
	Prétest motivation	3,01 (0,39)	2,18 – 3,64
	Posttest motivation	2,89 (0,87)	1,36 – 4,82
	Prétest image de soi	2,79 (0,38)	2,3 – 3,2
	Posttest image de soi	2,88 (0,64)	1,6 – 4,4

Les trois tests ANOVA ont montré que dans le test de compréhension orale, le test de motivation et le test d'image de soi, il n'y avait pas d'effet significatif entre le prétest et le posttest. Donc, il n'y a pas une différence significative entre les prétests et les posttests de la compréhension orale et il n'y avait pas une interaction avec le groupe (Test de compréhension orale : $F(1,39) = 30,3$; $p = 0,59$; $\eta^2 = 0,008$; interaction avec le groupe : $F(1,39) = 0,36$; $p = 0,55$; $\eta^2 = 0,009$) . De plus, il n'y avait pas une différence entre les prétests et les posttests de la motivation et il n'y avait pas une interaction avec le groupe (Test de motivation : $F(1,39) = 0,027$; $p = 0,87$; $\eta^2 = 0,001$; interaction avec le groupe : $F(1,39) = 1,44$; $p = 0,24$; $\eta^2 = 0,036$). Pour finir, il n'y avait pas une différence entre les prétests et les posttests de l'image en soi et il n'y avait pas une interaction avec le groupe (Test d'image en soi : $F(1,39) = 1,36$; $p = 0,25$; $\eta^2 = 0,034$; interaction avec le groupe : $F(1,39) = 0,005$; $p = 0,94$; $\eta^2 = 0,00$).

Comme le montrent les données ci-dessus, il n'y a pas de résultats statistiquement significatifs. Cela correspond généralement à ce qui était visible pendant les leçons de compréhension orale. Néanmoins, certains élèves ont montré qu'ils appréciaient réellement les leçons. Dans la leçon qui a suivi après la recherche, quelques élèves ont demandé s'ils pourraient écouter à nouveau les chansons parce qu'ils les avaient appréciées.

6. Conclusion

Sur la base des résultats de l'analyse, on peut déterminer si les hypothèses sont rejetées ou confirmées.

La première hypothèse, *Hypothèse 1 : Les élèves qui ont pratiqué la compréhension orale en utilisant des chansons obtiennent de meilleurs résultats au posttest d'écoute qu'au prétest d'écoute, par rapport aux élèves qui ne pratiquent pas l'écoute de chansons*, doit être rejetée. Selon l'analyse de SPSS, les élèves du groupe expérimental, qui ont pratiqué la compréhension orale en utilisant des chansons, n'ont pas obtenu de meilleurs résultats au posttest par rapport au prétest d'écoute, non plus par rapport aux élèves du groupe de contrôle qui n'ont pas pratiqué l'écoute en écoutant des chansons.

La deuxième hypothèse, *Hypothèse 2 : Les élèves qui ont pratiqué la compréhension orale en utilisant des chansons sont plus motivés pour la matière du français et la compréhension de l'oral par rapport aux élèves qui n'ont pas pratiqué la compréhension de l'oral par des chansons*, doit également être rejetée. Selon les données de SPSS, les élèves du groupe expérimental n'étaient pas plus motivés pour le français par rapport au prétest, après avoir pratiqué la compréhension orale à l'aide des chansons, non plus par rapport au groupe de contrôle.

La dernière hypothèse, *Hypothèse 3 : Les élèves qui ont pratiqué la compréhension orale à l'aide des chansons ont pensé qu'ils sont meilleurs par rapport aux élèves qui ont pratiqué les compétences d'écoute sans chansons*, est aussi rejeté. Après avoir pratiqué la compréhension orale en écoutant des chansons française, l'image de soi n'était pas changé au posttest par rapport au prétest. De plus, l'image de soi n'était pas plus positive par rapport au groupe de contrôle.

7. Discussion

Les résultats ont montré qu'il n'y avait pas d'amélioration significative de la compréhension orale et pas une amélioration de la motivation et de l'image de soi des élèves du groupe expérimental. L'enquête s'est déroulée selon la méthodologie prévue. Cependant, il y a eu des difficultés à cause de problèmes techniques et de commandes. Dans la section suivante, nous discuterons les résultats de chaque test.

7.1 La motivation

D'après les leçons en classe, il est apparu que les élèves n'étaient pas très motivés pour le français. C'est également ce qu'on voit dans les résultats de l'enquête. Lors de la première enquête, 15 élèves sur 22 ont déclaré qu'ils n'aiment pas la matière française et 10 élèves sur 22 ont déclaré ne pas être motivés pour le français. Dans la classe, un certain nombre d'élèves ont indiqué qu'ils iront au *mavo* après cette année scolaire et qu'ils cesseront alors de suivre des cours de français.

Si nous appliquons la théorie de la motivation de Reeve (2012) aux élèves du groupe expérimental, il est fort probable qu'une grande partie des élèves étaient *amotivés* ou avaient

une *motivation contrôlée*. Les élèves eux-mêmes ne voient pas l'intérêt de l'écoute et sont insatisfaits.

Cela est probablement pourquoi les élèves n'ont pas tous participé d'une façon sérieuse aux trois leçons. Un certain nombre d'élèves ont commencé à parler, ce qui a rendu la classe bruyante, et un certain nombre d'élèves n'ont pas fini les exercices. Malgré le fait que nous avons indiqué que les exercices étaient destinés à pratiquer la compréhension orale, certains élèves ne voyaient pas l'intérêt de ces exercices. Le manque de *motivation intrinsèque* peut avoir empêché les élèves de pratiquer la compréhension orale d'une façon correcte. Cela pourrait expliquer pourquoi la motivation ne s'est pas améliorée.

Étant donné que l'étude portait principalement sur la motivation intrinsèque, il pourrait être intéressant d'examiner, dans le cadre d'une étude de suivi, si les élèves s'améliorent lorsqu'ils doivent réussir. Cette étude de suivi impliquerait alors de la motivation extrinsèque. Dans ce cas, il pourrait donc être intéressant d'étudier si la compréhension de l'oral s'améliore sur la base des résultats des tests des élèves.

7.2 Image de soi

En ce qui concerne l'image de soi, un certain nombre d'élèves ont indiqué qu'ils avaient le sentiment de ne pas maîtriser le français. Cela est aussi visible dans l'enquête. Dans l'enquête, 14 des 22 élèves du groupe de contrôle ont indiqué qu'ils trouvaient que le français était une matière difficile et 15 des 22 élèves ont indiqué qu'ils trouvent la compréhension orale du français difficile dans la première enquête.

Pendant les leçons de l'expérience, les élèves ont dit qu'ils n'avaient pas eu de bonnes leçons de français pendant quelques mois de la première année à cause de l'absence d'un professeur malade et à cause de la pandémie Covid-19. La deuxième année (l'année scolaire en

cours), les élèves ont également été gênés par la pandémie de Covid-19 et par le fait de ne pas avoir de leçons pendant un mois en raison de l'absence du professeur. Le groupe de contrôle a eu plus ou moins le même parcours à cause du Covid-19. Ce groupe de contrôle avait également le même enseignant que le groupe expérimental, il a donc eu le même nombre de leçons que la classe du groupe expérimental.

Le manque d'image de soi était également visible pendant les leçons. Les élèves ont indiqué qu'ils ne pouvaient pas toujours comprendre ce qu'ils entendaient lorsque nous contrôlions les exercices. Il y avait aussi des élèves qui n'ont pas fait les exercices. Une élève a déclaré qu'elle ne savait pas parler le français parce qu'elle n'avait jamais été enseignée correctement.

Cependant, nous ne sommes pas sûrs si les conclusions de cette étude peuvent être appliquées de manière fiable à d'autres classes de *mavo-havo 2*. Pour la recherche de suivi, il est important de mener cette étude dans un groupe expérimental plus grand, dans lequel plusieurs classes sont impliquées. Cela permettra d'éviter que la recherche ne soit pas influencée par le précédent d'une classe.

7.3 Résultats du test de compréhension orale

L'étude a montré qu'il n'y avait pas d'amélioration significative des capacités d'écoute des élèves. Cela peut avoir plusieurs causes. Tout d'abord, les élèves pourraient ne pas avoir pris les tests au sérieux. Comme mentionné précédemment, la classe était agitée pendant le test. L'extrait était audible, mais de nombreux élèves n'étaient pas concentrés et parlaient.

Deuxièmement, il se peut que l'expérience ait été trop courte. Les élèves ont eu trois leçons avec des chansons, ce qui était peut-être trop court pour voir un changement significatif. Il pourrait également être intéressant d'utiliser des chansons différentes. Dans cette étude, nous

nous sommes concentrés sur des chansons pop, mais il pourrait être intéressant d'inclure des chansons plus lentes dans l'étude. Ces chansons sont peut-être meilleures pour améliorer les capacités d'écoute.

Enfin, d'autres chansons et d'autres exercices peuvent être utilisés dans le cadre d'une recherche de suivi.

7.4 Résultats questions de recherche

L'objectif de cette étude était de déterminer si les élèves pouvaient améliorer leurs compétences de compréhension orale en pratiquant l'écoute à travers des chansons françaises. Nous avons une question principale : *Les élèves de mavo-havo 2 peuvent-ils améliorer leur compréhension orale en pratiquant l'écoute en utilisant des chansons françaises ?* La réponse à cette question est que ce n'est pas le cas. Les élèves ne se sont pas améliorés de manière significative dans le test de compréhension orale.

En plus de cette question principale, nous avons trois questions secondaires. La première sous-question était : *La compréhension orale des élèves de mavo-havo 2 est-elle plus élevée après avoir pratiqué la compréhension orale à l'aide de chansons françaises ?* La réponse est non. Les élèves n'ont pas obtenu de meilleurs résultats au test de compréhension orale après les trois leçons de chansons.

La deuxième question était : *Les élèves de mavo-havo 2, sont-ils plus motivés après avoir pratiqué la compréhension orale à l'aide des chansons françaises ?* Selon l'enquête, ce n'est pas le cas. D'après l'enquête, les élèves n'étaient pas plus motivés après les trois leçons qu'avant les leçons.

La dernière question était : *L'image de soi de l'élèves vis-à-vis de ses capacités d'écoute en français s'est-elle améliorée par rapport à avant l'étude ?* Selon l'enquête, ce n'est pas le

cas. D'après les réponses de la deuxième enquête, les élèves n'avaient pas une image de soi plus positive par rapport à la première enquête.

Bibliographie

- Arleo, A. (2000). Music, song and foreign language teaching. *Cahiers de l'APLIUT*, 19(4), 5-19.
- Embarki, A. (2014). *La chanson comme support didactique pour améliorer la compréhension et l'expression orales* (Doctoral dissertation, Université de Batna 2).
- Fung, M. Y. (2020). Motivation in ESL classroom: Uncovering the effectiveness of the implementation of songs in the secondary education in Hong Kong.
- Griffee, D. T. (1990). Hey baby! Teaching short and slow songs in the ESL classroom. *TESL Reporter*, 23(4), 67-72.
- Griffee, D. T. (1991). Hey baby! Teaching long songs in the ESL classroom. *TESL Reporter*, 24(2), 29-33.
- Hidayat, A. (2013). The use of songs in teaching students' listening ability. *Journal of English and Education*, 1(1), 21-29.
- Lems, K. (2001). *Using music in the adult ESL classroom*. National Clearinghouse for ESL Literacy Education.
- Lynch, L. M. (2005, le 30 novembre). *Using popular songs to improve language listening comprehension skills*. EzineArticles. Consulté le 18 avril 2021, de <https://ezinearticles.com/?Using-Popular-Songs-to-Improve-Language-Listening-Comprehension-Skills&id=104984>
- Marone, V. (2018). Teaching English through music videos. *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching*, 1-7.
- Murphey, T. (1992). The Discourse of Pop Songs. *TESOL Quarterly*, 26(4), 770-774. doi:10.2307/3586887
- Oxford, R. L. (1993). Research update on teaching L2 listening. *System*, 21(2), 205-211.
- Reeve, J. (2012). A selfdetermination theory perspective on student engagement. In *Handbook of research on student engagement* (pp. 149-172). Springer US.
- Solihat, D., & Utami, L. P. (2014). Improving students' listening skill by using English songs. *English : Journal of English Education*, 3(1), 81-90
- Tegge, F. (2018). Pop songs in the classroom: time-filler or teaching tool ? *ELT journal*, 72(3), 274-284.
- Til, A. V. (2007). Het niveau van de luistervaardigheid in de moderne vreemde talen door de jaren heen. *Levende Talen Magazine*, 94(3), 5-9.

Sites web

- Bigflo et Olio. (2019, le 14 novembre). *Bigflo & Oli - Bienvenue chez moi (Clip Officiel)* [Vidéo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=PTJLmBfG8yc>
- diefilmfabrik. (2015, le 16 février). *LA FAMILLE BÉLIERS / VERSTEHEN SIE DIE BÉLIERS? - JE VOLE - Clip (HD)* [Vidéo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=9keP-TJ9Rrk>
- Musixmatch. (s.d.-a). *Bigflo & Oli - Bienvenue chez moi Lyrics | Musixmatch*. Consulté le 18 mai 2021, de <https://www.musixmatch.com/lyrics/Bigflo-Oli/Bienvenue-chez-moi>

- Musixmatch. (s.d.). *Louane - Je vole Lyrics / Musixmatch*. Consulté le 18 mai 2021, de <https://www.musixmatch.com/lyrics/Louane/Je-vole>
- Stromae. (2013, le 6 juin). *Stromae - Papaoutai* [Vidéo]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=oiKj0Z_Xnjc
- TV5Monde. (s.d.). *Paroles Papaoutai - Stromae*. TV5MONDE Culture. Geraadpleegd op le 20 mai 2021, de <https://culture.tv5monde.com/musique/paroles-de-chanson/papaoutai-2717>
- TV5Monde. (2017, le 28 août). *Stromae: Papaoutai*. https://enseigner.tv5monde.com/sites/enseigner/files/2020-11/field_media_document-3535-pdc-stromae-papaoutai-a2-app.pdf

Les annexes

Annexe 1 : les paroles de *Je vole*

La vidéo utilisée en classe : <https://www.youtube.com/watch?v=9keP-TJ9Rrk> (diefilmfabrik, 2015)

Mes chers parents, je pars
Je vous aime mais je pars
Vous n'aurez plus d'enfant
Ce soir
Je ne m'enfuis pas je vole
Comprenez bien, je vole
Sans fumée, sans alcool
Je vole, je vole

Elle m'observait hier
Soucieuse, troublée, ma mère
Comme si elle le sentait
En fait elle se doutait, entendait
J'ai dit que j'étais bien
Tout à fait l'air serein
Elle a fait comme de rien
Et mon père démuni a souri
Ne pas se retourner
S'éloigner un peu plus
Il y a gare une autre gare
Et enfin l'Atlantique

Mes chers parents, je pars
Je vous aime mais je pars
Vous n'aurez plus d'enfant
Ce soir
Je ne m'enfuis pas je vole
Comprenez bien, je vole
Sans fumée, sans alcool
Je vole, je vole

J'me demande sur ma route
Si mes parents se doutent
Que mes larmes ont coulé
Mes promesses et l'envie d'avancer

Seulement croire en ma vie
Tout ce qui m'est promis
Pourquoi, où et comment
Dans ce train qui s'éloigne
Chaque instant

C'est bizarre cette cage
Qui me bloque la poitrine
Je ne peux plus respirer
Ça m'empêche de chanter

Mes chers parents, je pars
Je vous aime mais je pars
Vous n'aurez plus d'enfant
Ce soir
Je ne m'enfuis pas je vole
Comprenez bien, je vole
Sans fumée, sans alcool
Je vole, je vole

La la la la la la
La la la la la la
La la la la la la
Je vole, je vole

Source : Musixmatch (s.d.)

Annexe 2 : les questions appartenant à *Je vole*

Vragen voor na de eerste keer luisteren.

1. Waarover zou dit liedje gaan?
2. Wat zou de rol van het meisje kunnen zijn in dit liedje?

Vragen voor na de derde keer luisteren.

1. Wat zou *Je pars* kunnen betekenen?

2. _____
Voor wie zingt de zangeres dit liedje?

- A – haar ouders
- B – haar broertje
- C – haar vriendinnen

3. Wanneer gaat de zangeres weg?

- A – nooit
- B – volgende week
- C – vanavond

4. Wie is *elle* in dit nummer?

5. Wat betekent *pourquoi, où et comment* ?

6. Uit welke film komt dit nummer?

7. Waarover gaat deze film?

8. Hoe heet de zangeres van dit nummer?

Gatentekst - Je vole - Louane

Mes chers **1**_____ je pars
Je vous aime mais je pars
Vous n'aurez plus d'enfants
Ce soir
Je ne m'enfuis pas je vole
Comprenez **2**_____ je vole
Sans fumée, sans alcool
Je vole, je vole

Elle m'observait hier
Soucieuse, troublée, ma mère
3_____ si elle le sentait
En fait elle se doutait
Entendait

J'ai dit que j'étais bien
Tout à fait l'air serein
Elle a fait comme de **4**_____
Et mon père démuné
A souri

Ne **5**_____ se retourner
S'éloigner un peu plus
Il y a à Gard une autre gare
Et enfin l'Atlantique

Mes chers parents je pars
Je **6**_____ aime mais je pars
Vous n'aurez plus d'enfants
Ce soir
Je ne m'enfuis pas je vole

Comprenez bien je vole
Sans fumée, sans alcool.
Je vole, **7**_____ vole

Je me demande **8**_____ ma route
Si mes parents se doutent
Que mes larmes ont coulé
Mes promesses et l'envie d'avancer

Seulement croire en ma **9**_____
Voir ce que je me suis promis
Pourquoi, où et comment
Dans ce **10**_____ qui s'éloigne
Chaque instant

C'est bizarre cette cage
Qui me bloque la poitrine
Je ne **11**_____ plus respirer
Ça m'empêche de chanter

Mes chers parents je pars
Je vous aime mais je pars
Vous n'**12**_____ plus d'enfants
Ce soir
Je ne m'enfuis pas je vole
Comprenez bien je vole
Sans fumée, sans alcool
Je vole

Lalalala
Lalalala
Lalalala
Je vole, je vole

Annexe 3 : les paroles de *Bienvenue chez moi*

La vidéo utilisée en classe : <https://www.youtube.com/watch?v=PTJLmBfG8yc> (Bigflo et Olio, 2019)

Je t'ai déjà parlé de Bordeaux? (non)
Sur les quais on aime appeler les jolies filles
Taillées comme des canelés
J'ai vu l'étendue des vignobles à travers le hublot
Miroir, miroir d'eau, dis-moi qui est le plus beau

J'suis passé en Normandie, j'ai vu les villes et les plages (ah ouais?)
Mais pour pas te mentir, j'ai surtout vu des vaches (haha)
J'ai vu des lions et des lionnes au cœur rugissant
Un Havre de paix quand j'suis passé par Rouen

Un arrêt à Lille, c'est vrai que c'est pas la plus belle des villes
Mais sur la grand place je me suis comme senti libre
Senti p'tit, senti ch'ti dans le décor
Les gens étaient plus chaleureux que le temps dehors (c'est vrai)

J'suis passé par Lyon et j'ai pas compris tout de suite
Quand je disais "bonjour" on me répondait "69 la trik"
J'ai traîné place Bellecour avec tous mes zonards
On m'a dit qu'à Saint-Etienne y'a que des connards

Faut que j'te parle de Marseille
Son port, ses ruelles un peu crades
Et j'ai même pris l'accent en chantant dans le stade
Au milieu de ces grandes gueules moi j'en menais pas large
J'ai entendu des cigales mais pas le bruit des kalashs

J'suis allé à Saint-Etienne prendre un peu l'air (ouais)
On m'a forcé à enfiler un foutu maillot vert (putain)
J'ai traîné Rue des Martyrs avec tous mes zonards (et ouais)
On m'a dit qu'à Lyon y'a que des connards (mais non)

Bienvenue chez moi
Que tu viennes d'une grande ville, ou d'un petit village
Faut que tu vois ça, ah, ah (ah ah)
On a les plus belles filles, les plus beaux paysages
Viens faire un tour chez moi
Viens faire un tour chez moi
Viens faire un tour chez moi

À Brest et Rennes, je me suis senti un peu con
Quand les gens m'ont dit qu'ils étaient pas Français mais Bretons
Des marins au grand cœur, un petit peu trop ivres (ouais)
Naviguant sur une mer de cidre

Une journée à Paris et Notre-Dame a fait une Seine (ah ouais?)
Elle m'a dit que j'étais trop lent et que nos petits accents la gêne

Elle est pressante et oppressante
Elle est stressante et cruelle
Elle est blessante, elle est glaçante mais putain ce qu'elle est belle

Je suis allé sur une île, le volcan m'a ouvert ses bras
Et l'océan me chuchotait "La Réunion est là"
Y'a pas de religion ou de couleur sur la photo
Une engueulade c'est aussi rare que de voir un dodo

Tu connais pas Montpellier? La plage est tout prêt d'ici
On passe toute l'après-midi place de la Comédie
On prend le temps, mais viens pas croire qu'on est feignants (non)
Les arènes de Nîmes jusqu'aux palmiers de Perpignan

J'suis allé à Strasbourg, j'suis revenu avec du kugelhof sous le coude
C'est fou j'ai encore dans la bouche le goût de la choucroute
Les charmes des limites de l'hexagone
Et j'écris cette phrase avec la plume d'une cigogne

Bienvenue chez moi
Que tu viennes d'une grande ville, ou d'un petit village
Faut que tu vois ça, ah, ah
On a les plus belles filles, les plus beaux paysages
Viens faire un tour chez moi
Viens faire un tour chez moi
Viens faire un tour chez moi

J'suis allé en Belgique, logique, j'ai fait le plein de frites
J'ai cru voir de la bière sortir du Manneken Pis
Y'a de la vie quand le carré s'anime
J'y suis tellement allé, j'ai l'impression de voir de la famille (une fois)
Bah oui

À Nantes j'ai commencé un safari géant
J'ai croisé des canaris, voler autour d'un éléphant
J'ai vu des kickers, des skippers, des kiffeurs
Le seul endroit où j'ai croisé des dealers de p'tits beurres

J'me suis posé en Suisse calmement
Près des cygnes sur les rives du lac Léman
J'ai coupé mon Natel pour pas qu'on m'appelle là-bas
J'ai abusé sur l'emmental et la montagne de chocolats

Première fois en Corse, le choc, la terre, la mer
Au début j'ai eu du mal avec le caractère
Sur la terrasse, les blagues des vieux m'ont fait rire
Je voulais plus partir, plus remonter dans le ferry

J'suis né à Toulouse, forcément j'suis pas vraiment honnête
Elle a vu mes premiers pas et m'a porté chaque seconde
Et tu demanderas à tous ceux qui la connaissent
Ils te diront "c'est la plus belle ville du monde"

Bienvenue chez moi
Que tu viennes d'une grande ville, ou d'un petit village
Faut que tu vois ça, ah, ah
On a les plus belles filles, les plus beaux paysages
Viens faire un tour chez moi
Viens faire un tour chez moi
Viens faire un tour chez moi

Bienvenue chez moi
Que tu viennes d'une grande ville, ou d'un petit village
Faut que tu vois ça, ah, ah
On a les plus belles filles, les plus beaux paysages
Viens faire un tour chez moi
Viens faire un tour chez moi
Viens faire un tour chez moi

Tu sais qu'à Nantes y'a un éléphant mais genre il est automatisé
Et il avance et tout, genre il bouge dans la ville
Qu'est-ce tu dis frère?
Non mais j'te jure que c'est vrai
T'es sûr?
Le truc c'est un éléphant mais genre un robot éléphant
Ah ouais? Putain mais tu...
C'est un éléphant mais euh... un robot

Source: Musixmatch (s.d.)

Annexe 4 : les questions appartenant à *Bienvenue chez moi*

Vragen voor na de eerste keer luisteren.

1. Hoe zou het liedje kunnen heten?
2. In dit liedje worden veel plaatsnamen genoemd, welke heb je gehoord?

Vragen voor na de derde keer luisteren.

1. In welke landen zijn Bigflo & Olio geweest?

2. Wat wordt er verteld over Lille? Geef aan: vrai/faux.
A – Lille is niet de mooiste stad.
B – Lille is kleine stad.
C – In Lille zijn de mensen aardig.
3. Wat hebben Bigflo & Olio overgehouden aan het zingen in een stadion in Marseille?
A – ze zijn nu fan van Olympique Marseille
B – een keelontsteking
C – het accent uit Marseille
4. Wat moesten Bigflo & Olio aantrekken in Saint-Étienne?
A – een gele broek
B – rode schoenen
C – een groene trui
5. Wat betekent *bienvenue chez moi*?

6. Wat is de boodschap van dit liedje?

7. Wat zeiden de mensen in Brest en Rennes?

8. In het couplet over Strasbourg staat de volgende zin: « j'ai encore dans la bouche le goût de la choucroute ». Wat betekent choucroute?

9. In welke stad zijn Bigflo & Olio geboren?

A – Paris

B – Nîmes

C – Toulouse

10. Wat vinden ze van die stad? Citeer en vertaal de zin.

Gatentekst - Bigflo & Olio – Bienvenue chez moi

Je t'ai déjà parlé de Bordeaux? (Non)

Sur les quais on aime appeler les jolies filles taillées comme des cannelés

J'ai vu l'étendue des vignobles à travers le hublot

Miroir, miroir d'eau, dis-moi qui est le plus 1. _____

J'suis passé en Normandie, j'ai vu les villes et les plages (ah ouais?)

Pour pas te mentir, j'ai surtout vu des 2. _____ (haha)

J'ai vu des lions et des lionnes au cœur rugissant

Un Havre de paix Caen j'suis passé par Rouen

Un arrêt à Lille, c'est vrai que c'est pas la plus 3. _____ des villes

Mais sur la grand place je me suis comme senti libre

Senti petit, senti ch'ti dans le décor

Les gens étaient plus chaleureux que le temps dehors (c'est vrai)

J'suis passé par Lyon et j'ai pas compris tout de suite

Quand je disais "bonjour" on me répondait 69 la trik

J'ai traîné place Bellecour avec tous mes zonards

On m'a dit qu'à Saint-Étienne y a que des connards

Faut que j'te parle de Marseille, son port, ses ruelles un peu crades

Et j'ai même pris l'accent en chantant dans le 4. _____

Au milieu de ces grandes gueules moi j'en menais pas large

J'ai entendu des cigales mais pas le bruit des Kalash

J'suis allé à Saint-Étienne prendre un peu l'air (ouais)

On m'a forcé à enfiler un foutu maillot vert (putain)

J'ai traîné Rue des Martyrs avec tous mes zonards (et ouais)

On m'a dit qu'à Lyon (quoi?) Y a que des connards (mais non!)

Bienvenue chez moi

Que tu viennes d'une grande ville, ou d'un 5. _____ village

Faut qu'tu vois ça, ah, ah (ah)

On a les plus belles filles, les plus beau paysages

Viens faire un tour chez moi (3x)

À Brest et Rennes, je me suis senti un peu con

Quand les gens m'ont dit qu'ils étaient pas français 6. _____ bretons

Des marins au grand cœur, un petit peu trop ivres (ouais)

Naviguant sur une mer de cidre

Une journée à Paris et Notre Dame a fait une seine (ah ouais?)

Elle m'a dit que j'étais trop lent et que nos petits accents la gênent

Elle est pressante et oppressante, elle est stressante et cruelle

Elle est blessante, elle est glaçante mais putain ce qu'elle est 7. _____

Je suis allé sur une île, le volcan m'a ouvert ses bras

Et l'océan me chuchotait "la Réunion lé la"

Y a pas de religion ou de couleur sur la photo

Une engueulade c'est aussi rare que de voir un dodo

Tu connais pas Montpellier? 8. _____ est tout prêt d'ici
On passe tout l'après-midi place de la comédie
On prend notre temps, ne viens pas croire qu'on est faignant (non)
Les arènes de Nîmes jusqu'au palmiers de Perpignan
J'suis allé à Strasbourg, j'suis revenu avec du kouglof sous le coude
C'est fou j'ai encore dans la bouche le goût de la choucroute
Les charmes des limites de l'hexagone
Et j'écris cette phrase avec la plume d'une cigogne

Bienvenue chez 9. _____
Que tu viennes d'une grande ville, ou d'un petit village
Faut qu'tu vois ça, ah, ah (ah)
On a les plus belles filles, les plus beaux paysages
Viens faire un tour chez moi (3x)

J'suis allé en 10. _____, logique, j'ai fait le plein de frites
J'ai cru voir de la bière sortir du Manneken Pis
Y a de la vie quand le carré s'anime
J'y suis tellement allé, j'ai l'impression de voir la famille (bah oui) (une fois)

À Nantes j'ai commencé un safari géant
J'ai croisé des canaris, volé autour d'un 11. _____
J'ai vu des kickers, des skippeurs, des kiffeurs
Le seul endroit où j'ai croisé des dealers, des p'tits beur

J'me suis posé en Suisse calmement
Près des cygnes sur les rives du lac Lemman
J'ai coupé mon atel pour pas qu'on m'appelle
Là-bas j'ai abusé sur l'emmental et la montagne de 12. _____

Première fois en Corse, le choc
La terre, la mer, au début j'ai eu du mal avec le caractère
Sur la terrasse, les blagues de vieux m'ont fait rire
Je voulais plus 13. _____, plus remonter dans le ferry

J'suis né à Toulouse, forcément j'suis pas vraiment honnête
Elle a vu mes premiers pas et m'a porté chaque seconde
Et tu demanderas à tous ceux qui la connaissent
Ils te diront "c'est la plus belle ville du 14. _____!"

Bienvenue chez moi
Que tu viennes d'une grande ville, ou d'un petit village
Faut qu'tu vois ça, ah, ah (ah)
On a les plus belles filles, les plus beaux paysages
Viens faire un tour chez moi (3x)

Bienvenue chez moi
Que tu viennes d'une grande ville, ou d'un petit village
Faut qu'tu vois ça, ah, ah (ah)
On a les plus belles filles, les plus beaux paysages
Viens faire un tour chez moi (3x)

Annexe 5 : les paroles de *Papaoutai*

La vidéo utilisée en classe : https://www.youtube.com/watch?v=oiKj0Z_Xnjc (Stromae, 2013)

Dites-moi d'où il vient
Enfin je serais où je vais
Maman dit que lorsqu'on cherche bien
On finit toujours par trouver

Elle dit qu'il n'est jamais très loin
Qu'il part très souvent travailler
Maman dit travailler c'est bien
Bien mieux qu'être mal accompagné
Pas vrai ?

Où est ton papa ?
Dis-moi, où est ton papa ?
Sans même devoir lui parler,
Il sait ce qu'il ne va pas.
Hein sacré papa!
Dis-moi où es-tu caché ?
Ça doit...
Faire au moins mille fois que j'ai
Compté mes doigts
Hé!

[REFRAIN]

Où t'es ? Papaoutai ?
Où t'es ? Papaoutai ?
Où t'es ? Papaoutai ?
Où t'es Où t'es où papaoutai ?

Où t'es ? Papaoutai ?
Où t'es ? Papaoutai ?
Où t'es ? Papaoutai ?
Où t'es Où t'es où papaoutai ?

Quoi, qu'on y croit ou pas
Y aura bien un jour où on y croira plus
Un jour où l'autre on sera tous papas
Et d'un jour à l'autre on aura disparu

Serons-nous détestables ?
Serons-nous admirables ?
Des géniteurs ou des génies ?
Dites-nous qui donnait
Sans soucis responsable !

Ah dites-nous qui, tiens !
Tout le monde sait
Comment on fait des bébés
Mais personne sait
Comment on fait des papas
Monsieur j'sais tout
On aurait hérité, c'est ça.

Trop d'sucer d'son pouce ou quoi ?
Dites-nous où c'est caché ?
Ça doit...
Faire au moins mille fois qu'on a
bouffé nos doigts
Hé !

[REFRAIN]

Où t'es ? Papaoutai ?
Où t'es ? Papaoutai ?
Où t'es ? Papaoutai ?
Où t'es Où t'es où papaoutai ?

Où t'es ? Papaoutai ?
Où t'es ? Papaoutai ?
Où t'es ? Papaoutai ?
Où t'es Où t'es où papaoutai ?

Où est ton papa ?
Dis-moi, où est ton papa ?
Sans même devoir lui parler,
Il sait ce qu'il ne va pas.
Ah sacré papa !
Dis-moi, où es-tu caché ?
Ça doit...
Faire au moins mille fois que j'ai
Compté mes doigts
Hé!

Où est ton papa?
Dis-moi où est ton papa!
Sans même devoir lui parler,
Il sait ce qu'il ne va pas.
Ah sacré papa !
Dis-moi, où es-tu caché ?
Ça doit...
Faire au moins mille fois que j'ai
Compté mes doigts
Hé!

[REFRAIN]

Où t'es ? Papaoutai ?
Où t'es ? Papaoutai ?
Où t'es ? Papaoutai ?
Où t'es Où t'es où papaoutai ?

Où t'es? Papaoutai ?
Où t'es? Papaoutai ?
Où t'es? Papaoutai ?
Où t'es Où t'es où papaoutai?

Source : TV5Monde (s.d.)

Annexe 6: les questions appartenant à *Papaoutai*

Vragen bij de eerste keer luisteren Papaoutai - Stromae

1. Zet de onderstaande plaatjes in de juiste volgorde. (TV5Monde, 2017)

1. 	2. 	3. 
4. 	5. 	6. 

2. Waarover denk je dat dit liedje gaat?

Vragen bij de derde keer luisteren Papaoutai - Stromae

1. Wat betekent Papaoutai?

2. Hoe zou je die vraag in “normaal frans” formuleren?

3. Vanuit welke persoon wordt dit liedje gezongen?

4. Welke personen komen er in dit liedje voor?

5. Wat is de boodschap in de eerste regels van derde couplet (begint met quoui, qu'on y croit ou pas), gericht op de toekomst van de hoofdpersoon van het liedje?

6. In dit nummer komen veel bijvoeglijk naamwoorden voor. Kruis aan: welke bijvoeglijk naamwoorden hebben een positieve betekenis en welke zijn negatief? Zet de vertaling erachter. (TV5Monde, 2017)

Bijvoeglijk naamwoorden:	Positief	Negatief	Vertaling
Adorable			
Formidable			
Incapable			
Agréable			
Irresponsable			
Aimable			

7. Stromae zingt: « Dis-moi où es-tu caché ? ». Wat vraagt Stromae daarmee?

- A) Waar zijn vader woont.
- B) Waar zijn vader zich verstoppt is.
- C) Wie zijn vader is.

Vragen over Stromae

8. Zoek op: Wat betekent de naam Stromae?

9. Welke andere nummers heeft Stromae gemaakt?

Gatentekst - Stromae - Papaoutai

Vul de ontbrekende woorden in van dit liedje:

Dites-moi d'où il vient,
Enfin je saurai où je **1.** _____
Maman dit que lorsqu'on cherche bien,
On finit toujours par trouver
Elle dit qu'il n'est jamais très loin,
Qu'il part très souvent travailler
Maman dit « **2.** _____ c'est bien »
Bien mieux qu'être mal accompagné!
Pas vrai?

Où est ton papa?
Dis-moi, où est ton **3.** _____ ?
Sans même devoir lui parler,
Il sait ce qu'il ne va pas
Un sacré papa
Dis-moi où es-tu caché?
Ça doit faire au moins mille fois,
4. _____ j'ai compté mes doigts
Hé, où t'es? Papa où t'es?

Où t'es? Papaoutai
Où t'es? Papaoutai
Où t'es? Papaoutai
Où t'es? Où t'es? Où Papaoutai
Où t'es? Papaoutai
Où t'es? Papaoutai
Où t'es? Papaoutai
Où t'es? Où t'es? Où Papaoutai

Quoi, qu'on y croit ou pas,
Il y aura bien un jour où on n'y croira plus
Un **5.** _____ où l'autre on sera tous papa
Et d'un jour à l'autre, on aura disparu
Serons-nous détestables?
Serons-nous admirables?
Des géniteurs ou des génies
Dites-nous qui donne naissance aux irresponsables?
Ah, dites-nous qui, tiens
Tout le monde sait comment on fait des **6.** _____
Mais personne ne sait comment on fait des papas
Monsieur je sais tout en aurait hérité, c'est ça?
Il faut le sucer de son pouce ou quoi?
Dites-nous où c'est caché?
Ça doit faire au **7.** _____ mille fois
Qu'on a bouffé nos doigts

Où t'es? Papaoutai
Où t'es? Papaoutai
Où t'es? Papaoutai
Où t'es? Où t'es? Où Papaoutai
Où t'es? Papaoutai
Où t'es? Papaoutai
Où t'es? Papaoutai
Où t'es? Où t'es? Où Papaoutai

Où est ton papa?
Dis-moi, où est ton papa?
Sans même devoir lui **8.** _____,
Il sait ce qu'il ne va pas
Un sacré papa
Dis-moi où es-tu caché?
Ça doit faire au moins mille fois,
Que j'ai compté mes doigts
Où est ton papa?
Dis-moi, où est **9.** _____ papa?
Sans même devoir lui parler,
Il sait ce qu'il ne va pas
Un sacré papa
Dis-moi où es-tu caché?
Ça doit faire au moins mille **10.** _____,
Que j'ai compté mes doigts

Où t'es? Papaoutai
Où t'es? Papaoutai
Où t'es? Papaoutai
Où t'es? Où t'es? Où Papaoutai
Où t'es? Papaoutai
Où t'es? Papaoutai
Où t'es? Papaoutai
Où t'es? Où t'es? Où Papaoutai

Annexe 7: l'enquête

1. In hoeverre ben je het eens met de onderstaande stellingen? Geef antwoord op een schaal van 1 tot 5, waarbij 1 = helemaal oneens en 5= helemaal eens
 1. Ik vind Frans een leuk vak
 2. Ik ben gemotiveerd voor het vak Frans
 3. Ik vind Frans een moeilijk vak
 4. Ik vind Frans een belangrijk vak.
 5. Ik vind Franse luistervaardigheid belangrijk.
 6. Ik vind het belangrijk om mijn luistervaardigheid voor Frans te verbeteren.
 7. Ik ben goed in luistervaardigheid (voor alle talen, dus ook Engels en Duits)
 8. Ik ben goed in luistervaardigheid bij Frans.
 9. Ik vind luistervaardigheid bij Frans moeilijk.
 10. Als ik luister naar een luisterfragment/vlog uit de methode, herken ik woorden die ik eerder geleerd heb.
 11. Als ik luister naar een Frans liedje, herken ik woorden die ik eerder geleerd heb.
 12. Als ik luister naar een Frans liedje, begrijp ik de boodschap.
 13. Als ik Frans hoor buiten het klaslokaal (bijvoorbeeld in Frankrijk of op televisie), kan ik volgen wat er gezegd wordt.
 14. Als ik luister naar een luisterfragment uit de methode, kan ik de boodschap goed begrijpen.
 15. Als ik de vragen van luistervaardigheidsoopdrachten uit de methode invul, vind ik dat moeilijk.
 16. Ik vind de luisterfragmenten/vlogs uit de lesmethode leuk.
 17. Ik luister graag naar muziek (in alle talen)
 18. Ik vind het leuk om te luisteren naar Franse muziek in mijn vrije tijd.
 19. Ik vind Franse liedjes nuttig voor het oefenen van luistervaardigheid.
 20. Ik vind het leuk als er in de les gewerkt wordt met Franse liedjes.
 21. In de les Frans zou luistervaardigheid vaker geoefend moeten worden met Franse liedjes.

Stellingen 1,2 4,5,6,16,17,18,19,20 & 21 zijn de motivatievragen, stellingen 3,7,8,9,10,11,12,13,14,15 zijn de zelfbeeldvragen.