



universität  
wien

# DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

*En chantant*

Le potentiel de l'emploi de la chanson  
dans l'enseignement du français langue étrangère

verfasst von / submitted by

Mag. Lisa Hlawaty

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree  
of

Magistra der Philosophie (Mag. Phil.)

Wien, 2016

Studienkennzahl lt. Studienblatt /  
degree programme code as it appears on  
the student record sheet:

A 190 344 347

Studienrichtung lt. Studienblatt /  
degree programme as it appears on  
the student record sheet:

Lehramtsstudium UF Englisch UF  
Französisch

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Mag. Dr. Eva Vetter



## Table des matières

<b>Abstract.....</b>	<b>04</b>
<b>1 Introduction.....</b>	<b>06</b>
<b>2 Présentation de la problématique.....</b>	<b>09</b>
<b>3 La partie théorique.....</b>	<b>11</b>
<b>3.1 Le rapport entre l'apprentissage musical et linguistique.....</b>	<b>11</b>
3.1.1 Le développement des deux facultés chez l'enfant.....	11
3.1.2 Le traitement des informations dans le cerveau.....	12
3.1.3 Les points communs structurels entre langue et musique.....	12
3.1.4 Le support de la mémoire musicale à l'acquisition d'une langue étrangère.....	13
<b>3.2 L'emploi de la musique dans les théories d'apprentissage.....</b>	<b>18</b>
3.2.1 La méthode directe.....	19
3.2.2 La méthode audio-linguale.....	20
3.2.3 La suggestopédie.....	21
3.2.4 L'approche naturelle.....	23
3.2.5 « Multiple Intelligences ».....	25
3.2.6 La diversité des méthodes et les médias digitaux.....	26
<b>3.3 Analyse bibliographique des compétences à pratiquer.....</b>	<b>28</b>
3.3.1 Écoute et lecture.....	29
3.3.2 Prononciation, versification et intonation.....	30
3.3.3 Vocabulaire.....	32
3.3.4 Grammaire et syntaxe.....	34
3.3.5 Culture, littérature et civilisation.....	35
<b>3.4 Le facteur de la motivation – lié à l'efficacité?.....</b>	<b>37</b>
<b>4 La partie empirique.....</b>	<b>40</b>
<b>4.1 L'analyse des interviews.....</b>	<b>40</b>
4.1.1 L'approche qualitative.....	40
4.1.2 L'étude comparative.....	41
4.1.3 L'entretien semi-directif.....	42
4.1.4 Les méthodes de l'analyse textuelle.....	43

4.1.5 L'analyse de contenu qualitative d'après Mayring .....	44
<b>4.2 Le corpus de données.....</b>	<b>46</b>
4.2.1 La collecte et l'enregistrement des données .....	46
4.2.2 Les personnes interrogées .....	47
4.2.3 Guide des entretiens.....	50
4.2.4 Les suppositions.....	51
Digression : Critères de sélection des chansons à employer .....	52
Digression : Pedagogical Content Knowledge (PCK).....	53
4.2.5 La présentation des données .....	54
<b>4.3 Les résultats des interviews.....</b>	<b>74</b>
4.3.1 La fonction des chansons .....	74
4.3.2 Le choix des chansons .....	76
4.3.3 Le rôle des enseignants et enseignantes.....	77
<b>4.4 L'analyse des manuels scolaires.....</b>	<b>78</b>
4.4.1 L'approche quantitative.....	78
4.4.2 Le choix des ouvrages .....	79
4.4.3 La procédure de l'analyse.....	79
4.4.4 La grille de comparaison .....	81
4.4.5 La présentation des données .....	87
<b>4.5 Les résultats de l'analyse des manuels scolaires .....</b>	<b>88</b>
4.5.1 La fonction des chansons .....	88
4.5.2 Le choix des chansons .....	89
<b>5 Conclusion et perspectives.....</b>	<b>91</b>
<b>6 Références .....</b>	<b>96</b>
<b>7 Annexe .....</b>	<b>100</b>
7.1 Légende pour la transcription .....	100
7.2 Transcription des interviews .....	101

**Abstract (en français) :**

Ce présent travail traitera des diverses possibilités de l'emploi de la chanson dans l'enseignement du français langue étrangère. En partant de l'hypothèse que son potentiel pour les apprenants est largement sous-estimé, il s'agira au début de discuter sur les relations que l'on découvrira entre l'apprentissage linguistique et musical. Il s'en suivra une brève présentation de certaines théories d'apprentissage, qui abordent l'emploi de la musique en classe, puis une analyse bibliographique décrira les compétences linguistiques particulièrement bien adaptées à être pratiquées à travers la chanson. La partie empirique de ce travail sera composée d'une étude qualitative sous forme d'interviews semi-directives, réalisées avec 8 enseignants et enseignantes du français et d'une analyse de manuels scolaires sélectionnés pour apprenants débutants et expérimentés. Les résultats montrent bien que les chansons didactisées, et spécialement conçues pour l'enseignement, tout comme les chansons authentiques sont bien adaptées à être employées en classe et que certains titres actuels ainsi que les classiques sont tout aussi utiles. Les résultats suggèrent aussi que l'emploi de la chanson dans l'enseignement du FLE ne contribue pas seulement au développement des compétences linguistiques, mais transmet en même temps des connaissances socioculturelles sur la Francophonie tout en augmentant la motivation des apprenants.

**Abstract (in deutscher Sprache) :**

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit den Möglichkeiten, die der Einsatz des Chansons im Französischunterricht bietet. Ausgehend von der Annahme, dass dessen Potenzial für die LernerInnen unterschätzt wird, wurden anfangs die neurologischen Zusammenhänge zwischen musikalischem und sprachlichen Lernen erläutert. Anschließend wurden einzelne Lerntheorien, die die Verwendung von Musik im Sprachunterricht thematisieren, überblicksartig dargestellt und anhand einer bibliographischen Analyse wurden die Sprachkompetenzen präsentiert, die sich mithilfe des Chansons besonders gut trainieren lassen. Der empirische Teil der Arbeit bestand aus einer qualitativen Studie in Form von Leitfrageninterviews mit 8 Französischlehrenden sowie aus einer Analyse ausgewählter Französisch-Lehrwerke für den Anfangsunterricht bzw. für ein fortgeschrittenes LernerInnenniveau. Durch die Resultate wird deutlich, dass sich sowohl didaktisierte, eigens für den Unterricht konzipierte Lieder als auch authentische Chansons für den Einsatz eignen und dass aktuelle Titel sowie Klassiker gleichermaßen nützlich sind. Die Ergebnisse der Untersuchungen bestätigen außerdem, dass der Einsatz des Chansons im Französischunterricht nicht nur zur Entwicklung sämtlicher Sprachkompetenzen beiträgt, sondern die SchülerInnen auch soziokulturelle Kenntnisse über die Frankophonie erwerben und

ihre Lernmotivation erhöht wird.

**Abstract (in English) :**

This thesis discusses the possibilities of using “Chansons” in teaching French as a foreign language. Based on the assumption that its potential for learners is underestimated, the neurological interrelations between linguistic and musical learning were explained initially. Subsequently, some learning theories, focussing on the use of music in language education, were briefly presented and a bibliographical analysis dealt with the language skills particularly well suited for being practised by means of the “chanson”. The empirical part of this thesis consisted of a qualitative study in the form of semi-structured interviews with 8 French teachers as well as an analysis of selected course books for beginners and advanced students. On the basis of the results of this research, it can be concluded that didactically prepared songs, specifically designed for teaching, as well as authentic “chansons” are both suitable for being used in class and that current titles as well as classics are equally useful. The findings also prove that the use of the “chanson” in foreign language teaching does not only promote the development of all language skills but also conveys socio-cultural knowledge about the Francophonie and increases the learners' motivation.

# 1 Introduction

*Quand j'étais petit garçon,  
Je repassais mes leçons  
En chantant...*

(Michel Sardou, *En chantant*)

Ce sont les premières lignes d'une chanson populaire de Michel Sardou, *En chantant*, de l'année 1978, qui a non seulement été évoquée pendant les entretiens par une enseignante qui exaltait son aptitude à illustrer le phénomène grammatical du gérondif mais qui résume aussi très bien l'idée centrale de ce travail. Dans ce classique de la chanson française, le chanteur explique comment tout dans la vie devient « *plus marrant* » et « *moins inquiétant* » en chantant et il partage ainsi mon avis que l'on peut simplifier beaucoup de choses en mettant de la musique en jeu, y compris l'apprentissage d'une langue étrangère !

En ce qui me concerne, la musique a toujours joué un rôle important dans ma vie, vu que je chantais dans une chorale, que je joue des instruments de musique depuis ma plus tendre enfance et que – parallèlement à mes études d'enseignement du français et de l'anglais – j'ai suivi également des études de musicologie. Il semble donc évident pour moi d'essayer de bénéficier de cette combinaison de branches en classe de langue – surtout que, pendant ma scolarité, mes expériences acquises par l'emploi de la musique en classe de français furent extrêmement positives. J'ai pu moi-même constater à quel point les titres d'Axelle Red et Renaud, d'Alyzée ou de Carla Bruni se sont gravés dans ma mémoire et d'ailleurs bien plus, qu'une leçon conventionnelle. Par conséquent, il me paraît logique d'intégrer la chanson dans mes propres cours de la même manière que l'ont fait mes professeurs quand j'étais élève et j'aimerais encourager les enseignants et enseignantes d'aujourd'hui et de demain à faire de même. Il est bien évident que tout le monde ne partage pas le même enthousiasme pour le travail avec la chanson que moi ; pourtant, j'espère qu'à travers ce travail, je parviendrai à motiver ceux qui hésitent encore, à faire au moins une tentative vers cette méthode d'enseignement assez inhabituelle.

Vu que ce travail se rapportera sur le potentiel de la chanson en classe de langue, il est essentiel de déterminer d'abord de quoi il s'agit quand on parle de « la chanson ». « La chanson, en effet [...] est un discours composé où se mêlent voix, instruments, mélodie, rythme et langue. » dit Louis-Jean Calvet (1978, 62) ; Michel Boiron (2005, 1) souligne qu'elle est « un lieu de découverte de la réalité multiculturelle française et francophone » et Alan Chamberlain (1977, 28) la décrit comme « partie intégrante de la civilisation française, voire de la culture ». Déjà ces trois petites citations montrent bien combien la chanson est chargée de significations

diverses et qu'elle représente pour les français et les francophones autre chose que le « song » pour les anglophones ou le « Lied » pour les germanophones – si on ne se contente que de la simple traduction du mot.

Il faut cependant préciser que le terme de « chanson » dans ce travail doit se comprendre comme une notion très vaste. Cela veut dire qu'à partir du moment où la chanson entrera en classe et en contact avec des apprenants du français en tant que langue étrangère, la manière dont elle sera perçue changera face au niveau de langue des élèves, au manque des connaissances préalables ou bien au contexte culturel différent. En outre, dans l'enseignement des langues étrangères, les apprenants pourraient être confrontés à un titre artificiel qui sera peut-être adapté à leurs besoins et aura donc une valeur didactique mais qui ne sera jamais considéré comme « chanson » au sens classique du terme par la majorité des auditeurs. Dans ce travail, cependant, toutes les différentes possibilités d'interprétation de la notion seront prises en compte.

En même temps, il est nécessaire de délimiter le sujet : ainsi, une analyse complète de l'emploi de la musique dans la classe, de manière plus générale et sous toutes ses formes, serait certes intéressante mais dépasserait le cadre de cette étude. C'est pour cela que ce travail se limitera seulement au médium de la chanson en tant que combinaison de musique et paroles et n'abordera pas la musique instrumentale ou d'autres formes poétiques sans accompagnement musical. En effet, les chapitres théoriques 3.1 et 3.2 porteront sur la musique en général, mais cette approche servira uniquement à contextualiser le sujet avant de délimiter le concept dans les parties suivantes.

Pourtant, même en se concentrant uniquement sur la forme artistique de la chanson, il est indispensable de déterminer une approche spécifique, comme le souligne Klenk-Lorenz (2006, 22) qui explique que la chanson se prêterait à un traitement du point de vue historique, sociologique, littéraire ou musicologique ; pour le but d'analyser sa mise en pratique dans l'enseignement, elle suggère pourtant de se concentrer sur l'approche de la didactique des langues et des médias. Il ne s'agit donc pas d'exposer un traité systématique sur la chanson en soi, mais seulement d'examiner le rôle de la chanson dans l'enseignement des langues étrangères. Cette histoire fait ses débuts dans les années 50, lorsque l'on commence à introduire la chanson dans la classe, mais tout d'abord uniquement pour sa qualité poétique. Ce n'est que dans les années 70 qu'on reconnaît la chanson comme étant un art de synthèse où la musique et les paroles sont inséparablement liées l'un à l'autre (ibid. 26-35). C'est à cette époque que commence une vraie didactique de la chanson – grâce aussi aux publications du sociolinguiste Louis-Jean Calvet. Pourtant, lors de la tentative de déterminer des critères pour une « bonne chanson », la priorité est encore donnée aux paroles tandis que les qualités musicales restent reléguées au second plan.



En 1977, enseignants, chanteurs et linguistes partagent leurs idées sur la chanson lors d'un congrès de l'Agence francophone pour l'enseignement supérieur et la recherche à Strasbourg, dédié à la pédagogie et à la chanson, et l'on commence au fur et à mesure à en apprécier le caractère plurimédia (ibid. 42-46).

*Réduire la chanson à un texte écrit, si riche qu'il puisse être, ce serait la stériliser sur le plan pédagogique en l'amputant de ce qui attire d'abord l'étudiant, suscite de sa part une première appréhension globale et intuitive: la mélodie, le rythme, le choix des instruments, la couleur de la voix, la manière de chanter, porteurs de sens d'une autre façon que les mots, mais pourtant en rapport avec eux (Chambard 1980, 61).*

Au cours des décennies suivantes, l'offre de matériel est continuellement élargie et l'accès devient de plus en plus facile, grâce à l'introduction des nouveaux médias, comme le CD et la cassette vidéo d'abord, et l'Internet et les clips vidéos plus tard (Klenk-Lorenz 2006, 51-75).

Cette évolution se poursuit jusqu'au temps présent et en tenant compte des possibilités qui s'offrent à nous aujourd'hui, il est assez difficile de comprendre le phénomène dans sa globalité et sa complexité. L'objectif de ce travail ne sera donc pas de donner une image complète de tout ce qui concerne la chanson française, mais de faire un bilan de la situation actuelle dans la classe de langue afin de stimuler la prise de conscience.

## 2 Présentation de la problématique

Ce travail tente de répondre à la question du rôle que joue la chanson dans la classe de français en tant que langue étrangère dans les écoles de l'enseignement secondaire en Autriche. Cet objectif sera accompli, d'une part, en dressant un état des lieux qui servira à donner un aperçu de la situation actuelle par la réalisation d'interviews menées avec des experts dans ce domaine et l'analyse des manuels scolaires. D'autre part – en supposant que le potentiel de cette méthode d'apprentissage soit loin d'être totalement exploité – ce travail veut créer et renforcer la prise de conscience des nombreuses possibilités qu'offre la chanson en classe et encourager les enseignants et enseignantes de s'en servir. En mettant de côté l'intérêt personnel de l'exécution de cette enquête, la motivation scientifique sera enfin d'apporter une contribution en vue d'une amélioration de l'enseignement des langues étrangères.

La problématique peut alors être formulée de la façon suivante :

*Quel est le potentiel de l'emploi de la chanson dans l'enseignement du français langue étrangère (FLE) dans l'enseignement secondaire en Autriche ?*

Cette question principale ne pourra cependant être résolue qu'en trouvant d'abord des réponses aux questions secondaires suivantes :

1. *Quelles sont les fonctions linguistiques et extra-linguistiques que la chanson peut remplir en classe de langue ?*
2. *Peut-on déterminer certaines caractéristiques d'une chanson, d'un artiste ou d'un genre qui se prête particulièrement bien à être employé en classe et, si oui, lesquelles ?*
3. *Quel est le rôle des enseignants et enseignantes de langue par rapport à l'emploi de la chanson en classe de français ?*

Afin de trouver des réponses à ces questions, il s'agira d'abord, dans une partie théorique, d'établir une synthèse de la littérature et de la recherche existantes pour appuyer l'enquête empirique sur des données scientifiques. Cette analyse bibliographique visera à identifier le rapport entre l'apprentissage musical et linguistique d'un point de vue neurologique avant d'adopter la perspective pédagogique et didactique, en présentant brièvement les théories d'apprentissage qui font référence à l'emploi de la chanson et en énumérant individuellement les compétences que les apprenants peuvent pratiquer au moyen de la chanson. En outre, le facteur de la motivation et son éventuel rapport avec l'efficacité seront thématiques.

Cette discussion sera suivie de l'enquête empirique qui forme la partie centrale de ce travail. L'étude se penche sur deux composantes qui déterminent la forme que prend le travail avec la chanson en classe : les enseignants et enseignantes eux-mêmes et elles-mêmes et les

manuels scolaires mis à leur disposition. Par conséquent, l'examen empirique se compose d'une part de l'analyse des interviews menées avec des professeurs de français à Vienne (et aux alentours) qui visent à identifier leur attitude personnelle par rapport au travail avec la chanson, leur domaines d'application préférés et leur critères de sélection des titres à employer. La deuxième partie sera concernée par l'analyse d'un assortiment de manuels scolaires conçus pour les apprenants de français sur le niveau débutant et expérimentés. De manière similaire à l'examen des interviews, cette étude tentera d'évaluer les ouvrages par rapport au nombre et au choix des chansons qui y sont présentées ainsi qu'aux fonctions que celles-ci y remplissent.

Sur la base de l'évaluation des résultats des différentes parties de la recherche et compte tenu des débats et des comparaisons effectués, ce travail veut finalement proposer aux lecteurs une vue globale de la situation actuelle et encourager les enseignants et enseignantes de français langue étrangère à utiliser la chanson en classe au maximum de son potentiel.

## **3 La partie théorique**

### **3.1 Le rapport entre l'apprentissage musical et linguistique**

Dans ce chapitre, il s'agira de présenter quelques considérations fondamentales qui proviennent du domaine des neurosciences plutôt que de l'apprentissage et de l'enseignement. Cependant, ces quelques réflexions nous serviront à reconnaître des corrélations entre le traitement de la musique et de la langue dans le cerveau humain. Compte tenu de ces explications, on verra donc pourquoi il est légitime de supposer que la promotion de l'une de ces facultés peut avoir des effets positifs sur l'autre.

Au début, je vais examiner comment les compétences linguistiques et musicales se développent chez l'enfant avant d'analyser comment les informations de ces deux domaines sont traitées par le cerveau humain. Il s'agira ensuite de définir quelques points communs structurels entre la musique et la langue. Finalement, ce chapitre sera consacré au concours apporté par les éléments musicaux à l'acquisition d'une langue étrangère, en mettant un accent particulier sur la notion de la « mémoire musicale ».

#### ***3.1.1 Le développement des deux facultés chez l'enfant***

La langue et la musique sont les deux éléments les plus complexes – et en même temps les plus naturels – que l'être humain acquit durant sa toute petite enfance (Pathe 2008, 42f.). Le développement de l'aptitude à la parole chez l'enfant commence bien avant sa naissance. Pendant la phase prénatale, le fœtus perçoit des éléments de la langue parlée comme de la musique. Vu que l'embryon ainsi que le nouveau-né ne possèdent pas encore de connaissances linguistiques qui pourraient aider la réception linguistique, ils saisissent d'abord les structures prosodiques – celles qui jouent aussi un rôle essentiel dans la musique : le changement de la hauteur et de la puissance du son, la durée des phonèmes, le timbre. Dès le début de sa vie, le bébé apprend alors à différencier le rythme et l'accentuation de sa langue maternelle de celle d'une langue étrangère. La mémoire de l'enfant peut être décrite comme procédurale, associative et implicite ; ses premières vocalisations peuvent d'abord être classées comme quelque chose entre langue et musique et dans son cerveau, les structures anatomiques responsables des deux domaines se superposent (Burgstaller 2012, 10-13 ; 15-18).

Contre toute attente que le développement des compétences linguistiques et musicales se déroule de la même manière chez chaque enfant, des enquêtes montrent bien que certains progressent tout d'abord dans le premier domaine, tandis que d'autres commencent par ce dernier. Ce qui est certain pourtant, c'est que l'évolution du développement de ces deux aptitudes reste

interdépendante : tout progrès dans un de ces domaines a cependant une influence positive sur l'autre (Klemm 1987, 114). La racine commune de ces deux branches semble être l'intonation qui fait avancer l'une et l'autre au même titre. Pendant les premières années de la vie d'un enfant, la langue et le chant sont indivisibles ; toute tentative d'une catégorisation serait donc floue et ne s'avère donc raisonnable qu'auprès d'enfants plus âgés (Beyer 1994, 207ff.). C'est vers l'âge de quatre ans, que les bases du développement musical et linguistique élémentaire sont en grande partie terminées ; cela signifie que le niveau de la progression des deux aptitudes est, à ce moment-là, de nouveau comparable (Burgstaller 2012, 13).

### ***3.1.2 Le traitement des informations dans le cerveau***

Il est difficile de dire si le traitement des éléments musicaux et linguistiques (dans la tête de l'être humain) se déroule chez l'être humain dans la même région du cerveau. De nombreuses recherches entreprises dans ce domaine confirment des hypothèses différentes ce qui laisse présager que l'homme assimile les systèmes au moins partiellement de façon collective. Il est vraisemblable que les représentations de la musique et de la langue sont bien ancrées séparément dans des zones spécifiques mais que leur activation se sert des mêmes ressources neurologiques (Burgstaller 2012, 59f.). Ainsi, l'accès à des informations linguistiques et musicales stimule surtout les régions cérébrales du lobe frontal et temporal, comme l'aire de Wernicke et l'aire de Broca. Pourtant, le traitement de la langue se déroule supposément plutôt du côté gauche tandis que la musique est assimilée du côté droit (ibid. 83).

Le fait que la parole et le chant se partagent probablement un seul réseau neuronal expliquerait bien pourquoi des personnes douées pour la musique sont souvent aussi des bons apprenants de langues. Donc, l'aptitude au chant indique bien si quelqu'un a du talent pour mémoriser des sons inconnus et incompréhensibles, sans parler de l'avantage de la flexibilité vocale des chanteurs (Christiner/Reiterer 2013, 8ff.).

### ***3.1.3 Les points communs structurels entre la langue et la musique***

La raison pour laquelle les compétences linguistiques et musicales soient si fortement liées et que le traitement de ces informations se ressemblent à un tel point, pourrait être due au fait que la langue et la musique ont des points communs quant à leur structure respective.

La langue – ainsi que la musique – sont des systèmes qui se composent de petites unités individuelles permettant ainsi de créer un nombre infini de combinaisons possibles. Dans les deux systèmes, il existe une organisation similaire rythmique, mélodique, syntactique et sémantique des éléments sur des plans différents : dans le cas de la langue, la hiérarchisation

commence par les phonèmes, il s'ensuivent les morphèmes et les mots ; en ce qui concerne la musique, les unités de bases sont les tons, suivis par les accords et la mélodie. En outre, on peut distinguer dans les deux cas entre les qualités segmentales et supra-segmentales : tandis que les premières portent sur les segments individuels, ces dernières concernent des entités plus grandes. On pourrait même argumenter qu'un autre point commun des deux systèmes serait l'existence des dialectes, styles et systèmes d'écriture différents (Burgstaller 2012, 39f.).

Au de-là des similitudes liées à leur structure interne, les deux systèmes se ressemblent également au niveau de la structure de leur usage. Le classement traditionnel des compétences dans une langue selon les critères de la perception ou de la reproduction, respectivement combiné avec la forme écrite ou parlée – c'est à dire la lecture, l'écoute, l'écriture et la parole – peut facilement, selon Pathe (2008, 42f.), être appliqué de la même façon à la musique (où la parole serait remplacée par le chant).

L'organisation des œuvres musicales doit suivre des règles exactes ; pourtant, l'utilisation de la langue, elle aussi, est strictement dirigée par des lois différentes et en outre, influencée par des facteurs régionaux, émotionnels ou individuels. Par conséquent, d'après Burgstaller (2012, 39f.), il s'agit dans le cas de la langue d'un système beaucoup plus complexe que celui de la musique.

Reste à savoir si les deux domaines sont également similaires sur le plan fonctionnel. Bien que les scientifiques soient d'accord sur le fait que la langue ainsi que la musique puissent remplir des fonctions différentes, il est tout à fait impossible de définir une seule fonction déterminante pour l'une de ces systèmes. Les fonctions que peut remplir la chanson en classe de langue seront identifiées lors de la partie empirique de ce travail.

### ***3.1.4 Le support de la mémoire musicale à l'acquisition d'une langue étrangère***

#### **La contribution des éléments musicaux à acquérir et à mémoriser du matériel linguistique**

Dans le contexte de l'enseignement des langues étrangères, l'intégration de la musique comme accompagnement des paroles peut avoir un effet positif, comme le confirment plusieurs études menées sur cette problématique.

Schön et al. (2008, 975-981) voulaient tester si le processus d'apprentissage d'un certain nombre de mots dans une langue inventée peut être facilité en y ajoutant des éléments musicaux. Les participants de ce test – 26 locuteurs natifs de Français de 23 ans en moyenne – écoutaient pendant quelques minutes une énumération de mots inconnus se composant de trois syllabes puis devaient identifier, pendant la phase de test qui s'ensuivait, quels mots ils connaissaient déjà et lesquels étaient nouveaux. Dans les trois parties de l'épreuve, les mots étaient présentés tout

d'abord de manière parlée, ensuite chantés (de façon à ce que chaque syllabe corresponde à un son respectif). Et dans la troisième partie, les mots étaient encore une fois chantés, mais cette fois, la correspondance entre les syllabes et leur son correspondant avait été supprimée. Les résultats ont montré que dans le premier cas, les participants n'arrivaient pas à bien faire la différence entre les mots connus et ceux qui pour eux étaient nouveaux (pourcentage des réponses correctes : 48%). Mais en ajoutant de l'information musicale, les apprenants réussissaient beaucoup mieux avec 64% de bonnes réponses. Les résultats du troisième test se situent, quant à eux vers le milieu des épreuves précédentes avec un taux de réussite de 56%.

Ces chiffres nous prouvent que l'addition de musique en accompagnement d'éléments linguistiques peut favoriser leur mémorisation mais elle est d'autant plus importante lorsque l'information musicale et l'apport linguistique correspondent bien. Schön et al. (ibid. 976; 981f.) énumèrent trois facteurs responsables pour cet effet positif sur l'apprentissage : nous avons d'abord l'aspect émotionnel et motivant de la musique qui lui, joue un rôle primordial pouvant augmenter le niveau de l'excitation et de l'attention des apprenants. Deuxièmement, l'attribution d'un ton précis pour chaque syllabe et le fait que les changements de syllabes et de son se passent en même temps facilitent l'identification des délimitations des syllabes et des mots et aident ainsi à structurer et à segmenter le matériel linguistique. Finalement, le procès d'apprentissage peut être amélioré par la redondance de l'information qui est présentée simultanément à travers deux modalités de sens. La correspondance des structures musicales et linguistiques optimise le traitement du matériel dans le cerveau et la distinction perceptuelle s'effectue plus efficacement comparé à la présentation unimodale.

Les effets positifs d'un assemblage de matériel musical et linguistique dans l'apprentissage des langues ont pu être démontrés, moyennant non seulement des mots individuels et des syllabes inventées mais aussi en ayant recours à des chansons complètes dans des langues existantes. Wallace (1994, 1471-1477) voulait savoir si la mélodie d'une chanson pouvait effectivement faciliter la mémorisation des éléments linguistiques et si les deux informations n'étaient pas une charge trop grande pour la mémoire des apprenants, rivalisant l'une contre l'autre au lieu de se soutenir. Dans son expérience, Wallace a présenté à ses sujets trois ballades différentes dont les paroles étaient soit parlées, soit chantées, soit parlées de manière rythmique et leur a demandé d'essayer de recomposer les éléments spécifiques du matériel écouté. Les résultats obtenus ont révélé que le pourcentage de bonnes réponses était considérablement plus élevé pour les ballades présentées sous forme de chanson, suivi par celles dont les paroles étaient rythmées.

Wallace ajoute d'autres avantages de la cooccurrence de paroles et musique à ceux déjà

énumérés par Schön et al. D'après elle, la mélodie fonctionne en tant que connexion directe entre les composantes linguistiques et musicales, donnant des indications sur la longueur de la ligne à retirer ainsi que le nombre ou le rythme des syllabes. Par conséquent, les apprenants qui n'arrivaient plus à se rappeler à un certain moment, réussissaient souvent à reconstruire les paroles, au moins au début de la prochaine phrase (ibid. 1472).

L'auteur note pourtant que la musique doit respecter certains critères afin de contribuer de manière positive au processus d'apprentissage. Ainsi, la mélodie doit être facile à acquérir, ce qui peut être obtenu par des facteurs comme la clarté, la simplicité et la répétition. Le tracé mélodique peut aider à grouper les paroles en phrases et fournir des informations sur l'intonation, qui se reflète fréquemment dans la musique. Aussi, un rythme régulier, la présence de la rime finale ainsi que l'emploi du langage visuel rendent la cooccurrence de musique et paroles plus efficace. Quant à l'inverse, si la mélodie a un tracé complexe, un rythme confus ou des intervalles trop grands ou même si la correspondance entre les éléments musicaux et linguistiques est pauvre, l'apprenant n'en saisira probablement pas assez pour lui assister dans le processus de mémorisation. Dans ce cas-là, la musique sera plutôt perçue comme un obstacle que comme une assistance. Il en est de même dans le cas où la chanson n'est présentée aux apprenants qu'une seule fois. Il est plus probable que les éléments musicaux soient perçus comme une perturbation à cause de leur nouveauté. Après plusieurs écoutes, pourtant, on peut provoquer l'effet inverse (ibid. 1473ff.; 1482ff.).

L'effet positif de l'emploi de la musique dans l'acquisition d'une langue étrangère peut se présenter parfois de façon décalée. Salcedo de la Southeastern Louisiana University (2010, 22f.) a étudié le « involuntary mental rehearsal », « din » (ibid. 22) ou « Song Stuck In My Head Phenomenon » (ibid. 23), autrement dit, le phénomène qu'après le contact avec une langue étrangère, des nouveaux éléments linguistiques se répètent dans la mémoire de l'apprenant sans intention précise. Bien que cet effet soit éventuellement déconcertant, il montre bien que la procédure de l'acquisition d'une langue se déroule effectivement.

Dans son enquête, Salcedo a examiné si l'intégration de chansons dans le cours de langue stimulait mieux le phénomène de « involuntary mental rehearsal ». Les 94 sujets participant à son test étaient des locuteurs natifs de l'anglais et des apprenants débutants d'espagnol, qui furent confrontés en partie à une chanson espagnole et en partie aux paroles uniquement parlées et qui durent ensuite remplir un texte à trous. En plus, on leur avait demandé de reporter l'apparition de l'effet « din » après une période de temps de deux semaines. Le groupe exposé au matériel linguistique accompagné par la musique a obtenu non seulement les meilleurs résultats quant à la mémorisation mais a réussi deux fois plus souvent l'expérience de « involuntary mental



rehearsal » (66.67% des étudiants, à la différence de 33.33% des étudiants dans le groupe témoin). Comme pour des études précédentes, ces résultats montrent bien à quel point l'intégration de la musique dans l'enseignement des langues peut faciliter la mémorisation des nouvelles structures.

En relation avec l'existence de la mémoire musicale, l'emploi de chansons est secourable notamment dans l'enseignement des débutants car il permet aux apprenants d'écouter de façon répétée la prononciation native au lieu de leur propre prononciation non-native jusqu'à ce qu'ils soient prêts à la reproduire eux-mêmes l'énonciation (ibid. 23-27).

### La mémoire musicale dans la perception d'une langue étrangère

Ici, il est indispensable de présenter le concept de la mémoire musicale qui joue un rôle important dans la perception d'une langue étrangère.

L'apprenant qui écoute une phrase prononcée dans la langue étrangère (dans notre cas, le français), est confronté à un nombre de difficultés. Avant même de pouvoir déchiffrer le sens des mots entendus, il faut les comprendre et cela malgré les frontières imprécises entre les mots, dues surtout aux phénomènes de liaison et d'assimilation entre des sons consécutifs. A plus grande échelle, les unités prosodiques peuvent aussi être délimitées différemment selon les mots choisis par le locuteur, leur valeur dans ce contexte particulier, ou le lien sémantique entre les phrases dans cette situation de communication spécifique. En outre, le locuteur lui-même, son origine linguistique et son état d'âme déterminent la forme d'un énoncé. Par conséquent, une seule et même phrase peut être réalisée de manière tout à fait différente (Llorca 1992, 46).

En raison de ce défi, lorsqu'il se voit confronté à une énonciation à décoder, l'apprenant focalise toute son attention « sur un processus de reconnaissance ou d'identification de mots et d'intonèmes en tant que structures phonologiques invariables » (ibid. 47) sans observer les événements acoustiques réels. Une fois la procédure de la compréhension complète terminée, les apprenants ont tendance à exprimer mentalement ou à reproduire non pas l'unité sonore entendue mais plutôt leur propre réalisation du contenu communicatif selon ce qu'ils connaissent déjà. Ainsi, le « souvenir sonore » (ibid.) de l'élocution originale disparaît et il est remplacé par la reconstruction de l'apprenant avec sa propre voix, sa propre prononciation, sa propre intonation. Mais, comme le constate Llorca (1992, 47ff.), au lieu de modifier la forme de la phrase entendue en la réduisant sur sa valeur sémantique, cela serait plus utile de mémoriser le fait sonore – à l'aide de la mémoire musicale. Cette dernière est responsable de conserver seulement les sons effectivement perçus, autrement dit, les « données sonores concrètes, données phonétiques et prosodiques d'une séquence entendue, indépendamment de leur valeur linguistique » (ibid. 48).

Ici, l'auteur (ibid. 48f., 64) se réfère à Jean Piaget qui a défini la notion de la « mémoire au sens stricte » ou de l'« image-souvenir » qui « se distingue de l'image représentative en général (reproductrice ou anticipatoire) en ce qu'elle s'accompagne d'une localisation dans le passé » et qui « porte sur des situations, processus ou objets, qui sont singuliers et reconnus ou évoqués comme tels, par opposition aux schèmes, qui sont généraux [...] ou aux images représentatives qui, quoique individuelles, symbolisent un schème général » (ibid.). D'après cela, l'image-souvenir que Piaget mentionne se rapporte à la mémoire musicale qui sauvegarde les sons concrets tandis que l'image représentative conserve la réalisation reconstruite. Au même titre, force est de constater que l'image-souvenir se rattache plutôt à la mémoire d'acquisition par contraste à la mémoire d'apprentissage. Cette première enregistre « la voix des autres, la voix de milliers de personnes entendues » (ibid. 64) et est activée donc de la même manière que dans le procès qui s'emploie lors de l'acquisition de la langue première.

La mémoire musicale s'emploie beaucoup plus souvent dans une langue étrangère que dans sa propre langue maternelle où la connaissance approfondie de celle-ci permet au locuteur de reconnaître la signification d'un mot ou d'une phrase même avant que la locution soit entièrement prononcée. L'apprenant débutant, pourtant, ne peut pas se servir de ces stratégies d'anticipation mais il essaie de ramasser le maximum d'informations possible et même de deviner les mots à suivre de peur qu'il ne comprenne pas et ce sont souvent ces fausses prévisions qui causent des erreurs de compréhension. Llorca (ibid. 51f., 55) propose alternativement ce qu'elle dénomme « décodage rétrospectif » (ibid. 52): ainsi, le locuteur mémorise la phrase entendue le mieux possible par sa mémoire musicale pour ensuite procéder à la décomposition afin de comprendre le sens de la locution. Il arrive alors à « compenser l'impossibilité d'anticipation par la possibilité d'effectuer des retours en arrière » (ibid.).

Naturellement, une telle mémorisation par l'oreille doit être pratiquée et elle est particulièrement difficile pour ces apprenants qui normalement étudient la langue française par écrit ou qui sont confrontés dans leur enseignement du français à la seule prononciation standardisée. Par le moyen de la chanson, l'emploi de la mémoire musicale peut être cultivé pour en faire un procédé naturel à utiliser dans la classe de langue.

Il a ainsi été démontré dans ce chapitre qu'il existe effectivement plusieurs parallèles entre la musique et la langue – que se soit le développement des deux compétences qui se passe de manière similaire chez l'enfant, le traitement des informations musicales ou linguistiques dans le cerveau ou bien leur structure analogue – qui justifient l'intégration de la chanson dans l'enseignement des langues étrangères, voire le suggèrent. L'emploi de la « mémoire musicale »

dans la classe de langue et ainsi l'apprentissage par l'oreille devrait compléter l'acquisition purement focalisée sur le contenu de nouveaux éléments linguistiques.

### **3.2 Le rôle de la musique dans certaines conceptions d'apprentissage**

Plusieurs centaines d'années avant Jésus-Christ, Platon disait que la musique était l'instrument le plus puissant pour l'éducation (Sposet 2008, 3). Pendant le Moyen Âge, l'usage de la musique et des chansons était primordial dans l'enseignement des langues car on introduisait les apprenants à une langue étrangère (à cette époque-là, il s'agissait du latin) à travers un chant dénommé « Song School » qu'il fallait apprendre par cœur. Une fois que les élèves maîtrisaient le rythme et l'intonation de la langue, s'en avoir été familiarisés à la répétition du chant, on passait à l'étude formelle de la langue (ibid. 9). Par conséquent, on pourrait dire que l'idée d'intégrer la chanson dans l'enseignement des langues étrangères n'est pas tout à fait nouvelle.

Au fil des années, l'histoire de l'enseignement des langues étrangères a été marquée par une succession de méthodes et d'approches – représentant à chaque fois une certaine conception d'apprentissage – afin d'essayer de trouver des manières d'enseigner plus efficaces.

Il est important de définir rapidement, au début de ce chapitre, ce que l'on comprend par une approche ou une méthode dans le cadre de l'enseignement des langues étrangères et comment les deux notions diffèrent l'une de l'autre. Une approche, selon Richards/Rodgers (2014<sup>3</sup>, 382), est « a set of beliefs and principles that can be used as the basis for teaching a language » ; pourtant, celle-ci ne donne pas encore d'indications quant à la mise en pratique de ces principes ou aux techniques appropriées et pour cela il y a toujours une certaine marge d'interprétation en ce qui concerne la réalisation des idées théoriques. C'est là que le deuxième concept entre en jeu : une méthode est alors « a specific instructional design or system based on a particular theory of language and of language learning » (ibid. 383). Dans les descriptions d'une telle méthode on retrouve donc des informations plus précises concernant le rôle de l'enseignant et de l'élève, de l'objet de l'enseignement et de son application dans les classes. Comparée à l'approche, une méthode est plus prescriptive mais aussi plus concrète et plus fondée sur la pratique (ibid. 382ff.).

Il s'agira donc dans ce chapitre d'aborder quelques conceptions d'apprentissage qui étaient populaires au fil du XX<sup>e</sup> siècle dans l'enseignement des langues étrangères, en s'appuyant sur l'ouvrage de référence de Richards/Rodgers *Approaches and Methods in Language Teaching* (ibid.). La notion de la « conception d'apprentissage » se réfère alors plutôt à la méthode qu'à

l'approche, considérant que ces conceptions seront analysées au niveau d'un aspect concret de leur application pratique. Cependant, une distinction stricte entre ces deux notions ne sera ni toujours possible ni raisonnable. De la même manière, la liste des conceptions d'apprentissage qui sera présentée ensuite ne sera pas exhaustive mais limitée à ces méthodes qui font référence – plus ou moins explicite – à l'emploi de la chanson concrètement ou de la musique plus généralement. L'objectif sera de faire un lien à travers l'enseignement des langues étrangères – axé sur le moyen de la chanson – du début du développement jusqu'à aujourd'hui en donnant quelques exemples spécifiques dans le but de faire comprendre que l'emploi de la musique dans la classe de langue n'est pas une idée nouvelle mais existe depuis longtemps.

### ***3.2.1 La méthode directe***

Pendant des siècles, l'enseignement des langues étrangères était basé sur l'étude du latin et du grec classique avec ses analyses grammaticales et rhétoriques, son apprentissage de déclinaisons et conjugaisons, ses traductions et son accent sur l'écrit. Lorsque les langues « modernes » ont été au fur et à mesure introduites dans le programme éducatif, on a utilisé les mêmes procédures et l'emploi de la langue à l'oral est devenu secondaire, voire inexistant. Cette approche de l'apprentissage des langues était désignée comme la « méthode grammaire et traduction » (Richards/Rodgers 2014<sup>3</sup>, 4ff.).

Pourtant, vers la fin du XIXe siècle, cette méthode a fait de plus en plus l'objet de nombreuses critiques et des linguistes dans plusieurs pays ont proposé des approches alternatives, telles que l'orientation vers l'apprentissage naturel des enfants dans leur langue maternelle (ibid. 7ff.). Et en effet c'est en 1882, que le linguiste et philologue allemand Wilhelm Viëtor publiait un pamphlet intitulé *Der Sprachunterricht muss umkehren* dans lequel il critiquait la mode inefficace d'apprendre une langue étrangère qui, d'après lui, ne permettait pas aux élèves de communiquer effectivement, même après de longues années d'étude (Wheeler 2013, 148). A son avis, l'accent devrait être mis sur l'oral plutôt que sur l'écrit, plus précisément sur l'application des résultats de recherche de la phonétique dans la pratique, et sur l'intégration des mots dans des contextes logiques au lieu de les présenter en isolation (ibid.). Et en effet, Viëtor évoquait, déjà à cette époque, l'emploi de la musique dans l'enseignement des langues étrangères, surtout dans les cours des débutants (Blell/Kupetz 2010, 10). Des propositions de démarches plus concrètes ne sont que peu abordées dans ses œuvres.

Des partisans enthousiastes de cette approche l'ont introduit en Allemagne, en France et aux États-Unis et l'ont de plus en plus élaboré pour en arriver à quelques principes, dont l'instruction dans la langue cible, la présentation d'un vocabulaire de tous les jours, un accès

inductif à la grammaire, l'introduction des nouveaux éléments par la parole ou l'exactitude de la prononciation. Pourtant, la méthode directe était certes populaire mais avait quand même ses limites, comme p. ex. son manque de bases méthodologiques, et pendant les années 20 du XXe siècle, quand on recherchait une systématisation de l'enseignement des langues, cette méthode a été graduellement remplacée par d'autres plus efficaces (Richards/Rodgers 2014<sup>3</sup>, 13f.).

### ***3.2.2 La méthode audio-linguale***

La méthode audio-linguale a vu le jour aux États-Unis pendant les années 40, dans le cadre de leur entrée dans la seconde guerre mondiale. Dans ce contexte, le gouvernement nécessitait du personnel parlant couramment des langues étrangères, comme l'allemand, le français, l'italien, le chinois ou le japonais, afin d'être employé en tant qu'interprète ou traducteur. On demandait donc aux universités américaines de développer un programme d'enseignement des langues étrangères adressé aux personnel militaire ; celui-ci, dénommé « Army Speczialized Training Program (ASTP) », a été établi en 1942 et était enseigné dans 55 universités aux États-Unis à partir de 1943 (Richards/Rodgers 2014<sup>3</sup>, 58).

L'objectif principal de cette méthode était pour les apprenants d'atteindre, le plus vite possible, l'aptitude à la communication. Il était donc nécessaire de s'éloigner des approches précédentes, concernées plutôt par la compréhension systématique d'une langue que par son emploi, pour développer de nouvelles méthodes. Le linguiste Leonard Bloomfield de l'université de Yale et ses collègues furent parmi les premiers à proposer une telle méthode, parfois aussi dénommée « informant method », car elle était basée sur un locuteur natif servant de source de phrases et de vocabulaire pour les apprenants à imiter, désigné « l'informant ». L'enseignement était intensif : on pratiquait durant six jours par semaine et dix heures par jour, sur une période de plusieurs semaines, d'abord avec le locuteur natif et ensuite en privé. Les classes étaient petites, les apprenants soigneusement sélectionnés et très motivés et les résultats de la méthode audio-linguale étaient souvent excellents. Bien qu'elle ne fut appliquée que pendant deux ans, l'approche désignée « Army Method » eu droit à une attention croissante de la part de la presse et des linguistes, à tel point qu'on en est arrivé à admettre son utilité pour l'enseignement des langues étrangères ordinaires. A partir des années 50, l'approche a été intégrée dans l'instruction scolaire sous le nom de la « méthode audio-linguale » (ibid. 58f.).

La méthode audio-linguale combinait des éléments de la théorie du structuralisme linguistique américain et de la psychologie du Behaviorisme, fondée sur les idées de B.F. Skinner qui l'appliquait à l'enseignement des langues. Ainsi, cette approche suppose que l'apprentissage d'une langue étrangère fonctionne sur le modèle de « stimulus », « response » et

« renforcement » et consiste donc en grande partie à répéter des petits textes et dialogues ensemble pour développer un mécanisme, une automatisation (ibid. 63ff.). L'étude était concentrée sur l'oral et fondée sur le contact direct avec la langue au lieu de la méthodologie théorique ou la limitation à la grammaire ou à la littérature. Dans l'enseignement, l'approche audio-linguale prenait souvent la forme d'un dialogue qui était modifié après sa présentation et par le moyen de la répétition et de l'imitation, on pouvait bien observer la bonne prononciation, le rythme ou l'intonation (ibid. 65ff.). La technologie a, elle aussi, joué un rôle important dans la méthode audio-linguale car on commençait à apporter des magnétocassettes dans les classes, au cas où l'enseignant n'était pas locuteur natif, pour fournir aux apprenants des modèles authentiques (ibid. 70).

C'est ici que Klemm (1987, 41) voit le lien entre la méthode audio-linguale et l'intégration de la chanson dans la classe. Il raisonne qu'à travers la mesure et le rythme des éléments musicaux, les apprenants peuvent plus facilement atteindre une fluidité dans la langue étrangère à étudier. De même, l'emploi des chansons facilite la rétention des phrases, l'acquisition des différents types d'intonation ainsi que du système phonologique et il est donc favorable au principal objectif de la méthode audio-linguale : la compétence communicative. De plus, la musique augmente la motivation pour les répétitions en évitant la monotonie ce qui rend l'enseignement plus vivant et détendu.

Pourtant, dans la théorie de l'approche audio-linguale – bien que clairement appropriée pour être enseignée à travers la musique – on ne trouve pas encore de références concrètes pour introduire des chansons dans l'enseignement.

### ***3.2.3 La suggestopédie***

Une des méthodes d'apprentissage qui souligne explicitement l'emploi de la musique dans la classe de langue est la « suggestopédie ». Cette approche – développée par le psychologue et médecin bulgare Georgi Lozanov dans les années 70 et répandue surtout au Canada et dans l'ancienne Union soviétique – fait partie des conceptions d'apprentissage dites « alternatives » et a proposé une toute nouvelle approche dans l'enseignement des langues étrangères. Le nom de cette méthode est dérivé du concept psychologique de la « Suggestology », décrite par Stevick (1976, 42) comme « science [...] concerned with the systematic study of the nonrational and/or nonconscious influences » agissant sur l'être humain. Lozanov a donc essayé de se servir de ces influences pour optimiser l'apprentissage des langues étrangères, croyant qu'il est plus facile de retenir les choses perçues sans effort intellectuel (Klemm 1987, 42f.). Les éléments essentiels dans cette approche sont la décoration, l'ameublement, l'arrangement de la classe, l'emploi de la

musique et le comportement autoritaire de l'enseignant (Richards/Rodgers 2014<sup>3</sup>, 317f.).

Cette méthode a été conçue pour permettre aux étudiants d'être capable de communiquer non seulement plus rapidement mais aussi plus efficacement. L'accent dans cette approche reposait sur l'étude de vocabulaire : pendant un cours suggestopédique de 25 jours et de 4 leçons par jour, on présentait aux apprenants 1500 nouveaux éléments linguistiques – un nombre étonnant qui semble être impossible à atteindre avec une méthode traditionnelle. Lozanov, pourtant, était convaincu qu'on n'utilisait normalement que 4% de notre cerveau et qu'une grande partie des réserves psychiques restait négligée. Pour les activer, il a proposé de manipuler notre attention pour devenir plus réceptif à travers un état mental désigné « pseudo-passivité » (Baur 1980, 63). D'après lui, un apprenant qui se sent complètement relaxé est capable de soutenir sa mémoire qui devient alors plus focalisée en même temps. Ainsi, on peut aussi démonter des « barrières anti-suggestives » qui sont normalement responsable de sélectionner l'essentiel dans le processus de traitement et de mémorisation des informations. Par l'approche suggestopédique, on pourrait donc se débarrasser de ces obstacles pour agrandir les capacités cérébrales (ibid. 61ff.).

La musique et le rythme musical jouent un rôle primordial dans la suggestopédie. Comme dans le domaine de la musicothérapie, l'enseignant essaie de créer une ambiance positive pour ses apprenants en leur demandant de se mettre confortablement dans des fauteuils ou sur le sol et de se concentrer sur la musique classique qu'il passe pour ne pas faire attention aux mots étrangers qu'il récite en même temps. Par le moyen de la musique, on permet aux états d'âme, aux associations et aux pensées de se développer librement, les procédés mentaux peuvent s'harmoniser et le bien-être et l'équilibre intérieur peuvent être redoublés. Un autre facteur à considérer est le fait que le matériel linguistique est ainsi associé à des expériences esthétiques. Ainsi, les apprenants sont plus sensibles à la langue étrangère que dans un cours ordinaire (ibid. 65f.).

Une autre caractéristique de l'approche suggestopédique est celle de l'infantilisation. La relation entre l'enseignant et l'apprenant est comparable à celle entre un parent et son enfant. Ce premier représente une autorité qui essaie de ramener l'apprenant dans son enfance et de lui faire regagner son assurance, sa spontanéité et sa réceptivité. C'est à ce moment-là que la musique entre en jeu, car ce sont des jeux de rôle, des jeux, des exercices gymnastiques et des chansons qui aident à l'infantilisation (Richards/Rodgers 2014<sup>3</sup>, 320).

Quant à la présentation du matériel linguistique, on profite également des éléments musicaux quand il s'agit de varier le rythme ou l'intonation des mots et des phrases et de les accompagner d'un battement rythmique. Cette manière d'introduire des éléments linguistiques aide à éviter la monotonie, à rendre l'enseignement plus vivant et à créer de l'émotion et de la

signification (Baur 1980, 70).

Malgré toutes les fonctions occupées par la musique dans la suggestopédie, le type de musique est cependant essentiel. Selon cette méthode, la musique idéale pour accompagner l'enseignement suggestopédique est la musique baroque exclusivement instrumentale, de préférence jouée sur des instruments à cordes. En outre, le rythme doit correspondre à la vitesse de la présentation du matériel linguistique car ce premier influence la pulsation du cœur. D'après des données expérimentales, une vitesse de 60 battements par minute semble être préférable car elle correspond à une pulsation du cœur apaisée et permet à la mémoire de devenir plus susceptible (Richards/Rodgers 2014<sup>3</sup>, 320f.).

La suggestopédie n'a pas seulement déclenché l'enthousiasme d'un large public mais a aussi essuyé le feu de la critique pour son air mystique, rituel et pseudo-scientifique et des enquêtes nombreuses tentant d'éprouver le succès de l'approche de Lozanov ont obtenu des résultats tout à fait différents (ibid. 325f.). L'ensemble des éléments employés dans cette approche semble être efficace dans l'enseignement des langues étrangères, ne serait-ce que pour l'ambiance positive pendant les cours qui augmentent la motivation des apprenants. Par conséquent, même si cette méthode alternative est loin d'être idéale d'un point de vue contemporain, il serait du moins judicieux d'en emprunter quelques éléments et de les adapter éventuellement à l'instruction scolaire (Baur 1980, 74f.). Schiffler (2010, 60f.) présume alors que la réussite de la suggestopédie est dû à la nouveauté de la méthode qui présente une motivation pour les apprenants ainsi que pour l'enseignant convaincu du succès qu'il remporte sur ses élèves. Pourtant, il constate aussi que, d'après lui, l'effet motivant d'un type de musique populaire parmi les apprenants est loin d'être épuisé.

### ***3.2.4 L'approche naturelle***

L'approche naturelle fait partie des méthodes dites « communicatives » qui se sont développées à partir des années 70 et dont quelques-unes sont encore valorisées aujourd'hui. Les têtes derrière cette méthode étaient Stephen Krashen, linguiste à l'université de Southern California, et Tracy Terrell, professeur d'espagnol en Californie. Tandis que le premier élaborait les bases théoriques, ce dernier y contribuait ses expériences de la classe de langue et ensemble, ils ont publié en 1983 leur œuvre *The Natural Approach* dans laquelle ils ont présenté leurs résultats et leurs propositions innovatrices pour l'enseignement des langues étrangères (Richards/Rodgers 2014<sup>3</sup>, 261).

L'idée principale de cette approche était que l'acquisition d'une deuxième langue est conforme à celle de la langue maternelle et se passe donc de façon naturelle, d'où la désignation



de la méthode. Après tout, des langues étrangères sont apprises couramment dans le monde entier sans programmes éducatifs, juste par l'écoute de la langue cible. Ainsi, en se référant à l'acquisition de la L1, l'apprenant n'a pas besoin des connaissances grammaticales profondes ; il s'agit plutôt de l'exposer à l'« Input » compréhensible pour le préparer ainsi de façon idéale à parler la langue après qu'il ait suffisamment écouté (ibid. 261f.).

L'approche naturelle est fondée sur des théories empiriques de l'acquisition d'une langue étrangère, soutenues par maintes études scientifiques effectuées dans d'innombrables langues et contextes. Krashen en a déduit cinq hypothèses qui représentent les principes de base de sa méthode: Acquisition/Learning Hypothesis, Monitor Hypothesis, Natural Hypothesis, Input Hypothesis et Affective Filter Hypothesis (ibid. 264-267). Ce sont ces deux dernières qui correspondent à l'intégration de la musique dans la classe des langues étrangères (Sposet 2008, 3). L'hypothèse de l'« Input » dit que l'acquisition d'une langue étrangère est fortement liée au matériel linguistique auquel l'apprenant est exposé : celui-ci doit être disponible en quantité suffisante, à un niveau légèrement supérieur que le niveau actuel de l'auditeur (I+1) mais de toute façon compréhensible. La compréhension d'un nouveau vocabulaire ou de structures inconnues peut être facilitée par un soutien extra-linguistique fourni par l'enseignant, comme des illustrations, des artefacts, des gestes et des mouvements ou bien de la musique. L'autre hypothèse qui est en relation avec l'emploi de la musique dans l'enseignement de la L2 est celle des « Affective filters ». D'après ce concept, le degré de ce que l'apprenant perçoit et mémorise dans la langue étrangère dépend largement de son attitude et de son état d'esprit qui fonctionne comme un filtre qui laisse entrer, complique ou bloque complètement l'accès à l'information entrante. Les variables qui influencent l'apprenant dans ce procès sont donc la motivation, la conscience de soi ainsi que l'angoisse. La musique peut alors agir comme moyen qui évoque des émotions positives de l'apprenant et qui arrive à augmenter le degré de son affection pour la langue étrangère.

Dans les années 80, surtout en Californie, l'approche naturelle a suscité beaucoup d'intérêt et a sûrement affecté l'éducation à cette époque-là. Pourtant, depuis lors, des publications multiples ont rejeté les idées de Krashen et de Terrell et les mouvements de standardisation partout dans le monde ont rendu plus difficile un procédé d'enseignement tel que proposé par les partisans de l'Approche Naturelle. D'autre part, quelques principes de base, comme le contact intensif avec un matériel linguistique d'un niveau approprié, sont en accord avec le bon sens et restent donc encore valable aujourd'hui (Richards/Rodgers 2014<sup>3</sup>, 273f.).

### 3.2.5 « *Multiple Intelligences* »

Une autre approche inscrivant la musique parmi ses éléments principaux est la théorie des intelligences multiples, proposée pour la première fois par le psychologue Howard Gardner en 1983 de la Harvard Graduate School of Education. On peut ainsi distinguer au moins sept types d'intelligences que tout être humain possède à différents degrés : l'intelligence linguistique, musicale, logique-mathématique, spatiale, physico-kinesthétique, interpersonnelle et « intrapersonnelle ». Plus tard, Gardner proposait d'autres types d'intelligences pour élargir sa liste, comme par exemple l'intelligence existentielle. D'après lui, il ne s'agirait donc pas d'un seul facteur responsable pour tous les domaines et pouvant être mesuré et représenté par un seul chiffre « le quotient intellectuel » mais plutôt d'un ensemble d'aptitudes qui coïncident (Richards/Rodgers 2014<sup>3</sup>, 230).

Cette approche défend l'idée d'intégrer une variété de styles d'apprentissage dans l'enseignement général et aussi, plus précisément, dans les classes de langues. Par conséquent, lorsque l'idée des intelligences multiples se fait connaître, les enseignants ainsi que les parents et les éducateurs ont essayé de promouvoir ces moyens d'apprentissage alternatif au lieu de se référer aux méthodes traditionnelles (ibid. 231f.). Christison (1997, 7f.) proposait dans ce contexte une liste d'activités possibles en promouvant chacun de ces types d'intelligence dans l'enseignement des langues étrangères et pour cultiver son intelligence musicale, elle propose d'écouter de la musique enregistrée ou en direct ou de chanter dans un groupe.

Pourtant, d'après Gardner, ces intelligences multiples coexistent certes dans le cerveau humain mais sont en même temps relativement indépendantes les unes des autres. Burgstaller (2012, 26f.) constate que cette prétendue indépendance des intelligences s'oppose au fait qu'un talent dans un certain domaine est souvent en rapport avec des prédispositions positives dans d'autres domaines. D'après elle, le concept respectif sur les intelligences a des effets importants sur la pratique : l'idée d'un seul facteur général serait donc en faveur d'une diversité de méthodes dans la classe de langue tandis que la conception de Gardner serait en opposition avec l'idée d'intégrer la musique dans l'enseignement des langues pour faire progresser l'intelligence dans ce domaine-là. Saglam (2010, 12f.), cependant, argumente que tout élève – indépendamment de son talent pour la musique – peut profiter de la synchronisation des deux hémisphères du cerveau. En tout cas, bien que critiquée pour être peu scientifique, ce qui a tout de même subsisté dans les programmes scolaires de la théorie des intelligences multiples, est la tentative des enseignants de s'adresser à des élèves ayant des aptitudes et des capacités différentes.

### ***3.2.6 La diversité des méthodes et les médias digitaux***

Pour compléter cette énumération de conceptions d'apprentissage ayant, d'une manière ou d'une autre, un rapport à la chanson, on ne peut pas omettre l'analyse de la situation actuelle. Sans oublier non plus que le but principal de ce travail n'est pas seulement de présenter un aperçu historique mais surtout de se faire une idée de la façon dont la chanson a été intégrée dans la classe des langues d'aujourd'hui, afin de tirer un enseignement pour celle de demain. Pourtant, en regardant les tendances actuelles, on se rend compte que – face à une multitude d'approches qui existent côte à côte et se superposent – il n'est plus possible de parler d'une méthode clairement délimitée mais plutôt d'une diversité de méthodes, voire même, comme l'expriment Richards/Rodgers (2014<sup>3</sup>, 384), d'une « post-methods era », d'une « époque post-méthodique ». Plutôt que de se limiter alors à présenter une seule méthode qui serait peut-être la prédominante aujourd'hui, il s'agira dans ce qui suit d'aborder quelques tendances actuelles sélectionnées qui justifient toutes à leur tour l'emploi de la musique et de la chanson dans la classe des langues.

Premièrement, la technologie de l'information et de la communication – notamment l'internet et d'autres dispositifs électroniques – joue un rôle croissant dans le monde d'aujourd'hui. Sans aucun doute, ce développement a un fort impact sur le système scolaire et en aura probablement encore plus les prochaines années. La présence de la technologie dans la classe n'affecte pas seulement le contenu de l'enseignement mais aussi la forme d'instruire et d'enseigner. L'accès à des sources diverses fournissant du matériel linguistique de toute forme – tel la chanson – est donc énormément facilité, autant pour les enseignants qui la traitent avec la classe que pour des apprenants individuels qui s'en préoccupent de manière autonome (ibid.).

Mis à part le fait que l'accès aux chansons en tant que soutien dans la classe de langue a été énormément simplifié, une autre tendance importante dans notre système scolaire est l'individualisation de l'apprentissage. La grande diversité des apprenants, qui est devenue la norme dans la classe d'aujourd'hui, demande aussi des offres d'enseignement diversifiés afin de tenir compte des exigences et des styles d'apprentissage différents. La chanson – quant à elle – se prête déjà pour les apprenants qui préfèrent un style visuel ainsi que pour ceux qui privilégient l'apprentissage auditif ou kinesthésique, grâce à son caractère hybride. Par conséquent, ce moyen d'apprentissage présente un outil approprié pour répondre aux demandes de notre temps. Deuxièmement, en relation avec ce qui est cité plus haut, les moyens technologiques permettent aux apprenants de prendre plus de responsabilité pour leur propre processus d'apprentissage qui pourra donc être encore plus personnalisé et individualisé ce qui entraînera également une meilleure motivation (ibid. 329).

Richards/Rodgers (ibid. 385) notent aussi la tendance actuelle du domaine de

l'enseignement des langues étrangères de se laisser inspirer par d'autres disciplines académiques, telles que la linguistique, la psycholinguistique, la psychologie, les sciences des médias et de la communication ou l'éducation générale. Tout comme des découvertes dans des disciplines différentes ont modelé la compréhension de l'apprentissage des langues au passé et ont contribué à rejeter une méthode pour la remplacer par une autre, des nouveaux résultats de recherche ou le recueil d'idées des formations des enseignants peuvent influencer les pratiques qui sont employées dans la classe de langue aujourd'hui. Des tels résultats de recherche ou de formation en faveur de l'intégration de la chanson seraient, par exemple, l'hypothèse que les élèves apprennent mieux dans un environnement d'apprentissage relaxé, motivés par des ressources d'apprentissage authentiques et attrayants, adaptés aux intérêts des apprenants (ibid. 353 ff.).

Finalement, un développement prédominant de nos jours est l'interdisciplinarité, non seulement au niveau de l'application des résultats de recherche dans une autre discipline mais aussi par rapport à l'intégration de deux ou plus matières dans la classe. Comme l'approche des intelligences multiples dans les années 80 ou la méthodologie du CLIL (Content and Language Integrated Learning) dans les années 90 l'ont déjà proposé, la présence de plusieurs domaines dans un seul cours entraîne souvent que les deux se renforcent et se complètent mutuellement au lieu de se perturber ou d'interférer. L'emploi de la chanson dans la classe de français, donc l'intégration de musique et de langue, correspond bien à cette idée d'interdisciplinarité (ibid. 385).

La liste des tendances actuelles dans notre système scolaire est longue et on pourrait essayer de continuer à énumérer toutes celles qui rappellent l'emploi de la musique ou de la chanson d'une manière ou d'une autre. Pourtant, l'objectif de cette dernière partie de ce chapitre était plutôt de faire comprendre que les méthodes qui coexistent ou s'alternent dans la classe de langue d'aujourd'hui sont diverses et variées. Bien que « la méthode » n'existe plus de nos jours et certains enseignants se sentent probablement dépassés face à cette multitude de possibilités, celle-ci permet en même temps une grande liberté de faire ses propres choix quant à la méthode ou aux méthodes à employer dans la classe. Ainsi, tout enseignant en faveur de l'emploi de la chanson dans l'apprentissage des langues étrangères peut assurer qu'elle y trouve sa place.

Le but de ce chapitre a donc été de démontrer le potentiel de la chanson en présentant certaines conceptions d'apprentissage où la musique figurait de manière plus ou moins explicite. Déjà à la fin du XIXe siècle, la *méthode directe* avec son accent fort sur l'oral a invité à poursuivre l'emploi de la chanson. Ensuite, la *méthode audio-linguale* avec ses éléments structuralistes qui visait à l'automatisation de petites phrases afin d'obtenir le plus rapidement possible la

compétence communicative. Dans ce cas-là, l'intégration des éléments musicaux convenait bien pour faciliter l'acquisition de la phonétique et de l'intonation ainsi que la rétention des mots. La *suggestopédie* – proposée par le bulgare Lozanov dans les années 70 – a mentionné plus explicitement l'emploi de la musique, plutôt que celui de la chanson, dans l'apprentissage des langues étrangères dans le but de détendre l'ambiance et de mettre les apprenants dans un état de pseudo-passivité permettant un plus grand progrès. La méthode des « *Multiple Intelligences* », qui – comme la suggestopédie – figurait parmi ces méthodes désignées en général 'alternatives', était basée sur l'idée que l'intelligence humaine ne pouvait pas être exprimée par un seul chiffre mais était composée de plusieurs composantes, dont une était l'intelligence musicale. L'*approche naturelle*, ensuite, faisait déjà partie des méthodes communicatives et était proposée par Stephen Krashen qui lui, argumentait pour l'existence d'un filtre affectif qui, prétendument, favorisait l'acquisition des éléments linguistiques appris avec une attitude positive à ce qu'on pourrait s'attendre en travaillant avec la musique dans la classe. Finalement, dans la « *post-methods era* » d'aujourd'hui où une multitude d'approches différentes sont pratiquées en même temps, l'emploi de la chanson peut être justifié facilement, en se référant à l'accès facile à la technologie, à l'individualisation ou la personnalisation de l'apprentissage ou bien à l'interdisciplinarité dans la classe de langue.

### **3.3 Analyse bibliographique des compétences à pratiquer**

*[C]ertaines activités musicales, tels les chansons, les exercices d'écoute active et de rythmique peuvent contribuer à l'accroissement du vocabulaire, à l'amélioration de la prononciation, de la syntaxe, à la compréhension de la structure grammaticale de la langue seconde et de l'intonation (Lowe 1998, 631).*

Dans ce petit extrait d'un article de Lowe sur les avantages de l'intégration de la langue française et de la musique dans la classe, elle énumère quelques avantages que l'emploi de la chanson représente pour les domaines différents dans l'apprentissage d'une langue étrangère. D'après Sposet (2008, 29), la chanson représente une source inépuisable pour la promotion des compétences linguistiques diverses grâce à sa flexibilité, car elle peut remplir plusieurs fonctions et cela même simultanément. Ainsi, la musique peut introduire dans la classe de langue des thèmes de tout genre, présenter du nouveau matériel ou renforcer ce que les élèves connaissent déjà ; compléter le manuel scolaire ou bien en être indépendant, calmer ou plutôt activer, ce qui donne une grande liberté aux enseignants ainsi qu'aux apprenants. Par conséquent, la chanson « contient tous les éléments, linguistiques, sémantiques et culturels, dont le professeur de

français à besoin dans son enseignement » (Delière/Lafayette 1985, 412). Pourtant, le rôle de ce dernier est – d'après Sağlam et al. (2010, 32) – extrêmement primordial pour le succès de cette approche.

Sposet (2008, 32) souligne l'importance de l'évaluation de ce qui est appris à l'assistance des chansons pour assurer qu'une telle stratégie d'apprentissage soit efficace. Cependant, l'auteur ajoute qu'il n'est pas obligatoire d'examiner le progrès dans toutes les compétences ; il suffit de se concentrer chaque fois à un seul champ. D'ailleurs, cette évaluation peut bien prendre la forme d'un petit quiz ou d'un questionnaire au lieu d'un examen étendu, tant que l'enseignant en reçoit assez d'informations sur le progrès des élèves et l'effet de la méthode.

Dans ce qui suit, les compétences linguistiques qui peuvent être promues par le moyen de la chanson seront adressées individuellement (ou regroupées de manière appropriée) pour montrer que les impacts positifs ne se limitent pas aux domaines plus ou moins évidents, comme l'écoute ou la prononciation, mais imprègnent effectivement l'intégralité des compétences.

### ***3.3.1 Écoute et lecture***

L'écoute est la première compétence à être étudiée ici, car l'audition du matériel musical est très souvent le point de départ pour une telle leçon et donc la condition préalable pour la pratique de toute autre compétence linguistique focalisée sur la chanson. Donc, l'écoute ne peut pas être considérée de manière isolée ; elle est étroitement liée aux autres compétences. On a trouvé qu'il existe une interdépendance entre la capacité de discriminer les sons et l'aptitude de les articuler correctement ; par conséquent, la sensibilisation de l'oreille est essentielle pour la bonne prononciation dans une langue étrangère (Klemm 1987, 125-129).

Sağlam et al. (2010, 22f.) notent que l'écoute des chansons dans la langue étrangère peut préparer les apprenants à l'audition des documents audio originaux en général. Contrairement aux exercices d'écoute ordinaires, pourtant, la chanson se trouve « [à] mi-chemin entre le document authentique et le non-document fait par et pour l'école » (Ibrahim 1977, 34) ce qui facilite la compréhension. De plus, dans le cas de la chanson, les élèves peuvent souvent utiliser des stratégies « bottom-up » et « top-down » pour comprendre la signification du texte écouté. C'est ainsi que les apprenants peuvent surmonter la difficulté que « la musique et les effets de voix jouent souvent un rôle de masque » (ibid.) : en même temps que cela peut compliquer la compréhension, ce sont exactement ces éléments-là risquant de provoquer des distractions qui peuvent servir comme « support » (ibid.) et permettent à l'auditeur de décoder le sens de la chanson écoutée. Car « [m]ême dans le cas où musique, voix et texte semblent suivre des lignes indépendantes, l'ensemble de la chanson permet de comprendre l'attitude du chanteur par rapport

à son texte » (ibid.).

L'enseignant qui guide les exercices d'écoute peut aider davantage aux élèves à comprendre. Celui-ci, en travaillant avec la chanson, peut mettre des accents différents ; si elle ou s'il décide de faire l'écoute l'objectif principal de son cours, il faut s'assurer que les apprenants entraînent effectivement cette capacité. Par exemple, quand on distribue les paroles de la chanson tout au début de l'activité, il ne s'agit pas d'un exercice d'écoute au sens strict du terme mais plutôt d'un exercice de lecture. Ibrahim (ibid. 45) constate que « [l']absence de texte oblige à une attention plus grande » et l'auteur suggère demander aux élèves – après l'audition de la chanson – de noter ce qu'ils ont retenu et d'exprimer leurs observations, sans intervention de la part de l'enseignant. Après que leur mémoire sera épuisée, Ibrahim propose de poursuivre avec la prochaine étape où on réécoute la chanson, cette fois-ci avec les paroles, afin de les comparer avec ce que les auditeurs ont compris.

Mais l'entraînement de l'écoute par la chanson ne doit pas être considéré uniquement comme préparation à la production ou à une autre activité suivante mais aussi comme objectif pour son propre but. Dans son essai, Lütge (2010) se consacre au potentiel concret de la compréhension orale qui, d'après lui, bénéficie d'une attention croissante actuellement dans la classe de langue. L'auteur plaide pour une intégration systématique dans l'enseignement non seulement de toutes formes de la compréhension orale mais aussi de ses stades antérieures (définie chez lui comme *(Zu)Hören, Lauschen, Horchen* ; ibid. 99). A cet égard, Blell/Kupetz (2010, 11f.) parlent de la redécouverte de l'écoute, car l'apprenant entraîne par le moyen de la chanson les modes différentes de la perception. Ainsi, celui-ci reste actif et concentré pendant qu'il perçoit l'exercice en même temps comme récréation entre les phases de production ; on peut donc parler d'une « pause productive ».

### **3.3.2 Prononciation, versification et intonation**

« Il va sans dire que par définition, la chanson se prête remarquablement bien à l'enseignement de la prononciation » disent Delière/Lafayette (1985, 412) et s'accordent ainsi avec le grand nombre de ceux qui pensent d'abord à l'entraînement de cette compétence particulière quand la chanson apparaît dans la classe de langue. L'emploi de la musique facilite l'acquisition d'un système phonétique différant de celui de la L1 des apprenants et aide à les familiariser avec un paysage sonore et des types d'intonation inconnus (Klemm 1987, 41). À l'aide du rythme de la langue, accentué par la mélodie de la chanson, l'apprenant identifie plus aisément des schémas linguistiques comme les frontières de mots et de phrases ou bien des segments plus petits (Sağlam et al. 2010, 25f.). Par le moyen de la chanson, les élèves pratiquent la fluidité dans la

production orale et l'emploi de langage courant – de manière inconsciente, et avec plus de facilité d'ailleurs. Effectivement, des musicothérapeutes ont observé que la plupart des apprenants d'une langue étrangère étaient capables de reproduire correctement les phonèmes inconnus en chantant et que ceux qui bégayaient le faisaient plus rarement que normalement (ibid. 22). De plus, la chanson présente une occasion pour « prendre la parole » pour tous les apprenants et peut-être même les timides de la classe participent plus aisément quand ils peuvent se cacher derrière leurs camarades ou au moins profiter du chant passivement même en se taisant (ibid. 24).

« [T]he inherent rhythmic nature of life itself » (Jolly 1975, 12) est la raison pour laquelle la chanson se prête à être intégrée dans la classe de langue, qui – elle, aussi – a un caractère rythmique. La sensibilité envers le rythme de sa propre langue et par la suite la sensibilisation au rythme d'une langue étrangère doit avoir, selon l'auteur, des effets pédagogiques positifs dans la classe de langue. On peut profiter de la réceptivité naturelle au rythme d'une langue (ibid. 14) et du « caractère généreux des faits phonétiques, phonologiques et prosodiques » (Mordellet 1999, 73).

Chamberlain (1977, 29) parle de trois rythmes différents qu'on rencontre en travaillant avec la chanson : il s'agit de « celui de la musique, celui du vers et celui de la langue » (ibid.) qui agissent sur l'auditeur parallèlement et qui le préparent, de cette manière, à l'étude de la poésie classique. Car, d'après l'auteur, un but pédagogique de l'emploi de la chanson dans la classe de langue consiste à donner à l'apprenant « quelques notions de versification » (ibid.).

Les chansons d'un pays particulier reflètent naturellement les caractéristiques de la langue de ce groupe linguistique : la musique est adaptée aux paroles ou l'inverse. C'est pour cela que tout essai de superposer des paroles étrangères à la mélodie d'une chanson composée pour une autre langue produirait des résultats artificiels. Pourtant, le degré de conformité entre les paroles et la musique de deux langues dépend de la similarité de leur structure linguistique respective (Jolly 1975, 13). L'accord entre la mélodie linguistique d'une chanson et la langue parlée joue un rôle important quant à la maîtrise de l'intonation ; celle-ci contribue considérablement à rendre une prononciation plus authentique et plus proche à celle d'un locuteur natif. Fomina (2000) de l'Université de Kharkiv en Ukraine a étudié la possible conformité entre le mouvement de la mélodie d'une chanson et l'intonation naturelle des paroles. Dans un nombre de chants folkloriques provenant des États-Unis ou de l'Angleterre, elle trouvait effectivement une ressemblance explicite (elle note, pourtant, que la portée des mouvements dans la langue chantée était beaucoup plus grande que celle de la langue parlée, notamment plusieurs octaves dans le premier cas comparé à 4 à 6 sons de l'octave pour le dernier) : la mélodie linguistique dans la chanson imitait souvent l'intonation montante et descendante de la langue parlée. Fomina a



trouvé que des apprenants exposés à des chansons avec une grande ressemblance à l'intonation naturelle arrivaient mieux à l'imiter qu'un autre groupe qui écoutait des chansons avec peu de correspondance ; ces derniers mémorisaient la mauvaise intonation. Les résultats de cet essai doivent être pris en considération quant au choix des chansons à utiliser dans la classe de langue.

Mordellet (1999), quant à elle, souligne l'importance de mettre l'aspect de la prononciation tout au début de l'apprentissage d'une langue étrangère. Non seulement, dit-elle, les locuteurs natifs sont souvent irrités par un fort accent étranger et lui accordent une plus grande attention qu'au simple contenu d'un message, mais les apprenants ayant une bonne prononciation sont généralement estimés être plus compétents ce qui leur permet de s'améliorer plus rapidement (ibid. 63). Afin de parvenir à ce but, « priorité doit être donnée à la perception puis à la production » (ibid. 66) pour sensibiliser les apprenants dès que possible « aux phénomènes phonétiques, phonologiques et prosodiques » (ibid.). En se référant à Lhôte (1995, 52), l'auteur indique que l'emploi de la chanson est très approprié pour faire avancer la bonne prononciation car la musique contient déjà des « éléments non verbaux qui participent à la parole : rythme, intonation, registres vocaux, silences... ». Même dans une classe de débutants, l'enseignant peut donc attirer l'attention des apprenants sur ces caractéristiques, les faire percevoir consciemment et les aider à mémoriser plus facilement (Mordellet 1999, 70f.). Ces stades préliminaires sont la condition préalable pour prononcer correctement dans une prochaine étape et sont favorables pour tout ce qui suit : « [U]n investissement soutenu au niveau de l'enseignement de la prononciation en début du cursus se révélera d'un grand rendement au fil des années suivantes aussi bien pour les enseignants que pour les élèves » (ibid. 73).

### **3.3.3 Vocabulaire**

L'utilisation de chansons dans l'enseignement d'une langue étrangère est d'ailleurs très appropriée pour l'acquisition de vocabulaire. Chamberlain (1977, 29) résume qu'un des buts pédagogiques principaux de l'étude de la chanson française serait « d'enrichir l'apprentissage linguistique par une étude détaillée du texte ; images, niveau de langue, structures inconnues, vocabulaire inconnu, etc. ».

D'abord, les chansons peuvent légitimement être considérées comme matériel authentique ; d'où, les apprenants rencontrent des mots et expressions inconnues dans un contexte naturel et réel (Sağlam 2010, 20). « La chanson répond également à la demande de plus en plus pressante de documents authentiques à introduire rapidement dans la pédagogie des débutants », formule Francis Debyser (dans Calvet et al. 1977, 17) et est donc « le type même de court message authentique à privilégier parmi les media actuels » (ibid.). Delière/Lafayette

(1985, 412) sont d'accord que «la chanson permet l'acquisition du vocabulaire en situation dans un contexte vivant et empreint d'humour ». Le fait que les élèves éprouvent la langue comme quelque chose de vivant et actif améliore leur motivation d'apprendre et facilite la mémorisation de nouveau vocabulaire ce qui aide à créer un environnement d'apprentissage positif (Sposet 2008, 7).

La forme caractéristique de la chanson avec son refrain répété plusieurs fois – celui-ci normalement contenant les mots-clés de la pièce – assure que les apprenants sont exposés à ceux-ci à plusieurs reprises et les retiennent facilement (Sağlam 2010, 22). A cela s'ajoute que la chanson, en reliant des éléments musicaux et extra-musicaux, nous présente avec le nouveau vocabulaire avec assistance : des formes musicales différentes (comme la mélodie, les harmonies, le phrasé, les accents, le rythme, la hauteur etc.) ainsi que les possibilités d'expression de l'interprète (par la dynamique, la mimique ou la geste) donnent à l'auditeur des indications sur la signification des mots inconnus (Pathe 2008, 52f.).

Un autre avantage de l'étude de vocabulaire par la chanson est son intégralité ou le fait d'« être court sans être frustrant pour autant » (Ibrahim 1977, 35). Debyser (dans Calvet et al. 1977, 17) parle de « la dimension d'unité textuelle courte que présente la chanson » qu'il considère comme « un texte achevé, complet avec une rhétorique interne qui est en elle-même un avantage pédagogique » (ibid.). Au lieu de présenter des nouveaux mots sortis de leur contexte et sans aucun rapport, leur intégration dans « un micro-univers signifiant » (Ibrahim 1977, 35) permet à l'apprenant de vraiment comprendre l'usage du vocabulaire et de saisir la portée et la puissance de la signification.

*En trois ou quatre minutes, avec un minimum de mots et de constructions, une chanson doit avoir dressé un décor, campé un ou plusieurs personnages, produit une émotion et, éventuellement, livrer un message, en un mot : justifier une production verbale (ibid.).*

En outre, le travail au vocabulaire au moyen de la chanson se propose pour examiner l'emploi de langage imagé dans la langue étrangère à apprendre. Les chansons sont souvent une source riche de métaphores et de proverbes et les apprenants peuvent facilement se servir des expressions et des phrases préfabriquées dans des conversations à venir (Sağlam 2010, 22 ; Sposet 2008, 7). Cependant, le vocabulaire particulier des chansons qui « exploite à fond le système connotatif de la langue » (Ibrahim 1977, 34) peut également poser des problèmes, surtout pour les apprenants débutants. « [L]es mots sont trop chargés de significations allusives. Ils renvoient toujours à des codes de lecture spécifiques. Chaque chanteur est plus ou moins dans un rapport de complicité avec 'son' public. Il y a beaucoup de choses qu'il lui dit sans les lui dire » (ibid.). Le choix des chansons doit alors être fait de la part de l'enseignant avec précaution – non seulement en ce qui

concerne le vocabulaire évident mais aussi pour ce qui se rapporte aux notions implicites.

René Kochmann (dans Calvet et al. 1977, 15) fait remarquer qu'« il y a dans la chanson actuelle un retour vers l'oral » et définit le langage utilisé dans la plupart des chansons d'aujourd'hui comme « de l'écrit oralisé [...] une catégorie intermédiaire, ni écrit pur, ni oral pur » (ibid. 16). C'est la raison pour laquelle la chanson est très appropriée pour l'étude de la langue parlée.

### **3.3.4 Grammaire et syntaxe**

*For an enthusiastic teacher, it does not require much time to locate songs which contain grammatical structures identical to those being taught in class.*

(Sağlam 2010 : 13)

Le degré et la manière de traiter l'aspect de la grammaire dans la classe de langue est depuis longtemps sujet de débats animés parmi tous ceux qui ont un rapport avec l'enseignement des langues étrangères. Par conséquent, se servir du moyen de la chanson pour populariser parmi les élèves une dimension de l'apprentissage des langues, normalement plutôt impopulaire, revêt une importance majeure pour apprenants et enseignants au même titre. Effectivement, dans le réservoir quasi-inépuisable de chansons existantes se trouvent quelques-unes pour chaque aspect de la langue étrangère à étudier et déjà en 1985, Delière/Lafayette constataient que « [l]a plupart des questions grammaticales peuvent se traiter par la chanson » (412).

Sağlam (2010, 19f.) met l'accent sur le facteur de la motivation en disant que l'étude de la grammaire peut être effectuée de manière beaucoup plus intéressante quand on se sert de la chanson. L'enseignant peut facilement attirer l'attention des élèves sur l'aspect grammatical particulier à étudier. Allmayer (2010, 297f.) note aussi la composante affective importante pour l'acquisition des structures grammaticales. Le travail avec la chanson est normalement plus chargé d'émotions que l'enseignement normal et se passe souvent à plusieurs niveaux en même temps (quand on écoute et lit simultanément, par exemple), ce qui peut améliorer la profondeur du traitement et donc faciliter la mémorisation.

Allmayer énumère d'autres avantages de la présentation de facteurs grammaticaux accompagnés de musique. Elle mentionne la forme caractéristique de la chanson qui se prête à la mémorisation des structures grammaticales y intégrées (ibid. 294ff.). C'est surtout le refrain avec ses paroles et sa mélodie inchangée, répétée généralement au moins deux fois, qui est souvent essentiel pour la rétention d'un point grammatical ou du nouveau matériel linguistique. Les strophes, en revanche, servent à s'approfondir ou donnent aux auditeurs du temps pour traiter les

nouvelles informations (ibid. 296ff.). Après avoir fait écouter aux apprenants la chanson alors que ceux-ci sont déjà familiarisés avec le point grammatical à étudier de manière implicite, l'enseignant peut, dans une prochaine étape, revenir sur ces aspects de façon explicite sur le niveau métalinguistique. Par le biais de la chanson, reliant la mélodie et les paroles, les apprenants arrivent plus facilement à se souvenir des structures grammaticales y contenues ; les règles sont enregistrées de manière implicite mais peuvent être déduites aussi dans leur forme explicite (ibid. 300).

Leitzge-Ungerer (2010, 345) propose même de bénéficier du fait que la chanson se prête à faire entrer dans la classe de langue du mouvement en forme d'activités physiques. Contrairement à une opinion largement répandue selon laquelle l'apprentissage en mouvement n'a sa place que dans l'école primaire, l'auteur constate que l'activité physique peut être bénéfique du point de vue de la motivation, de la santé et de la théorie de l'apprentissage, aussi dans l'enseignement secondaire. Que ce soit un soutien direct – quand le mouvement est relié à l'objet de l'apprentissage – ou bien indirect – quand celui-ci sert seulement à accompagner le processus d'apprentissage ou à susciter une attention ou une concentration plus grande chez les apprenants – Leitzge-Ungerer argumente que l'activité physique convient à tous les aspects de l'enseignement des langues étrangères (ibid. 347f.). Pour l'étude de la grammaire, pourtant, elle formule une proposition concrète, en disant qu'on pourrait pratiquer l'accentuation des racines ou bien des terminaisons des verbes français à l'aide de mouvement ou de rythmisation (ibid. 348ff.).

### ***3.3.5 Culture, littérature et civilisation***

*[L]a chanson sera notre fenêtre sur la France.*

(Ibrahim 1977, 34)

Finalement, on peut se servir de la chanson dans l'enseignement du français en tant que langue étrangère pour faire connaître et comprendre aux apprenants la culture – notamment la « littérature », en forme de paroles et de musique – et la civilisation francophone. Après tout, « apprendre une langue c'est apprendre ou tenter de pénétrer une culture, et [...] la chanson est, entre autres éléments, constitutive de cette culture » (Calvet 1977, 7). Les chansons fournissent toujours des informations sociales et permettent donc aux apprenants de prendre conscience des points communs et des différences entre leur propre culture et celle de la langue cible plus facilement, vu que la musique sert comme langage universel qui aide à surmonter les difficultés de communication (Sağlam 2010, 26f.).

Chamberlain (1977, 28) fait remarquer que la chanson est considérée par beaucoup d'enseignants comme « une forme artistique inférieure » se heurtant à « un mur de refus et d'incompréhension » et doit donc souvent laisser la place à d'autres formes culturelles ; pourtant, l'auteur souligne l'importance d'intégrer la chanson quand même dans la classe de langue car elle présente pour lui « une partie intégrante de la civilisation française, voire de la littérature » (ibid.).

Blell/Kupetz (2010, 12) font le lien entre la formation linguistique et les sciences culturelles, disant que la chanson présente une variété de suggestions de réflexion, incitant les apprenants à penser dans une autre direction. Les auteurs se réfèrent aussi au domaine de la narration – selon elles, une composante essentielle dans une langue étrangère qui peut être stimulée par s'orienter à la narration musicale, d'abord de manière réceptive et plus tard, en imitant, de façon productive (ibid. 13).

Jolly (1975, 14) parle d'un « greater understanding of the cultural heritage », car l'emploi de chansons dans l'enseignement des langues étrangères se prête pour le traitement de toutes sortes de sujets liés à la vie quotidienne du peuple concerné. Comme exemples, l'auteur énumère des références musicales aux saisons, aux événements historiques, aux aspects moraux, allégoriques ou religieux. Elle accentue que les chansons d'un peuple portent normalement sur ces sujets-là qui suscitent de grandes émotions – que ce soit la joie ou la douleur, l'amour ou la haine – ce qui aide à faire comprendre aux auditeurs les « basic values of the culture » (ibid.).

En outre, travailler avec la chanson en tant que document culturel donne des indications aux apprenants en ce qui concerne la manière de parler dans la langue étrangère. Considérant que la chanson a souvent une langue spécifique à elle-même qui ne correspond à aucun autre type de texte, il est justifié de l'employer dans la classe de langue pour le seul objectif de rapprocher aux apprenants une façon de s'exprimer artistique et naturelle en même temps. Donc, comme le formulent Calvet et al. (1977, 17), « d'un simple point de vue civilisationnel, indépendamment de tout critère esthétique, faire faire une écoute, au besoin critique, des chansons, c'est contribuer à rendre compte de ce qu'est l'univers verbal du Français moyen d'aujourd'hui. »

Delière/Lafayette (1985, 413) proposent de se servir également de la chanson dans le but de faire connaître aux élèves la littérature du groupe linguistique concerné car, tel est leur argument, certaines chansons en font certainement partie. Pourtant, ce jugement ne peut pas être généralisé pour toutes les chansons et de même, la chanson ne peut surtout pas être assimilée à la littérature. Les auteurs justifient que, dans le cas d'« auteurs-compositeurs » (ils citent l'exemple de Georges Brassens ou Charles Trénet), il est légitime de parler d'une « valeur littéraire » (ibid.) au sens propre. Il ne faut pas oublier, cependant, que même un titre raisonnablement désigné

« chanson-poème » (ibid.) perd d'impact sans sa mélodie et son interprète ce qui montre, d'après Delière/Lafayette, « la différence essentielle entre chanson et littérature » (ibid.).

*Les unes prennent la chanson comme point de départ vers un élargissement, les autres la prennent comme but, d'autres enfin se fondent plus sur le chant que sur la chanson, proposant une pédagogie chantée et non pas une pédagogie par la chanson. On pourrait également, face à cette pédagogie par la chanson, songer à une pédagogie de la chanson, dont le débouché serait, non plus linguistique, mais surtout culturel (Calvet 1977<sup>1</sup>, 8).*

Ce chapitre devait démontrer qu'il y a dans la classe de français maintes occasions pour se servir d'une chanson afin d'atteindre un certain but linguistique. Car effectivement, l'emploi de la musique peut être favorable pour presque toute facette de la langue à acquérir : non seulement pour sensibiliser l'oreille, mais également pour rendre la prononciation et l'intonation plus naturelle, élargir le vocabulaire et faire connaître des expressions typiques, intérioriser des règles grammaticales ou syntactiques ou approfondir le savoir culturel du pays.

### **3.4 Le facteur de la motivation – lié à l'efficacité?**

Dans les sections précédentes, j'ai tenté de présenter des justifications pour l'intégration de la chanson dans l'enseignement du français en tant que langue étrangère du point de vue de la neurologie, des méthodes d'enseignement et d'apprentissage ainsi que des compétences à pratiquer individuelles. Dans ce petit paragraphe supplémentaire, il s'agira de se livrer à quelques réflexions concernant la question de la motivation : est-il légitime d'intégrer la chanson dans la classe pour la simple raison d'être motivante pour les apprenants et est-il vrai que le facteur de la motivation est réellement lié à l'effectivité d'un cours de langue ?

Dans une enquête datant de 1993, Green (1993, 1-10) examinait la relation entre le facteur plaisir et l'effectivité d'activités différentes employées dans l'enseignement des langues, essayant d'adopter la perspective des apprenants plutôt que celle des enseignants. L'investigateur présentait aux participants, 263 étudiants d'un cours de débutants d'anglais à l'université de Puerto Rico, un questionnaire énumérant des activités dit « communicatives » d'un côté et « non-communicatives » de l'autre côté ; les chansons figuraient dans la liste parmi les activités classées dans le premier groupe car il s'agissait selon l'investigateur de « real uses of language » (ibid. 3). Les participants devaient ainsi juger quelles activités ils estimaient être les plus fréquemment déployées, les plus amusantes et les plus efficaces. Les résultats montrent que, à une exception près, toutes les activités communicatives furent évaluées plus amusantes que les non-

communicatives. De plus, quand on compare l'évaluation du facteur plaisir et de l'efficacité perçue des activités individuelles, on trouve une corrélation positive dans tous les cas sauf un seul, ce qui laisse présager « that enjoyableness enhances effectiveness, and that the belief that something is effective tends to make it more enjoyable [...] [and] the relationship between enjoyableness and effectiveness is indeed circular and mutually reinforcing » (ibid. 8). Cette enquête montre qu'il serait favorable pour les enseignants de créer un environnement d'apprentissage motivant et de faire comprendre aux apprenants les raisons de l'emploi d'une méthode particulière afin d'augmenter non seulement le facteur plaisir mais aussi l'efficacité de l'enseignement.

Jolly (1975, 13), quant à elle, confirme également que la grande majorité des apprenants dans son cours de japonais, à qui on demandait de classer les activités du cours selon leur utilité, indiquaient qu'ils trouvaient l'emploi de musique et de chansons dans la classe de langue « very useful », justifiant que « songs served both psychological and educational needs » (ibid.). Néanmoins, il faut noter que l'évaluation de l'efficacité dans son enquête, comme dans celle de Green, n'était basée que sur l'estimation subjective des participants.

L'étude bibliographique au sujet du rôle de la musique dans la classe de langue de Sporet (2008, 93) soutient les suppositions indiquées ci-dessus : les résultats de 23 enquêtes montrent que les participants perçoivent l'emploi de la musique dans la classe de langue comme amusant d'un côté et comme favorable à la création d'une attitude positive envers le processus d'apprentissage de l'autre, témoignant ainsi de l'effet motivationnel de la musique dans la classe. Dans ces cas-là, par ailleurs, les estimations subjectives des participants concernant l'efficacité étaient comparées avec les faits réels et effectivement, les enquêtes confirment les évaluations en examinant le rapport entre l'emploi de la musique et des aspects différents de l'apprentissage des langues, que ce soit l'acquisition de vocabulaire, la reconnaissance des phonèmes ou la prononciation (ibid. 89ff.).

Ces résultats coïncident avec l'idée de l'« affective filter » qui fait partie de la théorie d'apprentissage de l'Approche Naturelle de Stephen Krashen (cf. Krashen 1987, chapitre 3.2.4). D'après cette hypothèse, une attitude positive de l'apprenant dans la situation d'apprentissage favorise la capacité d'apprendre et de retenir selon l'absence ou la présence d'un filtre mental. Sağlam et al. (2010, 9ff.) constatent que l'anxiété dans la classe de langue fait souvent obstacle au processus d'apprentissage et doit donc être prise en considération dans l'enseignement du FLE. Ainsi, l'emploi de la musique en classe peut contribuer à réduire l'angoisse et aider surtout les apprenants timides ou apathiques à s'impliquer plus dans les activités. Effectivement, il paraît que la musique encourage notamment la production orale, aidant les élèves à exprimer leurs

idées plus librement, à parler plus et plus rapidement et à interagir plus entre eux (ibid. 29). De cette manière, la musique peut aussi être favorable à créer une identité de groupe et à améliorer la communauté de classe (ibid. 11).

Pour résumer, il semble que la plupart des participants dans les enquêtes menées en relation avec cet aspect-là, sont d'accord que les activités qui ont à voir avec des chansons dans la classe de langue sont perçues non seulement comme plus amusantes mais aussi comme plus efficaces. Ces estimations subjectives s'accordent avec les résultats des études mesurant le progrès dans des domaines linguistiques spécifiques.

Les résultats des analyses de la partie théorique de ce mémoire permettent donc de constater que l'emploi de la musique dans l'enseignement du FLE pourrait être judicieux à plusieurs égards. D'abord, d'un point de vue neurologique, on peut identifier plusieurs parallèles entre le développement de la musique et de la langue chez l'enfant ainsi qu'en ce qui concerne le traitement des deux sortes d'informations dans le cerveau. Ensuite, une analyse bibliographique des conceptions d'apprentissage a démontré que l'emploi de la chanson en classe de langue a déjà été thématiqué dans plusieurs théories. Par ailleurs, les compétences linguistiques ont été examinées individuellement afin de déterminer comment la chanson pourrait faciliter ou favoriser l'apprentissage d'un certain aspect de la langue étrangère à acquérir. Le facteur de la motivation est une dernière raison qui suggère l'emploi de la chanson dans le cours de français.



## **4 La partie empirique**

Jusqu'ici, il s'agissait de répondre à la question du potentiel de l'emploi de la chanson dans l'enseignement du français langue étrangère de manière théorique, en analysant les conditions neurologiques qui prédéterminent la façon de traiter des informations musicales et linguistiques, en comparant la mention de l'aspect musical d'après différentes théories d'apprentissage, en examinant les avantages de l'intégration de la chanson pour les compétences individuelles sur la base d'un aperçu bibliographique et en finissant par l'étude de son effet motivant sur les apprenants.

Dans un second temps, la problématique sera analysée de manière empirique, en examinant comment l'on peut passer des principes théoriques à une application réelle, en prenant pour base quelques exemples concrets. Dans ce but, il s'agira de réaliser des interviews avec des spécialistes de la question, à savoir des professeurs de français, pour découvrir leur point de vue personnel orienté vers la pratique et leurs expériences individuelles. Ensuite suivra une analyse de quelques manuels scolaires en vue de leur emploi de la chanson, afin d'examiner une approche différente pour obtenir, dans la mesure du possible, une vue d'ensemble de la situation. Finalement, ces résultats seront comparés aux observations de la partie théorique.

Au début de la partie empirique de ce travail, nous allons présenter les méthodes de recherche des interviews, en exposant d'abord le choix des différentes options et en expliquant ensuite quelle possibilité a finalement été choisie et pourquoi celle-ci se prêterait particulièrement bien au type de recherche réalisé. La section suivante, désignée «le corpus de données», sera concernée par la réalisation des interviews et présentera le guide des entretiens. Il offrira des propositions de questions et de réponses de la problématique et décrira ensuite les résultats des entretiens pour chacun des aspects à examiner avant d'essayer de les interpréter dans la section «les résultats des interviews». Ce chapitre sera suivi de l'analyse des manuels scolaires, et présentera d'abord le procédé et la grille de comparaison tout en exposant et en expliquant ensuite les données ainsi accumulées.

### **4.1 L'analyse des interviews**

#### ***4.1.1 L'approche qualitative***

Dans la recherche en sciences sociales, on distingue les approches quantitatives et qualitatives. Les premières, inspirées par la méthode de travail exacte et précise des sciences naturelles, essaient d'identifier les rapports logiques de cause à effet, s'appuyant sur la mesurabilité et la

quantification des phénomènes dans le but de trouver des lois et des relations universelles et générales (Flick 2010, 23f.). Dans l'approche qualitative, par contre, l'idée directrice est tout à fait différente : l'adéquation d'une méthode ou d'une théorie spécifique, la prise en considération de différentes perspectives ainsi que le procès de la réflexion du chercheur sont primordiaux (ibid. 26). Toulmin (1994, 297-307) a identifié quatre tendances actuelles de la science, soit une orientation vers une analyse des cas concrets (par opposition aux questions abstraites et universelles), un ancrage dans un contexte temporel et local et une manifestation dans la communication, dans la narration et dans la langue orale. La recherche en sciences sociales qualitative réussit bien à concrétiser et à répondre à ces penchants. Cette approche scientifique se prête aussi bien à l'examen de la problématique de ce mémoire.

Pourtant, mon travail ne se limitera pas à l'emploi des méthodes qualitatives car l'analyse des manuels scolaire qui suivra se servira aussi d'une approche quantitative. Les résultats de ces deux approches qui tentent à comprendre la manière d'utiliser la chanson dans la classe de langue seront donc seulement valables et utiles en établissant un rapport entre eux, en se référant l'un à l'autre. Il est essentiel de ne pas les considérer comme concurrentes mais plutôt comme complémentaires car les méthodes quantitatives et qualitatives peuvent bien coexister en se chevauchant dans l'objet d'étude particulier. On peut donc parler d'une triangulation des données dans le but d'obtenir des informations plus complètes et de rendre les résultats plus valables (Flick 2010, 44 ; 48f.).

#### ***4.1.2 L'étude comparative***

Quant à la question de la conception concrète de la recherche, il s'agit dans ce cas-là d'une étude comparative. Cette méthode examine plusieurs cas au regard de certains aspects intéressants pour une problématique particulière et étudie l'expertise des interrogés. Pour être capable de mieux comparer la dimension à rechercher, il est judicieux de créer des conditions similaires dans chaque enquête (Flick 2010, 179). Pourtant, il est nécessaire de considérer le degré de contrôle et de standardisation des conditions individuelles : bien que ce soit raisonnable de poser les mêmes questions à chaque personne interrogée, il faut rester ouvert vis-à-vis des circonstances individuelles (ibid. 174f.).

Au lieu de présenter un seul cas de manière détaillée, l'étude comparative vise plutôt à comparer – comme le dit déjà le nom – des approches et des démarches différentes des personnes interrogées et le matériel obtenu sert à illustrer et non pas à être examiné systématiquement (Flick 2010, 174). Le but n'est donc pas de formuler des théories mais de présenter quelques exemples afin d'évaluer les pratiques institutionnelles et d'assimiler des personnes, des situations,

des institutions et des phénomènes différents (ibid. 175).

Il est aussi important de souligner qu'il s'agit dans le cas de ma problématique d'une impression instantanée des données plutôt que d'une étude longitudinale qui vise à replacer la question dans un contexte historique et chronologique. Cet état de lieux n'aura donc pas de référence au développement précédent, sauf dans les quelques mentions d'exemples concrets du passé qui pourraient apparaître dans les interviews, mais ceci ne sera pas l'objectif principal. Un inconvénient de cette approche pourrait être l'absence de référence ; cependant, l'avantage de l'impression instantanée est sans doute son caractère pragmatique (ibid. 182f.).

#### *4.1.3 L'entretien semi-directif*

Une méthode importante dans la recherche qualitative qui a attiré beaucoup d'attention récemment et qui est fréquemment employé dans beaucoup de domaines des sciences sociales, est l'entretien semi-directif. Ceci est dû au fait qu'un entretien semi-directif, contrairement aux questionnaires standardisés, est conçu de manière plus ouverte et permet donc d'accentuer le point de vue de la personne interrogée (Flick 2010, 194). Le guide des entretiens sert donc à contrôler et à influencer la direction que prendra l'interview pour éviter que l'entretien ne s'écarte du sujet, mais permet en même temps au chercheur de se préparer à l'interview pour ne pas être un interlocuteur incompetent (ibid. 216f.).

On distingue plusieurs types d'entretiens semi-directifs – dont l'interview ciblée sur le problème, l'interview ethnographique ou l'interview d'experts – et c'est ce dernier type qui sera employé dans le cas de cette problématique. Il s'agit d'une forme d'interview où l'intérêt du chercheur porte sur la qualité d'expert de l'interviewé plutôt que sur la personne elle-même et où ce dernier est représentant d'un groupe plutôt qu'un individu (ibid. 214). La question est dès lors de trouver une définition du terme « expert », qui peut varier fortement selon l'objet de l'enquête et l'approche adoptée. Généralement, on désigne comme « expert » une personne qui est particulièrement compétente à l'égard d'une situation particulière où celle-ci acquiert alors le statut d'un spécialiste. Dans le cas de l'interview d'experts, on se réfère normalement à un collaborateur d'une organisation qui exerce une fonction spécifique et dispose d'une expérience et d'un savoir spécialisé (ibid. 214f.). L'interview d'experts est surtout appropriée quand il s'agit d'une problématique qui veut comparer les approches différentes de représentants des institutions diverses (ibid. 217).

Comme le titre d'«expert» peut lui aussi, dans une certaine mesure, être accordé par le chercheur lui-même selon son intérêt de recherche, j'ai alors décidé que mes experts seront – plutôt que des scientifiques ou des théoriciens – des enseignants et enseignantes de français ou

des assistants et assistantes de langue dans différents lycées de Vienne et qui peuvent – indépendamment des bases théoriques de la neurologie, des théories d'apprentissage ou de la motivation – rapporter leurs propres expériences acquises lors de l'emploi de la chanson dans la classe de langue et fournir ainsi des informations sur le quotidien réel dans l'enseignement du FLE.

#### ***4.1.4 Les méthodes de l'analyse textuelle***

Au moment de la recherche empirique et lorsque l'acquisition du matériel sera terminée – dans ce cas-là, après la réalisation des interviews semi-directives avec les professeurs de français quand les informations ainsi obtenues seront à la disposition du chercheur – il s'agira dans l'étape suivante d'extraire de ces données tout ce qui permettra de répondre aux questions de la problématique. Là de nouveau, le chercheur aura le choix entre différents procédés pour analyser le matériel acquis et il faudra décider comment choisir l'analyse textuelle la plus efficace et la plus utile dans chacun des cas.

L'ouvrage de référence de Titscher et al. (1998) donne un aperçu des méthodes différentes qui ont pour objectif d'analyser de manière scientifique des textes écrits ou parlés. Dans une tentative de catégoriser cette multitude de méthodes, les auteurs énumèrent quelques critères de distinction : ainsi, on pourra examiner le champ d'application pour déterminer si l'utilisation d'une méthode est limitée à un type de texte ou à un domaine spécifique ou si elle peut être appliquée sans restriction (ibid. 51). On pourra également distinguer entre les méthodes linguistiques et non linguistiques : tandis que les premières examinent la forme ainsi que le contenu d'un texte, ces dernières mettent plutôt l'accent sur sa signification (ibid. 49ff.). Un troisième signe distinctif des méthodes serait d'après lui leur caractère confirmatif ou plutôt exploratif, autrement dit, la façon de formuler plus ou moins concrètement les questions pour la collecte des données (ibid. 52ff.).

Quand on compare la fréquence des méthodes d'analyse citées dans la littérature (ici pour la période 1991-1996), il apparaît que la technique la plus souvent utilisée était la *Grounded Theory/Théorie ancrée*, suivie par l'*Ethnography of Communication*, l'*Analyse conversationnelle* et l'*Analyse de contenu qualitative et quantitative*. Pourtant, lorsque nous examinons les bases de données dans le domaine des sciences sociales, l'ordre de la liste est différent car l'*Analyse conversationnelle* et l'*Analyse de contenu qualitative et quantitative* apparaissent en tête du classement, suivies par les autres méthodes citées plus haut (ibid. 62-67). Ces quelques méthodes fréquemment utilisées seront ensuite brièvement présentées et comparées.

La *Grounded Theory/Théorie ancrée* se caractérise par l'idée de générer une hypothèse au

cours du processus de recherche, à partir d'un domaine d'examen avec des problématiques plus générales et abstraites, au lieu de placer une théorie au début de la recherche que l'on essaye ensuite de prouver (ibid. 94). En opposition à cela, l'*Analyse de contenu* pose des questions formulées plus concrètement et tente de créer des catégories (ibid. 74). Les deux méthodes ont en commun leur classement dans les méthodes non linguistiques et applicables sans restriction (ibid. 49 ; 51). Dans le cas de l'*Ethnography of Communication* et de l'*Analyse conversationnelle*, la dimension formelle d'un texte joue un rôle plus important que dans les méthodes citées avant ; pourtant, les auteurs s'abstiennent de les classer explicitement comme linguistiques (ibid. 49ff.). L'*Ethnography of Communication* analyse des actes de langage dans leur contexte culturel et pose la question du rapport entre langue et culture (ibid. 108 ; 112). L'*Analyse conversationnelle* est particulièrement adaptée à l'examen d'un discours ou d'une interaction entre plusieurs locuteurs car elle vise à identifier les principes et les procédés qui structurent une situation de communication (ibid. 124).

Dans mon cas spécifique, où il s'agira d'analyser comment certains experts emploient la chanson en tant qu'outil dans l'enseignement du FLE, l'accent - dans l'analyse textuelle - sera mis sur la dimension du contenu plutôt que sur les aspects linguistiques. Il ne s'agira pas d'une analyse conversationnelle car les interviews seront effectuées individuellement. Quant à la dimension culturelle de ma recherche, elle ne jouera qu'un rôle mineur car la plupart des interviewés sont issus d'un passé culturel similaire ce qui pourrait rendre difficile l'enquête de facteurs ethnographiques. Finalement, ce travail est structuré de manière à ce qu'il commence par une introduction théorique qui se situe dans ce cadre-là, certaines hypothèses y étant déjà formulées et qu'il s'agira à présent de prouver ou de vérifier dans la partie empirique. Il semble donc utile de se servir de la méthode de l'*Analyse de contenu*, plus précisément de l'*Analyse de contenu qualitative*, car la réalisation d'un petit nombre d'interviews ne permet pas d'en extraire des données quantitatives. Dans la section ci-après, l'*Analyse de contenu qualitative* d'après Mayring, qui est une autorité reconnue dans ce domaine sera présentée et décrite afin d'expliquer la démarche de ma recherche.

#### ***4.1.5 L'analyse de contenu qualitative d'après Mayring***

Le but de l'analyse de contenu qualitative est – selon Mayring (1988, 9) – d'analyser du matériel provenant d'un acte de communication ; pourtant, une définition précise est difficile à donner car l'étude ne se limite normalement pas au contenu des données communicatives mais souvent aussi à leur aspect formel. C'est la raison pour laquelle Mayring (ibid. 11) préfère énumérer les caractéristiques les plus importantes de sa technique d'analyse : elle veut examiner la

communication codifiée par écrit, d'une manière systématique, et basée sur les règles et la théorie dans le but de tirer des conclusions sur certains aspects spécifiques de la communication.

Des approches similaires à l'analyse de contenu qualitative pour comprendre et interpréter du matériel linguistique existaient bien auparavant et on peut trouver dans la technique de Mayring quelques traces de ses prédécesseurs. Parmi ceux qui étaient déterminants dans le développement de l'analyse de contenu qualitative seraient à citer : le *Content Analysis* du domaine des sciences de la communication, l'herméneutique, les méthodes qualitatives, les lettres (surtout la sémiotique, la pragmatique et l'analyse textuelle structurale) ainsi que la psychologie du traitement de texte (ibid. 22-40).

Mayring (ibid. 53f.) distingue trois formes de base de l'interprétation : le *résumé* (avec l'objectif principal de réduire et d'abstraire le matériel en préservant en même temps sa signification fondamentale), l'*explication* (qui tente de préciser et d'illustrer afin d'aider à mieux comprendre) et la *structuration* (qui veut identifier des aspects particuliers dans le matériel suivant certains critères). En ce qui concerne l'explication, on peut différencier encore deux sous-groupes, à savoir *l'analyse de contexte large* et *étroite*, dont la première technique recourt au texte lui-même tandis que la deuxième se sert du matériel supplémentaire. La structuration, elle aussi, peut être subdivisée en quatre formes : la *structuration formelle* classe le texte selon sa structure interne ; la *structuration de contenu* rassemble du matériel au niveau du contenu ; la *structuration typée* recherche des modalités spécifiques dans le texte et la *structuration de mise à l'échelle* veut évaluer le matériel selon des dimensions particulières. Pour mes besoins, pour l'extraction sélective d'informations sur un certain sujet d'une pluralité de sources, soit les différentes interviews, la structuration de contenu me semble la plus appropriée des sous-groupes proposés par Mayring. Quant au résumé et à l'explication (tant large que restreinte) ce sont – d'après moi – des stades préliminaires essentiels pour la dernière phase qui facilitent le processus de compréhension et d'interprétation.

Finalement, souligne Mayring (ibid. 93f.), une dernière caractéristique importante de l'analyse de contenu qualitative est son respect des critères de qualité qui lui permettent d'obtenir le statut d'une méthode de recherche scientifique, dont notamment la fiabilité (la stabilité et l'exactitude de mesurer et la constance des conditions) ainsi que la validité (le fait de mesurer effectivement ce qui doit être mesuré).

Dans cette petite introduction à la partie empirique de ce travail, il s'agissait donc de présenter la méthode de recherche employée au cours de cette analyse et de justifier le choix. L'auteur a décidé de réaliser des interviews avec des « experts » dans ce domaine, notamment avec des

professeurs de français et des assistants et assistantes de langue. Le nombre des personnes interrogées sera pourtant limité et pour cela, les résultats du sondage auront un caractère illustratif plutôt que d'aspirer à présenter une image complète ; autrement dit, cela sera une enquête qualitative plutôt que quantitative. Par conséquent, il s'agira dans ce cas-là d'une enquête comparative qui aura pour but de comparer le point de vue et sa mise en pratique de personnes différentes, qui agissent pourtant dans une situation similaire. L'interview prendra la forme d'un entretien semi-directif et, plus concrètement encore, celle d'une interview d'expert, car le titre « expert » peut raisonnablement être accordé aux enseignants et enseignantes du FLE en raison de leur expérience dans le domaine. Sur la base d'un fil de conducteur, l'auteur réalisera des interviews qui seront ensuite examinées d'après l'*Analyse de contenu qualitative* de Mayring dans plusieurs phases, notamment le résumé, l'explication et la structuration. L'objectif de cette analyse sera d'en trouver les points communs et les différences afin de confirmer ou bien de rejeter les hypothèses formulées sur la base de la théorie.

## **4.2 Le corpus de données**

Il s'agira ici de présenter le corpus de données accumulées dans le cadre des interviews avec les professeurs de français. Tout d'abord s'affichera une description de la collecte des données ainsi qu'une explication des détails techniques. Ensuite, il s'agira de préciser la manière de transcrire les interviews enregistrées. Par ailleurs, les lecteurs pourront trouver dans ce chapitre un aperçu des personnes interrogées et le guide des entretiens en allemand et en français. Puis, à partir des suppositions qu'offre la partie théorique pour répondre à la problématique, chacune de ces questions sera traitée individuellement, en dégagant toujours les opinions des interlocuteurs concernant cet aspect spécifique. Par souci de concision et pour une meilleure illustration des faits, les interviews ne seront citées que par extraits mais les transcriptions complètes figureront à la fin de ce mémoire.

### **4.2.1 La collecte et l'enregistrement des données**

Les données qualitatives ont été collectionnées dans le cadre des interviews semi-directives réalisées par l'auteur de ce mémoire entre le 4 et le 28 avril 2016. Au total, huit interviews ont été effectuées, dont six avec des professeurs de français – actifs ou retraités – et deux avec des assistants ou assistantes de langue français. Parmi les personnes interviewées se trouvent six femmes (cinq professeurs – dont une déjà retraitée – et une assistante de langue) et deux hommes (un professeur et un assistant de langue). Six entretiens ont été faits en allemand et deux en

français, respectant toujours la langue maternelle de la personne interrogée.

Avant la réalisation des interviews, les interlocuteurs et les interlocutrices ont été informés sur le sujet et le but de l'entretien à avoir lieu et ils ont reçu le guide d'entretien pour se préparer à l'interview. Les entretiens se sont déroulés en partie aux domiciles des personnes interrogées (dans quatre cas) et en partie à l'école où les professeurs enseignent. Dans la majorité des cas, l'intervieweuse a laissé aux partenaires d'entretien le choix du lieu de l'interview afin d'assurer que les interlocuteurs et les interlocutrices se trouvent, si possible, dans un environnement agréable afin de les mettre à l'aise.

Toutes les interviews ont été enregistrées avec un enregistreur audio numérique Olympus VN-712 PC. Les personnes interrogées ont été informées du fait que les entretiens seraient enregistrés et toutes ont donné leur accord. La durée des enregistrements varie entre 07:30 et 40:00 minutes ; la durée totale des données ainsi accumulées s'élève à 3 heures et 11 minutes. Toutes les interviews ont ensuite été transcrites par l'auteur elle-même ; ces transcriptions ont été rédigées d'après le « Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 » (Selting 2009). Les auteurs de cet article présentent trois techniques de transcription qui diffèrent selon leur degré de précision. Dans ce cas précis, l'auteur a décidé de travailler avec le « Minimaltranskript » (ibid. 359-369), qui est normalement utilisé en tant qu'instrument de travail et qui n'est pas prévu pour la publication ; pourtant, comme le citent explicitement les auteurs (ibid. 359), la transcription minimale étant suffisante pour l'analyse du contenu des interviews, elle est donc appropriée ici. Le « Minimaltranskript » se limite à la transcription du texte et de sa subdivision en segments. De plus, des chevauchements, des pauses et des hésitations, des inspirations et expirations audibles, des rires, des actions non-verbales ainsi que des segments incompréhensibles sont notés dans la transcription. Les lignes sont numérotées en continu pour faciliter l'orientation et les segments individuels sont séparés l'un de l'autre (ibid.). Une explication systématique des symboles utilisés pour la transcription se trouve dans l'annexe.

#### ***4.2.2 Personnes interrogées***

Dans ce chapitre-là, il s'agira de décrire brièvement les interlocuteurs et les interlocutrices des interviews ainsi que les conditions cadres des entretiens afin de permettre aux lecteurs de se faire une idée de la collecte des données. Cependant, dans le but de respecter leur anonymat, les informations fournies sur les personnes interviewées seront assez générales et serviront seulement à donner des indications quant au lieu de travail, à la durée de l'activité d'enseignement (en minutes), à la seconde matière etc.



**Interview 1:**

Date et lieu de l'interview: 4 avril 2016, domicile de l'interviewée, 1190 Vienne  
Durée de l'interview: 29:24  
Langue : allemand  
Personne interrogée: Enseignante de français et d'anglais retraitée (depuis 2015) qui a enseigné dans une AHS dans le 21<sup>ème</sup> arrondissement de Vienne.  
Abréviations : MS

**Interview 2:**

Date et lieu de l'interview: 5 avril 2016, domicile de l'interviewée, 1030 Vienne  
Durée de l'interview: 34:08  
Langue : allemand  
Personne interrogée: Enseignante de français et d'histoire dans une AHS dans le 21<sup>ème</sup> arrondissement de Vienne depuis 17 ans.  
Abréviations : MM

**Interview 3:**

Date et lieu de l'interview: 8 avril 2016, lieu de travail de l'interviewé, 1010 Vienne  
Durée de l'interview: 29:13  
Langue : allemand  
Personne interrogée: Enseignant de français et d'allemand dans une AHS dans le 1<sup>er</sup> arrondissement de Vienne depuis 26 ans.  
Abréviations : HW

**Interview 4:**

Date et lieu de l'interview: 12 avril 2016, domicile de l'interviewé, 1150 Vienne  
Durée de l'interview: 26:50  
Langue : français  
Personne interrogée: Assistant de langue dans des écoles à Vienne et en Basse-

Autriche depuis 2 ans.

Abréviation : MH

**Interview 5:**

Date et lieu de l'interview: 19 avril 2016, domicile de l'interviewée, 1210 Vienne

Durée de l'interview: 41:20

Langue : français

Personne interrogée: Assistante de langue dans des écoles à Vienne depuis 2 ans.

Abréviation : MC

**Interview 6:**

Date et lieu de l'interview: 28 avril 2016, lieu de travail de l'interviewée, 1210 Vienne

Durée de l'interview: 07:34

Langue : allemand

Personne interrogée: Enseignante de français et d'histoire dans une AHS dans le 21<sup>ème</sup> arrondissement de Vienne depuis 30 ans.

Abréviation : RB

**Interview 7:**

Date et lieu de l'interview: 28 avril 2016, lieu de travail de l'interviewée, 1210 Vienne

Durée de l'interview: 11:54

Langue : allemand

Personne interrogée: Enseignante de français et d'anglais dans une AHS dans le 21<sup>ème</sup> arrondissement de Vienne depuis 38 ans.

Abréviation : SI

**Interview 8:**

Date et lieu de l'interview: 28 avril 2016, lieu de travail de l'interviewée, 1210 Vienne

Durée de l'interview: 13:28

Langue : allemand

Personne interrogée: Enseignante de français et de mathématiques dans une AHS dans le 21<sup>ème</sup> arrondissement de Vienne depuis 12 ans.

Abréviation : SB

L'abréviation de l'intervieweuse sera LH.

#### ***4.2.3 Guide des entretiens***

Lors de la composition du guide des entretiens qui sert comme point de repère pour l'intervieweuse et que l'on doit donner au préalable aux personnes à interroger en vue de leur préparation, l'auteur a décidé de limiter les questions à poser à cinq. Ce nombre assurerait que les interviewés ne seraient pas débordés face au questionnaire et que les interviews ne dureraient pas trop longtemps, afin de maintenir la concentration des deux côtés. Quelques questions, qui faisaient d'abord partie du guide des entretiens, ont donc été supprimées ou remplacées par celles qui se prêteraient mieux à fournir les réponses à la problématique.

Voici la version finale du guide des entretiens, en allemand et en français:

##### *Interviewleitfaden deutsch*

4. Was ist Ihre **persönliche Einstellung** gegenüber der Verwendung von Liedern im Fremdsprachen- und konkret im Französisch-Unterricht? Wie sehen Ihre Erfahrungen aus?
5. Welches **Lehrwerk** verwenden Sie (üblicherweise)? Wie zufrieden sind Sie mit der Anzahl und Auswahl der Lieder in den Französisch-Lehrwerken?
6. Bringen Sie zusätzliche **Lieder** in den Unterricht mit? Wenn ja, welche Lieder/Künstler bevorzugen Sie? Nach welchen Kriterien wählen Sie sie aus?
7. Zu welchem **Zeitpunkt**, zu welchem **Zweck** setzen Sie Lieder ein?
8. Wie sieht Ihre **Vorgehensweise** aus (etwa an einem konkreten Beispiel)?

### Guide des entretiens en français

1. Quelle est votre **relation personnelle** par rapport à l'emploi de la chanson dans l'enseignement des langues? Quelles sont vos expériences?
2. Quel **manuel scolaire** est-ce que vous utilisez (normalement)? Etes-vous content/e du nombre du choix des chansons dans les manuels scolaires?
3. Apportez-vous des **chansons** supplémentaires dans la classe? Si oui, quelles chansons ou quels chanteurs préférez-vous? Comment les choisissez-vous?
4. **Quand** et dans quel **but** utilisez-vous les chansons?
5. Quel est votre **procédé** (éventuellement, à partir d'un exemple concret)?

Il faut noter ici que le guide des entretiens cité ici sert uniquement comme aide à l'orientation puisqu'il s'agit d'un entretien semi-directif. L'auteur suppose qu'il sera fort probable qu'une conversation se développe dans une direction différente et que les questions originales seront donc adaptées au fil de la conversation. Pourtant, une telle digression des points essentiels du sujet ne sera pas forcément mauvaise car le but des interviews sera de permettre aux enseignants et aux enseignantes de partager leurs expériences par rapport à l'emploi de la chanson et que le caractère ouvert des entretiens répond à ce besoin de la façon la plus adéquate.

#### **4.2.4 Les suppositions**

Les trois aspects principaux de l'interview sont : la fonction des chansons, leur choix ainsi que le rôle des enseignants.

Par le moyen des entretiens, il s'agira donc premièrement de déterminer les raisons pour lesquelles les chansons sont employées de manière préférentielle. L'hypothèse émise selon l'étude théorique serait que les chansons ont d'abord une fonction didactique qui faciliterait la compréhension orale ou écrite, afin de transmettre des connaissances culturelles ou civilisatrices ou pour fournir du matériel pour des activités à suivre (cf. chapitre 3.3). Pourtant, la théorie suggère aussi que les chansons dans la classe servent surtout à diversifier ou à motiver (cf. chapitre 3.4).

Secundo, les entretiens devraient donner des réponses aux questions à savoir quels artistes, quels genres ou quelles chansons en particulier sont choisis par les enseignants pour être

utilisés en classe de langue. L'analyse théorique (cf. chapitre 3.1.4) a déjà proposé - d'un point de vue neurologique - certains critères auxquels une bonne chanson didactique devrait répondre. Ainsi, des chansons ayant une mélodie simple et répétitive, un rythme régulier, des rimes finales ou beaucoup de langage visuel devraient être particulièrement utiles pour une utilisation dans l'enseignement. Une petite digression suite à cette section présentera encore quelques articles qui proviennent du domaine de la didactique et qui proposeront des critères plus spécifiques.

Finalement, le facteur de l'enseignant ou de l'enseignante doit être identifié au moyen des questions sur la relation personnelle des professeurs par rapport à la musique française ou sur les procédés préférés adoptés en classe. Ainsi, l'auteur veut essayer de comprendre dans quelle mesure la personnalité de l'enseignant ou de l'enseignante se reflète dans l'emploi de la chanson dans l'enseignement du français, en considérant le *Pedagogical Content Knowledge* respectif de chaque enseignant ou enseignante, un concept qui sera brièvement présenté ci-dessous.

### ***Digression : critères de sélection des chansons à employer***

La question des critères de sélection des chansons à employer en classe a déjà été abordée brièvement lors du chapitre d'introduction sur le rapport entre l'apprentissage musical et linguistique, mais seulement de manière très générale. Dans plusieurs articles sur les approches pédagogiques de la chanson, on peut trouver des critères plus spécifiques quant au choix des titres à employer en classe et certains seront présentés ci-dessous.

Badstübner-Kizik (2010, 115f.) énumère ses propres critères pour définir le choix des chansons à traiter en classe. Ainsi, elle propose de présenter les chansons aux élèves surtout en raison de leurs paroles car celles-ci incitent souvent à une création orale ou écrite. Elle formule aussi des propositions concrètes d'artistes particulièrement bien adaptés à être utilisés, comme Edith Piaf, Jacques Brel ou Boris Vian. En outre, elle souligne l'importance d'introduire des chanteurs de différentes régions de la francophonie pour familiariser les apprenants avec des variantes dialectales diverses.

Chamberlain (1977, 29f.), quant à lui, présente quatre critères qui peuvent faciliter la sélection des chansons à intégrer dans l'apprentissage des langues étrangères : d'abord, on devrait, selon l'auteur, choisir des titres qui plaisent aux élèves, concernant la musique, les paroles ou bien tous les deux. Il suggère alors de « mélanger le connu et l'inconnu » (ibid. 29) en choisissant « des chanteurs dont la musique n'est pas trop éloignée de celle que les élèves connaissent bien » (ibid.). Deuxièmement, Chamberlain argumente que la chanson sélectionnée

devrait se prêter à l'exploitation, pour sa qualité poétique, musicale, linguistique ou culturelle. En plus, pour des raisons de diversité, il propose présenter aux apprenants aussi bien des auteurs-compositeurs-chanteurs que des interprètes. Finalement, il cite la disponibilité du matériel comme dernier critère ; pourtant, il faut tenir compte du fait que l'accès aux chansons ainsi qu'au support d'accompagnement ne pose plus aucun problème aujourd'hui et n'est donc normalement plus décisif quant au choix des titres.

Boiron (2005,1f.), lui aussi, constate que les chansons les plus populaires parmi les enseignants sont celles qu'il désigne comme « le patrimoine collectif commun des Français » (ibid. 1). Cependant, il propose d'élargir le choix en affirmant qu'il fallait « ouvrir la classe à d'autres types d'œuvres qui mettent en évidence la richesse et la diversité de la création contemporaine en France et dans le monde francophone » (ibid.). Ainsi, le critère de l'actualité, de l'ancrage dans la vie quotidienne des élèves semble particulièrement important pour lui. De plus, une chanson pourrait être sélectionnée, d'après lui, si elle est proposée par un élève ou est très populaire en ce moment, si elle correspond aux habitudes d'écoute ou si son sujet a un lien avec ce qui est traité en cours ou bien si elle se prête à être chantée, dansée ou présentée (ibid.). Contrairement à l'avis de Badstübner-Kizik, Boiron est convaincu que le critère musical est prioritaire sur celui du texte.

### ***Digression : Pedagogical Content Knowledge (PCK)***

Etant donné que l'un des thèmes de la problématique à laquelle ce travail vise à répondre se réfère au rôle des enseignants et enseignantes de français par rapport à l'emploi de la chanson en classe, il semble utile de présenter brièvement dans cette petite digression les idées du *Pedagogical Content Knowledge (PCK)*. Développé par Lee Shulman en 1986/1987, ce concept part du principe qu'il existe un domaine de connaissances spécifiques sur les stratégies d'enseignement et les compétences pédagogiques (Meisinger 2013, 105). Ce « paradigme manquant » (ibid. 111) dans les contenus disciplinaires se réfère au savoir professionnel des enseignants et enseignantes dont ils ont besoin pour enseigner et qu'ils ne développent pourtant qu'en enseignant. Shulman énumère les 7 types de savoirs différents qui sont nécessaires pour enseigner comme suit (ibid. 111f.) :

- les savoirs disciplinaires
- les savoirs pédagogiques
- les savoirs sur les programmes scolaires
- les savoirs didactiques

- les savoirs sur les élèves
- les savoirs sur les contextes 'éducatifs'
- les savoirs sur les buts et les valeurs

Le concept du *Pedagogical Content Knowledge* se situe dans la quatrième catégorie, parmi les savoirs didactiques qui sont une corrélation entre les éléments disciplinaires et pédagogiques et qui désignent la capacité d'un enseignant ou d'une enseignante à bien préparer et présenter les contenus disciplinaires de sorte que les apprenants les comprennent. Ce savoir peut alors être acquis « sur la base d'un savoir solide sur la matière, des expériences de l'enseignement, des réflexions concernant les heures de cours et les apprentissages des élèves, et des positions et valeurs personnelles de l'enseignant » (ibid. 113).

Le travail avec les chansons en classe fait partie de ce savoir didactique qui s'acquiert en partie déjà pendant la formation professionnelle, mais qui se développe et se perfectionne aussi en enseignant. Comme les entretiens à effectuer portent aussi sur la contribution des enseignants et des enseignantes dans l'emploi de la chanson dans le cours de français, il s'agira alors d'examiner si les personnes interrogées possèdent un certain *PCK* en rapport avec le travail avec la chanson. Au cours des interviews, il convient de déterminer et d'évaluer le savoir didactique que les professeurs ont obtenu au cours de leur enseignement.

#### **4.2.5 La présentation des données**

Dans ce chapitre-là, il s'agit de décrire les résultats des interviews menées lors de l'étude qualitative. Cette étape de l'évaluation des données correspond donc aux trois stades de l'analyse d'après Mayring décrits précédemment : le matériel sera *résumé* afin de réduire sa grande quantité pour préserver seulement les parties importantes pour le cas précis, sera *expliqué* (surtout au cas où l'interview était en allemand, une petite explication en français sera ajoutée) et *structuré* en termes de contenu, en regroupant les réponses en catégories. L'auteur a toujours essayé de trouver dans les interviews des points communs ainsi que des opinions différentes aux questions de la problématique. Des passages illustratifs sont ajoutés à chaque fois afin de permettre aux lecteurs de mieux comprendre la manière de penser et le raisonnement des interlocuteurs.

#### **La fonction de la chanson dans la classe de langue**

En ce qui concerne la fonction de la chanson dans la classe de langue, les réponses des

interlocutrices ou des interlocuteurs sont largement similaires les unes et les autres ; pourtant, les personnes interrogées ne considèrent pas toujours les mêmes aspects comme prioritaires.

- **Raisons linguistiques**

L'emploi de la chanson pour des raisons purement linguistiques est sûrement un des arguments principaux. Dans ce contexte, les interviewés évoquent très souvent l'enseignement de la grammaire. MM décrit comment les chansons se prêtent bien pour démontrer des phénomènes grammaticaux et comment elle recherche parfois une chanson étant particulièrement appropriée :

MM : ja ? | also sowas kann man sicher machen | zum Beispiel da an Grammatikphänomenen | was weiß ich | Subjonctif oder | on ira on ira | also irgendwie Futur | also man kann ja irgendwie die Lieder auch so durchforsten

LH : ja genau | auf einem grammatischen Level

MM : ja | auf einen grammatischen Aspekt hin

(Interview 2, lignes 146-162)

SB explique comment cela pourrait également fonctionner dans le sens inverse : quand elle découvre une chanson qui est idéale pour présenter un aspect grammatical particulier, elle en prend note pour l'utiliser au moment où cet aspect sera traité en classe :

SB : irgendein Lied gibt's | das so typisch ist für Adverbien (---) | vielleicht von M | ich weiß es nicht | weil lauter Adverbien vorkommen | und das ist dann so | das schreit dann so danach | wenn man Adverbien einführt | dann mal dieses Lied anzuhören | ja ja ja | eben manchmal sogar Grammatik | ja

(Interview 8, lignes 136-139)

Similairement, MS nous raconte une expérience clé où elle a trouvé chez un disquaire un CD avec une chanson contenant de nombreux subjonctifs et comment elle a alors décidé de l'utiliser en classe :

MS : und da hat's CDs gegeben | und ich hab mal so geschaut | ich hab überhaupt nichts gekannt | und nehm von der | eine Single-CD von der Céline Dion her | und dreh um und schau mir den Text an | sind | Pour que tu m'aimes encore | lauter Subjonctif drinnen | hab gedacht nächstes Jahr kommt der Subjonctif in meiner Klasse

(Interview 1, lignes 69-72)

Mis à part la grammaire, les enseignants et enseignantes mentionnent aussi que la chanson convient bien à la présentation de vocabulaire :

SI : weil | vielleicht merken sie sich auch ein paar Vokabeln

(Interview 7, ligne 65)



ou pour l'entraînement de la bonne prononciation. HW parle d'un cours qu'il a effectué avec ses élèves et une accordéoniste qui a aidé les débutants à prononcer correctement des mots du vocabulaire de base, en les combinant avec du rythme et du mouvement :

HW : ich hab nämlich einmal eine belgische Akkordeon-Spielerin hier an die Schule geholt | die im ersten Lernjahr | im ersten Lernjahr | mit ihnen | mit dem Akkordeon | rhythmisch sozusagen | französische Aussprache auch geübt hat | und das war irrsinnig effizient | das war so toll | weil die einfach mit der Melodie | mit dem Rhythmus | mitgegangen sind | ja ? | und zudem waren die Bewegungen noch | das waren so Art Volkstänze | ja ? | und diese Bewegung und das Sprechen und der Rhythmus | das war | das war wunderschön (...) also es war natürlich Grundvokabular | ja ? | aber sie haben einfach die (--) die Aussprache im Zusammenhang mit Bewegung und mit Musik gelernt (...) im Sinne von | ja | Grammatik muss nicht immer nur theoretisch gelernt werden | die kann man auch [mit dem Körper erfahren]

LH : [körperlich lernen ?]

HW : oder mit der Stimme oder mit Gesten oder mit Spiel | ja ?

(Interview 3, lignes 80-97)

C'est surtout le caractère répétitif et mélodieux de la chanson qui, d'après les interviewés, facilite beaucoup l'apprentissage et la mémorisation des éléments linguistiques :

MH : ça reste dans la tête et | je sais pas pour toi | mais pour moi les musiques que j'ai entendu quand j'étais | que j'ai écouté quand j'étais à l'école quand j'étais petit | je m'en souviens encore | par cœur | voilà

(Interview 4, lignes 18-20)

MC explique comment elle croit que les élèves peuvent recourir aux chansons au cas où ils oublient des formes linguistiques :

MC : je me dis | si jamais ils se rappellent plus comment (---) on conjugue | ils rappelleront la chanson | beaucoup plus que s'ils avaient juste appris l'imparfait bêtement basiquement quoi | là <<en chantant> tous les matins il achetait son petit pain au chocolat-la-la-la-laaa> ((rit)) | alors ça reste | et après ben ils vont avoir ça dans la tête | ah mais oui c'était achetait

(Interview 5, lignes 108-112)

## • Culture et civilisation

Un autre aspect qui est souvent cité est celui de la culture et de la civilisation. RB résume que, à son avis, la chanson permet aussi à ses élèves qui n'entrent pas vraiment en contact avec la culture ou l'histoire de la Francophonie en dehors de l'école de la connaître :

RB : es geht vor allem um den kulturellen Aspekt | es geht vor allem auch um die Idee | dass | wie soll ich sagen ? | dass meiner Meinung nach zur Sprache auch der

Background des Landes | der Geschichte | und natürlich auch der Kultur dazugehört  
| und ich denke | dass man auch Jugendlichen | die wirklich keinen Bezug zu  
Frankreich haben | außer die Sprache in der Schule | einfach das vermitteln muss

(Interview 6, lignes 27-31)

- **Présentation d'un sujet**

La majorité des personnes interrogées constate d'ailleurs que la chanson – grâce à la grande variété des thèmes concernés – permet d'**aborder n'importe quel sujet** en classe de langue, même ceux qui sont un peu difficiles :

MH : Carmen | le clip est horrible | je l'ai fait en classe | je l'ai fait en classe et en fait c'est une critique de la société | et tout le monde m'a dit ah oui on veut faire cette chanson-là | bon ben j'ai dit | vous êtes sûrs ? | on m'a dit oui | on a regardé le clip et ben c'est terrible quoi | enfin c'est vraiment dur quoi | mais d'un autre côté | c'est une critique de la société et le clip est vraiment très très bien fait | donc ça marque | et ils s'en souviendront après

(Interview 4, lignes 109-113)

Mais non seulement on peut traiter des thèmes différents mais aussi un seul sujet à des niveaux différents, explique MH :

MH : tu peux t'adapter à tous les niveaux de langue | en fonction de la chanson | tu peux faire la même chanson dans plusieurs classes avec les niveaux différents | en leur expliquant différentes subtilités | des subtilités comme par exemple des sous-entendus | que tu vas pas expliquer dans les premières classes | tu vas juste leur décrire la situation (...) et ensuite | plus les classes sont avancées | plus tu peux utiliser ces clips d'une autre manière (...) tu peux utiliser d'autres mots qui sont plus élaborés en fait | et un langage qui est beaucoup plus soutenu

(Interview 4, lignes 5-13)

SI ajoute qu'on peut transporter une idée plus facilement au moyen de la chanson car c'est une façon de parler d'une question sensible sans avoir l'air moralisateur :

SI : aber was ich gemacht hab | vom Moustaki | ähm (---) da ging's um | was war das für ein Thema ? | ich glaub da ging's irgendwie um Zivilcourage und Vergewaltigung | da gibt's ein Chanson von ihm

(---)

LH : also dass man auch kritische Themen damit gut behandeln kann ?

SI : ja ja | ja auch | weil's nicht so lehrmeisterlich rüberkommt (...) und äh man kann auch Inhalte dann eben vielleicht leichter rüberbringen

(Interview 7, lignes 98-108)

- **Préparation au nouveau Bac**

Dans ce contexte, la chanson peut aussi être utile pour la préparation au nouveau Bac, constate

MM :

MM : also da gibt's einen Themenbereich | art et culture | und wenn du da | da kannst du natürlich Beispiele bringen | wenn du da so einfach bei diesen Bildern | die du vergleichen musst | ein klassisches Konzert und was anderes hast | dann könntest du ja z B über Musik sprechen

(Interview 2, lignes 270-273)

Cependant, d'autres ont un point de vue opposé, en disant que c'est justement la préoccupation avec le nouveau Bac qui rend impossible l'emploi de la chanson dans la classe pour des raisons de temps. RB argumente qu'il est difficile de concilier le travail avec la chanson avec ce qui est demandé à l'examen final :

RB : aber es ist vor allem also auch eine Sache des | wie soll ich sagen ? °hhh | des Erfordernisses | dass wir die Schüler nurmehr trimmen müssen auf irgendwelche | Kreuzeln hier | Kreuzeln da

LH : also die Vorbereitung auf die neue Matura eigentlich

RB : mhmm | da geht das nur ganz ganz schlecht (-- ) | weil da gibt's keine Lückentexte | da gibt's keine keine Antwort mit vier Worten | das fällt komplett raus (...)

LH : insofern bereitet das dann weniger auf das vor | was die Schüler können sollen ?

RB : ja leider | leider | ich bedaure das sehr

(Interview 6, lignes 89-98)

### • Variation de styles d'apprentissage

HW, quant à lui, évoque un aspect tout à fait différent : pour lui, travailler avec la chanson signifie qu'il offre à ses élèves un style d'apprentissage différent afin de répondre aux besoins des différents apprenants :

HW : die Schüler sind ja alle auch unterschiedlich | und mich wundert's immer wieder | wie mancher | der im Unterricht an sich ziemlich zurückhaltend ist und ((hustet)) Schwierigkeiten hat | dann in dem Kontext plötzlich total aufblüht | ja ? | denn es gibt einfach unterschiedliche Typen | manche lernen brav so | was halt was halt vorgegeben ist | und manche brauchen | brauchen dieses (-- ) selbst sich in die Situation versetzen oder reinkommen | ja

LH : also das auch als eine Möglichkeit | dass man eben unterschiedliche Lerntypen anspricht ?

HW : ja | find ich ganz wichtig | denn ähm | wir haben eh so eine so eine Monokultur im Lernen | das geht nach Schema F

LH : und wer dem nicht entspricht | der bleibt [meistens auf der Strecke]

HW : [genau | jaja] | und zwar nicht deswegen | weil er's nicht kann | sondern weil die Methode einfach | die Methode | ja ? | die passt da nicht

(Interview 3, lignes 105-116)

- **Authenticité des textes**

SB, de son côté, souligne le fait que la chanson permet aux enseignants et aux enseignantes d'introduire assez tôt dans l'apprentissage de langue des textes authentiques. Montrer aux élèves qu'ils savent déjà comprendre un texte original non-simplifié peut donc, à son avis, les motiver et créer des expériences positives :

SB : das sind Sachen | die sie verstehen können | und das möchte ich gern | dass sie ein Erfolgserlebnis haben | dass sie von einem authentischen französischen Dokument tatsächlich Sachen raushören können

(Interview 8, 67-69)

Car elle constate que les chansons sont des textes pareils à d'autres pour s'en servir en classe :

SB : ja das sind Texte wie halt auch andere Texte | ich find halt | (--) Texte aus Zeitungen und Texte in Chansons | das sind halt alles Texte | mit denen [arbeiten wir]

LH : [ja klar] | und auch authentische Texte

SB : genau genau | eben | eben und die sind auch dann | also ich find | das ist auch dann schön | dass man auch sagen kann | das ist jetzt nicht extra fürs Lehrbuch gemacht

(Interview 8, lignes 173-177)

- **Plaisir et détente**

Finalement, une fonction essentielle de la chanson, que chaque interlocuteur et chaque interlocutrice évoque au cours de l'entretien, est celle du plaisir.

SI, par exemple, veut stimuler l'intérêt et la joie pour la langue à apprendre :

SI : ich find Musik wichtig im Unterricht | egal was für ein Fach das ist | ich find Singen wichtig | es ist Teil der französischen Landeskunde | Lebensart | Kultur | und ja | man kann auch vielleicht ihnen die Freude wecken | an der Sprache | über Musik

(Interview 7, lignes 138-141)

MC croit que le travail avec la chanson peut aider à dissiper la peur et l'insécurité :

MC : par rapport à l'enseignement | ça aide énormément les enfants je trouve | tout ce qui est apprentissage de chansons à l'école | en tout cas | là je peux parler pour le cas d'une langue étrangère | pour les désinhiber

(Interview 3, lignes 7-10)

D'autres constatent qu'on peut se servir de la chanson pour rendre la langue plus vivante :

SB : ich möchte halt gern | dass Französisch den staubigen Ruf verliert

(Interview 8, ligne 212)

MH : la chanson c'est super important parce que en fait c'est vivant | et que | ben je sais pas pour les autres langues | mais enfin | que ce soit pour l'espagnol l'anglais ou le français | pour moi c'est des langues vivantes | faut que ce soit vivant | du coup

(Interview 4, lignes 13-15)

SI utilise la chanson aussi pour détendre ses élèves au milieu d'un cours épuisant :

SI : das war auch einfach so ein bisschen zur Unterhaltung | also ich glaub [das lockert]

LH : [ja | zur Auflockerung]

SI : ja | das muss den Unterricht auch ein bissl auflockern

(Interview 7, lignes 20-23)

Enfin, MC décrit comment elle est convaincue qu'un cours de chanson va laisser une impression plus profonde et plus positive sur les apprenants qu'une leçon ordinaire:

MC : je pense que c'est quelque chose qui va vraiment plus marquer les élèves qu'un cours habituel quoi | oui ça c'est | une chanson ça reste | donc de la même manière qu'un poème | ça reste aussi | je me rappelle pas de tous mes cours allemands mais par contre | Erbkönig là c'est bon | voilà (...) et je pense que là | les petits se rappelaient la boum sur Moi, Lolita dans la classe et ils vont se rappeler quoi

(Interview 5, lignes 428-437)

On pourra finalement résumer de la façon suivante, ce que les personnes interrogées ont évoqué, au sujet des fonctions de la chanson en classe : celle-ci est d'abord employée pour des raisons linguistiques (l'enseignement de la grammaire, du vocabulaire et de la prononciation est mentionné explicitement) ainsi que pour sa valeur culturelle. De plus, les enseignants et enseignantes l'introduisent en classe de langue pour présenter des sujets différents (par exemple les thèmes à préparer pour le nouveau Bac) à des niveaux différents et pour sa qualité authentique. Finalement, la chanson est utilisée dans l'enseignement du FLE pour offrir aux élèves un style d'apprentissage différent, pour le facteur plaisir, pour détendre et pour dissiper l'insécurité.

### **Le choix des chansons à employer en classe**

En ce qui concerne le choix des chansons avec lesquelles les enseignants et enseignantes travaillent avec leurs élèves, les opinions s'accordent en grande partie mais le groupe est divisé en ce qui concerne d'autres aspects.

- **Fonctionnalité**

Naturellement, la question à savoir quelle chanson choisir est liée à celle de la fonction qu'elle doit remplir. Ainsi, comme mentionné ci-dessus, l'enseignant - ou l'enseignante - optera probablement pour un titre qui sera particulièrement approprié pour présenter un sujet ou pour illustrer un phénomène grammatical. Pourtant, explique MS, la fonctionnalité d'une chanson n'est pas la seule justification pour son emploi en classe, surtout quand d'autres facteurs s'y opposent :

MS : die haben auch Chansons vorgestellt

LH : die sich gut eignen [für den Unterricht ?]

MS : [die sich gut eignen] aber da war eins | perfekt | perfekt für Passé composé | Imparfait | und wir haben uns das angehört | wir Lehrer | und haben gesagt | also nie im Leben würd ich das | das war so ein fades Lied

LH : so langweilig ?

MS : so langweilig | nur wegen der Grammatik | sicher nicht

(Interview 1, lignes 125-131)

- **Goût du professeur ou des élèves**

La chanson que l'on choisit devrait tout d'abord plaire à l'enseignant puisque c'est lui ou elle qui doit travailler avec et la présenter de manière convaincante.

MS : es muss einem selbst gefallen

(Interview 1, ligne 358)

MC : je le fais plus par goût

(Interview 5, ligne 79)

Au delà de cela, il est également essentiel que la chanson plaise aux élèves car, comme le décrit HW, autrement il est difficile de motiver les apprenants :

HW : die wählen sich dann eine Musik aus | die sie wirklich mögen | was ein ganz wichtiger Aspekt ist | wenn man Musik vorspielt | und man spürt schon nach drei Sekunden | oje die Musik kommt überhaupt nicht an | dann kämpfst du gegen eine Wand die nicht umfällt | das ist ganz schwierig

(Interview 3, lignes 23-26)

Pour décider quelle chanson choisir et pour être sûr qu'elle corresponde au goût des élèves, MC explique comment l'ensemble des composantes devrait convaincre :

MC : je trouve que c'est vraiment une chanson très poignante | très poignante | puis il a une voix magnifique enfin qui prend | la mélodie c'est pareil | le rythme derrière prend bien

(Interview 5, lignes 354-356)

MH cite même quelques titres qui, d'après lui, fonctionnent normalement bien avec toutes les classes :

MH : tu joues des chansons plutôt joyeuses | par exemple | t'as des chansons qui peuvent marcher comme | (---) La bonne étoile de M | ou c'est Ma bonne étoile ? | et c'est trop bien | le type est génial | et la chanson est belle et c'est doux et tout le monde peut chanter | donc

LH : et ça marche presque ?

MH : ah ça marche à tous les niveaux | à tous les niveaux ça marche | et c'est ça qui est cool parce que du coup | tu peux préparer une chanson et la faire de la première classe jusqu'à la dernière | Aux Champs-Élysées je l'ai fait de la première jusqu'à la terminale | ça marche

(Interview 4, lignes 267-274)

- **Adaptation au groupe cible**

MC rappelle pourtant qu'il faut toujours garder à l'esprit avec quel groupe cible on travaille lors de la décision de la chanson à utiliser :

MC : ça dépend des classes | ça dépend des classes | ça dépend d'activité | moi je trouve que Ma philosophie | franchement elle marche tout le temps | même si maintenant c'est un peu dépassé en France | ça fait quand même un bon temps Ma philosophie | mais le rythme passe bien donc voilà | il y a certaines classes où on peut tenter | j'ai une classe qui sont tout mignons et tout | je leur ai fait Douce France | ça a superbien marché | après je pense qu'il faut savoir à quel public on s'adapte

(Interview 5, lignes 150-155)

Elle ajoute qu'elle a l'impression qu'une chanson marche particulièrement bien quand les apprenants la connaissent déjà d'avant :

MC : vous connaissez Edith Piaf ? | non | vous connaissez La vie en rose ? | non | vous connaissez <<en chantant> taaaa-tada-tada-tadaaaa... ?> | achsooo | eh ben voilà on va le faire aujourd'hui | et ils sont tout contents d'apprendre quelque chose qu'ils ont déjà entendu

(Interview 5, lignes 84-87)

MC décrit aussi une bonne expérience qu'elle a faite en classe, quand les élèves ont choisi une chanson tous seuls, pour illustrer comment la motivation est d'autant plus grande dans ce cas-là :

MC : je devais faire un cours et la prof m'a dit | ah au fait (--) hier on a fait un cours sur la mode et en fait ils sont tombés sur le texte de la chanson d'Alyzée Lolita | et ils m'ont demandé si on pouvait la faire aujourd'hui avec toi | si jamais ils trouvaient les paroles et la musique | est-ce que tu veux bien ? | eh ben j'ai dit bien sûr (...) c'était spontanément | non, je savais pas du tout | et en fait les élèves avaient cherché la musique | ils avaient imprimé les paroles pour tout le monde

LH : wow

MC : voilà | je suis arrivée dans la classe | il y avait Moi, Lolita à fond dans toute la classe

| ils étaient en train de chanter à tue-tête | j'ai dit oh mais dis-donc | il y a une ambiance ici | donc on a pris le texte | on a traduit ensemble le texte | on a lu | on a traduit | je leur ai bien expliqué ce que ça voulait dire | on l'a chanté une fois | donc ils étaient redevenus un petit peu timides | donc j'ai dit | ben bah voilà maintenant | maintenant qu'on sait ce que ça veut dire | vite allez tout le monde devant | et donc on était tous devant le tableau | on a dansé | tous avec le texte | on a chanté | on a fait une boum dans la classe ((rit)) | c'était super | c'était vraiment super

(Interview 5, lignes 116-130)

MS, quant à elle, souligne comment pour elle, le caractère répétitif d'une chanson est primordial car elle trouve que cela marche le mieux :

MS : da merk ich | die blöden | auch blöde Sachen | schlechte Sachen | primitive Sachen ja | sobald was Repetitives dabei ist | [ist es sprachlich]

LH : [bleibt's hängen]

MS : irrsinnig gut | und bleibt hängen

(Interview 1, lignes 317-321)

- **Titres actuels vs. « classiques »**

Les chansons préférées des apprenants sont souvent des titres actuels, explique MH :

MH : elles aiment les titres à la mode | ça veut dire qu'en ce moment | dans les classes | ils écoutent beaucoup la chanson française pour l'Eurovision | et donc on a prévu de travailler dessus pour qu'ils puissent comprendre de quoi ça parle

(Interview 4, lignes 67-69)

SB, qui fait toujours voter ses élèves afin de découvrir ce qui leur plaît le plus, arrive à la même conclusion :

SB : nein bloß keine | also nicht diese alten Chansons | höchstens einmal | als anschauliches Beispiel | damit sie mal hören | die Schüler | wie halt dieses klassische Chanson irgendwie klingt | wenn man das so sagen kann | und sonst etwas das aktuell ist | mit dem sie etwas verbinden | Pop | was halt auch im Radio läuft oder so | oder die Assistentin hat Anfang letztes Jahr ein Lied gemacht mit Video | also lauter aktuelle Sachen | damit die Kinder dann nicht mit dem Gedanken dann Französisch abschließen | dass das total verstaubte Musik ist (...) und wir machen so eine Hitparade | und die Kinder dürfen dann voten | so was hat mir gut gefallen und was nicht ? (...) also so einmal quer durch | nicht ? | also die aktuellen | die Pop-Dinger | die gewinnen eh immer | bei dieser Hitparade | ja | genau

(Interview 8, lignes 15-41)

Cependant, beaucoup d'enseignants et enseignantes racontent comment ils aiment également travailler avec des chansons « classiques » qui restent très populaires parmi les élèves. MH note alors que parfois, plus d'explications sont nécessaires pour leur faire comprendre :



LH : oui | est-ce que tu utilises aussi des chansons plus vieilles ? | [comme des classiques ?]

MH : [oui | plein] |  
plein de chansons classiques qui sont très drôles | qui sont parfois un peu difficiles à comprendre | mais on traduit | attends qu'est-ce que j'ai fait récemment ? | ah j'en ai fait plein | je pourrais te donner la liste si tu veux | mais des chansons vraiment anciennes | vraiment vraiment anciennes

LH : et ça marche encore ?

MH : ça marche encore | ça marche parce que äh | parce qu'on leur explique ce qui est drôle

(Interview 4, lignes 115-121)

Cependant, MC souligne qu'elle trouve important de faire connaître aux élèves les titres étant représentatifs de la chanson française pour leur valeur culturelle :

MC : moi je choisis quelque chose que je pense est emblématique de la culture française | donc par exemple La vie en rose | parce que je sais que beaucoup connaissent la mélodie mais ne savent pas que c'est La vie en rose et ne savent pas que c'est Edith Piaf | donc ça je trouve ça important quand même qu'ils le fassent (...) et puis moi c'est une chanson que je trouve très belle aussi | donc que j'ai envie d'enseigner | donc soit ça peut être | voilà par goût et aussi pour la culture française

(Interview 5, lignes 81-89)

- **Titres authentiques vs. didactisés**

Quant à la question de savoir s'il vaut mieux employer des chansons authentiques ou des titres didactisés pour enfants, les opinions diffèrent. Tandis que les uns argumentent qu'on ne peut utiliser la chanson, en original, qu'à partir de la troisième année :

RB : das bietet sich | sagen wir | so ab dem dritten Lernjahr an

LH : also von Beginn an ist es eigentlich ein bissl schwierig | meinen Sie ?

RB : es ist wirklich schwierig | es ist wirklich schwierig

(Interview 6, lignes 47-49)

d'autres plaident pour l'introduction de la chanson dès le début de l'enseignement de français :

LH : wow | alors ça veut dire | dès le début en fait on pourrait travailler avec la chanson ?

MC : ah oui | mais celle-là mais oui | c'est vraiment une chanson que je fais dès le premier cours | oui

(Interview 5, lignes 188-189)

ou même avant :

MH : quand l'année dernière je suis intervenu pour les écoles qui envisageaient de | non qui voulaient faire en sorte de convaincre des élèves qui envisageaient de faire le français | donc ils m'ont demandé de venir et de présenter un cours de français

LH : avant qu'ils commençaient de

MH : avant qu'ils choisissent le français ou l'espagnol ou autre chose | et ben (--) ouais | on a fait Aux Champs-Élysées | et en fait ils ont pu chanter | alors qu'ils parlaient pas français | tous | on l'a fait ensemble | on l'a lu deux fois | on l'a écouté deux ou trois fois | mais tous | à la fin ils ont chanté | et même la classe on était obligé de leur dire de se calmer parce que c'était trop fort | mais c'est des élèves qui n'ont jamais fait le français

(Interview 4, lignes 235-243)

MS décrit comment ses débutants ont bien aimé les chansons didactisées :

MS : ja | ja | da war ich berühmt dafür | ich hab gesagt | ihr werdet's einmal sagen | ah da haben wir die gehabt mit den depperten Liadln ! ((lacht)) | aujourd'hui | c'est lundi | qu'est-ce que tu vas faire ? | oder Allez à la manque | das was die Engländer gemacht haben | niemand fast hat die verwendet | ich glaub nur deine Mama | die haben alle verachtet und teilweise | ich bin auf Sachen gekommen | gleich am Anfang | die fünfzehnjährigen Anfänger | RG-Klassen | unbegabt und eigentlich nicht sprachorientiert | aber so ein bissl so | ich weiß nicht | Fußballertypen ja ? | die haben | car c'est dimanche | haben sie immer nur grölen wollen

(Interview 1, lignes 272-278)

Sa collègue RB est contre l'utilisation des chansons didactisées qu'elle trouve banales et artificielles :

RB : da hab ich so speziell für die Lehrbücher aufbereitete | und die sind also so ein Quatsch | die sind [also eigentlich]

LH : [ja] | dass man da eigentlich [gar keine Freude daran hat ?]

RB : [nein] | das macht auch gar keine Freude | das ist eigentlich eher mühsam | weil da eben ganz bewusst vermittelt wird | mithilfe der Chansons eben | Inhalte | oder Grammatik | oder Vokabular zu vermitteln

LH : sodass es ein bisschen erzwungen wirkt | wahrscheinlich

RB : das ist eigentlich grauenhaft | ja | also darauf kann ich wirklich gerne verzichten | da geb ich ehrlich zu (...) das überspring ich auch einfach | das ist nicht authentisch | das ist Quatsch | also ich halt das für ganz ganz schlecht | das brauch ich wirklich nicht

(Interview 6, lignes 68-79)

SI ajoute qu'elle emploie des chansons artificielles mais seulement pour des apprenants assez jeunes :

SI : ich hab viel gemacht | ähm im Anfangsunterricht auch | ich weiß nicht mehr wie das geheißen hat | das waren ganz einfache | didaktische aufbereitete | das waren keine Chansons | das waren wirklich einfach [ganz einfache Lieder]

LH : [für den Unterricht gemachte] Lieder | ja | und die bieten sich auch gut an | meinen Sie ?

SI : ja | allerdings nur für junge Schüler | die werden schnell lächerlich | diese Lieder | die sind schon sehr simpel (--) | je vais au marché | und dann kommt halt irgendein

Obst oder so | das ist ein bisschen blöd fast

LH : ja | also das hat dann nicht mehr sowas Authentisches ?

SI : ja und das ist | ich mein das ist für sie einfach | also die sind weiter geistig als diese Lieder natürlich | sprachlich können's noch nicht mehr | aber das bringt irgendwie nicht viel

(Interview 7, lignes 80-90)

MM opte alors assez souvent pour des chansons françaises pour enfants car elles sont faciles à comprendre et, d'une certaine manière, authentiques et très populaires auprès les élèves :

MM : aber was haben wir da ? | chansons pour enfants | das ist aber ziemlich eingefahren | das war total lustig | das sind so bescheuerte | aber da haben's dann wirklich mitgesungen (...) ich mein das klingt total kindisch | aber die fahren sowas von ab auf so einen Blödsinn | ja ? ((Lied « Un kilomètre à pied » mit Video im Hintergrund)) schau dir das an | das glaubst ja nicht | und da können's dann mitsingen und das tun's auch | man glaubt's kaum

(Interview 2, lignes 42-58)

SB, elle aussi, aime travailler avec des comptines :

SB : zum Beispiel was ich ur gern mag | was jetzt aber nichts Aktuelles ist natürlich | hab ich so ein Lied entdeckt | irgendwas mit les crocodiles | un crocodile en allant à la guerre | irgendwas so | ja | und das hab ich entdeckt und dann lässt sich der Refrain so schön singen | und das mach ich grad mit meinem Freifach zweite Klasse | die dann nächstes Jahr einsteigen werden in Französisch | ja | im Herbst

LH : achso | die noch gar kein Französisch haben ?

SB : genau | die haben Freifach Französisch gewählt | und denen hab ich einfach den den Refrain vorgesungen | also zuerst vorgesprochen | rhythmisch | und sie mussten nachsprechen (...) und dann mit Melodie | vorsingen | nachsingen (...) das ist eh so simpel | das machen's dann ur gern | und das machen die Kleinen auch voll gern | ja

(Interview 8, lignes 103-117)

### • Les chansons dans les manuels scolaires

En ce qui concerne l'emploi des chansons qui se trouvent dans les manuels scolaires, l'analyse des réponses donne très peu d'information sur ce sujet-là.

MM, par exemple, explique pourquoi elle n'est pas tout à fait d'accord avec la manière académique avec laquelle le manuel qu'elle utilise présente les chansons :

MM : in den Schulbüchern war früher sehr wenig drin | jetzt haben wir ein neues | das hab ich eh erst jetzt ((blättert im Buch)) | und die haben eben einiges drinnen | die haben die BB Brunos drinnen | die ZAZ drinnen | also die arbeiten mit sehr viel Musik | aber was bei diesen Lehrbüchern ist | das ist aber auch immer sehr akademisch

(Interview 2, lignes 197-200)

Elle ajoute que les chansons dans son manuel sont parfois juste présentées par titres dans les dialogues mais ne sont pas traitées en détail :

MM : die bringen schon (-- ) aktuelle Musik ja ? | also das passt schon | aber sie bringen's halt so ein | was magst du ? | bei den Hobbies und Interessen und so | dann werden da halt ein paar Nummern aufgezählt | aber die werden da nicht näher erklärt

(Interview 2, lignes 210-213)

Son collègue est d'accord que la didactisation des chansons dans les manuels lui semble parfois un peu banale :

LH : ich weiß nicht wie Sie das machen | in den Lehrbüchern sind ja auch Chansons drinnen

HW : es sind manche Chansons drinnen | die kommen auch gut an bei den Schülern | ähm (---) | die Didaktisierung ist ziemlich banal | es werden irgendwelche Lücken gesucht oder | aber jetzt nicht wahnsinnig aufregend | was in den Büchern da vorgegeben ist

(Interview 3, lignes 193-197)

SB, elle aussi, se prononce contre les chansons proposées dans les manuels qui, à son avis, ne correspondent pas à l'esprit du temps :

LH : eher die Sachen | die in den Lehrbüchern drin sind | oder [bringst du zusätzliche Sachen mit ?]

SB : [nein] | nein | nicht aus dem Lehrbuch | nein bloß keine | also nicht diese alten Chansons

(Interview 8, lignes 13-15)

### **Liste des artistes et des chansons cités par les enseignants et enseignantes**

Voici une énumération des artistes et de leurs chansons cités par les enseignants et enseignantes lors des entretiens menés. Comme il s'agit ici d'une enquête qualitative et non quantitative, la liste n'a pas de valeur représentative mais servira plutôt de complément, d'illustration, pour donner aux lecteurs et lectrices une idée de ce qui est utilisé de manière préférentielle en classe. Les candidats n'avaient pas à disposition une liste d'artistes ou de chansons proposés ; par conséquent, tous les noms et les titres ont été mentionnés spontanément par les personnes interrogées.

Les artistes dans ce tableau sont classés suivant le nombre de fois qu'ils ont été cités lors des interviews, et chaque fois avec le titre de leurs chansons, en commençant, là aussi, par le titre le plus fréquemment nommé. Les artistes cités sans référence de chanson se trouvent plus bas, dans une deuxième liste. Lorsqu'un artiste a été nommé avec et sans titre particulier, ceci a été noté après l'énumération des chansons dans la première liste. Au cas où plusieurs artistes ou

chansons ont été mentionnés le même nombre de fois, ils sont énumérés par ordre alphabétique.

<b>artiste</b>	<b>titre de la chanson</b>	<b>nombre des fois citée</b>
Stromae	<i>Carmen</i>	3
	<i>Papaoutai</i>	2
	<i>Alors on danse</i>	1
	<i>Moules frites</i>	1
	cité sans titre	1
		8
Joe Dassin	<i>Aux Champs-Élysées</i>	4
	<i>À Paris à vélo</i>	1
	<i>Le petit pain au chocolat</i>	1
		6
Edith Piaf	<i>La vie en rose</i>	3
	citée sans titre	1
		4
ZAZ	<i>Je veux</i>	2
	<i>Aux Champs-Élysées</i>	1
	<i>On ira</i>	1
		4
Grand Corps Malade	<i>École Nationale</i>	1
	<i>Midi 20</i>	1
	cité sans titre	1
		3
Michel Sardou	<i>En chantant</i>	1
	cité sans titre	2
		3
Un kilo de chansons	<i>Allez à la banque</i>	1
	<i>Aujourd'hui</i>	1
	<i>Avec mon panier</i>	1
		3
Alyzée	<i>Moi, Lolita</i>	2
Céline Dion	<i>Pourque tu m'aimes encore</i>	2
Chanson traditionnelle	<i>Petit Papa Noël</i>	2
Jacques Dutronc	<i>Il est cinq heures, Paris s'éveille</i>	2
-M-	<i>Ma bonne étoile</i>	1
	cité sans titre	1
		2
Manu Chao	<i>Bongo Bong</i>	2
Renan Luce	<i>La lettre</i>	2
Amel Bent	<i>Ma philosophie</i>	1
Chanson enfantine	<i>Les crocodiles</i>	1
Chanson enfantine	<i>Un kilomètre à pied</i>	1
Chanson traditionnelle	<i>Vent frais, vent du matin</i>	1
Charles Aznavour	<i>Désormais</i>	1
Charles Trenet	<i>Douce France</i>	1
Desireless	<i>Voyage voyage</i>	1

Georges Brassens	<i>Le roi boiteux</i>	1
Georges Moustaki	<i>Chanson cri</i>	1
Georges Moustaki	<i>Il y avait un jardin</i>	1
Gilbert Bécaud	<i>Nathalie</i>	1
Hymne nationale française	<i>La Marseillaise</i>	1
Jacques Brel	<i>Madeleine</i>	1
Jean Ferrat	<i>Les saisons</i>	1
Plastic Bertrand	<i>Ca plane pour moi</i>	1
Renaud	<i>Hexagone</i>	1
Rose	<i>La liste</i>	1
Sheila	<i>L'école est finie</i>	1
Yves Montand	<i>Les feuilles mortes</i>	1
Zoë	<i>Mon cœur a trop aimé</i>	1

#### **Artistes cités sans référence de chanson**

BB Brunes
Camille
Carla Bruni
Daft Punk
David Guetta
Les Choristes
MC Solaar
Noir désir
Rachid Taha
Serge Gainsbourg

Pour résumer les réponses des enseignants et enseignantes selon un second aspect, notamment à savoir quelles chansons ils employaient en classe, les préférences personnelles ou celles des élèves semblent être plus importantes que la fonctionnalité d'un titre. Pour correspondre au goût de ses apprenants, les professeurs choisissent souvent des titres actuels ou des chansons déjà un peu connues. Pourtant, ils trouvent tout aussi important de présenter des chansons classiques emblématiques de la Francophonie. Quant à la question de savoir s'il faut opter pour des chansons authentiques ou plutôt pour des titres didactisés ou conçus pour enfants français, les avis divergent fortement selon le goût personnel.

## Le rôle des enseignants et enseignantes

Le dernier aspect qui sera présenté ici est celui du rôle des enseignants et enseignantes quant à l'emploi de la chanson dans la classe de langue. Les personnes interviewées diffèrent beaucoup par rapport à leur âge, le nombre des années d'activité professionnelle ou leur lieu de travail et, il existe également des différences quant à leur manière préférée d'utiliser la chanson dans l'enseignement du FLE.

- **L'ampleur de l'influence du professeur**

MH, assistant de langue, raconte à quel point, d'après lui, un cours peut différer selon l'enseignant ou l'enseignante qui le présente :

MH : mais c'est aussi le professeur | l'entrain qu'il donne à la classe | enfin moi j'ai constaté ça sur différentes classes | les professeurs | tu peux faire le même cours | en fonction des professeurs ça sera jamais le même | donc tu peux avoir le même contenu | la même préparation du cours | t'auras jamais la même chose

LH : hm\_hm | alors ça dépend pas seulement des élèves mais

MH : non | aussi des professeurs | de l'environnement qui règne dans la classe

(Interview 4, lignes 251-256)

Toutes les personnes interrogées constatent qu'elles ont une opinion positive au sujet de la chanson, ce qu'elles expliquent par le fait qu'ils sont tous et toutes francophiles. Ainsi, MM déclare :

MM : also (---) ich denk mir einfach | wenn man Französisch studiert hat oder unterrichtet | dann hat man einfach eine positive Einstellung | dem französischen Liedgut

(Interview 2, lignes 5-6)

- **L'enthousiasme**

Plusieurs personnes interrogées indiquent qu'il est important d'être enthousiaste en tant qu'enseignant ou enseignante afin de transmettre cette motivation aux élèves :

MS : da muss man selber begeistert sein

(Interview 1, lignes 244-245)

MM ajoute pourtant qu'il faut savoir comprendre que les élèves ne partagent pas forcément la même passion pour la chanson et par conséquent, il ne faut pas leur imposer son propre enthousiasme :

MM : und vor allem die eigene Begeisterung | <<lachend> die man vielleicht hat> | dass man das wirklich sagt | <<lachend> okay | das taugt dir zwar | aber bitte vergiss es>

| die sitzen da und haben alles andere im Kopf | <<lachend> nur keine französischen Chansons> | andere Gedanken | und da muss man schon froh sein | wenn sie sich halt wirklich eine Viertelstunde zwanzig Minuten damit beschäftigen | eigentlich

(Interview 2, lignes 442-446)

- **L'authenticité du professeur**

Ce qui est important, constate MC, c'est d'être convaincu et authentique dans ce qu'on fait :

MC : il faut pas être timide | faut que l'enseignant

LH : soit convaincu peut-être

MC : voilà | soit convaincu | montrer enfin montrer l'exemple | enfin c'est-à-dire oui | soit convaincu de ce qu'il fait | mais exactement comme un animateur de colonie de vacances quoi | c'est tout | c'est parce qu'on a aussi une autorité | voilà | qui nous est donnée

LH : authenticité aussi

MC : une authenticité | et si on se cache nous-même derrière notre feuille | ça va pas être possible

(Interview 5, lignes 305-311)

HW est d'accord que l'authenticité est essentielle pour ne pas se ridiculiser. Il explique qu'il ne croit pas que chaque enseignant ou chaque enseignante peut juste imiter quelqu'un ou suivre une conduite proposée pour réussir :

HW : nicht jeder Lehrer ist gleich | ja ? | jeder hat seine Stärken und seine Schwächen | und ich muss ja manchmal schmunzeln | wenn bei manchen Seminaren bestimmte Dinge vorgestellt werden | und die Leute versuchen dann das eins zu eins umzusetzen | ja ?

LH : das funktioniert nicht

HW : das hängt mit der Lehrerpersönlichkeit zusammen | und das kann so in die Hose gehen | ja ? | wenn du als Lehrer vom Typ her und von deinen Interessen her das nicht innerlich vertrittst | ja ? | wenn du das nur so nachmachst | schrecklich | schrecklich | ja

LH : ja | das merken die Schüler dann wahrscheinlich auch | dass der Lehrer selbst [nicht dahintersteht]

HW : [sofort] | sofort] | nach 5 Sekunden

LH : wie kann er dann irgendwie ähm Enthusiasmus heucheln ?

HW : genau | jaja | und dann ist alles nur noch so eine | eine Farce | ein Spiel

(Interview 3, lignes 234-246)

- **La volonté de chanter**

Les réponses des personnes interrogées diffèrent largement en ce qui concerne leur volonté de chanter elles-mêmes avec leurs élèves lors de l'utilisation de la chanson en classe. Les uns chantent à chaque fois et avec beaucoup de plaisir :



SB : und mit Singen | immer mit Singen natürlich  
LH : mit Singen ?  
SB : immer | ja

(Interview 8, lignes 82-85)

MS : oder ich hab manchmal | bei Weihnachtliedern | ((lacht)) Petit Papa Noël | ja | hab ich gesagt | gut ich sing euch | ganz simpel | den Text an die Tafel geschrieben | Weihnachtsbaum gezeichnet | Text an die Tafel geschrieben | so | ich sing euch den jetzt vor | ihr dürft's ruhig lachen ((lacht)) am Anfang ist es ihnen unheimlich peinlich oft gewesen | die haben ein Jahr später gesagt | singen wir das Weihnachtlied wieder ?

(Interview 1, lignes 254-258)

MH : on chante tous ensemble et

LH : et toi tu chantes toujours avec ?

MH : oui | je chante avec | et des notes que je peux pas atteindre ((rit)) pas grave | on s'en fiche | le principal c'est de chanter | et quand ils chantent pas j'arrête la chanson et je recommence

LH : ((rit)) jusqu'à-ce qu'ils chantent | c'est vrai ?

MH : oui

LH : et comme ça ça marche ?

MH : oui

(Interview 4, lignes 298-305)

D'autres, par contre, proposent bien à leurs élèves de chanter, mais n'aiment pas beaucoup chanter eux-mêmes :

LH : und singen Sie dann auch mit den Schülern ?

RB : äh ich biet's ihnen an ((lacht)) | manche tun das auch | aber bei den meisten ist die Hemmschwelle dann doch schon sehr sehr groß | und und es wird dann eigentlich kaum gesungen

(Interview 6, lignes 63-65)

LH : und singen Sie dann auch mit den Schülern ?

SI : also ich sag ihnen immer | also erstens sind sie schon zu alt | aber manche machen's noch gerne | aber das mach ich eigentlich nicht | ich sag ihnen immer | sie dürfen singen | wenn sie wollen | und ich sag ihnen auch | also ich sing nicht | ich hab ein sehr sehr gutes Gehör | aber keine tolle Stimme | und ich sag ihnen | sie dürfen mitsingen | wenn sie alle gemeinsam singen | hört eh keiner | wer nicht ganz richtig singt | und ich sag ihnen immer | das befreit | grad bei den Kleineren eigentlich auch | der Stress-Abbau | wenn man einfach singt | manche tun das schon | die fangen auch unwillkürlich an | ohne dass man jetzt irgendwie sie auffordert dazu

(Interview 7, lignes 118-125)

MM explique comment elle manque de talent et de confiance pour présenter les chansons de manière sérieuse :

MM: das kommt schon so drauf an | wie man das auch °hhh ernsthaft präsentiert | also ich kann's so nicht ja | weil dazu fehlt mir A das Selbstvertrauen und B das ((lacht)) wie soll man sagen ? | das Gesangliche rundherum

(Interview 2, lignes 28-31)

- **Le talent musical**

Cependant, MC – assistante de langue et aussi chanteuse professionnelle – indique que le talent musical n'est pas forcément obligatoire pour travailler avec la chanson en classe :

MC: je pense que c'est mieux d'avoir | de chanter juste quand même | après si on chante pas juste | ben on montre pas l'exemple | on fait avec le CD voilà

LH : oui | on peut se débrouiller

MC : mais sinon tout à fait | enfin vraiment il y a pas besoin d'avoir fait le conservatoire pour chanter Le petit pain au chocolat quoi | ou les Champs-Élysées | mais (--) mais juste | non je pense que c'est à la portée de tout le monde vraiment

(Interview 5, lignes 300-305)

- **Les différences de génération**

Les deux assistants de langue, qui eux, ont plutôt un point de vue extérieur, constatent tous les deux qu'ils remarquent une différence de génération quant à l'emploi de la chanson en classe :

MH : ça dépend des professeurs avec qui tu te retrouves | t'as des professeurs d'une génération ancienne | qui sont pas forcément vieux | parce que ça peut être dans la tête | mais qui ont tendance à vouloir absolument suivre les règles et les cahiers | les exercices c'est pas intéressant ça | en fait | les élèves | il leur faut une base | il leur faut une base grammaticale | il leur faut une base en sorte des conjugaison des temps des verbes etc | mais il leur faut aussi du plaisir quoi

(Interview 4, lignes 189-194)

MC : ça va dépendre (---) | je pense qu'il y a aussi une question d'âge | mais comme il y a aussi maintenant beaucoup beaucoup de jeunes profs qui vont beaucoup en France régulièrement | ça ça devrait pas être un problème | surtout si en plus elles connaissent des personnes en France | elles peuvent aussi leur demander leur avis | qu'est-ce qu'on fait en ce moment en France ? | enfin | voilà je pense que ce sera peut-être plus compliqué pour les profs qui sont un peu plus | je dirais de l'ancienne génération | mais pour les nouvelles générations des professeurs qui bougent en plus beaucoup | je pense pas que ce soit si compliqué que ça

(Interview 5, lignes 442-449)

En conclusion, on pourra dire que les personnes interrogées avaient une attitude positive à l'égard

de la chanson en classe, mais différaient quant à leur enthousiasme, la confiance dans leur talent musical et par conséquent leur volonté de chanter avec les élèves. On est d'accord sur le fait que l'on doit rester authentique dans ce que l'on fait et qu'il est donc impossible d'adopter les stratégies d'enseignement de quelqu'un d'autre. Certains interlocuteurs pensent avoir observé une différence de génération concernant l'emploi de la chanson.

### **4.3 Les résultats des interviews**

#### ***4.3.1 La fonction de la chanson***

En ce qui concerne la fonction des chansons employées en classe de langue, les réponses des personnes interrogées correspondent largement à ce qui était exposé dans la partie théorique.

Tous les interlocuteurs et interlocutrices mentionnent les avantages de l'emploi de la chanson dans l'enseignement du FLE pour améliorer certaines compétences linguistiques. Les aspects de la grammaire, du vocabulaire et de la prononciation sont cités explicitement. C'est surtout le caractère répétitif et mélodieux de la chanson qui peut aider les apprenants à mieux mémoriser et à se rappeler des éléments linguistiques. Pourtant, la dimension de la culture et de la civilisation qui peut être transmise par le moyen de la chanson semble être également importante pour les enseignants et enseignantes. Donc, les opinions des personnes interrogées correspondent bien aux résultats de l'analyse bibliographique énumérant les avantages de l'emploi de la chanson pour augmenter les compétences linguistiques.

Les interviewés s'accordent à reconnaître que la grande variété de chansons permet de s'en servir pour aborder n'importe quel sujet en classe et de plus, dans des degrés scolaires différentes, si on arrive à bien adapter le cours au niveau linguistique des élèves. Surtout, les enseignants et enseignantes apprécient beaucoup le fait que le média chanson facilite la présentation d'un sujet problématique. Cet aspect-là est peu présenté dans les considérations théoriques, mais semble être un élément important en pratique.

La question de la préparation au Bac fait l'objet d'une divergence de vues entre les personnes interviewées. Tandis que les uns constatent que les élèves peuvent beaucoup profiter du travail avec les chansons pendant la préparation à l'examen final en disant qu'il serait apprécié d'évoquer des artistes ou des chansons lors de leur présentation orale, les autres signalent qu'ils ne croient pas que le travail avec la chanson prépare bien à ce qui est attendu au Bac et qu'ils doivent alors faire des restrictions en raison des contraintes de temps. Cet aspect-là ne figure pas

dans la théorie, en raison de l'introduction assez récente de ce nouveau modèle du Bac.

La fonction motivationnelle de la chanson dans la classe fait l'unanimité parmi les personnes interrogées. Les uns emploient la chanson pour offrir aux élèves une alternative aux méthodes d'enseignement conventionnelles afin de réussir à répondre aux besoins des différents types d'apprentissage. Les autres apprécient surtout le fait qu'il s'agit là d'une sorte de texte authentique qui peut être introduit assez tôt en classe de langue, ce qui pourrait déjà encourager les apprenants.

Le facteur plaisir de la chanson s'inscrit dans le même contexte. Sans exception, toutes les personnes interrogées sont d'accord qu'il est important de communiquer aux élèves le plaisir d'apprendre une langue étrangère et que la chanson est un outil très efficace. Selon les enseignants et enseignantes, le travail avec la chanson peut désinhiber et stimuler les apprenants et offrir une agréable détente au milieu d'une phase d'activité. Par ailleurs, elle peut rendre la langue française plus vivante et donc plus intéressante pour les élèves.

Mais avant tout, il semble que le travail avec la chanson permet de transformer un cours de français en expérience qui marque les élèves, en événement émotionnel qui reste dans leur mémoire, en souvenir exceptionnel dans le quotidien scolaire. Les anecdotes que les interlocuteurs ont vécu montrent bien comment non seulement les élèves réagissent presque toujours de façon très positive au changement bienvenu d'introduire la chanson dans la classe, mais aussi comment les enseignants et enseignantes semblent assez souvent être touchés par ces moments de partage avec leurs élèves. A cet égard, la chanson pourrait être qualifiée d'élément fédérateur entre les apprenants mais aussi en rapport avec leur professeur, ce qui peut aussi améliorer l'attitude envers l'objet du cours. Par conséquent, on peut constater que la dimension de la motivation et du plaisir – liée sans doute à l'efficacité, comme suggéré par les articles cités auparavant – est un des principaux arguments justifiant l'emploi de la chanson dans l'enseignement du FLE, tant en théorie qu'en pratique.

Dans l'ensemble, on peut résumer que l'évaluation des entretiens, en ce qui concerne la fonction des chansons dans la classe, correspond bien à ce qui a été formulé lors de l'examen théorique. Effectivement, les raisons que les enseignants et enseignantes énumèrent pour justifier leur emploi de la chanson sont multiples et vont de l'apprentissage de certaines compétences linguistiques en passant par la transmission de la dimension socio-culturelle jusqu'à la composante affective. Même ceux qui se sentent limités par les contraintes de temps sont conscients du grand potentiel de la chanson en classe de langue et s'en servent quand même, ne serait-ce que moins souvent et de façon moins intensive que leurs collègues.

### 4.3.2 *Le choix des chansons*

Les réponses des personnes interrogées concernant le choix des chansons coïncident en partie avec les résultats des recherches en neurosciences et des critères énumérés dans les articles cités auparavant. Pourtant, il semble que très souvent, les enseignants et enseignantes choisissent simplement en fonction du goût avant de même considérer d'autres facteurs. Ainsi, une bonne chanson à traiter en classe devrait plaire aux élèves ainsi qu'à eux-mêmes et parfois, les professeurs décident même de laisser le choix aux apprenants afin de stimuler leur motivation.

Il est intéressant de constater que l'âge d'une chanson ne semble pas jouer un rôle majeur. Comme on le voit, les enseignants et enseignantes ainsi que les élèves travaillent généralement tout aussi bien avec des chansons actuelles qu'avec des classiques. Pourtant, ces derniers doivent être bien sélectionnés pour correspondre au goût des adolescents et pour ne pas être considérés comme démodés. Si l'on observe la liste des chansons citées par les enseignants et les enseignantes lors des interviews – en gardant à l'esprit que celle-là n'a pas de caractère représentatif mais juste illustratif – il s'avère qu'en tête se retrouvent des chanteurs ou chanteuses classiques, comme Joe Dassin ou Edith Piaf, mais aussi des interprètes de nos jours, comme Stromae ou ZAZ, ce qui montre que tous les deux peuvent être populaires auprès des élèves.

En tout cas, il est important – comme le formulent les enseignants et enseignantes – que la chanson plaise dans sa globalité, notamment à tous les niveaux également. Les résultats des interviews se trouvent alors en contradiction avec les avis de Badstübner-Kizik ainsi que de Boiron qui considèrent respectivement les paroles ou la musique d'une chanson comme critère décisif pour le choix. Une bonne chanson à employer en classe de langue devrait avoir des paroles poignantes, une mélodie et un rythme entraînants, un caractère répétitif et un interprète ayant une bonne voix. Selon les professeurs, il serait favorable que les élèves aient déjà des notions d'une chanson – éventuellement de la radio ou de la publicité – pour augmenter leur motivation à l'apprendre. Il y a certains titres, expliquent les interlocuteurs et interlocutrices, qui marchent bien à tous les niveaux, comme *Aux Champs-Élysées*, des débutants sans connaissance de français jusqu'aux avancés. Cependant, l'essentiel est de savoir adapter son cours au public ce qui ne fonctionne pas aussi bien avec toutes les chansons.

Quant à la question des chansons didactisées, les opinions des personnes interviewées divergent. Les défenseurs argumentent que l'on peut les utiliser très tôt dans l'enseignement des langues, qu'elles sont parfois bien faites pour expliquer et illustrer un phénomène linguistique spécifique et qu'elles sont souvent très appréciées par les élèves. Les adversaires, pourtant, signalent que les chansons didactisées manquent d'authenticité et souvent aussi de profondeur.

En conclusion, il est probablement impossible de citer la chanson parfaite et – contrairement à ce que la théorie suggère – on ne peut pas déterminer un schéma explicite auquel on devrait se conformer pour choisir. Le choix dépend plutôt de nombreux facteurs, tels que la personnalité de l'enseignant ou l'enseignante, le public cible et leur niveau de langue ainsi que la fonction que la chanson doit remplir dans la situation concrète. Pourtant, il semble que c'est le fait qu'une chanson plaise qui est déterminant pour le choix et effectivement prioritaire sur d'autres critères, comme celui de la diversité des artistes ou l'aptitude d'une chanson d'un point de vue neurologique. Ainsi, on peut retenir que les résultats des interviews correspondent en partie aux suppositions de l'analyse théorique mais qu'en pratique, la décision est prise moins systématiquement et souvent plutôt selon l'envie et l'humeur.

#### ***4.3.3 Le rôle des enseignants et enseignantes***

Finally, il s'agissait d'identifier avec l'aide des interviews le rôle des enseignants et enseignantes, en ce qui concerne l'utilisation de la chanson en classe. Et effectivement, leur rôle semble être déterminant pour le succès ou l'échec du travail avec la chanson, car – d'après ce que les assistants de langue constatent – un seul et même cours peut se dérouler de manière tout à fait différente selon l'enseignant ou l'enseignante qui le présente.

Toutes les personnes interrogées expriment leur attitude positive envers la chanson française en général, ce qu'elles justifient par le fait d'avoir opté pour les études et un parcours professionnel en relation avec la langue et la culture francophone. Pourtant, les interlocuteurs et interlocutrices diffèrent quant à leur degré d'enthousiasme pour l'emploi de la chanson en classe et quant à leur volonté de consacrer du temps à cette méthode d'enseignement. Aussi, certains aiment bien chanter avec leurs élèves tandis que d'autres ne croient pas avoir assez de confiance ou de talent pour l'oser. Dans le courant des interviews, il a été question de l'existence éventuelle d'une différence entre les générations qui pourrait expliquer les points de vue différents des enseignants et enseignantes quant à la question de l'emploi de la chanson. Ainsi, les assistants de langue pensent qu'il est plus facile pour les jeunes professeurs d'avoir accès aux chansons actuelles ou au matériel pour travailler que pour la génération dite « ancienne ».

Pour résumer, on peut conclure que l'enseignant ou l'enseignante qui décide d'introduire la chanson dans son cours devrait le faire, dans le meilleur cas, avec enthousiasme, conviction et authenticité. Par conséquent, la chanson est certes un moyen très utile dans l'enseignement des langues mais pas pour tous les professeurs au même titre. En s'appuyant sur le concept du *Pedagogical Content Knowledge*, le travail avec la chanson semble faire partie de ce savoir

professionnel particulier des enseignants et enseignantes qui combine les connaissances disciplinaires et pédagogiques. Tout en étant nécessaire pour la profession de l'enseignement, le *PCK* sur les méthodes de travail avec la chanson en classe de langue et sur le rôle de l'enseignant ou de l'enseignante n'est acquis qu'en enseignant. Les réponses des personnes interrogées illustrent bien comment leurs expériences avec la chanson en classe contribuent à développer le *PCK*. Si l'on considère la manière dont les professeurs choisissent les chansons à présenter, les fonctions qu'ils énumèrent et comment ils justifient leur démarche préférée, il en ressort qu'ils semblent tous avoir acquis des connaissances spécialisées. L'emploi de la chanson dans l'enseignement du FLE exige alors, d'une part, un savoir didactique spécifique mais permet en même temps de le développer et de l'approfondir progressivement au cours du temps.

## **4.4 L'analyse des manuels scolaires**

### ***4.4.1 L'approche quantitative***

Le chapitre suivant vise à comparer les résultats de l'analyse des entretiens avec les enseignants et enseignantes de français avec ce qui est proposé dans les manuels scolaires de l'enseignement du FLE. Un nombre de manuels scolaires utilisés actuellement sera donc examiné selon les mêmes critères que les réponses des personnes interviewées : le but de l'analyse sera de déterminer la fonction de la chanson dans la classe ainsi que ses caractéristiques. La troisième question de la problématique, concernée avec le rôle des enseignants et enseignantes, ne sera pas traitée ici.

Contrairement à la section précédente où il s'agissait clairement d'un examen qualitatif, l'analyse du matériel pédagogique selon sa présentation des éléments musicaux sera effectuée plutôt de manière quantitative. Une sorte de grille préfabriquée donnera des indications sur la fréquence des références musicales, sur l'intensité, sur la manière de les intégrer dans l'enseignement ainsi que sur sa fonction principale. Pourtant, malgré le fait que cette étape de l'enquête empirique soit basée sur un schéma d'analyse apparemment objectif, il est impossible d'éviter un élément subjectif dans l'analyse. Ainsi, l'évaluation de la fonction principale d'une chanson trouvée dans un manuel ou bien la supposition sur quels critères le choix a été fait est effectuée selon un jugement personnel. L'auteur estime ainsi qu'il est inadmissible de désigner l'examen des manuels scolaires comme exclusivement quantitatif mais plutôt comme mélange d'une analyse quantitative et qualitative.

#### ***4.4.2 Le choix des ouvrages***

Face à la grande quantité de manuels scolaires qui existent pour l'enseignement du FLE en Autriche, il a fallu se limiter à un nombre raisonnable, tout en prenant en considération que la sélection devrait représenter le mieux possible la globalité des ouvrages. Il était donc nécessaire de déterminer certains critères afin d'éviter que le choix soit complètement arbitraire. Dans ce but, l'auteur s'est limitée d'abord à ces ouvrages qui se trouvent sur la liste des manuels scolaires pour l'année 2015/16 comme proposée par le Ministère de l'Education<sup>1</sup>. Comme l'acquisition des manuels scolaires qui se trouvent sur la liste est encouragée par l'Etat, on peut supposer que ce sont les ouvrages qui sont les plus fréquemment utilisés. En outre, il s'agit ici normalement toujours de l'édition actuelle d'un certain manuel scolaire.

Afin de restreindre davantage la sélection, l'auteur a décidé de se limiter à l'examen des manuels à deux niveaux différents, notamment au niveau débutant ou A1, ce qui correspond à la première année de français, ainsi qu'à un niveau assez avancé, à peu près B1, ce que les élèves atteignent en fin de leur scolarité, dans leur dernière année avant de passer le Bac. La comparaison des ouvrages pour débutants était plutôt facile tandis que la confrontation des manuels scolaires pour avancés s'est révélée plus difficile, vu que ces ouvrages diffèrent souvent en ce sens que certains sont prévus pour l'enseignement du français en tant que deuxième et d'autres en tant que troisième langue étrangère. En plus, à un niveau avancé, un manuel est parfois conçu pour l'emploi pendant plusieurs années. Cependant, l'auteur a essayé de choisir parmi les manuels scolaires sur la liste pour le niveau A1 et B1 5 ouvrages respectivement assez comparables les uns les autres. On a veillé à prendre en compte des ouvrages des maisons d'édition différentes afin de favoriser la diversité et on a exclu les manuels scolaires mettant un certain accent sur écoles professionnelles. D'ailleurs, l'évaluation s'est limitée chaque fois à l'analyse du livre principal – généralement désigné comme « Schulbuch » ou « Lehrbuch » – alors que le matériel supplémentaire, comme les livres de grammaires ou d'exercices, était exclu car on y trouve généralement très peu de chansons, voire aucune.

#### ***4.4.3 Procédure de l'analyse***

Les critères d'évaluation dans la grille de comparaison correspondent à peu près à l'analyse des entretiens afin de mieux mettre en regard les deux positions et pour en déduire des conclusions comparables. Les deux questions principales, qui seront donc abordées lors de l'analyse des manuels scolaires, sont – conformément à l'enquête des interviews :

---

1 cf. [https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/schulbuch/1516sbl\\_1000.pdf?4ol4xk](https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/schulbuch/1516sbl_1000.pdf?4ol4xk), dernier accès le 18/06/2016).



- Quelles sont les chansons que les manuels scolaires proposent pour s'en servir en classe de langue ?
- Quelles fonctions les chansons dans les manuels scolaires remplissent-elles et quelles compétences sont pratiquées avec leur aide ?

Le rôle des enseignants et enseignantes ne sera pas examiné ici, car les instructions qui accompagnent les chansons dans les manuels scolaires ne fournissent normalement pas assez de renseignements quant à la contribution des professeurs.

La grille à utiliser pour l'analyse des manuels scolaires a été créée par l'auteur de ce mémoire, qui a décidé de se concentrer sur quelques aspects essentiels. La grille présente donc d'abord le titre et – s'il y en a – l'interprète de la chanson respective. Puis, une distinction est faite entre les chansons authentiques (abréviation *AUT*) et celles conçues pour l'enseignement des langues (abréviation *DID*) et – au cas où il s'agit d'une chanson didactique – on distingue encore entre les chansons uniquement rythmiques (*R*) et mélodieuses (*M*). Pour les chansons authentiques, cette distinction n'est pas faite car même les titres qui appartiennent au genre du rap ou du slam et qui ne sont pas strictement mélodieux se distinguent des paroles simplement parlées de manière rythmique.

Ensuite, l'analyse tente de définir pour chaque chanson la fonction principale, ou bien ses fonctions principales, car elle sert rarement à remplir une seule fonction. Ces fonctions correspondent aux compétences qui peuvent être pratiquées par le moyen de la chanson et sont classées de la même manière que dans l'analyse bibliographique de la partie théorique. Ici, seulement les fonctions linguistiques de la chanson dans la classe de langue sont prises en considération tandis que leur potentiel pour motiver ou détendre est négligé car généralement, ce ne sont que ces premières fonctions qui sont spécifiées dans les instructions. Pour mieux faire comprendre aux lecteurs pourquoi l'auteur a interprété la fonction principale d'une chanson tel qu'il l'a fait, le but de l'exercice basé sur les instructions qui accompagnent la chanson a été indiqué. Pourtant, force est de constater que la fonction principale d'une chanson dans la classe du FLE est souvent de servir comme point de départ pour une production écrite ou orale. Cependant, cette compétence ne se trouve pas dans la grille originale car elle ne revêt qu'une importance marginale dans l'analyse bibliographique de la partie théorique. Pour l'analyse empirique, néanmoins, cette fonction particulière de la chanson – désignée « production écrite/orale » – a été ajoutée dans la grille de comparaison qui prendra donc la forme suivante :

titre et interprète	DID		AUT	fonctions					
	R	M		écoute et lecture	production écrite/orale	prononciation, versification et intonation	vocabulaire	grammaire/syntaxe	culture, littérature/civilisation

#### 4.4.4 Grille de comparaison

##### Niveau débutant

**Titre du manuel scolaire:** *A plus!* Band 1 – Nouvelle Edition, Schülerbuch

**Niveau de français:** A1

**Maison d'édition/lieu et année de parution:** Berlin: Cornelsen 2014

titre et interprète	DID		AUT	fonctions					
	R	M		écoute et lecture	production écrite/orale	prononciation, versification et intonation	vocabulaire	grammaire/syntaxe	culture, littérature/civilisation
<i>Chanson de l'alphabet</i>		✓				lettres de l'alphabet			
<i>Le rap des copains</i>	✓						objets de la salle de classe		
<i>Le rap du verbe avoir</i>	✓							conjugaison du verbe <i>avoir</i>	
<i>Vanessa n'aime pas ça</i>		✓					noms français et loisirs		
<i>Salut, ça va ?</i>	✓						phrases		
<i>C'est ton anniversaire</i>		✓							fêter son anniversaire

**Titre du manuel scolaire:** *Bien fait!* Band 1, Lehrbuch

**Niveau de français:** A1

**Maison d'édition/lieu et année de parution:** Wien: hpt 2008

titre et interprète	DID		AUT	fonctions					
	R	M		écoute et lecture	production écrite/orale	prononciation, versification et intonation	vocabulaire	grammaire/syntaxe	culture, littérature/civilisation
<i>Jérôme, Jacques et Valérie</i>	✓					prononciation de noms français			
<i>Salut Patrick, comment ça va ?</i>		✓					phrases		
<i>Pour toi...</i>	✓							prépositions	

Edith Piaf : <i>Je ne regrette rien</i>			✓				comparaison des deux chansons avec des adjectives proposés	
MC Solaar : <i>Caroline</i>			✓					
<i>Marcher – courir – danser</i>	✓							verbes + à

**Titre du manuel scolaire:** *Découvertes 1*, Schülerbuch

**Niveau de français:** A1

**Maison d'édition/lieu et année de parution:** Stuttgart: Klett 2012

titre et interprète	DID		AUT	fonctions					
	R	M		écoute et lecture	production écrite/orale	prononciation, versification et intonation	vocabulaire	grammaire/syntaxe	culture, littérature/civilisation
<i>Moustique et Malabar</i>	✓					liaison			
Nino Ferrer: <i>Mirza</i>			✓	compréhension orale					
<i>C'est ça, le collègue</i>		✓						négation	
<i>Bye bye collègue</i>		✓							système scolaire en France
<i>Le rap des crêpes</i>	✓							conjugaison du verbe <i>prendre</i>	
Joe Dassin: <i>Dans Paris à vélo</i>			✓	compréhension orale					

**Titre du manuel scolaire:** *Feu Vert*, Band 1, Lehrbuch

**Niveau de français:** A1

**Maison d'édition/lieu et année de parution:** Wien: hpt 2008

titre et interprète	DID		AUT	fonctions					
	R	M		écoute et lecture	production écrite/orale	prononciation, versification et intonation	vocabulaire	grammaire/syntaxe	culture, littérature/civilisation
<i>Parlez-vous français</i>	✓						mots français		
<i>Jérôme, Jacques et Valérie</i>	✓					prononciation de noms français			
<i>Salut Patrick, comment ça va ?</i>		✓					formules de salutation		

<i>C'est qui, toi ?</i>	✓						formation de la question, présenter une personne	
<i>J'ai 4 cahiers dans mon cartable</i>	✓					affaires de l'école		
<i>Pour toi...</i>	✓						pronoms	
<i>Pas de froid</i>	✓			compréhension orale			les temps de l'année	
<i>Chez moi, chez toi ou à l'école</i>	✓						prépositions	
<i>Il est quelle heure</i>		✓			exprimer l'heure			
<i>Marcher – courir – danser</i>	✓						verbes + à	
<i>Comment on y va ?</i>		✓					directions	

**Titre du manuel scolaire:** *Tous ensemble 1*, Schülerbuch

**Niveau de français:** A1

**Maison d'édition/lieu et année de parution:** Klett: Stuttgart 2013

titre et interprète	DID		AUT	fonctions					
	R	M		écoute et lecture	production orale	prononciation, versification et intonation	vocabulaire	grammaire/syntaxe	culture, littérature/civilisation
<i>Le rap de Maxime</i>	✓						objets dans la chambre		
<i>L'alphabet</i>	✓					les lettres de l'alphabet			
<i>Paris, à la folie</i>		✓							Paris
<i>Vive les vacances</i>		✓							villes en France

### Niveau avancé

**Titre du manuel scolaire:** *A plus!* Band 5 (cycle long), Schülerbuch

**Niveau de français:** B1

**Maison d'édition/lieu et année de parution:** Berlin: Cornelsen 2013

titre et interprète	DID		AUT	fonctions					
	R	M		écoute et lecture	production écrite/orale	prononciation, versification et intonation	vocabulaire	grammaire/syntaxe	culture, littérature/civilisation

Amadou et Mariam : <i>Pauvre type</i>			✓	compréhension écrite : interprétation des paroles					Afrique
Mory Kanté : <i>Yéké Yéké</i>			✓		production orale : parler d'un artiste				Afrique

**Titre du manuel scolaire:** *Bien fait!* Band 3, Lehrbuch

**Niveau de français:** B1

**Maison d'édition/lieu et année de parution:** Wien: hpt 2010

titre et interprète	DID		AUT	fonctions					
	R	M		écoute et lecture	production écrite/orale	prononciation, versification et intonation	vocabulaire	grammaire/syntaxe	culture, littérature/civilisation
Manu Chao : <i>Je ne t'aime plus</i>			✓	compréhension écrite : interprétation des paroles					
Johnny Hallyday : <i>Laura</i>			✓	compréhension écrite : interprétation des paroles	discussion sur des artistes populaires				
Lynda Lemay : <i>Les Maudits Français</i>			✓	compréhension écrite : interprétation des paroles			le lexique québécois		Québec

**Titre du manuel scolaire:** *Cours Intensif – Passerelle*, Band 3, Lehrbuch

**Niveau de français:** B1

**Maison d'édition/lieu et année de parution:** Stuttgart: Klett 2008

titre et interprète	DID		AUT	fonctions					
	R	M		écoute et lecture	production écrite/orale	prononciation, versification et intonation	vocabulaire	grammaire/syntaxe	culture, littérature/civilisation
<i>La Marseillaise</i>			✓	compréhension écrite : interprétation des paroles					histoire et politique
Grand Corps Malade : <i>Saint-Denis</i>			✓	compréhension écrite : interprétation des paroles					Saint-Denis, la banlieue
Grand Corps Malade : <i>Lettre à ma fille</i>			✓	compréhension écrite : interprétation des paroles	production écrite : décrire un caractère				
Jacques Brel : <i>Ne me quitte pas</i>			✓		production orale : présenter une chanson de chaque artiste en classe				arts et sciences en France
Georges Brassens : <i>La mauvaise réputation</i>			✓						

Edith Piaf : <i>Je ne regrette rien</i>			✓						
--	--	--	---	--	--	--	--	--	--

**Titre du manuel scolaire:** *Horizons*, Lehrbuch

**Niveau de français:** B1

**Maison d'édition/lieu et année de parution:** Stuttgart: Klett 2009

titre et interprète	DID		AUT	fonctions					
	R	M		écoute et lecture	production écrite/orale	prononciation, versification et intonation	vocabulaire	grammaire/syntaxe	culture, littérature/civilisation
Sinsemilia : <i>Tout le bonheur du monde</i>			✓	compréhension écrite : interprétation des paroles	production écrite (écrire une lettre) et orale (parler de la musique et de l'interprétation, discussion sur les paroles)				
Subway: <i>Paris</i>			✓	compréhension écrite : interprétation des paroles	production orale (parler de la musique et de l'interprétation, comparer avec un autre texte)				Paris
La Révolution française : <i>Les États Généraux</i>			✓	compréhension orale (sans paroles)					la révolution française et les États Généraux
Tiken Jah Fakoly: <i>Y'en a marre</i>			✓	compréhension écrite : interprétation des paroles	production orale (parler de la musique et de l'interprétation, comparaison avec un autre texte)				Afrique
Amel Bent: <i>Nouveau français</i>			✓	compréhension orale (sans paroles)					
Faudel: <i>Je veux vivre</i>			✓	compréhension écrite : interprétation des paroles	production orale (parler de la musique et de l'interprétation, esquisser le scénario d'un clip)				
IAM: <i>Nés sous la même étoile</i>			✓	compréhension écrite : interprétation des paroles	production écrite (écrire un nouveau couplet) et orale (parler de la musique et de l'interprétation)				société française
Jean-Jacques Goldman: <i>Bande d'Enfoirés!</i>			✓	compréhension écrite : interprétation des paroles					les Restos du Cœur
Notre-Dame de Paris: <i>Les sans-papiers</i>			✓	compréhension orale (sans paroles)	production orale (parler de la musique et de l'interprétation)	noter les mots se terminant par [il] et [e]			les sans-papiers

Charles Trenet: <i>Douce France</i>			✓	compréhension écrite : interprétation des paroles	production orale (comparer la musique et l'interprétation, discussion sur les deux chansons)				arts et cultures
Madjao: <i>Douce France</i>			✓						
Yannick Noah: <i>Aux arbres, citoyens</i>			✓	compréhension écrite : interprétation des paroles	production écrite (rédiger un appel) et orale (parler de la musique et de l'interprétation)				sciences et écologie
Bernard Lavilliers: <i>Les mains d'or</i>			✓	compréhension écrite : interprétation des paroles	production orale (parler de la musique et de l'interprétation)				le monde du travail

**Titre du manuel scolaire:** *Parcours Plus*, Französisch für die Oberstufe, Lehrbuch

**Niveau de français:** B1

**Maison d'édition/lieu et année de parution:** Berlin: Cornelsen 2009

titre et interprète	DID		AUT	fonctions					
	R	M		écoute et lecture	production écrite/orale	prononciation, versification et intonation	vocabulaire	grammaire/syntaxe	culture, littérature/civilisation
Bénabar: <i>Tu peux compter sur moi</i>			✓	compréhension orale (sans paroles) et écrite (interprétation des paroles)	écrire une strophe alternative ou un dialogue avec le narrateur		champ lexical de l'amitié, comment exprimer une restriction		
Grand Corps Malade: <i>Les voyages en train</i>			✓				champ lexical de l'amour et des trains		le genre du slam
Faudel: <i>Mon pays</i>			✓	compréhension orale (sans paroles) et écrite (interprétation des paroles)				pronoms et phrases relatives	visages de la France
Grand Corps Malade: <i>Saint-Denis</i>			✓	compréhension orale à l'aide de photos et bruits					Saint-Denis
Kiemsas: <i>Faut consommer</i>			✓	compréhension orale et écrite	production écrite : écrire une strophe alternative		caractériser une chanson avec des adjectives		la consommation
Tiken Jah Fakoly: <i>Viens voir</i>			✓	compréhension orale et écrite	production écrite : faire une chanson sur son propre pays			le futur simple	Afrique
Jacques Dutronc: <i>Il est 5 heures, Paris s'éveille</i>			✓	compréhension orale et écrite	production écrite : écrire un texte sur un lieu à un moment de la journée				lieux et gens à Paris
Thomas Dutronc:			✓	compréhension écrite : exposer	production orale : comparer les deux				Paris

<i>J'aime plus Paris</i>				l'opinion du chanteur	chansons				
--------------------------	--	--	--	-----------------------	----------	--	--	--	--

#### 4.4.5 La présentation des données

##### **Niveau débutant**

En observant les résultats de l'analyse des manuels scolaires pour les apprenants de français débutants, il s'avère que les chansons qui y sont proposées, sont pour la plupart des chansons didactiques. En effet, trois des cinq manuels examinés n'utilisent en première année que des chansons avec un but explicitement pédagogique. Ainsi, les titres qui s'y trouvent servent souvent à familiariser les élèves avec les lettres de l'alphabet français, avec des prénoms français typiques ou les noms des lieux en France. Une autre fonction de la chanson à ce niveau-là est l'enrichissement du vocabulaire : des champs lexicaux divers, comme les affaires de l'école, les objets dans la classe ou les mois de l'année sont présentés de cette manière. Parfois, les apprenants sont aussi encouragés à acquérir des phrases importantes du français à s'en servir dans la vie quotidienne, comme des salutations ou des explications de chemin. D'autres fois, la chanson sert à illustrer un certain aspect grammatical, comme l'emploi des prépositions, la formation de la négation ou de la question ou la conjugaison d'un verbe. Parfois, on y trouve aussi des titres qui visent à communiquer aux apprenants la culture francophone, comme des chansons qui traitent de Paris ou du système scolaire en France. Les chansons authentiques sont plutôt rares dans les manuels scolaires pour débutants. Mais deux des ouvrages examinés proposent effectivement aux élèves des titres d'Edith Piaf, de MC Solaar, de Nino Ferrer et de Joe Dassin. Il faut cependant noter que les exercices qui les accompagnent sont soit fortement dirigés (comme dans le manuel *Bien fait !* où il s'agit de comparer deux chansons avec des adjectives proposés) ou bien restent assez superficiels vu qu'un traitement de contenu approfondi n'est pas prévu.

Il est frappant de constater comment les manuels scolaires analysés diffèrent quant à l'importance qu'ils accordent à l'emploi de la chanson à ce niveau-là. Tandis que le manuel *Tous ensemble !* se contente de quatre chansons au cours de l'année scolaire, le *Feu Vert* se situe à l'autre bout de l'échelle avec onze titres. Notons pourtant que presque toutes les chansons de cet ouvrage sont des « chansons rythmiques » et qu'il s'agit plutôt de paroles récitées de manière rythmique que de chansons mélodieuses.

##### **Niveau avancé**

En comparaison, si l'on observe les grilles pour les manuels scolaires conçus pour les apprenants



avancés, il est évident que l'accent s'est déplacé. Comme auparavant, le nombre de chansons présentées varie selon le manuel respectif, entre deux chansons dans *A plus !* et treize titres dans *Horizons*. Cependant, tous les ouvrages sont d'accord pour reconnaître que l'emploi des chansons didactiques à un niveau assez élevé n'est plus raisonnable. Effectivement, sans exception, tous les titres qui s'y trouvent sont des chansons authentiques.

Également, en ce qui concerne la fonction des chansons proposées, on peut observer une modification. Les titres qui s'y trouvent ne servent plus à souligner un aspect grammatical ou à développer une bonne prononciation. Quelquefois, on trouve encore des chansons qui présentent un champ lexical particulier, afin d'élargir le vocabulaire dans un certain domaine, comme celui de l'amour ou de l'amitié. Pourtant, une grande majorité des chansons proposées dans les manuels scolaires pour avancés a pour but de communiquer aux apprenants des connaissances en matière de culture ou de civilisation. Ainsi, on trouve souvent des titres qui présentent une certaine partie de la francophonie (comme l'Afrique ou le Québec) ou qui ont la ville de Paris pour sujet, proposant des perspectives différentes. Très souvent, les chansons dans les manuels traitent aussi de l'histoire, de la politique, des arts ou des sciences dans la Francophonie ou abordent des thèmes difficiles, comme l'injustice sociale, la consommation ou le chômage.

Il ne faut cependant pas oublier que la chanson dans la classe de langue à un niveau élevé peut aussi et surtout être considérée comme texte authentique, comme c'est le cas pour un article de presse ou un extrait de livre. Pour cela, et probablement aussi ayant le Bac qui se rapproche en tête, il est évident que, vers la fin de la scolarité, la chanson dans les manuels scolaires est souvent utilisée pour pratiquer la compréhension orale ou écrite, par exemple dans le cas d'une analyse ou d'une interprétation de texte. Ainsi, les chansons elles-mêmes ou bien les questions qu'elles soulèvent peuvent servir de point de départ pour la production orale, pour susciter une discussion, un dialogue ou bien une présentation. Fréquemment, les manuels scolaires offrent une sorte de soutien pour effectuer ce type d'exercices, sous forme de formulations préparées ou de vocabulaire, qui se trouve normalement en annexe.

## **4.5 Les résultats de l'analyse des manuels scolaires**

### **4.5.1 La fonction des chansons**

Pour comparer à présent les résultats de l'analyse des manuels scolaires avec les propositions suggérées par l'étude théorique, relative à la question à savoir à quoi sert la chanson en classe, on peut constater que les découvertes de l'examen empirique sont généralement en accord avec les

fonctions décrites auparavant. Aussi, l'évaluation des manuels scolaire pour l'enseignement du FLE confirme en grande partie les résultats de l'analyse des entretiens avec les enseignants et enseignantes de français. Les uns comme les autres illustrent les fonctions multiples que les chansons peuvent remplir lors de leur introduction en classe de langue. Cependant, grâce à l'analyse individuelle des deux niveaux, on s'aperçoit comment la fonction semble dépendre des besoins du groupe cible particulier et se déplace donc progressivement d'un but purement linguistique au début vers un accent plus culturel ou civilisateur à la fin de la scolarité. Dans l'enseignement pour débutants, elles ont un but purement linguistique et servent à transmettre ou pratiquer des compétences de base dans le domaine de la grammaire, du vocabulaire ou de la prononciation. A un niveau supérieur, l'accent est mis plutôt sur l'aspect culturel ou civilisateur. Quant aux connaissances linguistiques, il ne peut s'agir que d'un approfondissement, car on estime que les compétences de base sont déjà acquises à ce niveau avancé. Les chansons sont employées pour enrichir le vocabulaire, pour aborder un aspect particulier – directement ou indirectement lié à la Francophonie – ou pour inciter les élèves à parler, à discuter et à interpréter, afin de cultiver leur production orale. Il est possible que l'enrichissement lexical, le traitement de certains sujets ou l'entraînement de la production orale servent déjà à préparer les élèves au Bac oral où l'on s'attend à ce qu'ils puissent s'exprimer couramment en employant un vocabulaire assez étendu sur un éventail de sujets différents.

#### ***4.5.2 Le choix des chansons***

Quant au deuxième aspect de la problématique examiné ici, notamment le choix des chansons à employer ou bien leurs caractéristiques – afin d'en déduire des critères possibles pour justifier ce choix particulier – le décalage entre les deux niveaux examinés est également bien visible. Les ouvrages pour débutants comportent surtout des chansons didactiques et conçues uniquement pour l'enseignement. Plusieurs manuels scolaires se servent de chansons rythmiques où l'accent est plutôt mis sur la composante rythmique que sur la mélodie. Apparemment, les auteurs de ces manuels scolaires considèrent comme étant particulièrement important le fait de familiariser les apprenants débutants avec le rythme de la nouvelle langue à apprendre. Au niveau avancé, pourtant, les manuels scolaires n'offrent que des chansons authentiques, qui portent sur des titres actuels ainsi que sur des classiques, provenant de toutes les régions de la Francophonie.

Comme nous l'avons vu lors du premier aspect à examiner, à savoir, la fonction de la chanson en classe, il existe une différence fondamentale entre le matériel proposé au niveau débutant et avancé. Ni dans l'étude théorique, ni dans l'analyse des interviews avec les enseignants et les enseignantes de français, on peut constater une telle orientation sur le groupe

cible. Pourtant, il faut tenir compte du fait que ces deux méthodes de collecte de données ont abordé les questions de la fonction et du choix des chansons de manière générale, sans avoir spécifié un groupe cible particulier. L'analyse des manuels scolaires permettrait d'en tirer encore des conclusions importantes pas encore mentionnées auparavant, notamment l'importance d'orienter le travail avec la chanson en classe vers son groupe cible.

## 5 Conclusion et perspectives

« La chanson, pour quoi faire, c'est donc là le débat » constate Louis-Jean Calvet (1978, 62) et résume ainsi de manière pertinente la problématique de ce travail. D'une part, il s'agissait de savoir « pourquoi » la chanson pourrait être si utile en tant qu'outil dans l'apprentissage des langues étrangères et d'autre part, cette étude voulait identifier « quoi faire » avec, autrement dit, quelles fonctions spécifiques la chanson pourrait remplir dans la classe et quelles compétences elle pourrait promouvoir.

Dans une première étape, ce travail a tenté d'aborder le sujet de façon plus générale dans la partie théorique placée au début de la réflexion. Il s'agissait d'abord de définir le rapport entre l'apprentissage musical et linguistique, qui se déroule effectivement de manière similaire. Non seulement l'enfant développe les deux facultés à peu près en même temps, mais les compétences se soutiennent et se renforcent mutuellement. Le traitement des informations musicales et linguistiques se passe d'ailleurs dans la même région du cerveau humain et par conséquent, il n'est pas surprenant que des éléments musicaux peuvent aider à acquérir une langue plus facilement, comme le montrent diverses études citées par l'auteur. Une attention particulière a été portée à la notion de la « mémoire musicale » - comme le dénomme Llorca (1992) en faisant référence à « l'image-souvenir » de Jean Piaget.

Il s'ensuit une présentation de plusieurs concepts d'apprentissage du XX<sup>e</sup> siècle (s'orientant à l'ouvrage de référence de Richards/Rodgers, 2014<sup>3</sup>), à condition qu'ils aient un rapport – plus ou moins direct – avec l'emploi de la musique en classe. Les méthodes présentées sont : la méthode directe, la méthode audio-linguale, la suggéstopédie, l'approche naturelle, les Multiple Intelligences et la diversité des méthodes d'aujourd'hui, en prêtant une attention particulière aux médias digitaux. L'objectif de ce chapitre étant de faire comprendre aux lecteurs que l'idée d'intégrer la musique dans l'apprentissage n'est pas nouvelle mais a déjà été proposée à de nombreuses reprises au cours de l'histoire de l'enseignement des langues étrangères.

Le chapitre suivant propose une analyse bibliographique d'articles de revues scientifiques et de contributions sélectionnées de recueils linguistiques et pédagogiques. Le but ici étant d'identifier les compétences linguistiques que les apprenants de français en tant que langue étrangère peuvent particulièrement bien développer avec l'aide de la chanson. Effectivement, les compétences que l'on peut promouvoir ainsi vont au-delà de ce à quoi l'on pourrait s'attendre, comme l'entraînement de l'écoute ou de la lecture, qui ne représentent souvent que le point de départ pour d'autres activités à suivre. L'emploi de la chanson se prête bien pour pratiquer la fluidité dans la production orale – plus précisément, la prononciation, la versification et

l'intonation. En outre, les élèves peuvent s'en servir pour le travail d'apprentissage de vocabulaire ou pour se familiariser avec des structures grammaticales ou syntactiques. Finalement, la chanson dans la classe est un excellent moyen pour familiariser les apprenants avec les bases de la culture, de la littérature ou de la civilisation francophone. La dernière partie des réflexions théoriques a étudié la relation éventuelle entre le facteur de la motivation de traiter une chanson en classe avec son efficacité. Plusieurs études montrent comment les activités liées à l'emploi de la chanson sont généralement perçues par les élèves non seulement comme activités communicatives et donc plus amusantes que celles classées non-communicatives mais elles sont également considérées comme plus efficaces.

Dans la seconde partie du travail, il s'agissait d'une recherche empirique qui tentait d'étudier puis de confirmer ou de réviser les connaissances de l'analyse théorique. C'est dans cette perspective que l'auteur a décidé de réaliser des interviews semi-directives avec des « experts » de l'enseignement du FLE, notamment les enseignants et enseignantes ainsi que les assistants et assistantes de langue. Compte tenu du nombre restreint des personnes interrogées (huit au total), l'échantillon n'est pas statistiquement représentatif. A vrai dire, il s'agissait plutôt d'une évaluation qualitative et d'une étude comparative visant à confronter des opinions différentes afin de se faire une idée de la manière dont la chanson est employée en classe de langue d'aujourd'hui. Les réponses des personnes interviewées ont été évaluées d'après l'analyse de contenu qualitative selon Mayring, en suivant les phases de « résumer », « expliquer » et « structurer » le matériel collecté. La deuxième partie de l'enquête empirique propose une évaluation quantitative de manuels scolaires, actuellement utilisés dans l'enseignement du FLE, pour débutants et pour apprenants avancés. L'analyse a été réalisée à l'aide d'une grille de comparaison illustrant la fonction principale des titres, leur caractère didactique ou authentique et leur nombre. Les trois aspects principaux à étudier au moyen des interviews et de l'évaluation des manuels étaient donc la fonction de la chanson en classe, leur choix ainsi que le rôle des professeurs.

Quant à la première question, il semble que la chanson est fréquemment utilisée pour des raisons linguistiques, pour expliquer un phénomène grammatical, pour présenter du vocabulaire ou pour pratiquer la prononciation. L'analyse des ouvrages pédagogiques montre que cet objectif semble particulièrement important au bas niveau. Un deuxième aspect important de l'emploi de la chanson est la médiation culturelle et civilisatrice, car la chanson permet aux enseignants et enseignantes d'aborder toute sorte de sujet et de préparer ainsi leurs élèves au nouveau Bac. Cet aspect, par contre, gagne en importance plus les élèves avancent et a une signification plus

grande dans les manuels d'un niveau plus élevé. En outre, le travail avec la chanson est apprécié par les professeurs à cause de son caractère authentique ou inhabituel, proposant ainsi une alternative à ces apprenants qui n'arrivent pas bien à s'adapter aux procédés classiques. Finalement, la chanson est employée en classe simplement par plaisir, pour stimuler l'intérêt pour la langue, pour détendre ou pour motiver ou tout simplement pour plaire aux élèves et aux professeurs.

En ce qui concerne la sélection des chansons à utiliser en classe, il semble difficile d'identifier des critères pour la chanson parfaitement adaptée, si l'on considère la grande diversité des titres mentionnés lors des entretiens. Le niveau des élèves joue un rôle important quand il s'agit de choisir une chanson, mais surtout, il semble primordial qu'elle plaise aux enseignants et enseignantes et aux élèves. Sur ce point, il apparaît que les chansons actuelles sont très populaires mais que les titres classiques rencontrent eux aussi un écho favorable. Les avis des experts divergent quant à la question de savoir s'il est judicieux d'introduire en classe dès le début de l'apprentissage de français des titres authentiques. Tandis que les uns aiment bien travailler avec des chansons didactisées ou spécialement conçues pour enfants, d'autres préfèrent présenter à leurs élèves tout de suite de « vraies » chansons et sont convaincus que cela soit possible même à un faible niveau de langue. Dans les manuels scolaires, pourtant, il y a une différence très claire entre les chansons présentées aux débutants – qui sont, pour la plupart, des titres artificiellement créés pour les apprenants de français – et les chansons pour élèves avancés qui sont sans exception authentiques.

La troisième question, qui concerne le rôle des enseignants et enseignantes dans l'emploi de la chanson en classe, a uniquement été traitée dans l'analyse des interviews de la partie empirique. Effectivement, ce rôle semble beaucoup contribuer à la forme que prend le travail avec la chanson en classe et à la manière dont celui-ci est perçu par les apprenants. Car, bien que toutes les personnes interrogées soient d'accord sur les avantages de l'emploi de la chanson et sur leur attitude positive envers cette méthode, elles diffèrent beaucoup quant à leur enthousiasme et leur conviction et, par conséquent, la mise en œuvre.

Quelles sont donc les conclusions pour l'enseignement du FLE que l'on peut en tirer ?

Les réflexions théoriques et l'analyse empirique confirment toutes les deux que l'emploi de la chanson est bénéfique à tous égards : que ce soit le fond neurologique, l'idée de profiter de l'écoute en tant que récréation, la dimension culturelle ou civilisatrice, l'approche holistique ou interdisciplinaire, la psychologie de l'apprentissage avec son impact positif sur la motivation des apprenants ou simplement l'aptitude de la chanson à pratiquer des compétences linguistiques

spécifiques. En effet, il semble que la chanson allie à la fois les avantages de plusieurs outils pédagogiques, grâce à ses caractéristiques particuliers : comme un texte littéraire, elle raconte une histoire, mais en très peu de temps, s'adaptant ainsi à la durée d'attention des apprenants ; comme un poème, sa structure en forme de strophes qui riment et son refrain récurrent se prêtent bien à la mémorisation de nouveau matériel linguistique ; comme un film ou comme une BD, la chanson présente les informations aux apprenants par canaux multiples grâce à l'union bénéfique de musique et paroles ce qui facilite alors la compréhension et la rétention.

Mais à part toutes ces explications scientifiques qui indiquent que l'emploi de la chanson dans l'enseignement d'une langue étrangère devrait être raisonnable, il y a aussi un autre élément ici en jeu dont l'impact ne peut pas être calculé, compté ou mesuré : il s'agit de la dimension affective du travail avec la chanson, aussi bien de la part des enseignants et enseignantes que des apprenants. Au cours des interviews, j'ai remarqué que toutes les personnes interviewées – même celles qui ont exprimé leurs doutes quant à la question de savoir si le délai serré du système scolaire d'aujourd'hui permettait bien le travail avec la chanson – ont constaté à quel point la musique dans la classe était appréciée par leurs élèves et qu'il n'y avait quasiment aucune réaction négative. Bien au contraire, plusieurs interlocuteurs et interlocutrices ont décrit des expériences exceptionnelles, incomparables par rapport aux cours habituels, où ils ne reconnaissaient pas leurs élèves. Les enseignants et enseignantes m'ont alors fait part des leçons où ils étaient émus par la manière dont les apprenants présentaient des chansons, et où ces derniers devaient être endigués dans leur enthousiasme car ils chantaient trop fort et faisaient la fête en classe, si bien que l'on pouvait les entendre chanter dans les couloirs suite à un cours avec la chanson. Des cours comme ceux-là diffèrent énormément de ce que signifie normalement « l'enseignement scolaire » mais il serait souhaitable que de telles leçons deviennent la norme. Comme Klaus Holzkamp (1991, 14ff.) explique dans son article sur le fait que l'enseignement en soi et sa structure représentent parfois un obstacle pour le succès de l'apprentissage, il y a dans le quotidien scolaire parfois des moments extraordinaires qui se distinguent des cours habituels et que l'auteur décrit comme « Sternstunden » (ibid. 15), comme les « heures de gloire ». A son avis, ce sont ces leçons-là, quand l'enseignant ou l'enseignante et les apprenants échappent à la routine quotidienne et changent de comportement, qui marquent durablement la mémoire des participants. D'après ce que les professeurs ont raconté lors des entretiens, l'emploi des chansons dans la classe de langue peut beaucoup contribuer à créer ces « heures de gloire ». Car, finalement, il ne faut pas oublier que la musique est fortement liée à l'émotion et que cette composante affective de l'apprentissage peut favoriser la profondeur du traitement des informations et assurer que de telles leçons restent dans la tête des apprenants.

Donc, pour répondre à la question de Louis-Jean Calvet (1978, 62) du début qui demandait à quoi sert l'emploi de la chanson en classe, « La chanson pour la chanson serait la meilleure réponse ». Hormis les raisons évidentes décrites qui suffiraient à elles seules à illustrer son potentiel, la chanson dans l'enseignement des langues étrangères peut représenter une fin en soi. Boiron (2005, 4) résume parfaitement:

*À l'origine, la chanson n'est pas faite pour être utilisée en classe. Sa fonction première est d'amuser, de distraire, de dénoncer, de raconter une histoire, de faire danser, etc. Les pistes pédagogiques proposées ont été conçues avec la volonté d'enrichir la classe de pratiques interactives, de donner pleinement à la langue enseignée son statut de langue vivante avec le souci du respect du travail accompli par les artistes. L'objectif pédagogique pourrait se résumer en une seule phrase : donner envie d'apprendre.*



## 6 Références

### Monographies

**Beyer**, Esther. (1994). *Musikalische und sprachliche Entwicklung in der frühen Kindheit*. Hamburg: Krämer.

**Burgstaller**, Agnes. (2012). *Zusammenhänge sprachlicher und musikalischer Entwicklung beim Kind*. Wien: Praesens-Verlag.

**Flick**, Uwe. (2010<sup>3</sup>). *Qualitative Sozialforschung – Eine Einführung*. Reinbek bei Hamburg : Rowohlt Taschenbuch Verlag.

**Friedrich**, Max H. (2008). *Lebensraum Schule – Perspektiven für die Zukunft*. Wien: Wirtschaftsverlag Ueberreuter.

**Klemm**, Gerhard. (1987). *Untersuchungen über den Zusammenhang musikalischer und sprachlicher Wahrnehmungsfähigkeiten*. Frankfurt am Main [u.a] : Lang.

**Klenk-Lorenz**, Renate. (2006). *Chansondidaktik : Wege ins Hypermedium : Impulse für den modernen Französischunterricht*. Hamburg: Kovac.

**Mayring**, Philipp. (1988). *Qualitative Inhaltsanalyse – Grundlagen und Techniken*. Weinheim : Deutscher Studien Verlag.

**Pathe**, Regina. (2008). *Zusammenhänge musikalischen und sprachlichen Lernens – eine Untersuchung*. Regensburg : ConBrio Verlagsgesellschaft mbH.

**Richards**, Jack C.; Theodore S. **Rodgers**. (2014<sup>3</sup>). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

**Sağlam**, Emine Buket ; M. Naci **Kayaoğlu** ; Julie Mathews **Aydınlı**. (2010). *Music, Language and Second Language Acquisition : The Use of Music to Promote Second Language Teaching and Learning*. Saarbrücken : LAP Lambert Academic Publishing.

**Sposet**, Barbara A. (2008). *The Role of Music in Second Language Acquisition : A Bibliographical Review of Seventy Years of Research, 1937-2007*. Lewiston, NY [u.a.] : Mellen.

**Stevick**, Earl W. (1976). *Memory, Meaning and Method: Some Psychological Perspectives on Language Learning*. Rowley, MA: Newbury House.

**Struck**, Peter; Ingo **Würtl**. (2015<sup>2</sup>). *Lehrer der Zukunft: Vom Pauker zum Coach*. Darmstadt: WBG-Verlag.

**Titscher**, Stefan [et al.]. (1998). *Methoden der Textanalyse: Leitfaden und Überblick*. Opladen: Westdeutscher Verlag.

**Toulmin**, Stephen Edelston. (1991). *Kosmopolis: die unerkannten Aufgaben der Moderne*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

**Wheeler**, Garon. (2013). *Language Teaching Through the Ages*. New York: Routledge.

## Articles parus dans des périodiques

**Baur**, Rupprecht S. (1980). „Die Suggestopädie – eine neue Methode der Fremdsprachenvermittlung.” In: *Die Neueren Sprachen* 79 (1), pp.60-78.

**Boiron**, Michel. (2005). « Approches pédagogiques de la chanson. », In: *Cavilam, Vichy*, pp.1-4. [http://www.tv5monde.com/TV5Site/upload\\_image/app\\_ens/ens\\_doc/26\\_fichier\\_approchechansons.pdf](http://www.tv5monde.com/TV5Site/upload_image/app_ens/ens_doc/26_fichier_approchechansons.pdf), accédé le 28/01/2016.

**Calvet**, Louis-Jean. (1977). « Alors, la chanson française ? » In : *Le Français dans le Monde* 17 (131), pp.6ff.

**Calvet**, Jean-Louis. (1978). « La chanson, pour quoi faire ? » In : *Le Français dans le Monde* 18 (134), pp.61f.

**Calvet**, Louis-Jean ; Francis **Debyser** ; René **Kochmann**. (1977). « Langue française et chanson. » In : *Le Français dans le Monde* 17 (131), pp.13-17.

**Chambard**, Lucette. (1980). « Le français par la chanson, chanter en français. » In : *Les Amis de Sèvres* 99, pp.37-61.

**Chamberlain**, Alan. (1977). « Stratégie pour une étude de la chanson française. » In : *Le Français dans le Monde* 17 (131), pp.28-32.

**Christiner**, Markus; Susanne M. **Reiterer**. (2013). “Song and speech: examining the link between singing talent and speech imitation ability.” In: *Frontiers in Psychology: Cognitive Science*, Vol.4 (Article 874), pp.1-11.

**Delière**, Jacques; Robert C. **Lafayette**. (1985). « La Clef des chants: thèmes culturels et techniques pédagogiques pour l'enseignement de la civilisation par la chanson. » In: *The French Review*, Vol.LVIII (3), pp.411-425.

**Green**, John M. (1993). “Student Attitudes Toward Communicative and Non-Communicative Activities: Do Enjoyment and Effectiveness Go Together?” In: *The Modern Language Journal* 77, pp.1-10.

**Holzkamp**, Klaus. (1991). « Lehren als Lernbehinderung. » In : *Forum Kritische Psychologie* 27, pp. 5-22.

**Ibrahim**, Amr. (1977). « Les professeurs face à la chanson. » In : *Le Français dans le Monde* 17 (131), pp.33-46.

**Jolly**, Yukiko S. (1975). “The Use of Songs in Teaching Foreign Languages.” In: *The Modern Language Journal* 59, pp.11-14.

**Llorca**, Régine. (1992). « Le rôle de la mémoire musicale dans la perception d'une langue étrangère. » In: *Revue de Phonétique Appliquée* 102, pp.45-68.

**Lowe**, Anne S. (1998). « L'intégration de la musique et du français au programme d'immersion française: avantages pour l'apprentissage de ces deux matières. » In: *Revue des sciences de l'éducation*, Vol.XXIV (3), pp.621-646.

**Salcedo**, Claudia S. (2010). “The Effects Of Songs In The Foreign Language Classroom On Text

Recall, Delayed Text Recall And Involuntary Mental Rehearsal.” In: *Journal of College Teaching & Learning*, Vol.7 (6), pp.19-30.

**Schön**, Daniele [et al.]. (2008). “Songs as an aid for language acquisition.” In: *Cognition*, Vol. 106 (2), pp.975-983.

**Selting**, Margret [u.a.]. (2009). „Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2.“ In: *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 10. 353-402. <http://www.gespraechsforschung-ozs.de/heft2009/px-gat2.pdf>, accédé le 06/05/2016.

**Wallace**, Wanda T. (1994). “Memory for Music: Effect of Melody on Recall of Text.” In: *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, Vol. 20 (6), pp.1471-1485.

## Articles parus dans des recueils scientifiques

**Allmayer**, Sandra. (2010). „Grammatikvermittlung mit Liedern: methodisch-didaktische Konsequenzen aus der Kognitionspsychologie.“ In: Blell, Gabriele ; Kupetz, Rita (Hg.) *Der Einsatz von Musik und die Entwicklung von Audio Literacy im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt/Main [u.a.] : Peter Lang, pp. 291-302.

**Badstübner-Kizik**, Camilla. (2010). „Musik in Lehrwerken für den Fremdsprachenunterricht – was will und was kann sie (nicht)?“ In: Blell, Gabriele ; Kupetz, Rita (Hg.) *Der Einsatz von Musik und die Entwicklung von Audio Literacy im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt/Main [u.a.] : Peter Lang, pp. 109-120.

**Blell**, Gabriele; Rita **Kupetz**. (2010). „Musik und die Entwicklung von *audio literacy* im Fremdsprachenunterricht.“ In: Blell, Gabriele ; Kupetz, Rita (Hg.) *Der Einsatz von Musik und die Entwicklung von Audio Literacy im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt/Main [u.a.] : Peter Lang, pp. 9-28.

**Christison**, Mary Ann. (1997). “An introduction to multiple intelligences theory and second language learning.” In: Reid, Joy M. (Ed.) *Understanding Learning Styles in the Second Language Classroom*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall/Regents, pp. 1-14.

**Fomina**, Anna. (2000). “Song Melody Influence on Speech Intonation Memorization.” In: Woods, C., Luck, G.B., Brochard, R., O’Neill, S.A., and Sloboda, J.A. (Eds.). *Proceedings of the Sixth International Conference on Music Perception and Cognition*. Keele, Staffordshire, UK: Department of Psychology. CD-Rom.

**Leitzke-Ungerer**, Eva. (2010). “Bewegtes Lernen: Rhythmus, Tanz und Song im Französisch- und Spanischunterricht.” In: Blell, Gabriele ; Kupetz, Rita (Hg.) *Der Einsatz von Musik und die Entwicklung von Audio Literacy im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt/Main [u.a.] : Peter Lang, pp. 345-356.

**Lütge**, Christiane. (2010). „*Play it again* – Schüleraktivierung durch musikalische Hörerfahrungen im Fremdsprachenunterricht.“ In: Blell, Gabriele ; Kupetz, Rita (Hg.) *Der Einsatz von Musik und die Entwicklung von Audio Literacy im Fremdsprachenunterricht*.

Frankfurt/Main [u.a.] : Peter Lang, pp. 99-108.

**Mordellet**, Isabelle. (1999). « Importance des faits phonétiques, phonologiques et prosodiques dans l'enseignement du français langue étrangère à l'école élémentaire allemande ou pourquoi et comment enseigner la prononciation. » In: Prinz, Manfred Friedrich (Hrsg.). *FFF – Frühes Fremdsprachenlernen Französisch*, pp.63-75.

**Schiffler**, Ludger. (2010). “Musik und Fremdsprachenunterricht – 20 Jahre Erkundungen zur Wirksamkeit der suggestopädischen Methode.” In: Blell, Gabriele ; Kupetz, Rita (Hg.) *Der Einsatz von Musik und die Entwicklung von Audio Literacy im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt/Main [u.a.] : Peter Lang, pp. 57-62.

## 7 Annexe

### 7.1 Légende pour la transcription

	séparation des segments individuels
[	début d'un chevauchement
]	fin d'un chevauchement
(-) (--) (---)	pause, proportionnelle à sa durée
hm_hm	signal de réponse affirmative
°h °hh °hhh	inspiration audible, proportionnelle à sa durée
h° hh° hhh°	expiration audible, proportionnelle à sa durée
((rit))	commentaire sur des actions non-verbales
<<en chantant> xxx>	commentaire sur la manière de parler du segment qui finit avec '>'
(xxx)	segment incompréhensible dont chaque 'x' représente une syllabe

(d'après Selting 2009 : 359-369)

## 7.2 Transcription des interviews

### 1 Interview 1

2 LH : zuerst würd ich einmal gern wissen | deine persönliche Einstellung zu (-) französischer Musik im  
3 Allgemeinen oder speziell eben zur Verwendung von Musik im Französischunterricht | und wie so  
4 deine allgemeinen Erfahrungen damit ausschauen  
5 MS : ja | also allgemein | ich persönlich liebe und hab immer das Chanson geliebt | es ist für mich  
6 Frankreich, es verbindet (-) atmosphärisch alles mit Frankreich | und im Unterricht war es  
7 phasenweise | wie ich begonnen habe war alles auf Chanson und ich hab da so richtig die  
8 Begeisterung mitreintragen können und °hhh | dann auf einmal war's out | sowas von out dass  
9 man sich blöd vorgekommen ist | ich mein ich schau jetzt wirklich auf 30 Jahre [zurück]  
10 LH : [hm\_hm]  
11 MS : dann sind aber die Rapper gekommen | das war ganz was anderes wieder | aber sehr  
12 textgeladen  
13 LH: eine ganz andere Richtung ?  
14 MS: ja | da hab ich eher das Wahlpflichtfach dazu gebraucht weil das war schon sehr speziell und sehr  
15 textintensiv | und nicht unbedingt das Chanson | so wie man sich das [französische vorstellt] ja  
16 LH : [wie man sich's vorstellt]  
17 MS : und in letzter Zeit war das totale (-) hhh° | also die totale Nostalgie | die Schüler haben nunmehr  
18 alte Chansons mit mir gesungen ja | wir haben | ich hab noch eine Stunde in meiner ehemaligen  
19 Klasse vor der Pensionierung supplieren dürfen was haben wir gemacht ? | wir haben gegrölt | La  
20 vie en rose °hhh | Champs Elysées | bitte noch und sie haben gesungen und gesungen  
21 LH : also gar nicht das moderne Chanson [sondern ganz]  
22 MS : [nein | es ist] total retro geworden alles | äh das haben die ganz  
23 gut mit dem | die sind ganz gut aufgesprungen auf diese Welle | mit dem französischen Theater |  
24 die haben nämlich in zwei Durchgängen einmal das alte französische Chanson vorgestellt | von  
25 von Mistinguett an | das war teilweise mir schon zu alt | und ich war ganz erstaunt wie die Schüler  
26 begeistert waren | also von diesen wirklich alten Sachen | das war dann aufgearbeitet mit  
27 historischem Hintergrund und da hab ich unglaublich Mut gefasst wieder egal was | egal wie alt |  
28 ich hab wieder die alten Sachen verwendet | ah es ist in jedem Fall | es heißt immer jetzt |  
29 man hat ja für nichts mehr Zeit aber | ich werd auf jeden Fall hab ich mir gedacht | ist es wichtiger  
30 Atmosphäre rüberzubringen als immer wieder (-) was ist die neue Matura ? | das ist für mich also  
31 eher ein Training auf die Prüfung | [Training for the test]  
32 LH : [ja ja | auf jeden Fall]  
33 MS : ja und so viel Zeit wollt ich dann auf nicht auf Training for the test aufwenden weil was haben sie  
34 denn davon ?  
35 LH : ja eh | und an was erinnern sie [sich dann am Ende ?]  
36 MS : [wenn die Liebe weg ist ?] ja genau  
37 LH : auf jeden Fall (-) genau | und ähm im Vergleich zu dem | du hast jetzt eh schon gesagt | die  
38 Matura | zu den Lehrbüchern im Allgemeinen | da sind ja auch manchmal Chansons drinnen | ich  
39 weiß nicht | welches Lehrbuch du meistens verwendet hast ?  
40 MS: in letzter Zeit hab ich dann ganz neue verwendet (---) die die Lehr | es ist schon länger her | ich  
41 glaub bei den Réalités oder À plus | nein Oberstufe | ich muss da eher an die Oberstufe denken |  
42 ich weiß gar nicht mehr (---) wie die geheißten haben | da waren schon immer wieder (---) ja genau

43 | in dem Découvertes glaub ich hat das geheißten | da waren eben der Reggae | wie hat der  
44 geheißten ? | ja das da  
45 LH : waren eher so [bissl modernere Sachen ?]  
46 MS : [nein | aber schon] die Francophonie | das war Dom-Tom | wenn wir die Dom-Tom  
47 gemacht haben | Reggae-Dom-Tom und äh (---) da waren schon einige drinnen (-) die hab ich  
48 dann teilweise in andere Klassen verschleppt [ja ja]  
49 LH : [wenn sie sich gut geeignet haben?]  
50 MS : wenn sie gut geeignet waren | ja  
51 LH : aber sonst hast du zum Teil wahrscheinlich auch [eigene Sachen mitgebracht ?]  
52 MS : [eigene Sachen] bzw. haben wir ein Glück gehabt  
53 mit Assistenten | die das sehr gerne gemacht haben ja  
54 LH : genau | das hab ich mir auch gedacht | dass da wahrscheinlich sehr viel Input kommt | weil die  
55 kennen doch andere Sachen und (---) haben auch einen guten Bezug dazu | und wissen vielleicht  
56 auch was den Schülern gefallen könnte  
57 MS : genau | die Sachen die ich dann nicht gekannt hab haben sie vorgestellt | °hhh aber ja | ich hab mit  
58 meinen alten viel systematischer gearbeitet | also die hab ich wirklich ausgeschlachtet | aber da  
59 werden wahrscheinlich eh Fragen dazu kommen  
60 LH : genau | also ja (---) eine Frage wär dann noch eben | wenn du zusätzliche Lieder  
61 mitbringst | zu den Sachen die schon in den Lehrwerken sind | woher du die nimmst und welche  
62 Künstler du besonders gern hast | oder welche speziellen Lieder | oder wie du sie aussuchst | eher  
63 nach äh Kriterien | nach sprachlichen [Kriterien oder wie sie dir gefallen]  
64 MS : [ja Grammatik ja ja] na ich weiß noch | ein Schlüsselerlebnis  
65 war wie ich glaub ich | neunzehnfundneunzig das erste Mal in Brüssel war | und wir haben  
66 leider den Staatsfeiertag erwischt | und sie haben den Pont gemacht | ja von Donnerstag auf  
67 Sonntag | jetzt war nichts offen (-) äh waren wir in Brügge und dann glaub ich sind wir wieder  
68 zurück nach Brüssel | also Ostende oder so | weil's so heiß war | und dann war irgendeine  
69 Kleinigkeit offen | und da hat's CDs gegeben | und ich hab mal so geschaut | ich hab überhaupt  
70 nichts gekannt | und nehm von der | eine Single-CD von der Céline Dion her | und dreh um und  
71 schau mir den Text an | sind | Pour que tu m'aimes encore | lauter Subjonctif drinnen | hab  
72 gedacht nächstes Jahr kommt der Subjonctif in meiner Klasse | hatte nur eine Französischkasse  
73 °hhhh | und bin | ich hab das nicht gekannt | hab nicht gewusst was da drauf ist | hab die Céline  
74 Dion nicht gekannt ja | und nehm das mit und hör mir's an | denk mir phhh | das fetzt ja | und dann  
75 hab ich's in der Klasse | hab ich die | erstens Futur | zweitens Subjonctif herausgestrichen | in zwei  
76 Phasen | und die Schüler sind mir | können Sie mir das borgen ? | darf ich mir das überspielen ? |  
77 und es war total die Sensation [damals]  
78 LH : [hm\_hm | war der Renner]  
79 MS : es ist nämlich dann in unsere Radios gekommen erst | [also das war]  
80 LH : [aha]  
81 MS : mein größter Glücksfall | also das war wirklich reines Glück | das war der Renner ja | und jetzt hab  
82 ich's noch immer verwendet | also von fündundneunzig | hab ich mir gedacht | warum nicht ? | wenn  
83 die auf Edith Piaf und alles abfahren | [probieren]  
84 LH : [Céline Dion kennt] auch mittlerweile [jeder]

85 MS : [kennt inzwischen]

86 jeder | es ist eigentlich nicht wirklich out | seit Titanic oder so | und ich hab's dann aber sowas von

87 ausgeschlachtet | weil's gut angekommen ist und zwar überall und auch bei vielen Burschen ja |

88 dass wir Pour que tu m'aimes encore | was ist passiert | dass sie schreiben mussten in ganz

89 normalem Französisch | was ist der Frau passiert | wie war das vorher | wie war | und dann äh

90 Courrier du cœur | wie sie schreibt | wie sie in ihren eigenen Worten einen Brief schreibt | also

91 nicht in dem [elaborierten]

92 LH : [poetischen]

93 MS : elaborierten poetischen Französisch | aber da ist es passiert | dass sie einfach die Worte

94 übernehmen und sagen | je me ferais toute belle | geht ja aber | aber ganz übersteigerte | die

95 marabout d'Afrique | oder so irgendwas | also komplett übersteigerte Sachen

96 LH : gut aber offenbar haben sie dann diese [Ausdrücke auch gelernt]

97 MS : [sie haben sich wirklich | waren extrem neugierig] | was das

98 heißt | und haben dann Sachen verwendet | und wir haben dann auch noch | dann hab ich's noch

99 weiterverwendet | äh si j'étais à ta place | eine Antwort auf den Brief an die Agony Aunt | ((lacht))

100 ich verwechsel jetzt alle Sprachen | mit moi à ta place je ferais | also alles Conditionnel und [wir

101 haben das wirklich voll ausgeschlachtet]

102 LH : [weil

103 sich's einfach so gut anbietet]

104 MS : wir haben das wirklich voll ausgeschlachtet | das ist nicht bei jedem Chanson gewesen

105 LH : ja das ist klar | das war besonders geeignet

106 MS : selber hab ich am meisten geliebt | Jahrzehnte | den Renaud | aber da braucht man sehr

107 fortgeschrittene Schüler | und da geht's wirklich um den Inhalt | ja wenn man l'Hexagone

108 hernimmt | wo von Jänner bis Dezember besprochen wird | was die Franzosen für Trottel sind |

109 das war ja überhaupt nicht mein Ziel | die Franzosen als Trottel darzustellen | aber die Schüler |

110 die mich gut gekannt haben | haben bis zur siebten achten Klasse dann gemerkt wie frankophil ich

111 bin | und sie waren inzwischen auch alle selber so frankophil | dass ich ihnen das dann vorgestellt

112 hab | aber eher im Wahlpflichtfach ähm

113 LH : wahrscheinlich eher nicht ganz so kritisch | sondern auch mit einem [Augenzwinkern zu

114 verstehen?]

115 MS : [nein eher so

116 schaut's wie kritisch die sind] wie selbstkritisch die sind | es heißt immer | die Franzosen | gegen

117 die Vorurteile | die Franzosen sind nur arrogant und nationalistisch usw | und das ist ein Hit in

118 Frankreich | wo sie sich eigentlich beschimpfen, ja ?

119 LH : wo sie sich eigentlich selbst [auf den Arm nehmen]

120 MS : [aber das ist auf ganz anderem] Niveau und vor allem | das ist auch

121 unheimlich textintensiv (---) zwölf Strophen mit den Zwischenrefrains

122 LH : ja | also man muss es halt ganz stark auch ans Niveau einfach anpassen

123 MS : aber ich hab wirklich die Chansons in jeder | also Nathalie ist immer gegangen | fürs Imparfait |

124 ähm ich hab in Nizza einen Kurs | von der EU geförderten Kurs gemacht | der war speziell für

125 Lehrer | und die haben auch Chansons vorgestellt

126 LH : die sich gut eignen [für den Unterricht ?]

127 MS : [die sich gut eignen] aber da war eins | perfekt | perfekt für Passé composé |

128 Imparfait | und wir haben uns das angehört | wir Lehrer | und haben gesagt | also nie im Leben

129 würd ich das | das war so ein fades Lied

130 LH : so langweilig ?

131 MS : so langweilig | nur wegen der Grammatik | sicher nicht

132 LH : ja | also es muss schon das Gesamtpaket stimmen

133 MS : ja | ja | es muss Emotion rüberkommen | und du musst ihnen wirklich die Freude am

134 Französisch | also das vermittelt es [am meisten]

135 LH : [ja eben] | wenn es so langweilig ist | dass es

136 niemanden freut anzuhören

137 MS : aber toll ist mir jetzt entgegengekommen eben dann | die ganzen dreißig Jahre | jetzt am Schluss

138 die Freude war die ZAZ | na ?

139 LH : ja

140 MS : ja | perfekt | also die haben dann schon in der dritten Klasse | haben wir schon ein Lied | am Ende

141 des ersten Lernjahres | ein Lied von der ZAZ machen können

142 LH : also eigentlich von Anfang an | was natürlich auch voll motivierend ist für die Schüler | gell

143 MS : wie ist denn das ? | wie heißt denn das ? | aller chez IKEA und alles so in Infinitiv-

144 Aufzählungen | und dann | Je veux haben sie gesungen | obwohl die Grammatik ja [einiges drüber]

145 LH : [ist eigentlich]

146 recht fortgeschritten | aber auch wenn man nicht alles versteht

147 MS : je n'en veux pas | warum sollen sie das nicht schon im Ohr haben ?

148 LH : eben | also eigentlich auch | wenn die Grammatik bissl überm Level ist | kann man schon damit

149 arbeiten ja | oder einfach wenn man das Verb vouloir einführt | da kann man's auch schon

150 [verwenden]

151 MS : [und vor allem] es ist einfach repetitiv | nicht | total repetitiv | immer in kurzen Einheiten | also die

152 ist ideal zum Lernen

153 LH : ja | und jeder kennt sie jetzt auch [und es geht total ins Ohr]

154 MS : [jeder kennt's und sie hat eine coole Stimme]

155 LH : also das bietet sich echt an ja | stimmt | dadurch lebt das Chanson sicher auch wieder auf | durch

156 sie [einfach]

157 MS : [ja] | aber wie gesagt | Grammatik | wenn man dauernd hört | je n'en veux pas | kann dir nichts

158 [Besseres passieren]

159 LH : [merkt man sich's | ja]

160 MS : und es ist mir teilweise | also Zugänge hab ich gehabt zum Chanson | am Schluss | die waren schon

161 wirklich abenteuerlich | in ganz fortgeschrittenen Phasen ist plötzlich désormais vorgekommen ja |

162 und désormais ist so ein komisches (--) schwieriges Wort | jenseits [vom Alltag]

163 LH : [was man wahrscheinlich so

164 nie verwenden würde]

165 MS : was man nie | aber wie gesagt | das Wort | das kennt man in meiner Generation von einem ganz

166 alten Lied ja | ein total hysterisches Lied | <<singend> désormaaiiis | lalalala> | ja ? | und das

167 kennt's sicher nicht | aber schaut's einmal im Handy nach | hat's sofort wer gespielt und dann

168 haben's ein paar Mal désormais désormais désormais | ja

169 LH : und seitdem war's dann da ?

170 MS : ja | das heißt aber | die Bedeutung natürlich nicht | von nun an | nicht | dieses ähm (--) aber was

171 machst denn sonst bei so Wörtern | nicht | als öfter hören | öfter sagen ? | aber dieses Wort kann

172 man nicht wirklich verwenden | oder geht [nicht wirklich]

173 LH : [geht nicht wirklich ins Ohr]

174 MS : aber wenn man's kurz mit dem Handy | hört's einmal | der singt das dauernd ja ? | also ich hab's

175 wirklich kreuz und quer ausgeschlachtet | das Chanson  
176 LH : also da zum Teil auch wirklich nur kurz [angespielt ?]  
177 MS : [ganz spontan ja] | nur angespielt oft | ja  
178 LH : ganz ohne Vorbereitung eigentlich ?  
179 MS : ja | einfach weil's mir eingefallen ist | und das lustige war | einmal hat meine Tochter für ihre  
180 Schule einen Querschnitt des französischen Chansons referieren müssen ja ? | und sie hat ja die  
181 Chansons von klein auf gekannt | und hat dann eine Compilation gemacht und hat wirklich gut |  
182 also sie ist so wie du | mit Musik sehr verbunden ja | und hat eine Compilation gemacht | eben als  
183 Siebzehnjährige | und die hab ich dann in den Zeiten | wo das Chanson total aus war | bevor das  
184 mit dem Vienna English Theatre [gekommen ist]  
185 LH : [bevor's wieder aufgelebt ist]  
186 MS : hab ich gesagt | na ich spiel's euch einmal kurz an | damit ihr nur hört wie das ist | und dann haben  
187 sie alle gesagt | <<lachend> das kenn ich aus der Werbung> | also das ist mir gar nicht so  
188 aufgefallen | und ich glaub das war auch (-) wahrscheinlich verwendet die Werbung | wenn's was  
189 mit Frankreich vermitteln will | [sofort diese alten]  
190 LH : [Chansons] | weil sie doch [irgendwie jeder irgendwoher kennt]  
191 MS : [die haben am meisten Flair] die haben | irgendwie sind sie doch in der [Tradition]  
192 LH : [ja klar]  
193 MS : auch wenn man sie nimmer in den Radios spielt | jetzt hat die Werbung das aufgegriffen | und  
194 dadurch ist es wieder dagewesen | auch bei den [Jungen und auf einmal]  
195 LH : [und man hat doch einen Bezug dazu]  
196 MS : und es ist praktisch | das alte Chanson ist jahrzehntelang gegründet | und hat immer wieder Triebe  
197 herausgelassen  
198 LH : aber es war nie ganz ganz weg  
199 MS : es war nie ganz weg | obwohl ich geglaubt hab | schade | ich hab's so geliebt | aber man kann nicht  
200 mehr unterrichten mit denen | war wirklich eine Phase einmal  
201 LH : ja | wann war das ?  
202 MS : vor zwanzig Jahren ?  
203 LH : hm hm | und warum ? | weißt du das ?  
204 MS : °hhhhh | da war's irgendwie aus | da waren die Franzosen selber auch so | es gibt nichts mehr | es  
205 gibt keine tollen | ich mein | die alten | die Bécaud und Juliette Gréco | die sind alle zu alt [und das  
206 war einfach passé]  
207 LH : [und es  
208 war wahrscheinlich noch nicht genug Junge]  
209 MS : und dann hat's lange gedauert | bis dann der Rap gekommen ist | der ist aber gut  
210 angekommen | aber er hat nicht so Frankreich transportiert | nicht so | ja ?  
211 LH : ja | stimmt (-) oder eine andere Seite von der Francophonie  
212 MS : ja | wieder eine andere Seite | was ja nicht schlecht war | ja  
213 LH : aber eher auch wieder auf höherem Level wahrscheinlich | wegen dieser Textlastigkeit  
214 MS : ja | aber es sind mir dann Schüler doch (-) nachgelaufen | mit einer | hören Sie sich das an | das war  
215 ganz außerhalb meiner Kenntnisse | weil da war ich nicht sehr am Laufenden  
216 LH : also das haben die Schüler [dann eher dir gebracht und haben selbst]  
217 MS : [die Schüler haben mir dann was gebracht und haben] | ja | ich weiß  
218 nicht | ob das fünfzehn Jahre | haben selbst auch sehr brauchbare Lieder gebracht | die wir dann  
219 auch im Unterricht schnell gemacht haben | ja

220 (---)  
221 LH : sehr sehr cool | also ja | da merkt man dann | dass es sie wirklich interessiert  
222 MS : ja ja  
223 LH : und da war's wahrscheinlich noch gar nicht so leicht | das ganze irgendwoher zu finden | im  
224 Internet | auf Youtube oder so | [das war noch davor | wahrscheinlich]  
225 MS : [na na | die haben] | ja das war noch vorher | aber sie haben schon  
226 CDs brennen können | das schon | ja  
227 LH : ja jetzt ist das ja viel einfacher (---) genau | ja | und wenn du jetzt irgendein Chanson  
228 verwendest | wie schaut dann deine Vorgehensweise aus | also wenn's eben nicht so spontan ist |  
229 sondern wenn du wirklich jetzt ein Chanson ausschlastest | wie du gesagt hast | ähm erst einmal  
230 ohne Text oder gleich mit Text oder  
231 MS : das kommt aufs Chanson an  
232 LH : ganz [unterschiedlich ?]  
233 MS : [ja ja | ganz] unterschiedlich | ähm | da war ich mir immer unsicher | ich hab  
234 herumprobiert | bin aber nie auf eine Conclusio gekommen | das ist die Methode wie man's  
235 vorführt  
236 LH : hm hm | gib'ts vielleicht auch gar nicht | ja | es ist wirklich unterschiedlich wahrscheinlich  
237 MS : ganz unterschiedlich ja (---) ich glaub | ich hab ihnen (-) schon ein paar Mal | ich hab ihnen gleich  
238 den Lückentext gegeben | weil man muss eh öfter durchmachen | und dann haben sie's einmal im  
239 Ohr und dann interessieren sie sich | und wenn man dann den Text nachher besprochen hat | und  
240 die Stunde ist aus | dann hören wir's einmal noch so an | [und jetzt]  
241 LH : [und singen] sie dann auch mit ?  
242 MS : ja | also sie haben viel mitgesungen | wir haben immer viel gesungen  
243 LH : ja | aber das ist wahrscheinlich auch | wenn [von dir da der Enthusiasmus da ist]  
244 MS : [wenn's geht | das muss man selber] | da muss man  
245 selber begeistert sein | ja  
246 LH : sonst springen die Schüler wahrscheinlich auch nicht auf  
247 MS : ja | es kommt auch auf die Klassen an | es hat schon Klassen gegeben | die haben alles sofort  
248 singen können | das waren aber sprachlich gute Klassen | weil zum Sprachenlernen gehört  
249 Musikalität auch dazu | und Klassen | die nicht singen haben können | und die immer Angst hatten  
250 | die haben auch Angst vorm Singen | ja  
251 LH : ja | [ich glaub | das ist auch so ein]  
252 MS : [die tun sich auch schwerer bei Sprachen oft]  
253 LH : so ein Klassengefühl | bei manchen klappt's besser | und da sind dann alle motivierter  
254 MS : oder ich hab manchmal | bei Weihnachtliedern | ((lacht)) Petit Papa Noël | ja | hab ich gesagt | gut  
255 ich sing euch | ganz simpel | den Text an die Tafel geschrieben | Weihnachtsbaum gezeichnet | Text  
256 an die Tafel geschrieben | so | ich sing euch den jetzt vor | ihr dürft's ruhig lachen ((lacht)) am  
257 Anfang ist es ihnen unheimlich peinlich oft gewesen | die haben ein Jahr später gesagt | singen wir  
258 das Weihnachtlied wieder ? | also bei manchen hat's lang gedauert | ja  
259 LH : aber ich glaub | eigentlich wollen sie eh | [es ist ihnen nur vielleicht in einem bestimmten Alter  
260 unangenehm voreinander]  
261 MS : [ja | sie wollten eh | ja ja ja] und sie müssen immer  
262 lachen | wenn man kurz ansingt irgendwas ja | aber irgendwie | im Grunde wollen sie singen | also  
263 die Leute wollen singen  
264 LH : ja klar | und wie du gesagt hast | wenn man dann so mit der Achten | oder kurz vor der Matura



265	wahrscheinlich sagt   was wollt's ihr noch einmal machen ?   dann kommen die	310	zusammengesucht   Tonbänder noch   en chantant   das ist ja so ein Kitsch   ich hab gesagt   ihr
266	Chansons	311	dürft's   also ich kann euch gar nicht sagen wie ich mich schäme für das Lied   <<lachend> aber
267 MS :	das gemeinsame   ja   das ist was   was sehr verbindet   Singen ist   obwohl   ja   gewisse Sachen	312	ich muss es euch vorspielen>   ich schäm mich richtig   die haben mich nach der Stunde   nach
268	kann man nicht singen   die sind einfach [nicht geeignet]	313	dem en chantant ja   das ist ja auch   es wiederholt wiederholt wiederholt   ich tu das en chantant
269 LH :	[ja oder irgendeinen Rap oder so] die sind dann	314	en chantant   dieses [Repetitive]
270	wahrscheinlich schon eher schwieriger (---) mhm und   hast du auch öfters so für den Unterricht	315 LH:	[aber perfekt   wenn man sich schwer tut]
271	gemachte Chansons verwendet ?   also	316 MS :	ja   die haben mich nach der sechsten Stunde   das war eine sechste Stunde ja   haben's mich
272 MS :	ja   ja   da war ich berühmt dafür   ich hab gesagt   ihr werdet's einmal sagen   ah da haben wir die	317	nachher so ((winkt)) verabschiedet   und auf der Straße noch drei Mal begrüßt   da merk ich   die
273	gehabt mit den depperten Liadln ! ((lacht))   aujourd'hui   c'est lundi   qu'est-ce que tu vas faire ?	318	blöden   auch blöde Sachen   schlechte Sachen   primitive Sachen ja   sobald was Repetitives dabei
274	oder Allez à la banque   das was die Engländer gemacht haben   niemand fast hat die verwendet	319	ist   [ist es sprachlich]
275	ich glaub nur deine Mama   die haben alle verachtet und teilweise   ich bin auf Sachen gekommen	320 LH :	[bleibt's hängen]
276	gleich am Anfang   die fünfzehnjährigen Anfänger   RG-Klassen   unbegabt und eigentlich nicht	321 MS :	irrsinnig gut   und bleibt hängen
277	sprachorientiert   aber so ein bissl so   ich weiß nicht   Fußballertypen ja ?   die haben   car c'est	322 LH :	ja   na das ist eben auch einer der Vorteile vom Chanson   dass diese Wiederholungen nicht
278	dimanche   haben sie immer nur grölen wollen   ja die haben immer grölen wollen   die haben das	323	langweilig sind
279	vollkommen   und ich hab sogar jetzt   ich hab eine richtige Banlieue-Klasse in meinen letzten drei	324 MS :	ja   obwohl man sehr viel ausspart   ich glaub   zum Beispiel bei   wenn ich mir denk   Champs-
280	Monaten gehabt   ja   die waren wirklich wilde Typen   und ich hab trotzdem   Salut, ça va ?   oui	325	Elysées   da singt man und wir haben's x-mal gesungen   aber wenn man dann viele   dass sie dann
281	ça va et toi ?   in der ersten Stunde mit denen   die haben gegrölt   dass man nichts gehört hat   die	326	wirklich   au soleil   sous la pluie   ob sie das wirklich   manchmal haben sie's schon tausendmal
282	haben wirklich <<grölt> bäääähh>   [wie im Fußballstadion]	327	gesungen   und sie fragen bei der Schularbeit   was heißt im Regen ?   ja ?   also dass sie den
283 LH :	[voller Begeisterung ?]	328	Konnex oft nicht hinkriegen   also man darf's nicht überschätzen das ganze ja ?
284 MS :	und wenn's mich gesehen haben auf der Straße   haben's sofort ((Telefon klingelt))   ah jetzt hab	329 LH :	da wissen sie vielleicht gar nicht   dass sie [diese Struktur schon können]
285	ich ein Telefongespräch	330 MS :	[dass sie das]   das habt's doch gesungen dauernd   das
286 LH :	magst du kurz rangehen ?	331	heißt   manchmal ist es auch ganz gut   mit Vokabel führen   sagen was heißt   also die auch so
287 (--)		332	auszuschlachten
288 MS :	ich schau nachher (-)   haben sie auf der Straße dann   ah Blödsinn   wenn sie mich getroffen	333 LH :	ja   auf verschiedenen Ebenen   [Grammatik   Vokabular   Inhalt]
289	haben in der Schule   sofort   salut ça va ?   mich angesungen ja ?   also es gibt wirklich auf	334 MS :	[auf verschiedenen Ebenen   ja]   mich hat ja oft gewundert   auch
290	verschiedensten Ebenen kann man das machen	335	wenn ich selber neue Sprachen gelernt hab   ich kann das im Lied   aber im wirklichen Leben [ist
291 LH :	ja   und es bleibt dann doch [irgendwie da ?]	336	das dann noch nicht so]
292 MS :	[naja   salut ça va ?]   oui ça va et toi ?   das bleibt ewig   ja	337 LH :	[ist
293 (---)		338	es dann noch nicht so präsent ?]   oder man kann's noch nicht [anwenden]
294 LH :	also war das dann nicht nur in der Dritten mit den Langfranzosen   sondern eigentlich auch mit	339 MS :	[oder man trennt's] oder weiß nicht
295	den Älteren ?	340 LH :	oder man denkt sich   dass man das vielleicht in der Alltagssprache nicht verwenden würd oder so
296 MS :	ja ja   dann hab ich einmal   ich kann mich erinnern   auch in einer RG-Klasse   so in der Mittelzeit	341	obwohl die Struktur eigentlich da ist
297	wo man keine Chansons   keine Chansons machen konnte   weil eigentlich gar nichts interessant	342 MS :	hm hm hm hm hm hm   gar nicht   gar nicht   das ist einfach in einer anderen
298	war   für die Schüler ja ?   und die waren wirklich   die haben sich so schwer getan   für die war	343	Schublade drin ja   das ist das Lied
299	Französisch ein Wahnsinn ja ?   ich hab einmal die si-Sätze dann in der siebten Klasse vorgestellt	344 LH :	ja   dann sollt man   ja   vielleicht auch drauf achten   dass man da diesen Bezug herstellt
300	und die haben gesagt   das gibt's nicht   sowas Schweres kann's nicht geben !   ja ?   ((lacht)) da hab	345 MS :	dass da sehr nützliche Sachen drinnen sind   die man sehr gut [brauchen kann]
301	ich gesagt   <<lachend> na macht's euch nicht lächerlich>   wir haben geübt   si je n'avais pas	346 LH :	[so Formulierungen]
302	manqué le train   und in der Kette ja ?   und es ist ja ganz einfach   es ist ja nur étais und avais [und	347 MS :	dass man sagt   unterstreicht's euch das   schreibt's euch das bis zum nächsten Mal raus auf deutsch
303	nicht mehr]	348	ja   man kann wirklich viel machen mit denen
304 LH :	[und	349 LH :	ja   aber das heißt   du hast auch einfach wegen deiner persönlichen Liebe zum Chanson sicher
305	immer das gleiche System]	350	ganz ganz stark damit   also viel mehr als der Durchschnittslehrer   damit gearbeitet ?
306 MS :	immer   das ist leichter als die andere Stufe sogar   weil die Hilfszeit   weil's ja nur zwei Verben	351 MS :	ja   aber wie gesagt   lange Perioden gar nicht   da hab ich sogar die in den Lehrbüchern
307 LH :	eigentlich ja	352	ausgelassen   ja
308 MS :	gut   und dann ist das Participe Présent und Gérondif gekommen und ich hab mir gedacht   um	353 LH :	ja   ja wenn man auch merkt   dass gerade nicht so ein [Chanson-Geist da ist]
309	Gottes Willen   die werden aussteigen   gut   hab ich wirklich mir auf irgendeinem Tonband	354 MS :	[man muss schon] (---) ja   aber man soll

355 sich trauen | alles | alles | aber wie gesagt | in Nizza da | wie sie das vorgestellt haben | das perfekte  
356 Imparfait Passé composé Lied | hab ich gedacht | nie im Leben | also sowas Fades | nein  
357 LH : na | es muss einem selbst zusagen | und man muss auch merken | [dass es den Schülern gefällt]  
358 MS : [es muss einem selbst gefallen] |  
359 ja ja | na, die Assistentes arbeiten hauptsächlich jetzt natürlich über Video | [das]  
360 LH : [ja klar] | wenn dann  
361 noch eine visuelle Unterstützung da ist | das ist wahrscheinlich noch besser ?  
362 MS : ja | die werden dann anders behandelt | da geht's eher um Eindrücke oder Verständnis | oder was  
363 siehst du zuerst ? | und worum's | da kann man vorher arbeiten | ohne Text wie gesagt | worum  
364 kann's da gehen ? | was sagt das Bild ? | ja  
365 LH : okay | das ist halt jetzt auch viel einfacher mit den Youtube-Videos  
366 MS : ja | genau  
367 LH : ja stimmt (---) da spricht man mehrere Sinne an | wenn man nur hört | dann muss man halt mehr  
368 [auf den Text achten]  
369 MS : [ja aber es ist nicht unbedingt vertiefender]  
370 LH : nein | man hat halt [andere Aspekte]  
371 MS : [also die hat man halt mal] gesehen | das war der | ich weiß nicht | was die  
372 Assistentin da vorgestellt hat | mit dem blauen Twitter-Vogel | kennst du das ? | nein | keine  
373 Ahnung wer das ist oder | das hab ich ihr überlassen | die hat (---) die hat dann drei verschiedene  
374 vorgestellt | und es hat ihnen gefallen | aber es bleibt nicht unbedingt was hängen | [aber wie  
375 gesagt]  
376 LH : [ja oder  
377 vielleicht nur einzelne Strukturen] | nicht so in die Tiefe gehend

## 1 Interview 2

2 LH : also ja | die erste Frage betrifft einmal deine Einstellung | deine persönliche Einstellung zu  
3 französischer Musik im Allgemeinen | einmal einen persönlichen Bezug | und eben zur  
4 Verwendung von Liedern im Französischunterricht  
5 MM : ja | naja | also (---) ich denk mir einfach | wenn man Französisch studiert hat oder  
6 unterrichtet | dann hat man einfach eine positive Einstellung | dem französischen Liedgut | wurscht  
7 ob das jetzt Lieder Chanson oder irgendwas anderes ist | irgendeine andere Musik ist | Chanson |  
8 da versteht man ja jetzt das traditionelle | oder vielleicht ZAZ | oder so irgendwie darunter | aber es  
9 gibt ja viele verschiedene | also französische Musiken oder wie man das nennen mag | und im  
10 Französischunterricht ist das eine gute Sache | wobei | also nicht immer und nur | (---) also | also  
11 ein pragmatischer Zugang in Richtung einerseits | was kann ich den Schülern auch  
12 zumuten ?  
13 LH : ja klar  
14 MM : und da ist | also mir kommt sehr entgegen | weil ich bin nicht so eine großartige Sängerin | oder  
15 bild mir das zumindest ein | dass ich es bin oder was auch immer | und es ist natürlich eines | also  
16 man kann ja schon sehr viel einfach über Liedgut | sprich so zu fêtes et traditions | das was halt so  
17 Noël etc | da bietet sich das an ja | vor allem bei den Kleineren | also man kann ja da ein bisschen  
18 differenzieren | ja  
19 LH : genau | muss man auch | glaub ich  
20 MM : muss man auch | weil irgendwelche Oberstufenschüler werden kaum irgendwelche  
21 Weihnachtliedchen singen wollen | obwohl wennst ihnen dann eines vorspielst | ist es auch [ganz

378 MS : das darf man nicht unterschätzen | das haben sie mir einmal als größtes Kompliment in einer  
379 Maturazeitung geschrieben | Exupéry | man muss den Leuten | so sinngemäß | den Leuten die  
380 Sehnsucht aufs | wenn man jemanden lehren will | Schiffe zu bauen | muss man ihm Sehnsucht auf  
381 das Meer machen | ja ?  
382 LH : ja  
383 MS : das muss man nachschauen | das Zitat | also keine Ahnung | Saint-Exupéry  
384 LH : dass du halt vermittelt hast | diese Liebe  
385 MS : wie schön das ist | wenn man nach Frankreich fahren kann | wie gut man da isst und wie toll alles  
386 ist  
387 LH : und dass halt die Sprache (-) der Schlüssel ist dazu | gell ?  
388 MS : genau (-) und da braucht man ein bissl Zeit | und nicht nur Testformate  
389 LH : und nicht nur so Oberflächlichkeiten | ja  
390 MS : ja | dass sie sich wirklich interessieren für die Kultur | es vermitteln ja doch manche  
391 anspruchsvollere | doch einiges an Kultur  
392 LH : ja klar | ich glaub | man kann alles drin finden  
393 MS : alles | ja  
394 LH : für jegliche Situation | für jegliche Jahreszeit | oder auch die unterschiedlichsten Teile [der  
395 Francophonie]  
396 MS : [ja |  
397 ja]  
398 LH : wenn man genügend sucht | und sich auch selbst dafür interessiert halt | (---) gut ja | ich glaub |  
399 das waren eh mal so die wichtigsten Sachen | vielen Dank  
22 lustig]  
23 LH : [sind sie  
24 eh wahrscheinlich begeistert]  
25 MM : oder mit der Assistentin | die hat mit ihnen das dann auch gesungen | und da waren's auch völlig  
26 begeistert  
27 LH : und haben mitgemacht ?  
28 MM : ja sicher | aber alle | da sind's gestanden | haben Atemübungen mit ihr gemacht | das kommt schon  
29 so drauf an | wie man das auch °hhh ernsthaft präsentiert | also ich kann's so nicht ja | weil dazu  
30 fehlt mir A das Selbstvertrauen und B das ((lacht)) wie soll man sagen | das Gesangliche  
31 rundherum | aber da hab ich gesehen | dass auch das geht ja | aber man muss halt schon | wenn's |  
32 wie soll ich sagen ? | wenn man einen pädagogischen | nicht nur Input sondern auch Output haben  
33 will | muss man's halt schon gezielt einsetzen | also ich kann nicht ein Lied eine ganze Stunde  
34 lang machen | also ich mein | man probiert's halt hin und wieder vielleicht | im Enthusiasmus oder  
35 alle Strophen von irgendeinem Lied | an dem man hängt ja  
36 LH : aber ob's dann bei den Schülern auch so ankommt  
37 MM : ankommt | und das ist eine andere Generation und alles Mögliche | also da muss man schon bissl  
38 aufpassen | ja | und so Aufhänger sind | wart | ich hab da | was weiß ich | was bei den Dritten gut  
39 angekommen ist heuer | wart einmal ((klickt am Computer)) | oder auch schon voriges Mal | ich  
40 hab ja nicht immer alles | ist das jetzt unter Chansons ? | Langfranzösisch | dritte Klasse  
41 LH : du bist ja gut organisiert  
42 MM : na was heißt gut organisiert | das ist ja völlig | es schaut nur so aus | aber was haben wir da ? |  
43 chansons pour enfants | das ist aber ziemlich eingefahren | das war total lustig | das sind so  
44 bescheuerte | aber da haben's dann wirklich mitgesungen | wart einmal | und da gibt's dann auch  
45 zum Beispiel ein Arbeitsblatt dazu | eh klar | also da gibt's die Paroles dazu

46 LH : hm\_hm | das sind so die klassischen Kinderlieder | [wie man sie auch im Deutschen]  
47 MM : [genau genau] | aber was jetzt auch total | warum  
48 hab ich das so auch ?  
49 LH : vielleicht zur Sicherheit doppelt abgespeichert ?  
50 MM : keine Ahnung | ich schau nur ob's dasselbe ist | okay | schaut so aus | ((lacht)) so | das ist meine  
51 Ordnung | ich weiß auch selber nicht mehr | und das sind halt dann so Lieder und da | was ist denn  
52 gut angekommen ? | alles eigentlich | und da singen's dann mit | weil jetzt kann man ja diese  
53 ganzen Youtubes auf mp4 runterladen | und dann ist es super | weil dann haben's den Text dabei |  
54 ich mein das ist | kennst du das ?  
55 LH : welches ist das ? | ah | un kilomètre à pied  
56 MM : ich mein das klingt total kindisch | aber die fahren sowas von ab auf so einen Blödsinn | ja ? ((Lied  
57 « Un kilomètre à pied » mit Video im Hintergrund)) schau dir das an | das glaubst ja nicht | und da  
58 können's dann mitsingen und das tun's auch | man glaubt's kaum  
59 LH : und das war jetzt in der Dritten | wo du das gemacht hast ?  
60 MM : ja | ((lacht)) ich mein das ist  
61 LH : aber das ist halt lustig einfach | oder ?  
62 MM : ja genau | und da hab ich halt | was weiß ich | vier oder fünf Lieder | was da drauf sind | ((lacht))  
63 und da waren sie dann völlig begeistert | ((unterbricht das Lied)) ich mein okay | das war halt die  
64 Stunde vor den Semesterferien  
65 LH : hm\_hm | so als Auflockerung ?  
66 MM : genau | oder auch | was weiß ich | jetzt hat man eine Schularbeit geschrieben | dann macht man die  
67 Verbesserung | also man hat die Stunde nach der Schularbeit | da haben sie's noch nicht zurück |  
68 und dann kann man dann irgendwas anderes machen | und ja | also da [gibt's so]  
69 LH : [so zwischendurch ?]  
70 MM : genau | einige so Lieder | die man halt | so Kinderlieder | die man in der Stufe | ja | wobei ich mit  
71 ihnen auch ZAZ gemacht hab | wo ist denn das ? (--) hallo ? | ich hab mit ihnen auch | wo ist die  
72 ZAZ ? | aber da muss man's dann halt anpassen  
73 LH : ja klar  
74 MM : wart einmal | wo ist denn das ? | hhh° vielleicht hab ich das dann eher unter Chansons  
75 ((Klicken))  
76 LH : wow du hast eine ganze Liste | ah das ist ZAZ  
77 MM : ja aber die Frage ist | ob das das Kinderprogramm ZAZ ist | weil wie gesagt das muss man ja dann  
78 schon ein bisschen unterscheiden | aber da hab ich dann auch was für die Oberstufe auch gemacht |  
79 und ich glaub das ist eher das für die Oberstufe (---) wart einmal | na das war eh das für die  
80 Unterstufe | da war nur der Text (---) und das hab ich dann halt ein bisschen die Vokabel  
81 angegeben | und übersetzt | und ein bissl was über sie und mehr nicht | ja ? | wobei da gib'ts auch  
82 eben | das Gute ist | dass da natürlich auch | eben da gib'ts das mit dem Je veux | und eigentlich  
83 mach ich's immer so | dass ich sie das beschreiben lass | ohne Ton | das offizielle Video zum  
84 Beispiel | [einfach]  
85 LH : [dass du zuerst nur den]  
86 ((Lied « Je veux » mit Video im Hintergrund))  
87 MM : dass sie nämlich auch beobachten | das ist bei den Videos gut | und dass man dann drüber redet |  
88 was ist die Situation etc | und was sie sich vorstellen | [also]  
89 LH : [das heißt] | du beginnst einmal mit dem  
90 Video ?  
91 MM : genau ((unterbricht das Lied)) | und ich zeig | also da kann man ja den Ton weg | und das ist eh  
92 total lustig | weil viele wissen nicht was die Anfangssequenz ist | also so kann man auch | aber das  
93 ist halt jetzt | dank Youtube | man [kann da vieles hineinspielen]  
94 LH : [genau | das ist jetzt vereinfacht | ja]

95 MM : also man kann das auch so nutzen | dass man den Ton wegtut | einmal über die Bilder redet und  
96 sich so ein bisschen annähert | dann erspart man sich | dann hat man schon ein bissl was erarbeitet  
97 | und dann finden's vielleicht schneller den Zugang [zum Lied selber]  
98 LH : [ja genau]  
99 MM : also insofern ist das eine gute Methode | sich da | und so Youtube-Videos gib'ts ja | und es gibt ja  
100 auch Je veux dann mit | wenn sie dann mitsingen wollen | dass sie nicht auf den Zettel schauen |  
101 [dann findet man's sicher]  
102 LH : [dass man gleichzeitig den Text]  
103 MM : genau | dann findet man sicherlich irgendetwas | also das geht leider auf dem Whiteboard nicht | dass  
104 man den Text selber dazutut oder so | aber es | man findet immer Paroles | du findest überall | zu  
105 fast [jedem]  
106 LH : [ja | Video mit Paroles]  
107 MM : genau | das sind dann oft nur so Standbilder oder so | aber das ist ja egal | man hat's ja schon  
108 anders erarbeitet (--) genau | also mit der Oberstufe hab ich das dann halt auch | oder war das eher  
109 zum Thema ? | ja da hab ich das Bataclan noch dazugenommen | weil da hab ich dann die  
110 Attentate | ja das kann man dann halt mit Zeitbezug auch machen | da hab ich noch eine zweite  
111 Seite zu diesem | Übungsblatt | wo hab ich denn das ? | egal | man kann's auch als | weil ich's grad  
112 seh | auch als | zur Landeskunde verwenden  
113 LH : ja | [natürlich]  
114 MM : [okay] | und da kann man sehr viel machen | man kann Midnight in Paris | nur die  
115 Anfangsszene nehmen  
116 LH : ja | ah das ist herrlich  
117 MM : eben | also das hat jetzt nichts mit Französisch zu tun | aber da kann man schon einmal die  
118 Sehenswürdigkeiten machen | also was weiß ich | man sieht's eh gleich | wieso tut er nicht ? (---)  
119 also das taugt ihnen immer | wenn man so Sachen macht ((Anfangssequenz « Midnight in Paris »  
120 im Hintergrund)) | und da schreien's dann eh schon immer raus | was ist was  
121 LH : was sie grad sehen  
122 MM : genau | so und dann kann man ((unterbricht das Video)) | was weiß ich | da kann man  
123 irgendwas nehmen | den Joe Dassin hab ich früher immer genommen | aber eigentlich | Moment |  
124 find ich das von der ZAZ | aber das find ich jetzt da nicht | besser | also ich find die Interpretation  
125 Champs-Élysées von ZAZ  
126 LH : achso | von dem neuen Album [über Paris | ja]  
127 MM : [genau | genau] | ich find die viel | also dafür | dass das ein 68er war  
128 | der Joe Dassin | singt er das so brav | das glaubt man gar nicht | und die ZAZ singt das viel  
129 fetziger | [also]  
130 LH : [außerdem] taugt ihnen die ZAZ wahrscheinlich auch | und wenn sie dann ein altes Lied  
131 neu interpretiert haben | dann ist das wahrscheinlich auch sehr reizvoll  
132 MM : genau | genau | also wie gesagt | es ist das gut | weil da sind die ganzen Sehenswürdigkeiten | da  
133 kann man über Boulevard Haussmann reden | also dieses Video ist gut | weil die  
134 Sehenswürdigkeiten so gut daherkommen | ja ? | bei der ZAZ ist das weniger gut | aber okay | ich  
135 find's halt vom Singen besser  
136 LH : aber das heißt | du machst oft | ähm | ein Lied mit mehreren Klassen | aber auf  
137 verschiedene Art und Weise | je nach Niveau | oder je nachdem | was du grad | [auf was du den  
138 Fokus legst]  
139 MM : [schon | also früher  
140 hab ich's nicht so gemacht] | genau | sondern da hab ich mir gedacht | okay es reicht | aber das  
141 waren auch die Mittel irgendwie ja | es reicht wenn ich was | da hab ich's eher dann so gemacht  
142 | ich mach einen Lücken | Strophen mit ein bisschen Lücken | zum Ausfüllen dann | zum genauer  
143 Hören | und zuerst nur mal | was versteht ihr ? | Globalverständnis | und dann ins Detail | das heißt

144 | sie müssen die Lücken ausfüllen  
145 LH : genau ja  
146 MM : ja ? | also sowas kann man sicher machen | zum Beispiel da an Grammatikphänomenen | was weiß  
147 ich | Subjonctif oder | on ira on ira | also irgendwie Futur | also man kann ja irgendwie die Lieder  
148 auch so durchforsten  
149 LH : ja genau | auf einem grammatischen Level  
150 MM : ja | auf einen grammatischen Aspekt hin | und dann kann man's | also da sind Lückentexte immer  
151 super | also wenn man das | aber das ist dann immer halt noch einmal die Feinstufe ja | und oft  
152 zum Auflockern ist wirklich gut | wenn man das nur so ganz kurz macht | also nicht so aus | also  
153 was bei den Liedern dann oft die Gefahr ist | oder mein Problem war vielleicht | dass ich das dann  
154 wirklich so | dann so akademisch | ja ?  
155 LH : hm\_hm | [durchexerzier?]  
156 MM : [man hat zwar] | man hat zwar ein peppiges Lied | aber man  
157 LH : zerlegt's dann so lang | bis es den Reiz verliert | oder  
158 MM : genau | bis es denn Schülern irgendwo bei den Ohren schon rauskommt | und du ihnen schon  
159 ansiehst | also jetzt interessiert sie dieses Lied die nächsten hundert Jahre nicht mehr | und das ist  
160 dann blöd | [das ist kontraproduktiv]  
161 LH : [okay] | also man soll's nicht übertreiben  
162 MM : ja | also so | so würd ich das jetzt mal sehen | oder der Dutronc | Paris s'éveille | man kann  
163 durchaus alte Lieder natürlich auch nehmen | oder von der Céline Dion | diese Schnulze | diesen  
164 Amour-Hatscher | pourquoi tu m'aimes encore | kann man gut den Subjonctif machen | das ist  
165 natürlich gesellschaftskritisch | den Stromae ((klickt am Computer)) | also dieses | Twitter  
166 LH : ja ja | das ist ganz aktuell | also  
167 MM : okay | also das ist | das taugt ihnen total | und das kann man mit den Kleinen aber anders machen  
168 als mit den Großen ((Lied « Carmen » mit Video im Hintergrund))  
169 LH : ja klar  
170 MM : und da kann man natürlich auch so Standbilder rausnehmen | und dann mit den Kopien arbeiten |  
171 und dann die Geschichte auch nacherzählen lassen | also du nimmst dir da so | was weiß ich |  
172 typische Szenen raus | und lasst die dann in die Reihenfolge bringen | also als Kopiervorlage | und  
173 du lasst sie dann in die richtige Reihenfolge bringen | und anhand der Reihenfolge erzählen sie die  
174 Geschichte nach  
175 LH : nachdem sie das Video schon gesehen haben ? | so als Nacherzählung [sozusagen]  
176 MM : [genau | genau] | weil das  
177 fällt ihnen total schwer | also sie können sehr schnell sagen | auf deutsch | um was es geht | [aber  
178 es ist irrsinnig schwierig]  
179 LH : [aber  
180 das ganze auf Französisch]  
181 MM : genau und da hilft's immer | wenn man dann so ein Youtube-Video | auch in so  
182 Bildsequenzen zerlegt | weil da fällt es ihnen leicht | die Geschichte zu erzählen | und wenn man  
183 das dann einmal durchbesprochen hat | ist das dann zum Beispiel eine gute Hausübung  
184 LH : hm\_hm | dass sie das dann nochmal schriftlich festhalten ? | dass sie dann nicht  
185 überfordert sind | wenn sie das ganze Video auf einmal beschreiben müssen  
186 MM : ((unterbricht das Video)) genau | weil das ist eine Überforderung | das kann man nicht machen |  
187 ich mein das ist halt noch dazu <<lachend> mit englischen> | ich hab nicht anderes | das ist mit  
188 englischen Untertiteln | das ist überhaupt sehr sinnvoll | ja aber jetzt war ich grad bei  
189 irgendwas | achso | aber jetzt frag jetzt du noch einmal weiter  
190 LH : genau | ja mhmm | dann der Vergleich zu den Lehrbüchern | da sind ja auch öfters  
191 Chansons drinnen | ob du mit [denen arbeitest]  
192 MM : [da haben wir jetzt]

193 LH : oder eher zusätzliche Sachen mitbringst | und wenn ja | welche | und wie wählst du die aus ? | also  
194 du hast eh schon da zum Teil gesagt | [wie du die findest]  
195 MM : [also auswählen] | Landeskunde oder irgendwas | was auch  
196 mit Festen und etc | was zum Jahresablauf passt | was man so einsetzen kann | ((hustet)) aber  
197 natürlich | in den Schulbüchern war früher sehr wenig drin | jetzt haben wir ein neues | das hab ich  
198 eh erst jetzt ((blättert im Buch)) | und die haben eben einiges drinnen | die haben die BB Brunet  
199 drinnen | die ZAZ drinnen | also die arbeiten mit sehr viel Musik | aber was bei diesen  
200 Lehrbüchern ist | das ist aber auch immer sehr akademisch | also die reden | da gibt's zum Beispiel  
201 Schüler | die reden über ZAZ | und wenn du nichts dazu machst | dann haben sie überhaupt keine  
202 [Ahnung]  
203 LH : [kennt man] sich gar nicht aus ?  
204 MM : ja man kann ja nicht davon ausgehen | dass die zu Hause | was weiß ich | sich hinsetzen [und ZAZ]  
205 LH : [und das  
206 anhören]  
207 MM : ja | aber wennst das dann mit ihnen machst dann | und da ist dieses Buch | das ist für die dritte  
208 Klasse eben | [und da kann man]  
209 LH : [ist das das ganz neue À plus!?!]  
210 MM : ganz genau | das ist das ganz neue | mit unheimlich viel ((blättert)) etc | und die bringen schon (--)  
211 aktuelle Musik ja ? | also das passt schon | aber sie bringen's halt so ein | was magst du ? | bei den  
212 Hobbies und Interessen und so | dann werden da halt ein paar Nummern aufgezählt | aber die  
213 werden da nicht näher erklärt  
214 LH : okay  
215 MM : und dann bietet sich's halt an | das dann ein bisschen in so einer Stunde  
216 LH : genau | da ist zum Beispiel | seh ich gerade | elle écoute un CD de ZAZ  
217 MM : genau | genau  
218 LH : aber eigentlich kommt das dann nicht näher vor | [worum's da geht oder]  
219 MM : [eben | eben] | also es kommt so vor | das und dann  
220 kommen die BB Brunet vor | oder ich weiß nicht was | und da kann man ihnen dann helfen | oder  
221 irgendwann einmal | wenn eine Stunde ist | wo man sich sagt | okay jetzt haben wir so ein  
222 Riesenkapitel gemacht | jetzt machen wir irgendwas | [wo man sowas einschiebt | ja genau]  
223 LH : [dass man sowas mitbringt] | aber man muss  
224 dann doch eigentlich selbst ein bisschen die Initiative ergreifen und Sachen mitbringen | weil  
225 MM : na | die Lehrbücher bringen da | also auch wenn das jetzt ein bisschen mehr an der  
226 Jugendkultur drin ist | oder auch ein bisschen Rap hat | aber zum Beispiel | Rap oder so  
227 irgendwas | das hab ich immer nur | oder auch Grand Corps Malade | also mit diesen ganz  
228 kritischen Texten | wobei das ist schwierig | das ist so viel Text  
229 LH : ja | vor allem für ein niedrigeres Niveau  
230 MM : na das geht da gar nicht | aber wenn ich jetzt an die Oberstufe denk | also das ist dann schon | also  
231 da muss man eine gute Klasse haben | wo man so einen Text auch erarbeiten kann | also damit man  
232 | und da geht's halt dann (---) was gibt's denn da von ihm ? | École nationale | also okay wenn man  
233 über Banlieue oder so irgendetwas redet | dann bietet sich sowas an | aber das muss eine gute  
234 Klasse sein  
235 LH : die auch interessiert ist  
236 MM : die interessiert ist | und die nicht total überfordert sind | und dann kann man das  
237 sozusagen so kritisch | was Kritisches mit so viel  
238 LH : mit viel [Textarbeit]  
239 MM : [einsetzen]  
240 LH : und Hintergrundinformationen  
241 MM : genau | und das passiert halt vielleicht eher selten

242 LH : ja | gut das heißt | da muss man dann wirklich einfach die Klassen kennen | und das  
243 [dementsprechend auswählen]

244 MM : [ja weil sonst ist das] | also (--) ja

245 LH : okay verstehe

246 MM : ja also | also mit den Lehrwerken ist es zwar besser geworden | aber da sind zum Beispiel Sachen |  
247 da haben irgendwelche Schüler irgendwas geschrieben ((blättern)) | ja

248 LH : hm-hm | verwendest du prinzipiell auch so | für den Unterricht konzipierte Lieder | oder arbeitest  
249 du eher mit den Originalen ? | halt dann auf einem niedrigeren Level ?

250 MM : ich hab das eine Zeitlang probiert | aber das ist so akademisch | was die da aufführen | ich sag  
251 einmal akademisch | oder ich weiß nicht was | die gehen davon aus | dass | das ist ein Niveau | das  
252 hat man vielleicht früher gehabt | also jetzt ist es wirklich so | dass man ja Schüler haben | die  
253 haben ja schon die Dritt- oder Viertsprache | wenn sie Französisch (--) lernen | und dass ist schon  
254 einmal A vielleicht eine Bereicherung | ja | wenn sie die ersten zwei Sprachen gut können | aber  
255 sonst ist es dann ein Krampf

256 LH : ja | und auch sehr fordernd natürlich

257 MM : ja | und ich mein ich hab da irgendwo sicher Bücher rumstehen | wo man den Rachid Taha bis zum  
258 Exzess zerpfückt hat | aber (--) das ist fetzige Musik | aber wenn ich das dann so aufzieh | dann  
259 verliert's jeglichen Reiz ?

260 MM : ja | Reiz ist gut | ja | wobei ähm | man kann natürlich | und das ist dann der nächste Aspekt | dass  
261 man halt Musik auch beschreiben lernt

262 LH : ja

263 MM : und weil das sowieso auch in der Muttersprache ein großes Problem ist ((lacht)) | ist das natürlich  
264 überhaupt | das ist wirklich die Olympiade dann

265 LH : also auch eher [mit Fortgeschrittenen]

266 MM : [über Musik sprechen] | ja ? | und das ist ja eigentlich das | was jetzt bei der Matura  
267 ja auch vorkommt | ja ?

268 LH : eigentlich ja genau | weil da muss man ja ganz oft auch etwas beschreiben | wie man es selber  
269 empfindet oder so

270 MM : ja bzw du hast vielleicht | also da gibt's einen Themenbereich | art et culture | und wenn du da | da  
271 kannst du natürlich Beispiele bringen | wenn du da so einfach bei diesen Bildern | die du  
272 vergleichen musst | ein klassisches Konzert und was anderes hast | dann könntest du ja z.B. über  
273 Musik sprechen | aber das muss man

274 LH : wenn man das nötige Handwerkszeug dazu hat

275 MM : genau | aber das ist dann schon Knochenarbeit | also da muss man dann schon | also das ist in der  
276 Unterstufe gar nicht möglich | und da kann man vielleicht in der Siebten damit anfangen | also  
277 auch bei den Langfranzosen | dass man einfach wirklich so | was ist der Rhythmus ? | Melodie ? |  
278 ist der Text wichtig ? | die Art der Stimme ? | oder auch die Instrumente | welche Instrumente  
279 kommen vor ? | da spielt so viel mit dann | also das ist wirklich [schon die hohe Schule]

280 LH : [gibst du ihnen] da auch ein  
281 [Vokabular?]

282 MM : [ja natürlich]

283 LH : eine Liste an Möglichkeiten | wie man sich da [ausdrücken könnte]

284 MM : [da gibt's aber viel] | da gibt's aber viel | also im  
285 Internet | wart einmal | schauen wir mal ((klickt am Computer)) ich kann dir das auch alles auf  
286 einen Stick geben | wennst magst

287 LH : ja sehr gerne

288 MM : warte | schauen wir mal | ich mein das ist jetzt nicht das Gelbe vom Ei | das sind vielleicht  
289 irgendwelche | wo könnt ich das haben ? ((hustet)) | wart einmal | Chansons ? | da war ich aber  
290 grad (--) | oder pour parler d'une chanson | wo hätt ich denn das ?

291 LH : aber das ist spannend | das ist wieder eine ganz andere Ebene von Chanson | dass man das in die  
292 Richtung (--) ausbeutet quasi | um eben zu beschreiben | unterschiedliche Musikstile oder ja auch  
293 ja es ist jetzt bei der Matura | es ist ja auch so | du musst zwei Bilder beschreiben | und beschreib  
294 einmal ein Bild | das ist ja für die Leute schon [total schwierig]

295 LH : [sehr anspruchsvoll ja]

296 MM : also auch im Deutschen ((Handy läutet)) | bitte wer will was von mir ? | ich schau jetzt einmal  
297 ((blickt aufs Handy))

298 LH : ja gerne | bitte

299 MM : hmm | dürfte unbekannt sein | ich kenn die Person nicht | is wurscht

300 LH : und vor allem | wenn sie dann auch nicht mehr wissen | was sie noch sagen könnten | dann könnte  
301 man sich natürlich mit sowas helfen | wenn man da schon weiß | wie man Musik beschreibt | [oder  
302 andere Dinge]

303 MM : [ja genau  
304 | ja] | und da müssen's dann durch | weil sie bekommen zum Beispiel auch | es gibt ja bei den  
305 dialogischen Situationen | wo sie dann über viele Sachen reden müssen | du organisierst ein Fest |  
306 Abschiedsfest für die Assistentes | also mir fallen jetzt nur so Maturabeispiele für die Dialoge ein |  
307 da [kommt natürlich französische]

308 LH : [könnte man auch über Musik sprechen]

309 MM : ja genau | aber da muss man über Musik sprechen können

310 LH : also eigentlich auch der Bezug zur neuen Matura spielt da auch mit | weil nicht nur als  
311 Gegenstück | jetzt machen wir mal was | was nicht auf die Matura hinzielt | zur  
312 Entspannung | sondern auch wirklich als konkrete [Vorbereitung]

313 MM : [na klar] | klar | und ich mein | auch die ganzen  
314 Geschichten | die da natürlich jetzt so sind | aha es ist lustig | ist das ((klickt am Computer)) aha  
315 was weiß ich | les instruments de musique

316 LH : ah ja | wunderbar

317 MM : das ist von irgendwo eingescannt | frag mich nicht wo | das ist aber auch nicht alles | da gibt's ja  
318 viel mehr | aber da hab ich irgendwo was gefunden | fiche de travail | musique | was hab ich da ? |  
319 keine Ahnung | ah | also genau | also da war das | das war die Rückseite bei der Oberstufe von der  
320 ZAZ | aber das kann man auf jede | ja da noch einmal ein bisschen so Konstruktionen | fait de la  
321 musique | musicien | joue d'un instrument | also da kann man | das war aber eindeutig Oberstufe |  
322 dann Vokabel | genau | und dann solche Aufträge | zum Beispiel ja | [und dann]

323 LH : [okay] | wo sie das gleich  
324 anwenden müssen

325 MM : wo sie's dann aber | ja oder man hört das Lied und sie müssen sich das dann zu Hause  
326 anschauen | und die nächste Stunde arbeitet man | arbeitet man dann drüber | und dass sie dann  
327 sozusagen über den anderen reden

328 LH : hm\_hm | dass sie das zuerst in der Partnerarbeit [üben und dann präsentieren ?]

329 MM : [genau | und dann kann man] noch eine  
330 Hausübung geben und sagen | jetzt macht's es schriftlich auch noch | ihr stellt eure  
331 Lieblingssänger Lieblingsdings vor | dann haben sie verschiedene | ähm | also  
332 Production orale Production écrite [durchgenommen | okay?]

333 LH : [ja | die verschiedenen] Kompetenzen trainiert | ja

334 MM : okay ? | also und solche Arbeitsblätter kann man en masse gestalten | und es ist auch nicht  
335 unbedingt alles

336 LH : ja | einfach nur mal so ein Grundwortschatz

337 MM : ja | und dann könnte man natürlich ein bisschen | aber ich komm da nie dazu | dass man die Leute |  
338 also was halt einfach schade ist jetzt mit diesen doch recht wenigen Stunden | es wär natürlich  
339 schon gut | wenn sie dann zum Beispiel Referate halten und so etwas wirklich präsentieren | und

340 das kommt ein bisschen | oder bei mir vielleicht | zu kurz oder man macht das halt nur | also nicht  
341 so oft | also in Richtung Matura macht man's dann öfters | aber da mach ich's dann auch schon in  
342 Richtung Monolog und Dialog eigentlich | muss ich [ehrllicherweise sagen]  
343 LH : [ganz gezielt]  
344 MM : ja | was gibt's für Themenbereiche ? | und ja | und über Musik eben | wie gesagt | wenn man  
345 irgendein Abschiedsfest oder überhaupt ein französisches Fest oder irgendwas  
346 vorbereitet | dann ist das | dann wäre Musik ein Thema | über das man reden kann  
347 LH : klar | ja  
348 MM : nicht nur la cuisine | sondern da gibt's dann Aspekte | und das muss man sich dann | da muss man  
349 halt dann hinarbeiten | ja ?  
350 LH : ist Musik irgendwie drinnen | in irgendeinem [dieser Themenblöcke ?]  
351 MM : [naja das ist bei] l'art et culture | oder wie auch  
352 immer | da gibt's ja verschiedene | man muss sich ja in der Schule immer einigen | das kann ja  
353 auch bissl anders heißen | aber der ist sowohl bei den vierjährigen Franzosen dabei | der Punkt |  
354 und das kann man natürlich bei | ein anderer Themenpool ist | äh | landeskundliche Aspekte  
355 LH : genau | ja  
356 MM : da könnte man | da kommt sicherlich auch so irgendwas vor  
357 LH : wenn man über Paris spricht oder | ja stimmt  
358 MM : ((hustet)) was auch immer da kommt | ein Aspekt wird immer sein | Musik auch | [über den man  
359 reden könnte]  
360 LH : [weil's auch  
361 einfach in Frankreich so eine zentrale Rolle spielt]  
362 MM : und wenn man dann nicht reden kann | dann (--) ist es natürlich schwierig | über acht Minuten lang  
363 irgendwas [zu plappern]  
364 LH : [sich aus den] Fingern zu ziehen | ja  
365 MM : ja ? | weil du hast fünf Unterpunkte | und über die fünf musst irgendwie abhaken | und da ist Musik  
366 und Küche oder irgendwas anderes in Frankreich sicher dabei ja ? | cinéma ist auch gut | aber das  
367 ist noch einmal schwieriger [als]  
368 LH : [ja] | da braucht man einfach ein extrem gutes Hintergrundwissen  
369 MM : ja | cinéma [und littérature]  
370 LH : [ein sehr hohes Niveau]  
371 MM : das ist noch einmal schwieriger [zugänglich für]  
372 LH : [ein paar Chansons] kann man mal schneller erarbeiten  
373 MM : aber wie gesagt | die letzten | ich hab auch vor Urzeiten erst eine Langfranzösisch-Klasse auch in  
374 der Oberstufe gehabt bis zur Matura | und mit denen hab ich schon auch so Filme dann geschaut |  
375 oder zumindest Sequenzen  
376 LH : ja | damit sie zumindest einen Einblick bekommen  
377 MM : und die waren auch sehr interessiert | also was weiß ich | Caché oder solche Filme | ja ? | ähm |  
378 aber das ist für alle anderen  
379 LH : hm\_hm | und ja | wie du sagt | die Zeit erlaubt's leider meistens nicht mehr  
380 MM : die Zeit erlaubt's nicht und da ist Musik (--) sehr okay | aber nicht so durchkauen | dass es bis zum  
381 Erbrechen durchgekaut wird  
382 LH : also du machst selten eine ganze Stunde lang nur Chanson ?  
383 MM : ja ja | eher so  
384 LH : eher so Stundenteile | teilweise  
385 MM : ja | oder eine halbe Stunde oder so | ja ? | ja schon  
386 LH : und hast du so eine typische Vorgehensweise | oder ist das ganz abhängig vom  
387 jeweiligen Chanson | Künstler | Thema usw. ?  
388 MM : ja | es hat sich auch gewandelt | jetzt mit dem Whiteboard find ich das ja ganz okay | weil man halt

389 diese Videos auch schauen kann | und da sind auf verschiedenen | also verschieden durchspielen  
390 kann | mit Ton | ohne Ton | man kann's ja auch nur mit Musik | also das ist auch | wenn man eine  
391 Instrumentalnummer | zum Beispiel | wenn man das in der Oberstufe macht und einfach über  
392 Musik reden will | und da ist dann auch immer gut | wenn man das dann einfach nicht auf  
393 französisch macht | von vornherein | also dass man mal über Musik redet | und dann auch den Text  
394 | also eine Instrumentalnummer | falls das ein Lied mit Text ist | [weg]  
395 LH : [mal nur über die] Musik sprechen  
396 MM : genau | damit über die Musik | die wissen oft nicht | wie sie einen Rhythmus beschreiben sollen  
397 oder  
398 LH : ja wie du gesagt hast | dass das auch in der Muttersprache schon schwer ist | und in der  
399 Fremdsprache erst recht  
400 MM : ja | und da | für so ein Programm braucht man wirklich | da braucht man dann wirklich Zeit | und  
401 da ist dann eine Stunde schon okay | ja ? | oder vielleicht auch eine zweite Stunde | ja ? | dass man  
402 zum Beispiel irgendso ein Lied macht | und dann versucht ein bissl rauszugreifen | wie kann man  
403 das analysieren ? | oder die reden miteinander | was ihre Lieblingsgruppe ist | und dann macht man  
404 in einem zweiten Schritt | wenn sie sowas geschrieben haben | dass sie dann | dass man dann in der  
405 nächsten Stunde was macht | wo man dann einfach ihnen was vorspielt | was Instrumentales | und  
406 dann sagt ja | vielleicht ganz was anderes | wo sie dann das Vokabular musique classique und das  
407 einmal anwenden können | schön langsam | also so würd ich das machen | in der  
408 Oberstufe | aber sonst in der Unterstufe eher nur so Sequenzen von einer halben Stunde  
409 LH : damit auch die Aufmerksamkeit da bleibt ?  
410 MM : ja | genau ja | wenn man sowas hat | was soviel Inhalt aber auch hat | wie der Stromae | das bietet |  
411 das würde sich schon anbieten | aber sie kippen dann wirklich oft weg | wie gesagt | man kann sich  
412 mit so Stills | so Filmstills | die man dann rauskopiert | dann helfen | weil dann haben sie wieder  
413 ein bissl was anderes zu tun | aber wirklich immer nur das Lied spielen | und darüber reden | das ist  
414 genauso | wie wenn ich ihnen siebzehn Mal dasselbe sag | genauso fad ((lacht))  
415 LH : ja | aber prinzipiell spielst du das Lied schon öfter vor | damit sie dann vielleicht auch  
416 mitsingen können oder so ?  
417 MM : ja genau | also in der Unterstufe singen's gern mit | irgendwo | es gibt natürlich aber auch so  
418 Sachen | wo'st wirklich | wo sie überhaupt nicht mitkommen | oder das rennt dann eher übers  
419 Youtube | also wo'st ihnen was vorspielt | und sie müssen dann überhaupt dahinterkommen | weil  
420 das rennt dann so schnell ab | dass sie dann gar nicht wissen | dass sie einfach nur von den Bildern  
421 vielleicht draufkommen können | um was es da geht | ja ? | also so kann man's natürlich auch  
422 einsetzen  
423 LH : also das Visuelle eher als Hilfe ?  
424 MM : ja | auf jeden Fall | aber manchmal dann eben bewusst auch wieder nicht verwenden | ja  
425 LH : das heißt | deine Art mit Chansons zu arbeiten | hat sich auch gewandelt | einfach wegen den  
426 technischen Möglichkeiten | [im Lauf der Jahre ?]  
427 MM : [auf jeden Fall] | weil früher bist ja dann immer gestanden | mit einem  
428 Kassettendeck und hast zurückgespielt ((lacht))  
429 LH : ja | das ist jetzt natürlich anders | und hast du auch das Gefühl | dass das Chanson jetzt wieder  
430 mehr in ist als früher ? (---) | oder dass sich da was gewandelt hat...? (---) | oder meinst du | man  
431 kann eigentlich eh immer damit arbeiten ?  
432 MM : ich glaub schon | ich glaub schon | weil also einfach von sich aus | das machen nur wirkliche  
433 Aficionados | dass die von sich aus daherkommen und sagen | sie haben das oder das | ja |  
434 mitbekommen und gehört °hhh | und sonst bringst du ihnen das näher | und eben je kurzweiliger |  
435 dass man das in der Unterstufe <<lachend> gehalten hat> | und vielleicht auch noch in der Fünften  
436 und in der Sechsten | ich mein vor allem bei den Kurzfranzosen dann | Fünfte Sechste | erstes  
437 zweites Lernjahr | muss man das | weil sonst verdirbt man's ihnen

438 LH : ja | dass man ihnen den Spaß daran aufrechterhält  
 439 MM : genau | weil sonst das immer so ein Krampf wird | und das muss man versuchen zu  
 440 vermeiden [auch]  
 441 LH : [also] dosiert und richtig eingesetzt ?  
 442 MM : genau | und vor allem die eigene Begeisterung | <<lachend> die man vielleicht hat> | dass man das  
 443 wirklich sagt | <<lachend> okay | das taugt dir zwar | aber bitte vergiss es> | die sitzen da und  
 444 haben alles andere im Kopf | <<lachend> nur keine französischen Chansons> | andere Gedanken |  
 445 und da muss man schon froh sein | wenn sie sich halt wirklich eine Viertelstunde zwanzig Minuten  
 446 damit beschäftigen | eigentlich  
 447 LH : aber prinzipiell sind die Schülerreaktionen schon gut ?  
 448 MM : ja | also grad zum Beispiel bei dem Stromae | das hat mich echt fasziniert | also da | da hab ich mir  
 449 gedacht | das wird jetzt denen zu heftig und zu bla sein | und das war durchaus positiv | und das ist  
 450 eine Owezara-Kurzfranzösisch-Sechste gewesen | da hab ich mir gedacht | aha | interessant  
 451 LH : also auch bei Schülergruppen | wo man's nicht erwarten würde ?  
 452 MM : ja genau | also das ist dann wirklich plötzlich dann wieder interessant | und die sind dann vielleicht

### 1 Interview 3

2 HW : wir werden nachher in die 5. Klasse gehen | die haben das dritte Jahr Französisch | und bei  
 3 unserem Chansonprojekt geht es eben darum | in Form von Referaten den Sänger oder die  
 4 Sängerin einmal vorzustellen | dann das Lied | den Kontext des Liedes | falls es da historische oder  
 5 irgendwelche persönliche biographische Hintergründe gibt zu präsentieren | dann das Lied  
 6 vorzuspielen und äh | Vokabel erklären usw | äh ich weiß nicht ganz genau | was heute präsentiert  
 7 wird  
 8 LH : durften sich die Schüler das selbst aussuchen | [die Lieder ?]  
 9 HW : [ja | durften sie sich] selbst aussuchen | Stromae war  
 10 sehr (--) beliebt und äh | wer war noch zwei Mal dran ? | ähm | Stromae und (---) | müsst ich jetzt  
 11 nachschauen | aber irgendwer war ein zweites Mal dran | aber das ist als solches kein Problem |  
 12 ähm dann hat unsere Französischassistentin auch noch ein Chanson vorgestellt | von Camille | ähm  
 13 | ja und so haben wir am Schluss | es sind fünfzehn Schüler in der Gruppe | haben wir ein kleines  
 14 Compendium mit Texten | Chansons | und auf die Art kennen sie dann schon einiges | ja  
 15 LH : das ist so eine gute Idee  
 16 HW : ja ja | und  
 17 LH : vor allem | wenn sie auch selbst auswählen können | welches Chanson sie vorstellen | dann müssen  
 18 sie auch ein bisschen suchen und überlegen | haben sie Hilfe beim Erarbeiten ? | oder haben Sie  
 19 vorher eine Einführung gegeben | [wie man da herangeht ?]  
 20 HW : [ähm | biet ich grundsätzlich an] | aber eigentlich soll das  
 21 eigenständig sein | die Texte zu finden | auszudrucken usw | ist ja jetzt kein Problem  
 22 LH : ja | nein nein | das ist ja alles viel einfacher geworden  
 23 HW : ähm | und (---) die wählen sich dann eine Musik aus | die sie wirklich mögen | was ein ganz  
 24 wichtiger Aspekt ist | wenn man Musik vorspielt | und man spürt schon nach drei  
 25 Sekunden | oje die Musik kommt überhaupt nicht an | dann kämpfst du gegen eine Wand die nicht  
 26 umfällt | das ist ganz schwierig | wobei es wieder interessant ist | dass manche | so Michel Sardou  
 27 usw | das geht immer | das geht immer | [aber es gibt dann]  
 28 LH : [kommt nicht aus der Mode]  
 29 HW : aber es gibt dann so komische (--) Chansons aus den Sechziger Jahren | Siebziger Jahren | die kann  
 30 man überhaupt nicht mehr anhören | das ist so ein Trallala (---) auf was hast du dich jetzt  
 31 konzentriert | von den Chansons her oder ?

453 auch in Fächern besser | wo sie über so Sachen diskutieren können in ihrer Muttersprache |  
 454 <<lachend> in Französisch sitzen sie nur so drin>  
 455 LH : stimmt | das hat dann vielleicht doch irgendwie mehr Bezug zu ihrem eigenen Leben | als man  
 456 glaubt  
 457 MM : schon | ja  
 458 LH : nicht nur irgendwelche Grammatik oder hohe Literatur | (---) also schon durchwegs positiv  
 459 eigentlich ?  
 460 MM : ja | würd ich schon sagen | würd ich schon sagen | außer man übertreibt's  
 461 LH : also du siehst es schon auch als deine Aufgabe | dass du das Chanson ein bissl  
 462 näherbringst | den Schülern ?  
 463 MM : schon | (---) ja weil's ja auch Spaß macht | man will ja nicht immer nur drinnenstehen und so im  
 464 Buch blättern | jetzt sind wir da | also | man kann ihnen da unterjubeln | wie gesagt | Vokabular und  
 465 Grammatik immer | aber halt auf eine andere Art und Weise | mit Rhythmus und beschwingt  
 466 ((lacht))  
 467 LH : ja | auf jeden Fall | sehr gut | ja | ich glaub das war's eigentlich eh schon  
 468 LH : ich hab da eigentlich gar keinen Schwerpunkt gelegt | also es geht eigentlich mehr um die ähm  
 33 Didaktisierung oder Erarbeitung in der Klasse | also gar nicht um spezielle Künstler | oder Lieder |  
 34 oder Genres  
 35 HW : ja | es geht grundsätzlich darum | wie kann man [Chansons einsetzen ?]  
 36 LH : [genau | ja] | und was hat das einfach für ein  
 37 Potenzial | wie kann man davon profitieren | daraus schöpfen ?  
 38 HW : also ich bin ja grundsätzlich der Meinung | dass es im Sprachunterricht sehr sehr günstig ist | wenn  
 39 man übergreifend arbeitet | ja ? | sowohl mit Richtung bildende Kunst | als auch Musik | als auch  
 40 Geschichte | als auch Geographie | wo sozusagen der der der Kontext evident ist | wenn du  
 41 recherchieren musst über La Réunion | dann findest du halt auf französisch die meisten Unterlagen  
 42 | ja ? | ähm | diese Woche waren bei uns die VWA-Präsentationen | und eine Schülerin hat zum  
 43 Beispiel jetzt (--) die Haiattacken vor La Réunion bearbeitet | warum das gerade dort so intensiv  
 44 ist | und was die Hintergründe sind | und ein anderer Schüler hat die Völkermorde in Ruanda in  
 45 den neunzehneunziger Jahren behandelt | ja ? | also es gibt schon etliche Themen [wo man]  
 46 LH : [und das dann]  
 47 auf französisch vorgestellt ?  
 48 HW : nein nein | auf deutsch  
 49 LH : okay  
 50 HW : ähm | find ich auch zu schwer  
 51 LH : ja | das ist doch etwas zu  
 52 HW : eine VWA auf französisch zu schreiben nach (--) maximal sechs Jahren | auf englisch ja | auf  
 53 französisch ?  
 54 LH : leidet dann wahrscheinlich der Inhalt  
 55 HW : und sie müssen's ja nicht | ((hustet)) müsste wirklich  
 56 LH : [und es tut sich wahrscheinlich niemand freiwillig die zusätzliche Arbeit  
 57 an]  
 58 HW : müsste jemand sein | der einen französischsprachigen Hintergrund hat | der vom  
 59 Schreiben her das einfach kann | aber °hh fünfzwanzig Seiten zu formulieren über ein doch  
 60 schwieriges Thema | ist einfach eine Überforderung  
 61 (---)  
 62 LH : aber Sie meinen | wenn eigentlich französisch zur Arbeitssprache wird | und der Inhalt  
 63 eigentlich ähm irgendeine Verbindung zum Französischen hat | dann sieht der Schüler  
 64 wahrscheinlich auch mehr Sinn darin | [das auf französisch zu bearbeiten ?]  
 65 HW : [ja | deswegen ist mir das] Relais-Projekt so wichtig | ja ? |

66 da brauch ich niemanden motivieren | französisch zu sprechen | weil das evident ist | oder englisch  
67 zu sprechen oder so weiter | es ist einfach | ja es ist eine Tatsache | man braucht da nichts  
68 argumentieren | ähm | das ist übrigens auch immer lustig | sie kommen dann am ersten Tag immer  
69 ganz verzweifelt | in den Familien wird nur französisch gesprochen | und dort wird ((hustet)) | die  
70 Vorträge sind nur auf französisch | dann sind sie mal am ersten Tag ziemlich fertig und  
71 verzweifelt  
72 LH : ja wenn man nie in so einer französischsprachigen Umgebung war | dann ist man  
73 wahrscheinlich [überfordert]  
74 HW : [jaja jaja] | aber dann plötzlich | am zweiten Tag | kommen schon so einige  
75 Automatismen | ja und dann aha | das hab ich schon verstanden | das geht schon  
76 LH : unglaublich motivierend auch  
77 HW : ja | und dann ist es auch eine wahnsinnige Freude | einfach bei alltäglichen Situationen auch  
78 einfach zu verstehen | was ist gemeint | was sag ich da usw | das bleibt dann auch besser im Kopf  
79 hängen | ähm ich weiß nicht | ob ich's mit euch noch gemacht hab | aber mit der nächsten Klasse  
80 dann | ich hab nämlich einmal eine belgische Akkordeon-Spielerin hier an die Schule geholt | die  
81 im ersten Lernjahr | im ersten Lernjahr | mit ihnen | mit dem Akkordeon | rhythmisch sozusagen |  
82 französische Aussprache auch geübt hat | und das war irrsinnig effizient | das war so toll | weil die  
83 einfach mit der Melodie | mit dem Rhythmus | mitgegangen sind | ja ? | und zudem waren die  
84 Bewegungen noch | das waren so Art Volkstänze | ja ? | und diese Bewegung und das Sprechen  
85 und der Rhythmus | das war | das war [wunderschön]  
86 LH : [und vor allem auch] sehr wichtig | gleich zu Beginn | wenn  
87 man das im ersten Lernjahr macht | und das sitzt dann | wird durch sowas gefestigt | durch die  
88 Musik halt | [davon profitiert man dann ewig]  
89 HW : [ja ja | und es ist dann auch evident] | also es war natürlich Grundvokabular | ja ? |  
90 aber sie haben einfach die (--) die Aussprache im Zusammenhang mit Bewegung und mit Musik  
91 gelernt (---) | ähm | es gab einmal einen Sprachwissenschaftler | einen Deutschen | der hat einen  
92 Aufsatz veröffentlicht | für eine Grammatik mit Händen und Füßen | ja ? | im Sinne von | ja |  
93 Grammatik muss nicht immer nur theoretisch gelernt werden | die kann man auch [mit dem  
94 Körper erfahren]  
95 LH : [körperlich  
96 lernen ?]  
97 HW : oder mit der Stimme oder mit Gesten oder mit Spiel | ja ? | und das ist eigentlich so meine Linie  
98 im Französischunterricht | ja ? | also wenn's geht | das auch umsetzen | umsetzen und nicht nur in  
99 der Klasse irgendwelche äh Sätze üben und Konjugationen anwenden usw | sondern im Kontext  
100 die Sprache verwenden  
101 LH : ja | und ich glaub | sobald man da mehrere Sinne anspricht oder was auf mehreren Ebenen  
102 präsentiert | dann bleibt's so viel besser hängen | und ist soviel lohnender | auch für die [Schüler  
103 einfach]  
104 HW : [das ist  
105 es | ja] | und die Schüler sind ja alle auch unterschiedlich | und mich wundert's immer wieder | wie  
106 mancher | der im Unterricht an sich ziemlich zurückhaltend ist und ((hustet)) Schwierigkeiten hat |  
107 dann in dem Kontext plötzlich total aufblüht | ja ? | denn es gibt einfach unterschiedliche Typen |  
108 manche lernen brav so | was halt was halt vorgegeben ist | und manche brauchen | brauchen dieses  
109 (--) selbst sich in die Situation versetzen oder reinkommen | ja  
110 LH : also das auch als eine Möglichkeit | dass man eben unterschiedliche Lerntypen  
111 anspricht ?  
112 HW : ja | find ich ganz wichtig | denn ähm | wir haben eh so eine so eine Monokultur im Lernen | das  
113 geht nach Schema F  
114 LH : und wer dem nicht entspricht | der bleibt [meistens auf der Strecke]

115 HW : [genau | jaja] | und zwar nicht deswegen | weil er's nicht  
116 kann | sondern weil die Methode einfach | die Methode | ja ? | die passt da nicht | andere Methoden  
117 (---) | und es tut einem immer sehr leid | weil als Sprachlehrer fühlst du das ja | ob jemand Talent  
118 hat oder nicht | wenn du jemanden vor dir hast | wo du sagst | also der könnte das | ja | aber es geht  
119 halt nicht | und manchmal denk ich mir | den sollte man über die Ferien auf ein Schiff schicken |  
120 wo nur französischsprechende Leute sind und er ist | nach drei Monaten ist er perfekt | weil der auf  
121 die Art lernen kann und das annimmt und aufnimmt und ((hustet)) vieles auch intuitiv begreift und  
122 nicht jetzt irgendwelche Tabellen lernen muss | ja aber eigentlich wolltest du Fragen stellen  
123 ((lacht))  
124 LH : ja aber wenn man einfach erzählt und aus den Erfahrungen berichtet | da ist eh schon sehr sehr viel  
125 drinnen  
126 HW : jaja | also das war immer so meine Grundabsicht | °hhh hab ich mit euch schon Theater gespielt ?  
127 LH : ja  
128 HW : was haben wir gespielt damals ? | und wer hat uns geholfen ?  
129 LH : ähm | wir | ich weiß leider nicht mehr den Namen | aber wir haben immer wieder so  
130 Improvisationsprojekte auch gemacht  
131 HW : das war eine Französischassistentin ?  
132 LH : nein | das war irgendein Herr | der aus dem Theater kam (--) | aber ich weiß es nicht mehr genau  
133 HW : aus Budapest ?  
134 LH : ja | ich glaub  
135 HW : ah | jaja | ja dann war das der (---) | hm\_hm | ja das ist leider abgebrochen | diese  
136 Zusammenarbeit | aber wir haben dann | zum Teil mit Franzosen | die in Wien sind und im  
137 Schauspielbereich tätig sind | und in den letzten zwei Jahren mit einem  
138 Französischassistenten | der selber auch  
139 LH : ich glaub | den hab ich eh kennengelernt  
140 HW : den Raphael ?  
141 (---)  
142 LH : ja | ich war ja damals | während des FAPs | [da war er auch gerade da]  
143 HW : [genau | das war vor zwei Jahren] | das war der Raphael  
144 LH : also ich hab das zwar nicht so miterlebt | wie er das wirklich [umgesetzt hat]  
145 HW : [mit ihm sind wir] letztes Jahr nach  
146 Budapest gefahren | haben eine Bearbeitung der Fabeln von La Fontaine gespielt (---) | ja und  
147 dieses Jahr hat sich's vom Termin auch mit Relais überschritten | also es ging sich einfach nicht  
148 aus ((hustet)) | und dann ist es immer schwieriger an irgendwelche Subventionen zu kommen | ja ?  
149 | es sind seitenlange Anträge zu stellen und man beantragt dann was | und bekommt die Hälfte  
150 oder ein Viertel oder irgendwas | ja ? | und du musst im September dann | ja du planst einmal ins  
151 Blaue  
152 LH : und man weiß überhaupt nicht [wieviel man bekommt]  
153 HW : [und dann kriegst du im März] dann halt irgendeine Summe | und  
154 das will ich auch nicht | dass jemand sich da wirklich einsetzt und dann plötzlich ein Taschengeld  
155 kriegt | das an sich nur symbolisch ist ((hustet))  
156 LH : es ist so schade | dass dann dafür kein Geld da ist | für solche Projekte | [versteh ich nicht ganz]  
157 HW : [ja und es ist eigentlich] |  
158 also das sind ja nicht so riesige Summen | und es würde so viel bringen | aber es spielt in der  
159 gesamten Tendenz | die derzeit da ist | auch neue Matura | eigentlich überhaupt keine Rolle mehr |  
160 ob man irgendwie kreativ was macht | es geht um irgendwelche  
161 Outputs ?  
162 HW : ja | man muss irgendwas ankreuzeln und man muss irgendwie | ja (---) | aber es ist ganz wenig  
163 Kreativität gefragt | was total schade ist | aber ich bin sicher | dass das wieder mal in die andere



164 Richtung tendiert | aber im Augenblick

165 LH : ich hoffe auch | ja

166 HW : ja | ich glaube grad du bist da ja ein Paradebeispiel dafür | dass man da ganz viele künstlerische Aspekte miteinbauen kann

167

168 LH : ja | ich werd sicher gegenarbeiten aber halt in kleinem Rahmen | aber

169 HW : jaja | und die Schüler in der Oberstufe verlangen dann auch also wir machen jetzt nur noch die Formate die zur Matura kommen usw

170

171 LH : ja | sie wollen halt auch vorbereitet werden

172 HW : ja | was ich auch versteh | ja | nur ist das für mich halt nur ein wirklich sehr eingeschränkter Teil des Mündlichen ((hustet)) | ja und hast du schon andere Schulen sozusagen auch kontaktiert | [was Chanson betrifft ?]

173

174

175 LH : [ja |

176 ich hab zwei | Lehrerinnen aus der Franklinstraße interviewt | genau das war's bis jetzt | also ich werd mich eh noch ein bisschen umschauen

177

178 HW : okay ((hustet)) | und du wirst das dann in deine Arbeit miteinbauen | die Interviews ?

179 LH : genau | also ich hab in einem ersten Teil | hab ich das ganze theoretisch untersucht und da | ja | bin ich eingegangen auf unterschiedliche Lerntheorien | was die über den Einsatz von Musik und Chansons sagen | die verschiedenen Kompetenzen | die sich besonders gut dafür eignen | dass sie damit trainiert werden | und auch ein bisschen aus neurologischer Sicht | wie funktioniert das Sprachenlernen | und warum liegt das nahe | dass man das mit Musik kombiniert | weil eben Musik und Sprache so viele [Gemeinsamkeiten haben]

180

181

182

183

184

185 HW : [und Rhythmus vor allem] | Rhythmus | ganz wichtig ((hustet))

186 LH : ja ich hab auch einige Studien präsentiert | die eben | genau was Sie gesagt haben | mit der Akkordeonistin | ähm | die zum Beispiel ausprobiert haben | ob man sich Silben von einer imaginären Sprache besser merkt | wenn sie mit Musik gekoppelt sind

187

188

189 HW : ja ganz sicher

190 LH : und das hat immer sehr gut funktioniert | solche Sachen | nur hab ich mir dann gedacht | nach dem theoretischen Teil | ich weiß eigentlich nicht | wie die Unterrichtsrealität wirklich aussieht | und es bringt auch nichts | wenn man Lehrbücher untersucht | weil wie das dann wirklich im Unterricht stattfindet | davon hat man dann trotzdem kein Bild | ich weiß nicht wie Sie das machen | in den Lehrbüchern sind ja auch Chansons drinnen

191

192

193

194

195 HW : es sind manche Chansons drinnen | die kommen auch gut an bei den Schülern | ähm (---) | die Didaktisierung ist ziemlich banal | es werden irgendwelche Lücken gesucht oder | aber jetzt nicht wahnsinnig aufregend | was in den Büchern da vorgegeben ist | ähm | na was ich dir vorschlagen würde | wäre | dass du auch mal die Schüler befragst | denn die sind ja eigentlich [da die Ansprechpersonen ((hustet))]

196

197

198

199

200 LH : [ja | das

201 würd ich ja auch sehr gern] | aber das ist leider so schwierig aus administrativer Sicht | weil man da so viele Erlaubnisse einholen muss

202

203 HW : wenn du einen | nein | wenn du einen Fragebogen erstellst | erster Teil | was wissen sie überhaupt über Chanson | welche Sänger Sängerinnen kennen sie | was verbinden assoziieren sie mit Chansons | und was hören sie privat vielleicht auch ? | und in einem zweiten Teil vielleicht | was das auch im Unterricht für sie bedeuten würde | [aber das musst du dir überlegen]

204

205

206

207

208 LH : [hm\_hm | ja es wär

209 bestimmt] unglaublich spannend | und ich wollte unbedingt die Schüler auch einbauen | aber meine Betreuerin hat dann gemeint | das geht ein bisschen zu weit und sprengt den Rahmen | ja ich weiß nicht | ich fänd's auch sehr sehr spannend | weil es ist halt die zweite Sicht die dazugehört | und die Lehrer können auch immer nur aus zweiter Hand sprechen | wie sie das alles wahrnehmen also ich denk mir immer | es ist zwar schön und gut | wenn wir uns das alles überlegen | aber die eigentlichen Ansprechpartner | die bleiben immer vor der Tür | ja denn auch bei allen Schulreformen ja ? | es überlegen sich Erwachsene | die längst aus der Schule draußen sind Dinge | für Schüler die jetzt betroffen sind | und die haben nichts mitzureden | die werden immer [vor vollendete Tatsachen gestellt]

210

211

212

213 HW :

214

215

216

217

218 LH : [es wird

219 ihnen drübergestülpt]

220 HW : das ist so schade | denn ähm (---) man kann im Grunde glaub ich schon davon ausgehen | dass sie ihre Wünsche formulieren | und dass sie [auch wissen was sie wollen]

221

222 LH : [und wie sie am besten lernen | ja]

223 HW : ja | und die sind ja nicht grundsätzlich uninteressiert oder faul oder sowas | im Gegenteil | im Prinzip sind sie sehr interessiert | es ist nur die Frage | wie man das ganze präsentiert | und wie man alles mit ihnen durchspricht

224

225

226

227 ((Besprechung der Hospitation : 16:16-20:20))

228

229 HW : ja das ging früher viel leichter | dass man oft auf so aktuelle Themen eingegangen ist | heute ist das ja kaum möglich | weil alles so | so maschinell ist

230

231 LH : ja | die Zeit lässt es meistens nicht zu | ja | (---) aber trotzdem gelingt's irgendwie | dass man auch seine persönlichen Dinge | die einem am Herzen liegen | wie zum Beispiel Chansons oder so | einbaut

232

233

234 HW : ja und ich mein | nicht jeder | nicht jeder Lehrer ist gleich | ja ? | jeder hat seine Stärken und seine Schwächen | und ich muss ja manchmal schmunzeln | wenn bei manchen Seminaren bestimmte Dinge vorgestellt werden | und die Leute versuchen dann das eins zu eins umzusetzen | ja ?

235

236

237 LH : das funktioniert nicht

238 HW : das hängt mit der Lehrerpersönlichkeit zusammen | und das kann so in die Hose gehen | ja ? | wenn du als Lehrer vom Typ her und von deinen Interessen her das nicht innerlich vertrittst | ja ? | wenn du das nur so nachmachst | schrecklich | schrecklich | ja

239

240

241 LH : ja | das merken die Schüler dann wahrscheinlich auch | dass der Lehrer selbst [nicht dahintersteht]

242

243 HW : [sofort

244 | sofort] | nach 5 Sekunden

245 LH : wie kann er dann irgendwie ähm Enthusiasmus heucheln ?

246 HW : genau | jaja | und dann ist alles nur noch so eine | eine Farce | ein Spiel ((hustet))

247 LH : ja das weiß ich natürlich auch | wenn ich über Chanson schreibe und dass man so viel davon profitieren kann | dass das ganz stark auch von den Lehrern abhängt | also jemand der selbst das Chanson liebt und gerne damit arbeitet und auch daran glaubt | bei dem wird das natürlich viel mehr fruchten als bei jemandem | der das halt im Buch findet und dann versucht | das möglichst überzeugend rüberzubringen

248

249

250

251

252

253

#### 1 Interview 4

2 LH : alors | la première question est | quelle est ta hhh° relation personnelle ähm par rapport à la  
3 chanson | ou à l'emploi de la musique dans la classe de langue ?  
4 MH : l'emploi de la musique dans la classe de langue ? | ähm | je pense que c'est superimportant | parce  
5 qu'en fait | tu peux t'adapter à tous les niveaux de langue | en fonction de la chanson | tu peux faire  
6 la même chanson dans plusieurs classes avec les niveaux différents | en leur expliquant différentes  
7 subtilités | des subtilités comme par exemple des sous-entendus | que tu vas pas expliquer dans les  
8 premières classes | tu vas juste leur décrire la situation | tu vas prendre par exemple | je sais pas |  
9 une musique avec un clip | et ils regardent le clip et ils décrivent | alors il y a un homme une  
10 femme etc | et ensuite | plus les classes sont avancées | plus tu peux utiliser ces clips d'une  
11 autre manière avec | je pense que | l'homme a l'air par exemple inquiet | peut-être qu'il est  
12 suspicieux | tu peux utiliser d'autres mots qui sont plus élaborés en fait | et un langage qui est  
13 beaucoup plus soutenu | et la chanson c'est superimportant parce que en fait c'est vivant | et que |  
14 ben je sais pas pour les autres langues | mais enfin | que ce soit pour l'espagnol l'anglais ou le  
15 français | pour moi c'est des langues vivantes | faut que ce soit vivant | du coup | ben tu chantes pas  
16 en latin | mais en français tu peux chanter et c'est super-agréable quoi | donc pour moi c'est  
17 très important l'emploi de la musique | parce que ça permet de rendre la langue vivante et que | si  
18 tu trouves une chanson drôle | ça reste dans la tête et | je sais pas pour toi | mais pour moi les  
19 musiques que j'ai entendu quand j'étais | que j'ai écouté quand j'étais à l'école quand j'étais petit | je  
20 m'en souviens encore | [par cœur | voilà]  
21 LH : [oui | absolument] | et comment tu choisis les chansons que tu vas traiter  
22 avec les élèves ?  
23 MH : ähm | ça dépend en fait | parfois on me donne un thème | donc je dois respecter le thème | ou  
24 parfois c'est une chanson que j'aime beaucoup | ou parfois c'est une chansons qui est très drôle | ou  
25 alors par exemple | la chanson que j'ai fait la semaine dernière | c'est une chanson de Rose | ça  
26 s'appelle La liste | et c'est la liste des choses | elle dit dans la chanson | la liste des choses que  
27 j'aimerais faire avec toi | et il y a toute une série de choses | aller chez Ikea | aller au cinéma etc |  
28 donc c'est des choses que tu peux utiliser dès les premières classes  
29 LH : hm hm | alors tu veux dire que | même avec les débutants on peut utiliser | bien utiliser la  
30 chanson ?  
31 MH : ah oui | ah oui | au contraire | il faut | il faut l'utiliser | il faut leur traduire le vocabulaire | et il faut  
32 les faire chanter | moi je les fais chanter toujours | donc la première fois on le lit | après on chante |  
33 et comme ça ils s'en souviennent | et voilà ça marche très très bien  
34 LH : et ça marche toujours que les élèves chantent vraiment ?  
35 MH : mhhh non | ça marche pas toujours parce qu'il y a des classes qui sont pas très motivées | mais il  
36 y a d'autres classes qui sont toujours extrêmement motivées | et avec celles-là tu peux chanter | tu  
37 peux | j'ai même des classes où on a dansé !  
38 LH : ah oui ?  
39 MH : ouais ouais | c'était une classe de première année super-motivée | et c'était génial parce qu'ils se  
40 sont mis d'eux-même à se lever | et ils se sont mis à danser | c'était génial | j'ai même une classe  
41 qui m'a envoyé l'année dernière une vidéo sur mon portable | parce que du coup ma collègue a  
42 mon numéro | donc sur whatsapp ils m'ont envoyé une vidéo | en chantant Petit Papa Noël | en  
43 français | parfaitement chanté | toute la classe | c'était fantastique quoi | voilà | [ça fait plaisir]  
44 LH : [wow] | et  
45 probablement c'est une très bonne idée de combiner la langue avec le mouvement et avec la  
46 musique | comme ça ça reste plus dans la tête | non ?  
47 MH : ce qui marche beaucoup mieux | c'est les vidéos | [avec les clips en fait]  
48 LH : [ah oui] | alors tu travailles souvent avec les  
49 clips ?

50 MH : oui | si tu as le clip | ça permet de décrire | mais tu peux | en fonction des clips | par exemple | äh la  
51 chanson La lettre de Renan Luce | c'est une chanson française [très connue en fait]  
52 LH : [oui oui] | je la connais  
53 MH : tu la connais ? | et bien tu peux travailler | par exemple | la première fois tu regardes le clip | et tu  
54 n'as pas de son | et les élèves doivent te dire ce qu'ils pensent | qu'est-ce qu'il se passe | qu'est-ce  
55 qu'ils voient etc | et après tu mets (-- la chanson et après tu regardes le clip et après tu peux en  
56 parler | décrire qu'est-ce qu'ils voient | qu'est-ce qu'il se passe etc | [ou tu peux même]  
57 LH : [okay] | comme ça on peut (--)  
58 travailler à plusieurs niveaux ?  
59 MH : ben tu peux travailler à plusieurs niveaux | tu peux même couper avant la fin du clip | et leur  
60 demander ce qu'ils pensent ce qui va se passer ? | par exemple à la fin elle est près d'une falaise |  
61 alors qu'est-ce qu'il va se passer ? | est-ce qu'ils pensent qu'elle va sauter ? | qu'est-ce qu'il se  
62 passe ? | et du coup c'est marrant | et ça marche bien avec les classes en général  
63 LH : oui | quelles sont les réactions des élèves normalement ? | par rapport à la chanson | en général ? |  
64 est-ce qu'ils sont un peu hésitants au début | ou est-ce que ça leur plaît beaucoup ?  
65 MH : äh | ben en fait ça leur plaît beaucoup | mais moi j'ai beaucoup de classes de filles | donc elles  
66 préfèrent bien sûr les chansons romantiques ((rit)) | alors j'essaie de leur trouver des chansons  
67 romantiques | mais ça leur plaît énormément | mais elles aiment les titres à la mode | ça veut dire  
68 qu'en ce moment | dans les classes | ils écoutent beaucoup la chanson française pour l'Eurovision |  
69 et donc on a prévu de travailler dessus pour qu'ils puissent comprendre de quoi ça parle | on a fait  
70 aussi des clips comme Stromae | parce qu'on a beaucoup écouté Stromae | moi j'adore Stromae  
71 parce que je trouve ce qu'il fait | c'est excellent en fait | il arrive à donner du rythme à une  
72 chanson où les paroles sont horribles | parce que les paroles sont vraiment horribles | je sais pas  
73 si tu as déjà écouté vraiment | en fait c'est c'est terrifiant | il parle que des des des morts des  
74 problèmes des | que de ça | c'est horrible | mais le rythme est tellement bon que tout le monde a  
75 envie de danser dessus | tout le monde danse dessus | et ça je trouve ça génial | Alors on danse par  
76 exemple | la première chanson qui l'a fait connaître | ben en fait c'est juste | t'as envie de te flinguer  
77 | ça veut dire que c'est la fin du monde | c'est horrible | c'est toujours comme ça | mais alors on  
78 danse | pour oublier en fait  
79 LH : ah d'accord  
80 MH : alors on danse | pour oublier | [je sais pas si]  
81 LH : [est-ce que tu as] traité cette chanson avec les élèves ?  
82 MH : oui j'ai déjà fait cette chanson et äh | c'était très très bien | parce qu'il y a un film qui a été fait avec  
83 Jamel Debbouze | tu peux trouver la vidéo sur Internet | Jamel Debbouze | tu vois qui c'est ? | c'est  
84 un acteur français  
85 LH : oui oui  
86 MH : et en fait | il demande | en fait dans le clip Stromae essaie de faire une chanson et demande à Jamel  
87 Debbouze de l'aider | et Jamel Debbouze ben j'sais pas | il hésite un peu là | et en fait ça commence  
88 à faire une mélodie | et après il dit qu'est-ce qu'on pourrait faire dessus | et donc | je sais plus  
89 comment dit Jamel Debbouze parce qu'il parle toujours très très mal en français Jamel Debbouze |  
90 mais il dit | ouais une chanson horrible qui donne envie de se suicider | et des paroles horribles  
91 mais horribles | et en fait c'est ça | c'est vraiment | la chanson elle parle que de ça | elle est  
92 déprimante elle est horrible | mais le rythme est tellement bon que | même si tu comprends les  
93 paroles | tu danses | et du coup  
94 LH : et comme ça on peut parler d'un sujet un peu | ben oui | déprimant ou  
95 MH : oui d'une manière plus | et en fait il y a plusieurs chansons qui (-- sont assez dures mais elles ont  
96 une double-lecture | ça veut dire qu'en fait il y a un double-sens | par exemple ähm | il y a une  
97 chanson ça s'appelle Moules frites | je sais pas si tu la connais | et bref il parle d'un type qui a  
98 mangé une moule | et elle n'était pas fraîche et il est mort | sauf qu'en fait en français ça veut dire

99 autre chose | la moule c'est le sexe féminin | et en fait du coup il parle des maladies | du SIDA etc |  
100 donc c'est la double-lecture  
101 LH : ah okay | je vois  
102 MH : mais si tu l'écoutes | et tu écoutes juste les paroles sans réfléchir | tu vas juste entendre qu'il a  
103 mangé un fruit de mer qui est pas frais | sauf qu'en fait c'est pas ça | mais enfin en tout cas c'est  
104 l'interprétation qu'on peut en faire | et il y en a plein comme ça | Papaoutai c'est une chanson qui  
105 est terrible aussi | tu vois ce qu'il manque d'un père | et tout le monde chante ça | Papaoutai  
106 papaoutai | parce que le rythme est bon | et après oui il y a d'autres chansons | les clips marchent  
107 bien | et äh c'est quoi le dernier ? | le clip il est horrible | avec | qui parle de Twitter ?  
108 LH : ah (---) | Carmen  
109 MH : Carmen | le clip est horrible | je l'ai fait en classe | je l'ai fait en classe et en fait c'est une critique  
110 de la société | et tout le monde m'a dit ah oui on veut faire cette chanson-là | bon ben j'ai dit | vous  
111 êtes sûrs ? | on m'a dit oui | on a regardé le clip et ben c'est terrible quoi | enfin c'est vraiment dur  
112 quoi | mais d'un autre côté | c'est une critique de la société et le clip est vraiment très très bien fait  
113 | donc ça marque | et ils s'en souviendront après | donc pour moi les chansons sont super-  
114 importantes dans la classe  
115 LH : oui | est-ce que tu utilises aussi des chansons plus vieilles ? | [comme des classiques ?]  
116 MH : [oui | plein] | plein de chansons  
117 classiques qui sont très drôles | qui sont parfois un peu difficiles à comprendre | mais on traduit |  
118 attends qu'est-ce que j'ai fait récemment ? | ah j'en ai fait plein | je pourrais te donner la liste si tu  
119 veux | mais des chansons vraiment anciennes | vraiment vraiment anciennes  
120 LH : et ça marche encore ?  
121 MH : ça marche encore | ça marche parce que äh | parce qu'on leur explique ce qui est drôle | en fait on  
122 prend des chansons anciennes qui sont assez drôles | mais | Le Roi boiteux de Georges Brassens |  
123 c'est une chanson qui critique la société elle aussi | mais ça c'est par exemple un peu dur | ça dure  
124 très peu de temps | je crois que la chanson dure qu'une minute trente ou un truc comme ça | et ça  
125 parle d'un roi qui avait un cor au pied | donc qui était malade du pied et donc il boitait | et tout le  
126 monde pour faire en sorte de | tu vois | de lécher les bottes | en quelque sorte | du roi et d'être à ses  
127 côtés | de lui montrer leur soutien qui est hypocrite au final | et bien ils se sont tous mis à boiter |  
128 tous  
129 LH : hm\_hm | pour se solidariser ?  
130 MH : et un jour | ouais c'est ça exactement | et un jour | dans la chanson c'est ? | <<en  
131 chantant> un roi d'Espagne ou bien de France qui avait un cor au pied | et un jour un homme se  
132 présente devant lui et il avait oublié qu'il devait boiter | et alors il lui dit | je vois que vous ne  
133 boitez pas | et l'autre lui répond | mais non | vous vous trompez | c'est que je boite des deux pieds |  
134 et tu vois et du coup  
135 LH : comme c'est ridicule  
136 MH : c'est tellement ridicule que vraiment c'est très français | donc ça veut dire | voilà | mais ça c'est les  
137 chansons super-connues | c'est un type qui attend Madeleine tous les jours avec des fleurs | et tous  
138 les jours il attend Madeleine encore | Madeleine Madeleine et en fait Madeleine elle vient jamais  
139 LH : oui | on doit travailler sans soutien visuel  
140 MH : qu'est-ce qu'on a fait ? | on a fait récemment une chanson | Madeleine | Madeleine c'est une  
141 chanson super-connue | c'est un type qui attend Madeleine tous les jours avec des fleurs | et tous  
142 les jours il attend Madeleine encore | Madeleine Madeleine et en fait Madeleine elle vient jamais  
143 quoi | et c'est super-drôle parce que il y a tous les temps qui sont employés dedans | et donc tu  
144 peux travailler sur les temps | donc la conjugaison | mais aussi le clip est drôle et tu vois un type  
145 qui attend qui attend | puis à la fin elle vient jamais Madeleine | voilà  
146 LH : hm\_hm | mais ça veut dire que tu utilises la chanson non seulement pour le contenu | mais aussi  
147 pour les leçons grammaticales | ou pour tout en fait

148 MH : ouais | ben ça veut dire que moi avec mon job d'assistant | mon rôle va être de pouvoir proposer  
149 aux professeurs une chanson qui va lui permettre | elle parce que c'est souvent | enfin moi mes  
150 collègues ce sont des femmes | de travailler sur une base | donc on fait une chanson et ensuite elle |  
151 elle utilise cette chanson et on traite de la conjugaison | on traite des temps ensemble | mais c'est  
152 quand elle me donne un thème par exemple | si elle me dit on va faire le passé composé | bon ben  
153 j'essaie de trouver une chanson où il y a beaucoup de passé composé | ou alors que les élèves après  
154 la racontent | tu vois | donc on utilise le contenu (xxxx) la manière | la chanson aussi | le genre de  
155 chanson | par exemple Grand corps malade | je sais pas si tu connais ?  
156 LH : oui  
157 MH : et bien c'est un style qui est complètement à part | et bien on travaille sur ce genre de chanson | et  
158 on demande aux élèves de nous expliquer | qu'est-ce que c'est pour eux ? | ce genre de chanson |  
159 parce que c'est pas habituel donc  
160 LH : oui | comme ça ils apprennent aussi comment décrire la musique les chansons | leurs  
161 impressions ?  
162 MH : hm\_hm | c'est ça | et c'est des cours qui sont en quelque sorte (--) basés sur des  
163 volontariats | on essaie de faire participer tout le monde | et si personne participe | le seul moyen  
164 que j'ai trouvé c'est | par rapport aux clips | c'est de faire faire une phrase à tout le monde | ça veut  
165 dire que tout le monde me donne me dit une phrase  
166 LH : au moins ?  
167 MH : au moins | et quand t'as une classe de vingt-cinq élèves | à la fin du coup t'as tout le clip | mais  
168 avec vingt-cinq phrases  
169 LH : hm\_hm | et ça marche ?  
170 MH : ça marche | et comme ça ça fait participer tout le monde | même ceux qui veulent pas  
171 LH : hm\_hm | alors c'est aussi une manière d'impliquer tout le monde ?  
172 MH : et j'ai des élèves | alors j'ai des classes qui sont super-motivées par le français | et un jour je suis  
173 arrivé en classe et j'ai dit alors aujourd'hui qu'est-ce que vous voulez faire ? | est-ce que vous  
174 voulez faire ça ça ? | et les filles m'ont dit non | j'ai dit ben pourquoi vous voulez pas faire ça ? |  
175 elles m'ont dit | j'ai dit vous avez pas envie ? | non enfin si mais non | eh qu'est-ce qui se passe ? |  
176 elles m'ont dit mhmm on a une surprise | et donc il y avait une qui s'est levée elle est allée à  
177 l'ordinateur | et en fait elles m'ont chanté deux chansons d'amour en français  
178 LH : wow  
179 MH : qu'ils avaient trouvé | donc j'étais trop ému | eh deux chansons d'amour qu'ils avaient trouvé |  
180 qu'elles avaient trouvé sur Internet | mais toute la classe a chanté | d'elles-mêmes  
181 LH : wow | sans que tu  
182 MH : sans que je leur ai demandé | c'était même | il y avait une des deux chansons je  
183 connaissais même pas donc  
184 LH : alors ça montre que c'est pas seulement toi qui  
185 MH : ça montre que les chansons plaisent | et que | soit ce sont des chansons qui parlent aux élèves |  
186 donc des chansons d'actualité | ou des chansons d'amour ou des chansons drôles | ça ça marche  
187 LH : mais c'est probablement aussi que toi | en tant qu'assistant | tu as un peu plus | tu sais un peu plus  
188 ce que pourrait plaire aux élèves | non ? | plus que les professeurs  
189 MH : ben | après ça dépend des professeurs avec qui tu te retrouves | t'as des professeurs d'une  
190 génération ancienne | qui sont pas forcément vieux | parce que ça peut être dans la tête | mais qui  
191 ont tendance à vouloir absolument suivre les règles et les cahiers | les exercices c'est pas  
192 intéressant ça | en fait | les élèves | il leur faut une base | il leur faut une base grammaticale | il leur  
193 faut une base en sorte des conjugaison des temps des verbes etc | mais il leur faut aussi du plaisir  
194 oui  
195 LH : oui | il faut leur faire comprendre que la langue est vivante (---) | et c'est un très très bon moyen  
196 MH : ben | ça leur fait apprendre autre chose | fait voir autre chose | il y a plein de chansons qui sont très

197 très bien et  
198 LH : et en fait on peut vraiment trouver une chanson pour tout sujet | non ?  
199 MH : tous les sujets | tous les sujets | il y a une chanson pour tout | il y a un référentiel pour les chansons  
200 qui est énorme | par exemple les saisons de l'année c'est énorme | au moins une cinquantaine de  
201 chansons sur lesquelles tu peux travailler  
202 LH : wow  
203 MH : j'ai un référentiel sur une feuille | avec tout | en fonction de saisons | hiver été automne  
204 printemps | t'as tout | et dans chaque catégorie il y a une quinzaine facile de chansons | (--) et il y en  
205 a plein plein plein  
206 LH : et comme ça, ça existe pour tous les sujets ?  
207 MH : il y a | qui est-ce qui chante Les saisons ? | c'est Jacques Brêl ? | non | si c'est Jacques Brêl | Les  
208 saisons | déjà | et il y a de quoi travailler dessus | on t'accompagne ça | des exercices après où les  
209 élèves doivent dire | en telle saison il fait beau | en telle saison il pleut | en telle saison les feuilles  
210 tombent etc | et donc du coup il parlent entre eux | ou alors tu fais des devinettes | tu expliques il  
211 fait froid j'ai un manteau il neige | bon c'est pas en été quoi | les élèves doivent deviner que c'est en  
212 hiver | ils doivent poser des questions etc  
213 LH : comme ça, tu n'as pas un procédé que tu utilises pour toutes les chansons | mais ça dépend  
214 vraiment du contenu | de la leçon que tu vas traiter  
215 MH : hm\_hm | ça fait que c'est toujours différent et que ça donne envie aux élèves | ben de découvrir  
216 autre chose | il y a tellement de genres de musique qu'on peut toujours faire autre chose | à chaque  
217 fois différent | et je leur demande aussi ce qu'ils veulent parfois quand | on a fait un cours | on a fait  
218 plusieurs cours | mais une fois on a fait un cours sur les musiques | que les musiques | donc les  
219 élèves ils m'ont demandé de préparer des chansons | donc j'ai préparé des chansons du style  
220 complètement différent | anciennes récentes | parce qu'en France il y a plein de chanteurs qu'on  
221 croit être américain | comme Daft Punk | David Guetta | qui sont des DJs | et qui sont français | et  
222 il y a aussi des genres complètement différents en fait | donc on peut voir tous les genres  
223 LH : hm\_hm | comme ça il y a quelque chose qui plaît à tout le monde  
224 MH : ouais le Grand Corps Malade | le Slam | c'est un truc qui existe pas vraiment en allemand | ça  
225 existe mais c'est pas aussi fort | ça existe | c'est plus vers le rap | c'est pas le slam | donc parce que |  
226 Mir ist egal | c'est chanté | Ist mir egal | et c'est chanté | et c'était | <<expliquant à d'autres  
227 personnes dans la chambre>> so that was so fun because in course | we talk about this thing | and  
228 the teacher said | no I don't know this song | and all the students say | hey yes it's so fun | so finally  
229 we just put video on the screen ((rit)) and together we just saw a little part of this song | yeah and>  
230 | donc du coup c'était vraiment | c'était vraiment drôle et ça fait ça fait | oui ça donne envie aux  
231 élèves de voir autre chose | des chansons douces | des chansons dures | des chansons | mais il  
232 faut s'adapter au niveau en fait  
233 LH : oui c'est sûr  
234 MH : et puis des chansons qui peuvent être chantées | c'est plus simple quoi | avec un refrain | par  
235 exemple la chanson que j'ai fait pour les | quand l'année dernière je suis intervenu pour les écoles  
236 qui envisageaient de | non qui voulaient faire en sorte de convaincre des élèves qui envisageaient  
237 de faire le français | donc ils m'ont demandé de venir et de présenter un cours de français  
238 LH : avant qu'ils commençaient de  
239 MH : avant qu'ils choisissent le français ou l'espagnol ou autre chose | et ben (--) ouais | on a fait Aux  
240 Champs-Élysées | et en fait ils ont pu chanter | alors qu'ils parlaient pas français | tous | on l'a fait  
241 ensemble | on l'a lu deux fois | on l'a écouté deux ou trois fois | mais tous | à la fin ils ont chanté | et  
242 même la classe on était obligé de leur dire de se calmer parce que c'était trop fort | mais c'est des  
243 élèves qui n'ont jamais fait le français  
244 LH : et là c'est un moyen pour les motiver d'apprendre le français ?  
245 MH : donc au début du cours tu leur dis | alors qu'est-ce que vous connaissez de la France ? | qu'est-ce

246 que c'est pour vous ? | ils te disent trois-cents baguettes et après ils te chantent Aux Champs-  
247 Élysées | du coup c'est marrant quoi | donc voilà | ça dépend de la motivation et beaucoup des  
248 professeurs  
249 LH : oui c'est sûr | de la personnalité | si tu n'aimes pas la chanson toi-même | tu peux pas la présenter  
250 d'une manière convaincante  
251 MH : mais c'est aussi le professeur | l'entraîneur qu'il donne à la classe | enfin moi j'ai constaté ça sur  
252 différentes classes | les professeurs | tu peux faire le même cours | en fonction des professeurs ça  
253 sera jamais le même | donc tu peux avoir le même contenu | la même préparation du cours | t'auras  
254 jamais la même chose  
255 LH : hm\_hm | alors ça dépend pas seulement des élèves mais  
256 MH : non | aussi des professeurs | de l'environnement qui règne dans la classe | donc (--) il faut leur  
257 motiver dès le début de l'année et | c'est pour ça que c'est bien de leur faire faire des exercices | de  
258 leur faire en sorte qu'ils dorment pas parce qu'ils commencent tôt le cours en Autriche donc  
259 LH : oui | c'est vrai  
260 MH : c'est vrai que quand tu fais une musique à sept heures et demie du matin | °hhh  
261 LH : ça va être dur  
262 MH : ça marche moins bien qu'à onze heures quoi | mais bon | dans l'ensemble ça marche quand même  
263 LH : oui | il n'y avait jamais des réactions négatives ?  
264 MH : non | j'ai jamais eu des réactions négatives | jamais | j'ai eu des gens qui n'ont pas compris | ou  
265 alors des filles qui n'ont pas aimé la chanson  
266 LH : oui | c'est sûr que ça va pas toujours plaire à tout le monde  
267 MH : ah c'est pas possible | mais dans l'ensemble | tu joues des chansons plutôt joyeuses | par exemple |  
268 t'as des chansons qui peuvent marcher comme | (---) La bonne étoile de M | ou c'est Ma bonne  
269 étoile ? | et c'est trop bien | le type est génial | et la chanson est belle et c'est doux et tout le monde  
270 peut chanter | donc  
271 LH : et ça marche presque ?  
272 MH : ah ça marche à tous les niveaux | à tous les niveaux ça marche | et c'est ça qui est cool parce que  
273 du coup | tu peux préparer une chanson et la faire de la première classe jusqu'à la dernière | Aux  
274 Champs-Élysées je l'ai fait de la première jusqu'à la terminale | ça marche  
275 LH : oui | et tu l'adaptes ? | tu l'adaptes ?  
276 MH : et après tu vois | tu leur expliques | tu leur donnes des synonymes | tu leur expliques des petits (--)  
277 mots d'argot | toi tu leur donnes des choses en plus | et plus les élèves sont motivés | plus le cours  
278 passe vite et plus tu as le temps pour leur expliquer d'autres choses  
279 LH : et plus ils apprennent  
280 MH : hm\_hm | et plus ils apprennent bien sûr | comme ça une classe motivée apprendra toujours  
281 beaucoup plus que les autres | (---) donc maintenant nous on a une nouvelle classe de première  
282 année | ils sont tellement motivés c'est génial | en fait ils se sont même créés un nom | ils  
283 s'appellent le team baguette | ils se sont créés un logo avec un personnage qui a une moustache une  
284 baguette une bouteille de vin | c'est génial | et ils sont super-motivés quoi | mais vraiment ils sont  
285 super-motivés  
286 LH : wow  
287 MH : et ils veulent créer un facebook team baguette | et avec eux on fait des chansons | on fait des jeux  
288 de rôles | on fait | on fait toujours des exercices | et c'est une première année | ils sont [beaucoup  
289 plus motivés que]  
290 LH : [et ils ont  
291 treize ans ou ?]  
292 MH : ah ils ont | c'est une HLW | donc ils ont  
293 LH : ah | quinze ans ?  
294 MH : maintenant ils ont quinze ans | ils avaient quatorze ans ils ont quinze ans | c'est génial quoi

295 LH : et ça marche très bien avec eux ?  
 296 MH : c'est un vrai plaisir  
 297 LH : cool | c'est très motivant aussi pour toi | non ?  
 298 MH : ben oui | pour moi c'est encore plus motivant et on chante tous ensemble et  
 299 LH : et toi tu chantes toujours avec ?  
 300 MH : oui | je chante avec | et des notes que je peux pas atteindre ((rit)) pas grave | on s'en fiche | le  
 301 principal c'est de chanter | et quand ils chantent pas j'arrête la chanson et je recommence  
 302 LH : ((rit)) jusqu'à-ce qu'ils chantent | c'est vrai ?  
 303 MH : oui  
 304 LH : et comme ça ça marche ?  
 305 MH : oui | et quand ils dorment au début du cours | et du coup c'est trop difficile de faire un cours | on  
 306 arrête le cours et je leur fait faire la gymnastique | comme ça à sept heures du matin | à sept heures  
 307 et demie du matin | ils font du sport et on leur fait sauter | debout | monter sur les chaises |  
 308 descendre | on leur fait des exercices | lever le bras droit | et en même temps travailler le français  
 309 bien sûr | lever le bras droit | tourner la tête | tourner sur vous-mêmes etc | ben bien sûr ça dépend  
 310 des niveaux | mais pour les terminales on leur fait faire | sauter sauter | et ähm quand on fait un  
 311 sujet qui n'a rien à voir avec une chanson mais | par exemple sur le thème des médias | on a fait  
 312 dernièrement on a traité les médias | et là ils participaient pas | ils dormaient tous à moitié | c'était

## 1 Interview 5

2 LH : alors voilà | est-ce que tu pourrais me décrire un peu | je sais que c'est particulier pour toi | ta  
 3 relation par rapport à la musique (---) en général et aussi äh la musique en combinaison avec  
 4 l'enseignement des langues | comment tu utilises la musique | ou quelle est ta relation  
 5 personnelle ?  
 6 MC : ben la musique | alors c'est une passion °hhh | puisque c'est un peu toute ma vie (---) | et c'est la  
 7 formation professionnelle que j'ai suivi depuis mes six ans jusqu'à ((rit)) mes vingt-cinq ans | par  
 8 rapport à l'enseignement | ça aide énormément les enfants je trouve | tout ce qui est apprentissage  
 9 de chansons à l'école | en tout cas | là je peux parler pour le cas d'une langue étrangère | pour les  
 10 désinhiber | après il faut pas commencer | enfin quand je fais chanter les enfants | et je vois qu'ils  
 11 sont un peu timides | je commence tout de suite avec des exercices corporelles | donc d'abord |  
 12 allez on fait un petit échauffement | donc d'abord physique | pour commencer à avoir conscience  
 13 de leur corps et puis | et puis qu'ils se détressent un peu avec ça | même si c'est des exercices |  
 14 je présente ça comme des exercices de gym en fait | et après on passe aux exercices vocaux |  
 15 donc on échauffe un petit peu la voix | juste pour qu'ils aient un premier contact avec la voix |  
 16 qu'ils chantent devant | ben chantonnet un petit peu devant les autres aussi  
 17 LH : hm\_hm | comme ça il y a moins de timidité ?  
 18 MC : moins de timidité | et puis les premiers fous rires nerveux passent aussi | parce que souvent ils  
 19 osent pas | donc ils sont un peu a-ha-ha-ha et tout | donc voilà | là ils commencent déjà à accepter  
 20 le fait qu'ils puissent chanter bouger devant les autres | et après on commence la chanson | alors  
 21 d'abord en disant le texte | juste le dire pour la prononciation | et puis après en chantant | je leur  
 22 chante une fois | ils rechangent et après on chante avec le CD  
 23 LH : toi d'abord | tu la chantes la chanson | seule ?  
 24 MC : oui | oui  
 25 LH : wow | c'est super aussi | dans ton cas | d'avoir un modèle qui peut vraiment chanter | qui n'a pas  
 26 peur  
 27 MC : ben justement | comme ça je leur montre que c'est pas difficile et puis que | comme je leur fais | je  
 28 peux leur faire les phrases très lentement aussi | pour qu'ils intègrent aussi la mélodie doucement |

313 horrible | et du coup ma collègue qui a l'habitude maintenant a dit | Mathieu allez hop | on les fait  
 314 faire de la gym | j'ai dit ben c'est presque la fin du cours | elle m'a dit c'est pas grave | tant pis | on  
 315 va les réveiller pour les autres cours suivants | et du coup on les a fait sauter et à un moment ils  
 316 devaient tous sauter | pieds joints | et en fait je choisisais une personne et il devait me dire un  
 317 mode de média | donc l'utilisation du téléphone | le journal télévisé | la presse etc | donc chacun  
 318 devait m'en dire un | jusqu'à-ce qu'ils ont tous fait | donc ça a duré un bon moment où tout le  
 319 monde sautait sautait | et à la fin °hhh ils en pouvaient plus mais ça marche | et ben c'est pareil  
 320 pour les chansons | s'ils se mettent pas à chanter | ben on arrête et on recommence  
 321 LH : oui | et comme ça probablement ils vont se souvenir pour toujours  
 322 MH : peut-être | j'espère | j'espère | en tout cas ça leur donne envie et on en entend chanter dans les  
 323 couloirs et tout | alors c'est  
 324 LH : alors ça marche | ils se rappellent ?  
 325 MH : c'est cool ouais | donc voilà | l'utilisation de la chanson pour moi  
 326 LH : merci beaucoup  
 327 MH : avec Plaisir  
 328  
 329

29 si je vois que c'est un peu compliqué | je leur dit non mais écoutez là c'est la même note | donc je  
 30 refais | ils font | ah achso | et puis comme ça on peut refaire | après  
 31 LH : alors tu veux vraiment être sûre qu'ils ont bien compris la mélodie aussi ?  
 32 MC : oui | oui  
 33 LH : c'est pas juste les paroles mais c'est aussi [la composante]  
 34 MC : [oui | ben oui] | parce que c'est beaucoup plus agréable |  
 35 puisque après quand on | à la fin | refait avec le CD | tout en entier | et c'est plus agréable pour eux  
 36 de savoir que déjà vocalement | enfin sur la mélodie qu'ils sont sûrs | ça enlève déjà une difficulté |  
 37 et après ils ont juste le texte à rajouter | on a déjà fait parler avant | donc (---) voilà moi je trouve  
 38 ça les met plus en confiance de se rendre compte que ils gèrent sur les deux tableaux | donc voilà  
 39 LH : hm\_hm | et c'est à peu près ton procédé que tu utilises quand tu travailles avec les  
 40 chansons ?  
 41 MC : oui  
 42 LH : le réchauffement | les paroles | et le [mettre ensemble]  
 43 MC : [oui] | c'est surtout pour les classes qui sont un peu timides | ou  
 44 si c'est le matin  
 45 LH : ah oui | pour [les réveiller ?]  
 46 MC : [pour les réveiller] | après j'ai d'autres classes qui sont très enthousiastes | donc je sais  
 47 que dès que je leur dis qu'on fait une chanson | ils sont | ah ja wir singen heute | et ils sont tout  
 48 contents et tout | c'est trop mignon  
 49 LH : okay | ils te connaissent déjà  
 50 MC : oui | et ils adorent ça | vraiment ils adorent ça | donc on a juste besoin de faire un petit  
 51 échauffement vite fait vocale et puis on passe à la chanson | enfin après toujours en faisant le texte  
 52 une fois pour la diction | je les corrige pour la diction et puis voilà | ce que je t'ai dit | je leur chante  
 53 la mélodie qu'ils refont derrière | et voilà  
 54 LH : et ça marche avec tous les âges ?  
 55 MC : oui | vraiment ouais | après voilà il y a quand même des groupes timides  
 56 LH : oui c'est sûr | si on n'a jamais fait un truc pareil avec son prof | sa prof  
 57 MC : oui | mais bon j'ai de la chance aussi d'avoir quand même des collègues avec lesquels je suis assez  
 58 complice à ce niveau-là °hhh et donc | si on a par exemple un groupe qui est un petit peu | un peu  
 59 timide | nous pendant qu'on chante la chanson la dernière fois avec le CD | ma collègue et moi-

60 même | on va toutes les deux chanter et bouger dans le groupe | pour vérifier qu'ils chantent bien |  
61 leur faire des petites danses aussi en même temps pour leur montrer que tout va bien | c'est un jeu  
62 LH : pour les mettre dans une bonne atmosphère ?  
63 MC : ouais voilà | et leur montrer que (---) c'est chouette quoi | que nous aussi on prend pas ça trop au  
64 sérieux | que c'est juste pour avoir un bon moment ensemble | donc  
65 LH : génial | alors tu as vraiment aussi beaucoup de soutien de la part des profs ?  
66 MC : ouais | ouais  
67 LH : qui sont probablement aussi très contentes d'apprendre de toi | non ?  
68 MC : oui | ça oui | enfin c'est vraiment | je pense que les professeurs | enfin pour le moment tous mes  
69 collègues ont vraiment | enfin apprécient vraiment le fait que je chante et que  
70 LH : que tu viens vraiment de ce domaine | et pas l'invers ?  
71 MC : oui | donc | non ça ils adhèrent complètement | et même si j'ai des collègues qui | pour le coup |  
72 sont un peu timides (--) en chant | ils se prêtent aussi volontiers à l'exercice | peut-être pas à  
73 l'exercice musculaire au départ | mais ils vont essayer de chanter aussi à la fin avec les élèves très  
74 souvent  
75 LH : oui | et comment tu fais pour choisir les chansons ? | est-ce que c'est plutôt le sujet que tu vas  
76 traiter avec les élèves et après tu choisis une chanson ? | ou est-ce que tu commences avec la  
77 chanson et après tu travailles sur le contenu ou comment tu fais ? | ou est-ce que tu n'as pas  
78 vraiment le choix et ce sont les profs qui décident ?  
79 MC : euh ça | ça m'est arrivé mais rarement | de ne pas avoir le choix | euh je le fais plus par goût | donc  
80 il va avoir deux choses | soit ähh les profs me disent | alors ça va leur faire plaisir de faire une  
81 chanson | dans ce cas-là | moi je choisis quelque chose que je pense est emblématique de la culture  
82 française | donc par exemple La vie en rose | parce que je sais que beaucoup connaissent la  
83 mélodie mais ne savent pas que c'est La vie en rose et ne savent pas que c'est Edith Piaf | donc ça  
84 je trouve ça important quand même qu'ils le fassent | car à chaque fois je leur | vous connaissez  
85 Edith Piaf ? | non | vous connaissez La vie en rose ? | non | vous connaissez <<en chantant>> taaa-  
86 tada-tada-tadaaaa... ?> | achsooo | eh ben voilà on va le faire aujourd'hui | et ils sont tout contents  
87 d'apprendre quelque chose qu'ils ont déjà entendu | et puis moi c'est une chanson que je trouve très  
88 belle aussi | donc que j'ai envie d'enseigner | donc soit ça peut être | voilà par goût et aussi pour la  
89 culture française | soit parce que je sais que c'est une chanson qui marche bien au niveau  
90 rythmique | donc je pense par exemple à | j'aime bien faire la chanson d'Amel Bent | Ma  
91 philosophie | bon c'est pas un grand morceau de culture mais c'est une chanson efficace parce que  
92 le refrain reste vraiment dans la tête | la rythmique aussi | et puis on peut vraiment l'apprendre en  
93 second degré | en bougeant dansant faisant du R'n'B | voilà  
94 LH : oui | c'est aussi le goût des élèves ?  
95 MC : ouais | plus jeune | ou alors äh je peux avoir une chanson comme | j'avais une prof qui voulait par  
96 exemple travailler sur l'imparfait | eh donc il y avait la chanson Le petit pain au chocolat de Joe  
97 Dassin | qui s'y prêtait très bien | donc d'abord j'ai réfléchi à une chanson où il y a beaucoup  
98 d'imparfaits "hhh | donc je me suis dit | ah mais celle-là elle est très très très bien | donc j'ai  
99 commencé en prenant la chanson | en mettant | c'est une classe | euh ils sont en deuxième troisième  
100 année de français | donc tous les verbes | j'ai enlevé tous les verbes à l'imparfait | je les ai mis à  
101 l'infinitif | donc ils devaient compléter | ensuite on a traduit la première partie de la chanson | puis  
102 la deuxième partie | juste texte à trous avec d'autres mots | donc ce qui nous a permis de revoir  
103 l'imparfait | ensuite de faire un texte à trous en écoutant la musique | et puis après de tout chanter  
104 tous ensemble | tous ensemble | et ça ça leur a aussi bien plu | donc comme ça on fait de la  
105 grammaire en même temps  
106 LH : ouais | alors donc on peut vraiment se servir de la chanson à plusieurs niveaux ? | la  
107 grammaire | le contenu ?  
108 MC : oui | et puis ça les marque aussi | parce que je me dis | si jamais ils se rappellent plus comment

109 (---) on conjugue | ils rappelleront la chanson | beaucoup plus que s'ils avaient juste appris  
110 l'imparfait bêtement basiquement quoi | là <<en chantant>> tous les matins il achetait son petit pain  
111 au chocolat-la-la-la-laaa> (rit)) | alors ça reste | et après ben ils vont avoir ça dans la tête | ah mais  
112 oui c'était acheté  
113 LH : oui | et est-ce que tu laisses aussi les élèves choisir les artistes | les chanteurs | ou est-ce qu'ils n'en  
114 connaissent pas vraiment ?  
115 MC : oui | alors si | j'ai eu des bonnes surprises | oui il faudrait que je te montre tout à l'heure | par  
116 exemple je devais arriver | je devais faire un cours et la prof m'a dit | ah au fait (--) hier on a fait un  
117 cours sur la mode et en fait ils sont tombés sur le texte de la chanson d'Alyzée Lolita | et ils m'ont  
118 demandé si on pouvait la faire aujourd'hui avec toi | si jamais ils trouvaient les paroles et la  
119 musique | est-ce que tu veux bien ? | eh ben j'ai dit bien sûr  
120 LH : mais c'était vraiment spontanément ? | [tu étais pas du tout préparée?]  
121 MC : [non c'était spontanément] | non, je savais pas du tout | et en  
122 fait les élèves avaient cherché la musique | ils avaient imprimé les paroles pour tout le monde  
123 LH : wow  
124 MC : voilà | je suis arrivée dans la classe | il y avait Moi, Lolita à fond dans toute la classe | ils étaient en  
125 train de chanter à tue-tête | j'ai dit oh mais dis-donc | il y a une ambiance ici | donc on a pris le  
126 texte | on a traduit ensemble le texte | on a lu | on a traduit | je leur ai bien expliqué ce que ça  
127 voulait dire | on l'a chanté une fois | donc ils étaient redevenus un petit peu timides | donc j'ai dit |  
128 ben bah voilà maintenant | maintenant qu'on sait ce que ça veut dire | vite allez tout le monde  
129 devant | et donc on était tous devant le tableau | on a dansé | tous avec le texte | on a chanté | on a  
130 fait une boum dans la classe ((rit)) | c'était super | c'était vraiment super  
131 LH : wow | et c'était vraiment les élèves qui avaient préparé ça ?  
132 MC : oui | mais je dois te dire | cette classe-là ils sont ils sont  
133 LH : très motivés ?  
134 MC : oui | ils avaient appris aussi | la même prof leur avait fait apprendre un poème par cœur sur le petit  
135 déjeuner | et deux semaines après ils sont revenus avec le petit déjeuner version rap | ils avaient  
136 trouvé un accompagnement avec | je sais pas <<en rasant>> tu-tu-tu tu-tutu-duuu>>  
137 LH : eux-mêmes ?  
138 MC : eux-mêmes | et oui je crois qu'ils sont en première année | ou deuxième année |  
139 deuxième année <<en rasant>> oui oui | on est les élèves | oui oui | le petit déjeuner>> | et après ils  
140 nous ont fait tout le texte en rap  
141 LH : cool  
142 MC : et avec une chorégraphie | et ils étaient super-fiers et c'était vraiment trop bien | donc quand on a  
143 des classes comme ça  
144 LH : c'est vraiment très motivant aussi pour toi | non ?  
145 MC : ah ben  
146 LH : de voir comment ça marche bien  
147 MC : génial  
148 LH : wow | et quelle chanson marche le mieux ? | ou est-ce que c'est vraiment différent et ça dépend de  
149 la classe ?  
150 MC : ça dépend des classes | ça dépend des classes | ça dépend d'activité | moi je trouve que Ma  
151 philosophie | franchement elle marche tout le temps | même si maintenant c'est un peu dépassé en  
152 France | ça fait quand même un bon temps Ma philosophie | mais le rythme passe bien donc voilà |  
153 il y a certaines classes où on peut tenter | j'ai une classe qui sont tout mignons et tout | je leur ai  
154 fait Douce France | ça a superbien marché | après je pense qu'il faut savoir à quel public on  
155 s'adapte  
156 LH : c'est sûr oui | tu peux pas le faire de la même manière avec toute classe | non ?  
157 MC : oui | puis il y a des chansons aussi qui se chantent et qui s'écoutent | donc j'aime beaucoup

158 travailler sur La lettre de Renan Luce | parce que le clip il est trop mignon | l'histoire elle est super-  
159 jolie | par contre à chanter c'est pas forcément évident | donc celle-là on la chante pas | mais on  
160 travaille dessus | ça marche très très bien | et oui et Les Champs-Élysées aussi | c'est un classique |  
161 ça marche bien  
162 LH : c'est sûr | alors c'est pas que | juste parce que les chansons sont assez vieilles | que ça marche  
163 plus ? | [pas du tout ?]  
164 MC : [non | non] | il faut avoir un bon refrain (--) | entraînant | quelque chose qui donne la pêche  
165 | c'est surtout ça je pense | quelque chose de facile | un bon refrain | et puis ça marche  
166 LH : pas trop difficile à apprendre probablement ?  
167 MC : voilà | voilà | et puis on peut aussi après | il y a d'autres chansons | moi pour les  
168 premières premières classes | je fais toujours Vent frais, vent du matin | par exemple | qui est je  
169 crois la version Hejo spann den Wagen an en allemand | ça je l'avais testé car j'ai fait plusieurs  
170 années en tant qu'animatrice linguistique pour des colonies de vacances musicales franco-  
171 allemandes  
172 LH : okay | alors c'est la meilleure préparation ?  
173 MC : voilà | et ça je sais que | bon un de mes plus beaux souvenirs c'est | je l'avais appris cette chanson |  
174 donc j'étais responsable pour l'animation en français et en allemand | donc j'avais appris aux petits  
175 allemands la version française | aux petits français la version allemande | donc c'était bien en plus  
176 parce que t'as pas besoin d'accompagnement quoi que ce soit vu que c'est un canon | et au moment  
177 de partir | parce qu'on a habité | enfin on était dans une île tout au nord de l'Allemagne | Föhr | et  
178 au moment de reprendre le bateau | ils ont tous chanté la chanson  
179 LH : en deux langues ?  
180 MC : en deux langues | [c'était super]  
181 LH : [ensemble | wow]  
182 MC : c'était vraiment | vraiment très fort | très très fort | et donc cette chanson | maintenant je la fais tout  
183 le temps | vraiment  
184 LH : et ça marche tout le temps ?  
185 MC : ça marche tout le temps  
186 LH : wow  
187 MC : et en canon | quand ils sont forts en canon  
188 LH : wow | alors ça veut dire | dès le début en fait on pourrait travailler avec la chanson ?  
189 MC : ah oui | mais celle-là mais oui | c'est vraiment une chanson que je fais dès le premier cours | oui  
190 LH : hm\_hm | et encore jusqu'à la fin | jusqu'aux terminales | tu travailles avec les chansons ?  
191 MC : oui | oui oui oui | ce qui reste c'est la Marseillaise ((rit)) | parce qu'on a toujours un cours sur les  
192 symboles de la France | donc  
193 LH : et là tu l'utilises ?  
194 MC : ah oui oui oui | toujours | vraiment pour finir le cours | j'ai une vidéo assez poignante sur la  
195 cérémonie du quatorze juillet et donc (--) on chante la Marseillaise | la main sur le cœur | pareil |  
196 en reprenant toujours les choses avec un petit peu de dérision | parce que voilà ils sont du second  
197 degré | mais je trouve que c'est important aussi au niveau culture | qu'ils connaissent l'hymne  
198 national français  
199 LH : c'est vrai | absolument | alors c'est aussi un peu au niveau socio-culturel qu'on pourrait se servir de  
200 la chanson ?  
201 MC : ah oui oui oui  
202 LH : et comment tu fais | est-ce que tu utilises normalement le clip des chansons ou est-ce que tu  
203 utilises plutôt le son seulement ?  
204 MC : ça va dépendre | alors ça va dépendre du clip | puisqu'on en a uns qui sont intéressants | d'autres  
205 qui sont pas forcément intéressants | après même ça peut en jouer en défaveur aussi | je pense à des  
206 chansons comme par exemple | enfin des générations comme Charles Trenet | Edith Piaf | si on  
207 montre des vidéos en noir et blanc | tout de suite | ça peut mettre en apriori qu'ils auraient pas  
208 forcément si on avait que le CD | donc pour ce genre de chanson-là où ils ont pas forcément  
209 besoin du clip | je fais seulement avec le CD  
210 LH : oui sinon c'est peut-être même un peu trop | qu'on se concentre pas seulement sur  
211 MC : oui | puis tout de suite ça fait | oui c'est vieux bon | je préfère pas prendre le risque | après pour  
212 d'autres oui | quand le clip est intéressant ou entraînant je mets le clip (---) | mais toutes les écoles  
213 sont pas équipées | là j'ai vraiment | j'ai deux écoles qui à ce niveau-là | j'ai une école ils ont un  
214 beamer dans chaque salle et un ordinateur dans chaque salle | j'ai une école où il y en a une salle  
215 informatique et il faut la réserver une semaine à l'avance  
216 LH : et sinon [il n'y a pas beaucoup ?]  
217 MC : [sinon il n'y a rien] | donc donc il faut se débrouiller | avoir un lecteur CD ou prendre  
218 l'ordinateur portable et puis brancher (xxxx) parce qu'on n'a pas forcément un CD | hhh mais ça  
219 empêche pas que ça fonctionne  
220 LH : oui | et autrefois c'était aussi possible quand il y avait que les cassettes  
221 MC : oui ((rit))  
222 LH : et quand tu utilises le clip | est-ce que tu (---) mets l'accent parfois aussi seulement sur la vidéo ou  
223 est-ce que tu l'utilises toujours en combinaison ? | ou est-ce que ça dépend vraiment ?  
224 MC : ça dépend | pour Renan Luce par exemple | La lettre | d'abord je leur mets le clip sans la musique  
225 | seulement jusqu'à la moitié du clip | parce que pour le coup c'est un clip qui raconte vraiment une  
226 histoire | donc je fais juste la première partie et je leur demande | donc j'ai aussi des petites feuilles  
227 | activités FLE | pourqu'ils me racontent un petit peu ce qui s'est passé | donc pour les premières  
228 classes | on voit un (--) jeune homme | il vit dans un (--) appartement | un jour il reçoit une (--)  
229 lettre | voilà des choses comme ça qui vont les aider | parce que des fois ils savent pas parler | donc  
230 ça les aide de compléter les trous | puis je vais leur passer ensuite la deuxième partie | enfin je leur  
231 repasse le début avec la musique et jusqu'à la fin du clip | faut qu'ils me disent | alors qui est cette |  
232 qu'est-ce qu'elle a cette jeune femme | comment elle est | donc plus pour le vocabulaire | et ensuite  
233 on va l'utiliser comme texte à trous | pour voir | parce qu'en fait dans la première partie je leur ai  
234 demandé | c'est qui à leur avis | qui est cette jeune femme | oui en effet | elle est enceinte |  
235 comment elle est habillée | pourquoi elle est au bord d'une falaise | pourquoi elle est toute seule ? |  
236 donc on a vraiment tout le vocabulaire | et alors à votre avis qui est le père du bébé ? | et après  
237 on repasse donc une dernière fois | enfin une avant-dernière fois parce que après | il faut la regarder  
238 encore | et là on complète les trous | là juste pour écouter et pour savoir si ils avaient raison | donc  
239 on retraduit | on traduit cette fois toute la chanson | et alors est-ce que c'était vraiment lui le père  
240 du bébé ? | est-ce que c'était vraiment sa copine ? | tout ça  
241 LH : comme ça c'est un peu comme une devinette | comme un jeu ?  
242 MC : oui | oui oui  
243 LH : okay | et j'imagine que ça marche très bien  
244 MC : oui | ça marche vraiment bien | ça marche vraiment bien | parce que oui | le clip est vraiment très  
245 mignon à la base | donc (---) oui ça fonctionne  
246 LH : et est-ce que tu utilises parfois la même chanson dans plusieurs classes | avec un (---) focus  
247 différent ou à un niveau de langue différent bien sûr ? | ou est-ce que tu as plutôt des chansons que  
248 tu utilises plutôt avec les débutants | avec les avancés | plutôt comme ça ?  
249 MC : oui | c'est plutôt comme ça | c'est plutôt comme ça | Renan Luce quand même on peut essayer | on  
250 peut l'utiliser | mais par exemple je peux pas l'utiliser avec les premières ou deuxièmes années  
251 parce que c'est quand même un vocabulaire | être enceinte | se suicider | parce que souvent c'est |  
252 peut-être qu'elle veut se suicider | des choses comme ça | qui est un petit peu difficile | je  
253 l'apprendrais plutôt à partir de la troisième année | alors que Le petit pain au chocolat je peux  
254 mettre dès la fin première année | deuxième année | où on commence à faire l'imparfait | donc (--)  
255 non | ce sera plus par niveau quand même | oui oui

256 LH : et (---) quelle était ma question ? (---) | oui | comment sont les réactions des élèves ? | est-ce que  
257 c'est toujours positif ou est-ce que parfois ils sont un peu | ils hésitent un peu parce qu'ils n'ont pas  
258 l'habitude de travailler avec la chanson ou est-ce qu'ils s'habituent rapidement au procédé ?  
259 MC : alors la plupart du temps ça marche vraiment superbien | après il m'est arrivée | mais ça c'est | ça  
260 m'est arrivée une fois | de ne pas avoir de réactions du tout | mais c'est un groupe qui est très  
261 difficile | qui est complètement éparé dans le sens où dans ce groupe il y en a uns qui sont en  
262 deuxième année | il y en a uns qui sont en première année | il y en a uns qui sont en troisième  
263 année | il y en a uns qui sont encore en je sais pas quelle année | ils ont été tous rassemblés dans  
264 une classe | je ne sais pas du tout pourquoi | ils se connaissent pas bien et quoi qu'on fasse | ils me  
265 parlent pas | donc j'ai jamais rencontré un vide aussi intersidéral que ce jour-là ((rit)) | surtout  
266 quand je sais que c'est une chanson | avec Renan Luce normalement ça se passe vraiment  
267 superbien | voilà justement c'est pas possible | on voit un quoi ? | enfin | jeune homme | das ist es  
268 LH : ils n'ont rien dit ?  
269 MC : rien | rien ((rit))  
270 LH : °hhhhh | là c'est vraiment frustrant  
271 MC : mais c'est pas possible quand même | ma collègue était aussi mais complètement  
272 désespérée et désappointée | elle m'a dit écoute je suis vraiment désolée | c'est pas de ta faute | c'est  
273 je sais pas | je sais pas quoi faire  
274 LH : c'est juste cette classe ?  
275 MC : voilà | donc [ça arrive]  
276 LH : [mais ça c'était une exception ?]  
277 MC : mais juste ça arrive | mais c'est pas forcément l'objet chanson en fait | après j'ai eu des classes qui  
278 au départ pouvaient être (--) très timides | qui se sont après adaptées | mais voilà en passant par  
279 l'échauffement quand même d'abord et toute chose  
280 LH : et ça aide beaucoup ?  
281 MC : voilà | j'ai souvent quand même la réaction au début | des fou rires ou des choses comme ça | et en  
282 fait quand je suis | qu'est-ce qui vous fait rire ? | ils savent pas en fait | mais c'est juste de la  
283 timidité parce que | ben c'est des choses qu'ils ont jamais fait | et après si on le refait dans l'année  
284 ils voient comment ça fonctionne  
285 LH : oui | et j'imagine que c'est vraiment un avantage que tu es chanteuse professionnelle | comme ça ils  
286 apprennent un peu comment ça fonctionne | qu'il faut se réchauffer | que | si on le fait vraiment de  
287 manière sérieuse | que ça marche  
288 MC : oui oui | et puis de mener d'exercices aussi de façon claire | c'est-à-dire que par exemple | je vais | à  
289 chaque fois je vais leur montrer l'exemple | je vais redonner la première note | leur faire tenir la  
290 note à l'unison | et ensuite trois quatre et on y va | systématiquement | pour être sûre comment ils  
291 ont la première note de juste | qu'on part tous sur la même base | eux ça leur rassure aussi de pas  
292 partir sur n'importe quoi | et voilà ils voient que c'est une manière professionnelle systématique et  
293 que c'est un exercice | alors après | avec lequel on peut rire à la fin quand on arrive à maîtriser  
294 le truc | mais au départ voilà il y a des choses où pas non plus on peut faire n'importe quoi  
295 LH : oui | parce qu'il y a des règles | un procédé  
296 MC : oui oui | et voilà il y a un petit protocole à suivre et puis après  
297 LH : ça marche beaucoup mieux oui | mais tu crois aussi que les profs qui n'ont pas beaucoup  
298 d'expérience | qui ne savent pas très bien chanter | peuvent travailler de manière assez  
299 professionnelle avec les chansons ?  
300 MC : je pense oui | vraiment | je pense que c'est mieux d'avoir | de chanter juste quand même | après si  
301 on chante pas juste | ben on montre pas l'exemple | on fait avec le CD voilà  
302 LH : oui | on peut se débrouiller  
303 MC : mais sinon tout à fait | enfin vraiment il y a pas besoin d'avoir fait le conservatoire pour chanter Le  
304 petit pain au chocolat quoi | ou les Champs-Élysées | mais (--) mais juste | non je pense que c'est à

305 la portée de tout le monde vraiment | mais il faut pas être timide | faut que l'enseignant  
306 LH : soit convaincu peut-être  
307 MC : voilà | soit convaincu | montrer enfin montrer l'exemple | enfin c'est-à-dire oui | soit  
308 convaincu de ce qu'il fait | mais exactement comme un animateur de colonie de vacances quoi |  
309 c'est tout | c'est parce qu'on a aussi une autorité | voilà | qui nous est donnée  
310 LH : authenticité aussi  
311 MC : une authenticité | et si on se cache nous-même derrière notre feuille | ça va pas être possible  
312 LH : oui | c'est pas très motivant | c'est sûr | et est-ce que tu travailles aussi avec des chansons qui ne  
313 sont pas très mélodieuses ? | comme le rap ou le slam ou un truc comme ça | ou plutôt avec des  
314 vraies chansons | comme tu es chanteuse ?  
315 MC : alors moi je l'ai pas encore fait | à part La lettre qui est pas (--) forcément facile à chanter | mais  
316 sinon | c'est pour ça que je les ai pas fait chanter d'ailleurs | parce que je pense qu'elle est pas très  
317 difficile mais | déjà elle est assez longue et je pense qu'elle est plus intéressante pour le clip | elle  
318 va moins rester dans la tête que les autres | par contre ce que je vais tester | là justement je pensais  
319 avec ma classe du petit déjeuner | qui sont très branchés aux nouveaux trucs et tout | j'aimerais  
320 beaucoup faire Grand Corps Malade | le problème c'est qu'eux ils sont encore un peu débutants |  
321 faut que je trouve quelque chose | peut-être qu'on fera dans ce cas-là Stromae | c'est possible |  
322 Papaoutai ils connaissent déjà voilà | mais je sais que pour les classes plus avancées | qui sont  
323 un petit peu branchées pour la musique actuelle | j'aimerais beaucoup beaucoup beaucoup faire  
324 Grand Corps Malade | mais le texte est vraiment pas évident  
325 LH : ouais | c'est assez complexe | non ?  
326 MC : c'est assez complexe | après quand je vois la chanson d'Alyzée Moi, Lolita | quand on l'a fait | on a  
327 traduit | hhh°  
328 LH : c'est aussi pas si banal que ça | non  
329 MC : ah | mais c'est surtout qu'en fait ils ont créé une chanson un peu de toute pièce | ben <<en riant>>  
330 j'ai expliqué certains trucs> | par exemple j'avais <<en chantant>> moi, je m'appelle Lolita> |  
331 attends, c'est quoi ? | <<en chantant>> quand je rêve aux loups c'est Lola qui saigne> | donc quand  
332 je rêve aux loups c'est Lola qui saigne | donc j'étais là | ben le sang c'est Blut | donc saigner | donc  
333 vous voyez ce que ça veut dire ? | et j'ai un type qui me fait | ah mais alors elle a ses règles | j'étais  
334 non mais non ((rit)) | non mais en même temps | c'est tout avec du double-sens que même nous on  
335 comprend pas forcément | et je sais même pas si l'auteur le comprend forcément parce que c'est  
336 une chanson qui a été créée pour la radio | voilà il fallait trouver une rime | ils ont mis une  
337 rime quoi  
338 LH : oui | c'est pas toujours philosophique  
339 MC : voilà | <<en riant>> c'est pas ce que j'aurais choisi pour traduire on va dire> | comme chanson |  
340 mais oui il y a des chansons qui sont difficiles | alors là je préférerais traduire du Grand Corps  
341 Malade | là je sais qu'il y a un sens derrière | et puis je pense que c'est en plus une chanson | enfin  
342 je pense à la chanson Midi 20 | pour préciser | du Grand Corps Malade | qui à mon avis au niveau  
343 du thème peut vraiment toucher les jeunes | enfin même n'importe qui d'ailleurs | mais je  
344 sais pas si tu connais cette chanson | Midi 20 | c'est juste où il raconte | c'est une chanson  
345 autobiographique où il raconte comment un jour où tout allait bien | puisque c'était un jeune qui  
346 faisait l'imbécile avec ses copains | qui avait l'avenir devant soi | comment il a eu un accident  
347 et comment ça a tout fichu en l'air (--) | parce que en fait | il le dit pas dans la chanson | mais pour  
348 de vrai il a sauté dans une piscine | je crois qu'elle était pas assez de fond | et donc il est resté |  
349 alors maintenant il marche avec une canne  
350 LH : oui oui | ça je le sais  
351 MC : mais tous ses rêves | le sport | ses machins  
352 LH : se sont envolés ?  
353 MC : se sont envolés voilà | et donc comment il a dû transformer son existence pour quand même en



354 faire quelque chose | et je trouve que c'est vraiment une chanson très poignante | très poignante |  
355 puis il a une voix magnifique enfin qui prend | la mélodie c'est pareil | le rythme derrière prend  
356 bien | et je pense que ça c'est | mais plus à faire avec les huitièmes | parce que c'est complexe quoi  
357 LH : oui | mais tu penses que on peut vraiment traîner chaque sujet | quoi que ce soit | au moyen de la  
358 chanson ?  
359 MC : euh je pense oui  
360 LH : on peut trouver quelque chose pour tout | pour tout sujet | et pour tout aspect grammatical aussi  
361 probablement ?  
362 MC : oui oui | je pense que ça sera d'autant plus efficace | vraiment  
363 LH : et tu crois aussi que ça prépare bien pour le BAC | pour le nouveau BAC | le travail avec les  
364 chansons ?  
365 MC : je pense que oui (---) et je pense aussi | ben notamment pour tout ce qui est culture | voilà | ähm j'ai  
366 | parce que en fait ils vont pouvoir aussi du coup | citer des poètes | citer des auteurs | grâce aux  
367 chansons | donc euh oui je pense que ça peut être vraiment très utile | s'ils évoquent | il y a par  
368 exemple le thème la ville et la campagne | Douce France de Charles Trenet | les clochers et tout ça  
369 | clocher et maisons sages | le petit village et tout ça | à mon avis ça va être un plus quand même de  
370 montrer qu'on a [des références quoi]  
371 LH : [oui c'est sûr] | qu'on connaît un peu la culture française | alors c'est surtout pour  
372 cet aspect-là que tu l'utilises aussi beaucoup | l'aspect culturel ?  
373 MC : oui | j'ai pris aussi (---) Romance sans paroles d'Apollinaire | genre <<en citant> il pleure dans  
374 mon cœur comme il pleut sur la ville> | euh oui c'est ça | en fait il y a juste le refrain qui a été mis  
375 en chanson | enfin piano | <<en chantant> ô bruit doux de la pluie par terre et sur les toits | pour un  
376 cœur qui s'ennuie | ô le chant de la pluie> | et on fait ça en canon | et ça c'est pareil | ça leur permet  
377 de connaître  
378 LH : Apollinaire ?  
379 MC : Apollinaire  
380 LH : cool | génial | et où est-ce que tu trouves les chansons que tu vas traîner avec les élèves ? | tu les  
381 connais déjà ou est-ce que tu as une liste avec les thèmes et les chansons qui pourraient marcher ?  
382 MC : euh non | je les connais déjà en fait | donc en fait j'ai plus (---) | je vais d'abord | voilà quels sont les  
383 besoins de mes collègues ? | si c'est comme par exemple imparfait | ou s'ils me disent t'as carte  
384 blanche voilà | les besoins des collègues | le niveau de mes classes ou une thématique | disons au  
385 moment on est plus sur les vacances ou je sais pas | ou sur l'amour ou je sais pas | et après moi je  
386 sais quelle chanson | comme je connais beaucoup beaucoup de chansons parce que j'écoute  
387 beaucoup de musique | je vais penser à une chanson et à partir de là je vais regarder s'il y a | soit je  
388 vais créer un exercice | comme j'ai fait pour Le petit pain au chocolat | soit je vais regarder sur  
389 Internet s'il y a une activité FLE qui a déjà été faite  
390 LH : okay | parce qu'il y en a beaucoup sur Internet ?  
391 MC : il y en a oui | par exemple Renan Luce c'est une activité de TV5 Monde | et j'ai trouvé qu'elle était  
392 bien | donc à quoi je me suis servie des fiches qui étaient là | qui étaient à disposition justement  
393 pour les professeurs | et après on peut aussi toujours adapter  
394 LH : oui c'est sûr  
395 MC : mais il y a déjà des choses qui existent et qui sont très bien donc | voilà je pense que l'Internet est  
396 aussi pas mal pour ça  
397 LH : oui c'est sûr | et tu crois que toi | en tant qu'assistante qui vient de la France | qui est encore  
398 beaucoup plus jeune que les profs | que tu as | que c'est plus facile pour toi de trouver quelque  
399 chose qui plaît aux élèves et qui hhh<sup>9</sup> est approprié pour leur goût ? | leur niveau ? | c'est plus  
400 facile pour toi que pour les profs probablement | non ?  
401 MC : mhmm | je pense que c'est plus simple oui | je pense que c'est plus simple parce que | ben j'ai  
402 beaucoup plus de contact avec la musique en général | la musique actuelle aussi | après ça va

403 dépendre (---) | je pense qu'il y a aussi une question d'âge | mais comme il y a aussi maintenant  
404 beaucoup beaucoup de jeunes profs qui vont beaucoup en France régulièrement | ça ça devrait pas  
405 être un problème | surtout si en plus elles connaissent des personnes en France | elles peuvent aussi  
406 leur demander leur avis | qu'est-ce qu'on fait en ce moment en France ? | enfin | voilà je pense que  
407 ce sera peut-être plus compliqué pour les profs qui sont un peu plus | je dirais de l'ancienne  
408 génération | mais pour les nouvelles générations des professeurs qui bougent en plus beaucoup | je  
409 pense pas que ce soit si compliqué que ça  
410 LH : si on est intéressé  
411 MC : si on est intéressé | oui  
412 LH : ben oui | si on n'aime pas vraiment travailler avec la chanson | on peut pas le faire de manière  
413 convaincante | c'est sûr  
414 MC : non non | c'est sûr | c'est sûr | ou si on est timide  
415 LH : ouais | oui sinon on n'est pas très authentique probablement  
416 MC : oui ((rit)) | c'est genre qu'il faut convaincre tes élèves de ta lettre si on est soi-même | c'est peut-  
417 être un peu compliqué oui  
418 LH : mais en général tu dirais qu'on peut beaucoup profiter de la chanson dans la classe ?  
419 MC : oui | vraiment vraiment | ben là | même j'avais des élèves l'année dernière qui ont appris avec leur  
420 prof (---) spontanément une chanson des Choristes et ils le savaient encore | à deux voix | et ils me  
421 l'ont chantée quand je suis arrivée | comme accueil | ils étaient super-contents de me la présenter  
422 cette chanson | du coup on l'a refaite pour la journée portes ouvertes | plus des nouvelles chansons  
423 bien sûr | mais je pense que c'est quelque chose qui va vraiment plus marquer les élèves qu'un  
424 cours habituel quoi | oui ça c'est | une chanson ça reste | donc de la même manière qu'un poème |  
425 ça reste aussi | je me rappelle pas de tous mes cours allemands mais par contre | Erbkönig là c'est  
426 bon | voilà | mais  
427 LH : oui | et pourquoi c'est comme ça tu crois ?  
428 MC : je pense que si c'est fait de manière intelligente | enfin si c'est fait de manière intelligente | c'est-à-  
429 dire c'est aussi associé à un souvenir | donc on avait pas seulement recité le poème mais on avait  
430 recité | on devait le mettre en scène | ce qui fait qu'on avait des scènes des fous rires supers en  
431 cours d'allemand | parce que on avait | il y avait notamment deux copains qui ont recité Erbkönig |  
432 <<en riant> un qui faisait le cheval et l'autre qui faisait le père | tout en récitant le poème> | et  
433 c'était n'importe quoi mais c'était vraiment super-drôle | donc voilà je me rappelle beaucoup mieux  
434 que mes déclinaisons ((rit))  
435 LH : oui | c'est sûr  
436 MC : et je pense que là | les petits se rappelaient la boum sur Moi, Lolita dans la classe et ils vont se  
437 rappeler quoi  
438 LH : oui | et c'est probablement la combinaison de musique et paroles et mouvement et émotion | ça  
439 joue un rôle important probablement  
440 MC : oui oui | j'adore quand après le cours tu les entends chantonner en sortant du cours | ça fait plaisir  
441 LH : et c'est la motivation pour continuer  
442 MC : oui | et c'est pour ça qu'il faut trouver des chansons qui marquent | qui restent | avec des refrains  
443 sympas et tout  
444 (---)  
445 LH : okay | très bien | okay merci beaucoup | on a beaucoup parlé  
446 MC : je t'en prie

## 1 Interview 6

2 LH : ja | wie ist Ihre persönliche Einstellung zu französischer Musik | also ja ?  
3 RB : personnellement | sozusagen ?  
4 LH : genau !  
5 RB : personnellement | ich mag sie sehr gern | also ich bin ein großer Fan auch der alten  
6 klassischen Chansons | beschäftige mich nicht mit moderner französischer Musik | also da kenn  
7 ich eigentlich fast gar nichts | mhmm | also ich kenn die ganzen Klassiker | ich kenn auch die Texte  
8 im Prinzip recht gut | und hab's früher auch sehr gern im Unterricht verwendet | heutzutage  
9 eigentlich praktisch nicht mehr | weil wir aufgrund dieser neuen Erfordernisse eigentlich nicht  
10 mehr die Zeit haben  
11 LH : weil kein Platz dafür [mehr ist ?]  
12 RB : [ist kein Platz mehr] | nein  
13 LH : okay | das heißt Sie haben das Chanson eigentlich ganz aus dem [Unterricht verbannen  
14 müssen ?]  
15 RB : [äh | es kommen] | es  
16 kommen in manchen Lehrmethoden einige | einige eher modernere Texte vor | wenn die  
17 vorkommen | ja | dann werden sie präsentiert | aber es sind also praktisch kaum mehr (-- ) über den  
18 | sagen wir | Normalgebrauch hinausgehende Inhalte mit Chansons zu vermitteln | ja ?  
19 LH : okay  
20 RB : also was gut geht | zum Beispiel | ist das uralte | was weiß ich | À Paris à vélo usw | aber das ist  
21 vom Verständnis her noch machbar | aber wirklich schwierigere Texte wie Brel | das macht man de  
22 facto gar nicht mehr | eventuell im Gymnasium | in den Wahlkursen usw | dort ja | aber im  
23 Regelunterricht ist dafür eigentlich fast kein Platz mehr  
24 LH : okay | aber wenn Sie sagen | À Paris | dann geht's eher um diesen kulturellen Aspekt vom Chanson  
25 | [oder machen Sie auch Grammatik oder so damit ?]  
26 RB : [ja | es] | teilweise | das kommt sehr aufs Chanson | es eignen sich nur ganz ganz wenige dafür | es  
27 geht vor allem um den kulturellen Aspekt | es geht vor allem auch um die Idee | dass | wie soll ich  
28 sagen ? | dass meiner Meinung nach zur Sprache auch der Background des Landes | der  
29 Geschichte | und natürlich auch der Kultur dazugehört | und ich denke | dass man auch  
30 Jugendlichen | die wirklich keinen Bezug zu Frankreich haben | außer die Sprache in der Schule |  
31 [einfach das vermitteln muss]  
32 LH : [dadurch das ein bisschen näherbringen kann]  
33 RB : ja | sich müssen wenigstens ein paar Namen gehört haben und eine Idee haben | ob's ihnen gefällt  
34 oder nicht | wie Chanson eigentlich ist | oder was eigentlich Chanson bedeutet hat | und dass es  
35 eigentlich aus dem französischen Leben nicht wegzudenken ist | egal in welche Richtung | ob das  
36 jetzt dann also auch dann ins Francophone | oder was auch immer | hineingeht | das sind Spielarten  
37 | aber ich denke man sollte es ihnen zumindest einmal | wenn es geht | präsentieren | aber mehr ist  
38 wahrscheinlich nicht drinnen  
39 LH : okay | aber das heißt | Sie beschränken sich eher auf die Chansons | die schon in den  
40 Lehrbüchern drin sind ?  
41 RB : ja | [ja]  
42 LH : [also Sie] bringen keine zusätzlichen mit ?  
43 RB : ganz ganz selten | also ich selbst nicht | wenn ich Gelegenheit habe | eine Assistenz zu haben | also  
44 eine französischsprachige Assistenz | dann | dann versuchen wir | einfach Dinge die ich auch nicht  
45 kenne | weil ich also den Zugang nicht habe | oder weil ich | wie gesagt | auch bei uns nicht die  
46 ganze Zeit suche | ob's irgendwas Tolles gibt | für gewisse Themen ein leichtes Chanson zu  
47 präsentieren | das machen wir ganz gerne | das bietet sich | sagen wir | so ab dem dritten Lernjahr  
48 an

49 LH : also von Beginn an ist es eigentlich ein bissl schwierig | meinen Sie ?  
50 RB : es ist wirklich schwierig | es ist wirklich schwierig | also wobei bei uns | muss ich jetzt auch sagen  
51 | vor allem also in der Kurzform | soll also heißen die | die in der fünften Klasse beginnen (---) |  
52 fast gar kein Platz mehr ist | weil da kommen wir nicht einmal mit der Grundgrammatik | um  
53 ehrlich zu sein | bis zur achten Klasse durch | also was soll ich dann mit Chanson ? | weil da doch  
54 sehr viele Konstruktionen drinnen sind | die einfach vom Sprachlichen her nur schwer erfasslich  
55 sind | aber so vom Verständnis her | wenn sich was ergibt | durchaus  
56 LH : hm\_hm | und wie ist dann so die ungefähre Vorgehensweise ? | machen Sie da zuerst ((hustet))  
57 einen Lückentext | [oder zuerst nur Anhören ?]  
58 RB : [also wenn wenn wenn] | also normalerweise zuerst anhören | Lückentext  
59 austeilen | und dann versuchen | den Lückentext irgendwie zusammen zu kriegen | das ist noch das  
60 Einfachste ja | darüber hinausgehend | wie gesagt | mach ich jetzt nicht mehr | hab ich früher  
61 immer gemacht | früher hat man auch noch Fragen dazu gestellt | oder Interpretation | oder  
62 Argumentation | das [geht schon lange nicht mehr]  
63 LH : [dafür ist kein Platz mehr] | okay | und singen Sie dann auch mit den Schülern ?  
64 RB : äh ich biet's ihnen an ((lacht)) | manche tun das auch | aber bei den meisten ist die  
65 Hemmschwelle dann doch schon sehr sehr groß | und und es wird dann eigentlich kaum gesungen  
66 LH : sie trauen sich nicht ?  
67 RB : sie trauen sich nicht | das machen eher die Kleinen | nur da haben wir halt eigentlich keine  
68 Chansons | da hab ich so speziell für die Lehrbücher aufbereitete | und die sind also so ein Quatsch  
69 | die sind [also eigentlich]  
70 LH : [ja] | dass man da eigentlich [gar keine Freude daran hat ?]  
71 RB : [nein] | das macht auch gar keine Freude | das ist eigentlich  
72 eher mühsam | weil da eben ganz bewusst vermittelt wird | mithilfe der Chansons eben | Inhalte |  
73 oder Grammatik | oder Vokabular zu vermitteln  
74 LH : sodass es ein bisschen erzwungen wirkt | wahrscheinlich  
75 RB : das ist eigentlich grauenhaft | ja | also darauf kann ich wirklich gerne verzichten | da geb ich  
76 [ehrlich zu dass]  
77 LH : [also solche künstlichen Sachen ?]  
78 RB : ja | das überspring ich auch einfach | das ist nicht authentisch | das ist Quatsch | also ich halt das  
79 für ganz ganz schlecht | das brauch ich wirklich nicht | also das können sich die Lehrbücher sparen  
80 | würd ich sagen | aber wie gesagt | das ist meine ganz persönliche Meinung  
81 LH : okay | aber prinzipiell meinen Sie schon | dass ein Potential im Chanson stecken würde | [wenn die  
82 Zeit dafür wäre ?]  
83 RB : [unbedingt]  
84 | unbedingt | ja dann bräuchten wir aber | wie gesagt | nicht in der Oberstufe | ich hab elf Stunden |  
85 also Jahreswochenstunden insgesamt in der Oberstufe | sondern mindestens fünfzehn  
86 LH : ja  
87 RB : und die haben wir nicht  
88 LH : verstehe | also es ist eigentlich ein Zeitfaktor | der da leider (-- ) das verbietet ?  
89 RB : und auch ein | mhmm verbieten ? | verbieten tut er's nicht | aber es ist vor allem also auch eine  
90 Sache des | wie soll ich sagen ? °hhh | des Erfordernisses | dass wir die Schüler nurmehr trimmen  
91 müssen auf irgendwelche | Kreuzeln hier | Kreuzeln da  
92 LH : also die Vorbereitung auf die neue Matura eigentlich  
93 RB : mhmm | da geht das nur ganz ganz schlecht (---) | weil da gibt's keine Lückentexte | da gibt's keine  
94 keine Antwort mit vier Worten | das fällt komplett raus | ja ? | also das ist thematisch super | das ist  
95 also für die Kultur super | für die Landeskunde | was ja auch nicht mehr Thema ist | darf ja auch  
96 nicht mehr sein | es darf auch nicht mehr überprüft werden | darf nicht mehr gefragt werden °hh  
97 LH : insofern bereitet das dann weniger auf das vor | was die Schüler können sollen ?

98 RB: ja leider | leider | ich bedaure das sehr | und wir sind eigentlich fast alle gegen diese  
 99 Entwicklung | aber offensichtlich werden wir nicht gehört  
 100 LH: ja | da kann man nicht sehr viel machen | °hhh okay | ja herzlichen Dank  
 101 RB: gerne ((lacht)) | ja | früher war das schon noch leichter | ich erinnere mich | ich hab einmal vor ein  
 102 paar Jahren mit einer siebten | siebten | siebten oder achten Klasse | hab ich sogar als  
 103 Hörverständnis | zur Schularbeit Chanson gegeben  
 104 LH: aha ?  
 105 RB: ja | da kann ich mich gut erinnern, da hab ich da gegeben | was war das ? | °hhh | hhh° | das war  
 106 dieses vertonte Gedicht vom Jacques Prévert | das der Yves Montand vertont hat | ähm | wie heißt  
 107 denn das schnell ? | wo er danach zum Schluss singt | et la mer efface sur le sable | les pas des  
 108 amant désunis | ähm | jetzt fällt mir leider der Titel nicht ein  
 109 LH: ah ich werd's nachschauen  
 110 RB: ja | aber da war das | also wir waren damals auch in | wir haben uns damals ganz ganz viel mit der  
 111 Edith Piaf beschäftigt | da war damals auch der Piaf-Film im Kino | den haben wir uns im Original

## 1 Interview 7

2 LH: also ich würd gern mal wissen | wie Ihre persönliche Einstellung zu französischer Musik | oder  
 3 zum französischen Chanson ist  
 4 SI: na die ist natürlich positiv | nachdem ich's unterrichte ((lacht)) | ähm | ich hab aber jetzt keinen  
 5 Lieblingssänger | oder ich hör's auch nicht regelmäßig | und ich verwende es im  
 6 Unterricht auch nicht sehr häufig | weil wir auch durch den Stoffdruck irgendwie nicht mehr die  
 7 Möglichkeit haben | jetzt da | wer weiß wie | einfach aus Spaß einmal [Chanson zu hören]  
 8 LH: [so zwischendurch]  
 9 SI: das hab ich | glaub ich | früher öfter gemacht | ja | aber zum Beispiel | ich hab's jetzt grad gemacht |  
 10 weil ich das Thema les jeunes et la musique hatte | also wie sie hören | mit welchen technischen  
 11 Geräten | oder auch Geschmacksrichtungen | und da hab ich ihnen was vorgespielt | drei  
 12 verschiedene waren in einem Buch drinnen | in dem Bien fait ! | das waren drei Chansons | es war  
 13 ganz nett | immer nur Auszüge | verschiedene Sichtweise oder Etappen von Liebesbeziehungen |  
 14 total verliebt und alles rosa sehen | zum Beispiel die Piaf | [ja | ja]  
 15 LH: [la vie en rose]  
 16 SI: dann war das nächste | ich glaub das war die Bruni | die Carla Bruni | das war ein bisschen schon  
 17 im Zweifel | und das letzte war | wie heißt der ? | Chao Ma ?  
 18 LH: Manu Chao ?  
 19 SI: ja | ich würd lieber sterben <<lachend>> als dass ich dich treff | oder so irgendwie geht das > | das  
 20 hab ich ihnen vorgespielt | das war auch einfach so ein bisschen zur Unterhaltung | also ich glaub  
 21 [das lockert]  
 22 LH: [ja | zur Auflockerung]  
 23 SI: ja | das muss den Unterricht auch ein bissl auflockern  
 24 LH: also dass das Chanson auch eher dazu dient | dass man mal zwischendurch entspannt ?  
 25 SI: ähhh ja | teilweise unterstreicht's auch gewisse Themen | °hhh wie gesagt | ich hab jetzt auch zu  
 26 wenig Zeit gehabt | mir das auch zu überlegen | wann hab ich wie oft Chansons im Unterricht  
 27 gemacht ? | das fällt mir halt jetzt ein | weil ich das grad gemacht hab  
 28 LH: [und arbeiten Sie auch]  
 29 SI: [drehen Sie mal kurz ab] | weil ich muss überlegen | das ist schad um Ihren Akku ((lacht))  
 30 LH: also nein | der Akku ist also kein Problem | Sie können sich ruhig Zeit nehmen | °hhh ähm arbeiten  
 31 Sie dann auch manchmal ähm mit irgendwelchen grammatikalischen Aspekten durch [das  
 32 Chanson ?]

112 angeschaut °hh | wir waren bei der Maria Bill im Konzert | die damals noch Chansons von Brel  
 113 und von der Piaf gesungen hat | also das war damals einfach Teil des Unterrichts | nur damit Sie  
 114 einen Begriff haben | was sich da geändert hat | in relativ kurzer Zeit | ja ? | das sind de facto zehn  
 115 Jahre | und da war das ganze | aber das konnte man auch | und die Schüler konnten's auch | ja ? |  
 116 heute ist nicht einmal im Entferntesten dran zu denken  
 117 LH: ja | sehr sehr [schade]  
 118 RB: [es ist wirklich] sehr bedauerlich (--)| und ich hab sogar eine Schülerin gehabt | die  
 119 dann bei der Matura als Spezialgebiet Chanson genommen hat  
 120 LH: ja | ich auch ((lacht))  
 121 RB: sehen Sie ? | okay | also viel Erfolg für die Arbeit | ja ?  
 122 LH: dankeschön | dankesehr | schönen Nachmittag  
 123  
 124  
 125  
 33 SI: [hab  
 34 ich grade überlegt] | ähm was mir noch einfällt | wir hatten | wir waren im letzten Jahr glaub ich |  
 35 in einem Stück von diesem Schultheater | da ging es um Casting-Shows | ma ich weiß nicht mehr |  
 36 wie das geheißen hat | ((räuspert sich)) tschuldigung  
 37 LH: aber ich glaub | ich weiß eh | wovon Sie sprechen  
 38 SI: die haben dann teilweise alte Chansons gesungen | und ich muss sagen | da hab ich mir dann sehr  
 39 viel bei der Vorbereitung angetan | weil ich hab mir dann alle Chansons | die da vorgekommen  
 40 sind | entweder hab ich sie zuhause gehabt oder irgendwo runtergeladen | und ansatzweise  
 41 zumindest ihnen vorgespielt | damit sie auch so ein bisschen ähm einen Eindruck bekommen | weil  
 42 ich hab schon das Gefühl | dass die Franzosen diese alten Chansons weitaus mehr pflegen | [als  
 43 wir das im deutschsprachigen Raum machen]  
 44 LH: [auf  
 45 jeden Fall] | das hat einen ganz anderen Stellenwert  
 46 (---)  
 47 SI: ähm mir fällt nur ein | dass ich ein Gedicht einmal verwendet hab | für Grammatik | das war von  
 48 Prévert | das Déjeuner du matin | wo man das Passé Composé unheimlich gut üben kann | [aber  
 49 Chansons ?]  
 50 LH: [ja |  
 51 weil man das] da einfach spielerisch behandeln kann (---) | also nehmen Sie dann meistens die  
 52 Chansons | die einfach im Lehrbuch drinnen sind | oder bringen Sie auch Sachen mit ?  
 53 SI: also wenn ich etwas habe | was dazu passt | dann ist mir das egal | ob das jetzt irgendwo vorkommt  
 54 | also das mach ich so ähm spontan | also ich weiß oft noch nicht | wie sich ein Thema dann  
 55 entwickeln wird | ich weiß das mach ich als nächstes und dann | es ist auch eine Zeitfrage | wie  
 56 weit man dann | dann fällt einem zufällig irgendwas ein | oder man stößt auf irgendwas | wenn  
 57 man irgendwo herumwühlt | in seinen Unterlagen | ah | l'école est finie hab ich zum Beispiel  
 58 einmal gemacht | am Ende des Jahres | [das war ganz nett]  
 59 LH: [hm\_hm] | ja das ist natürlich sehr passend.  
 60 SI: und | il est 5 heures | Paris s'éveille | da haben wir Paris gehabt | da hab ich das gespielt | na jetzt  
 61 wo man so drüber redet | da fällt mir doch noch einiges ein | ja  
 62 LH: ja genau | zur Landeswissenschaft | und ähm  
 63 SI: und alles | was sich halt [so momentan anbietet]  
 64 LH: [alles was sich anbietet]  
 65 SI: eben auch zur Auflockerung | weil | vielleicht merken sie sich auch ein paar Vokabeln  
 66 LH: klar | natürlich  
 67 SI: aber ich zerpfück das jetzt nicht so | sondern das soll eigentlich wirklich auch ein bissl so das ähm

68 französische Lebensgefühl | oder vielleicht landeskundliche Aspekte ein bisschen | sonst  
69 momentan ? | wenn wir fertig sind | fällt mir sicher noch ganz viel ein | das ist immer so | ja ?  
70 LH : ja | kein Problem | und wie ist dann so ungefähr Ihre Vorgehensweise ? | ähm lassen Sie es die  
71 Schüler zuerst anhören ? | oder geben Sie einen Lückentext ? | oder stellen Sie Fragen dazu ?  
72 SI : ähm | das kommt auch darauf an | wieviel Zeit ich für die Vorbereitung hab | weil so einen  
73 Lückentext abtippen | das ist schon [recht zeitintensiv]  
74 LH : [natürlich | ja]  
75 SI : für das | dass es eigentlich ganz schnell dann geht | im Verhältnis zu dem | wie lang sie dann  
76 arbeiten | ähm ich hab auch schon Lückentexte gegeben | ähm ich überleg grad | ich hab's früher  
77 eh einfach öfter gemacht | glaub ich | weil man da auch ein bisschen freier war | nicht diese  
78 vierundzwanzig Themen haben müssen | am Ende der acht Jahre oder sechs Jahre  
79 LH : klar | also der Zeitfaktor ist schon  
80 SI : hab ich schon | oja | ich hab viel gemacht | ähm im Anfangsunterricht auch | ich weiß nicht mehr  
81 wie das geheißen hat | das waren ganz einfache | didaktische aufbereitete | das waren keine  
82 Chansons | das waren wirklich einfach [ganz einfache Lieder ]  
83 LH : [für den Unterricht gemachte] Lieder | ja | und die bieten  
84 sich auch gut an | meinen Sie ?  
85 SI : ja | allerdings nur für junge Schüler | die werden schnell lächerlich | diese Lieder | die sind schon  
86 sehr simpel (--) | je vais au marché | und dann kommt halt irgendein Obst oder so | das ist ein  
87 bisschen blöd fast  
88 LH : ja | also das hat dann nicht mehr sowas Authentisches ?  
89 SI : ja und das ist | ich mein das ist für sie einfach | also die sind weiter geistig als diese Lieder  
90 natürlich | sprachlich können's noch nicht mehr | aber das bringt irgendwie nicht viel | was haben  
91 wir noch gehabt ? | dann gab's eine Sammlung | die ist aber auch schon älter | ich weiß gar nicht |  
92 ob Sie die kennen | da geht's dann auch um (--) Umweltschutz | verschmutzte Strände | und dann  
93 gib't ein Lied | ich glaub das ist ein Chanson | das ist kein Text | da geht's auch um Rassismus  
94 weil eine in der Métro fährt | und es will sich neben eine Schwarz keiner setzen | ich bild mir ein |  
95 das ist auch ein Chanson  
96 LH : ja | ich glaub (--) | ist es vielleicht  
97 SI : er sieht sie jeden Morgen oder irgendwie | solche Sachen spiel ich dann auch zwischendurch | auch  
98 so ein bisschen | aber was ich gemacht hab | vom Moustaki | ähm (--) da ging's um | was war das  
99 für ein Thema ? | ich glaub da ging's irgendwie um Zivilcourage und Vergewaltigung | da gibt's ein  
100 Chanson von ihm  
101 (--)  
102 LH : also dass man auch kritische Themen damit gut behandeln kann ?  
103 SI : ja ja | ja auch | weil's nicht so lehrmeisterlich rüberkommt | wie hat das geheißen ? | das hat auch  
104 recht einen Rhythmus sogar | (--) mir fällt das jetzt nicht ein | also  
105 LH : aber dass das dann bei den Schülern vielleicht auch ein bisschen | ja klar | besser ankommt als  
106 irgendein Text ?  
107 SI : na es | es ist die Musik | man macht auf irgendwie innerlich | wenn man Musik hört | und äh man  
108 kann auch Inhalte dann eben vielleicht leichter rüberbringen  
109 LH : ja | auf jeden Fall  
110 SI : und das war auch gut gemacht | es ging ums Nicht-Helfen | und dann | zum Schluss | war so die  
111 Quintessenz | dass wir eigentlich ständig mit Situationen konfrontiert sind | wo man eigentlich  
112 mehr hätte tun müssen | eingreifen müssen | ein nettes Wort | was auch immer | das war eigentlich  
113 auch ein recht ein schönes Chanson | der Titel fällt mir sicher ein  
114 LH : aber eben zum Thema Zivilcourage ?  
115 SI : zum Beispiel | das kann alles sein ja ? | das kann sein | weiß nicht | Eltern-Kinder-  
116 Beziehung | oder Umweltaspekte | oder politische Dinge | [Ungerechtigkeit]

117 LH : [ja auf jeden Fall | es ist  
118 eigentlich fast alles] | fast alles da | und singen Sie dann auch mit den Schülern ?  
119 SI : also ich sag ihnen immer | also erstens sind sie schon zu alt | aber manche machen's noch gerne |  
120 aber das mach ich eigentlich nicht | ich sag ihnen immer | sie dürfen singen | wenn sie wollen | und  
121 ich sag ihnen auch | also ich sing nicht | ich hab ein sehr sehr gutes Gehör | aber keine tolle  
122 Stimme | und ich sag ihnen | sie dürfen mitsingen | wenn sie alle gemeinsam singen | hört eh  
123 keiner | wer nicht ganz richtig singt | und ich sag ihnen immer | das befreit | grad bei den Kleineren  
124 eigentlich auch | der Stress-Abbau | wenn man einfach singt | manche tun das schon | die fangen  
125 auch unwillkürlich an | ohne dass man jetzt irgendwie sie auffordert dazu | aber ich glaub  
126 eher bei den englischen Sachen | da ist [man's gewohnt]  
127 LH : [ja vielleicht] | weil das auch einfach gängiger ist | [in den  
128 Lehrbüchern ist da viel mehr drin]  
129 SI : [und sie  
130 tun sich auch leichter] mit der Sprache | (--) ich überleg immer noch dieses | mich ärgert das  
131 nämlich | wenn mir Sachen nicht einfallen  
132 (--)  
133 LH : ja | sonst werd ich's rausfinden | aber haben Sie den Eindruck | dass das prinzipiell gut ankommt  
134 bei den Schülern ?  
135 SI : Lieder grundsätzlich schon | also wenn sie nicht dümmlich sind | wie gesagt | diese  
136 Präpositionen üben oder Obstsorten | das ist irgendwie schon ein bisschen bedenklich | das geht  
137 nicht sehr lang glaub ich | das geht glaub ich | maximal im ersten Lernjahr | wenn sie stolz einfach  
138 sind | dass sie da ein bisschen was verstehen | aber na ich find's wichtig | weil ich find Musik  
139 wichtig im Unterricht | egal was für ein Fach das ist | ich find Singen wichtig | es ist Teil der  
140 französischen Landeskunde | Lebensart | Kultur | und ja | man kann auch vielleicht ihnen die  
141 Freude wecken | an der Sprache | über Musik | und über Filme | wir haben zum Beispiel  
142 angeschaut | La famille Bélière | und da war ja viel vom Sardou drinnen | und ich weiß gar nicht |  
143 ob ich ihnen danach nicht vielleicht sogar was vorgespielt hab noch | also über das haben's dann  
144 auch noch einen Zugang zum Chanson bekommen  
145 LH : hm hm | also einfach [was man gerade im Unterricht]  
146 SI : [die Idee war gut] | dass man diese alten Chansons verwendet für diesen Film  
147 LH : ja | und glauben Sie auch | dass diese alten Chansons immer noch gut ankommen bei den  
148 Schülern ?  
149 SI : also zum Beispiel die Piaf in diesem Theaterstück | ja ? | oder | ich weiß jetzt nicht |  
150 inwieweit sie das brav anhören | wenn's eine disziplinierte Klasse ist | oder wie weit da (--) |  
151 vielleicht sind's sogar romantischer als man glaubt | <<lachend> keine Ahnung> | aber vielleicht  
152 LH : ja | dass ihnen das auch gefällt | ja (--) | grade solche zeitlosen Sachen  
153 SI : also | wenn ich mich noch erinnere an den Titel (--) | ah | Chanson cri | oder ? | Chanson cri heißt  
154 es  
155 LH : hm hm | vom Moustaki ?  
156 SI : ja | ja genau  
157 LH : okay | na sehr gut | das werd ich gleich mal anhören  
158 SI : den hab ich öfter gespielt | also ganz am Anfang meiner Karriere | also ich mein | der ist jetzt vor  
159 fünf | vor sechs Jahren | glaub ich | gestorben und äh | ich unterricht jetzt achtunddreißig Jahre  
160 glaub ich | das heißt | der war grad im Aufsteigen | hat Karriere gemacht | wie ich angefangen hab |  
161 da hab ich einiges gespielt | ja | oder Il y avait un jardin | da kann man toll das Imparfait üben |  
162 zum Beispiel  
163 LH : ja | aber Sie nehmen eher so grammatische Aspekte heraus | [wenn sich's einfach  
164 anbietet ?]  
165 SI : [nein] | je nachdem was

166 es ist | es kann auch beides sein  
167 LH : also ganz unabhängig | [also abhängig vom Chanson ?]  
168 SI : [also das] Il y avait un jardin | das ist Imparfait | das ist Umwelt | das kann  
169 alles sein  
170 LH : da kann man gleich mehrere Aspekte verknüpfen

## 1 Interview 8

2 LH : also | erste Frage ist einmal | wie deine persönliche Einstellung zum französischen Chanson oder  
3 zu französischer Musik im Allgemeinen ist | ob du | ja | auch abseits des Unterrichts dich mit  
4 französischer Musik befasst ?  
5 SB : mhmm | selten eigentlich | ja | ja also | ich hör kein französisches Radio und | und auch sonst | das  
6 was halt bis Österreich durchdringt | krieg ich halt mit | und sonst hör ich keine französische  
7 Musik  
8 LH : okay | also eigentlich bist du in der französischen Musikszene dann nicht [so bewandert ?]  
9 SB : [nein] | gar nicht | gar nicht  
10 | leider  
11 LH : aber im Unterricht setzt du's schon ein ?  
12 SB : im Unterricht setz ich's ein | ja | ja genau  
13 LH : eher die Sachen | die in den Lehrbüchern drin sind | oder [bringst du zusätzliche Sachen mit ?]  
14 SB : [nein] | nein | nicht aus dem Lehrbuch |  
15 nein bloß keine | also nicht diese alten Chansons | höchstens einmal | als anschauliches Beispiel |  
16 damit sie mal hören | die Schüler | wie halt dieses klassische Chanson irgendwie klingt | wenn man  
17 das so sagen kann | und sonst etwas das aktuell ist | mit dem sie etwas verbinden | Pop | was halt  
18 auch im Radio läuft oder so | oder die Assistentin hat Anfang letztes Jahr ein Lied gemacht mit  
19 Video | also lauter aktuelle Sachen | damit die Kinder dann nicht mit dem Gedanken dann  
20 Französisch abschließen | [dass das total verstaubte Musik ist]  
21 LH : [dass das verstaubt ist?]  
22 SB : ja ja ja | nein | [mach ich gar nicht]  
23 LH : [verstehe] | das heißt | was zum Beispiel | eignet sich da gut | deiner Meinung nach ?  
24 SB : na also | also | okay | wollt ich was anderes sagen | also | also meine typische Liste | also an  
25 französischer Musik | wenn ich | so wie ich's mit jeder Klasse mach | einmal so einen Querschnitt  
26 mach | ist dass ich halt anfang mit Gainsbourg und einmal vielleicht Piaf | also ein Lied zum  
27 Reinhören | und wir machen so eine Hitparade | und die Kinder dürfen dann voten | so was hat mir  
28 gut gefallen und was nicht ? | und dann geht's halt über die achziger Jahre | dann kommt vor Ca  
29 plane pour moi | und dann vielleicht Voyage voyage oder so | und dann die neueren | also auf der  
30 einen CD | die ich gebrannt hab | aber auch schon vor zehn Jahren | war dann | da hab ich dann  
31 drauf | ähm | von Alyzée | ähm  
32 LH : Lolita ?  
33 SB : Lolita | genau genau | und | also zwischendrin | aja genau | dann hab ich noch von M was oben |  
34 und von Noir Désir hab ich was oben | ja  
35 LH : also [wirklich so ein]  
36 SB : [ah und natürlich Manu Chao] | das muss sein | das lieben sie heiß | wenn sie dann auf englisch  
37 mitsingen können und dann | <<singend> je ne t'aime plus mon amour > | das kommt gut an | auch  
38 wenn's schon relativ alt ist | für [die Jugend von heute]  
39 LH : [für die Generation | ja]  
40 SB : ja | genau genau | genau | also so einmal quer durch | nicht ? | also die aktuellen | die Pop-Dinger |  
41 die gewinnen eh immer | bei dieser Hitparade | ja | genau | oder so momentan mach ich grad mit

171 SI : ja | das ist alles | was mir momentan dazu einfällt | hoffe es hat ein bissl weitergeholfen  
172 LH : ja | herzlichen Dank | auf jeden Fall | ja  
173  
174  
175  
42 der Vierten dann | also ist in Vorbereitung und die nächsten zwei Wochen mach ich's | nämlich  
43 Mon cœur a trop aimé | das hab ich halt im Radio gehört | hab mir gedacht | das [gefällt ihnen  
44 vielleicht]  
45 LH : [ja ja] | von  
46 der Zoe ?  
47 SB : ah das ist ? | das wusst ich nicht  
48 LH : ich glaub das ist von ihr | ja  
49 SB : ja also ich muss erst den Text | muss ich erst ausdrucken und dann | genau  
50 LH : okay | also so wirklich ganz hochaktuelle Sachen ?  
51 SB : ja ja ja ja  
52 LH : hm\_hm | und wie ist dann dein | dein Prozedere ? | also lässt du's zuerst einmal nur  
53 anhören ? | oder mit Text oder mit Lückentext oder mit Fragen ? | oder immer  
54 unterschiedlich?  
55 SB : mhmm | ja | also je nachdem wie das Niveau der Schüler ist | gell ? | also wenn sie | (---) also  
56 letztens hab ich MC Solaar gemacht mit der Achten | also auch als als historisches Material  
57 sozusagen | da hab ich auch schon vorbereitet gehabt dass sie | eben sechsjährig französisch | dass  
58 sie zuerst mal hören | ob sie überhaupt ein Thema raushören | beim ersten Mal hören | also aber ein  
59 paar Vokabeln geb ich vor | und dann sollen sie mal schauen | ob sie überhaupt ein Thema  
60 raushören | und dann | dann hab ich glaub ich | ähm einzelne Absätze rausgenommen | ähm |  
61 diesmal nicht Lückentext | sondern | sondern bei einzelnen Absätzen haben wir halt dann nochmal  
62 mitgehört | und sie sollten mitlesen | und dann sollten sie das quasi | also interpretieren musste  
63 man's fast | was da steht | weil es ja außerhalb [vom Erfahrungshorizont der Schüler ist]  
64 LH : [ja | sehr komplex | ja]  
65 SB : genau | dann haben wir halt über den Inhalt geredet | ja ? | oder ein anderes | eine andere Variante |  
66 das Mon cœur a trop aimé | da möchte ich einen Lückentext machen | weil das sich grad eignet | sie  
67 haben grad Passé Composé geübt | bis zum Umfallen | vierte Klasse | und das sind Sachen | die sie  
68 verstehen können | und das möchte ich gern | dass sie ein Erfolgserlebnis haben | dass sie von einem  
69 authentischen französischen Dokument tatsächlich Sachen raushören können | und Lückentext  
70 ausfüllen | und dann ein bissl (--) den Inhalt | vielleicht auf deutsch ein bissl reden | und was ich  
71 gern mach | ist dann selbst eine Strophe dichten  
72 LH : ah | okay | also so als Weiterführung ?  
73 SB : ja | genau genau | nach dem selben Muster halt | weil dann hat man schon Bausteine | und dann  
74 kann man halt | dann reden wir halt über die Stilmittel | wenn dann halt | einmal ist halt die Rede  
75 von nuages und wie auch immer | dann schauen wir | okay | Stilmittel aus der [Natur zum Beispiel]  
76 LH : [dass sie dann auch  
77 sowas Ähnliches nehmen?]  
78 SB : dann haben sie eine Vorlage und nicht ganz vage | nicht ? | aber für die | die gut sind | die machen  
79 dann halt einfach was ganz eigenes | und die | die Bausteine möchten | die nehmen dann halt das  
80 her | und ersetzen einfach [nuages durch was anderes | genau]  
81 LH : [und verändern?] | okay | verstehe | aber das heißt [du machst]  
82 SB : [und mit Singen] |  
83 immer mit Singen natürlich  
84 LH : mit Singen ?  
85 SB : immer | ja | <<singend> ça plane pour moi > | das singen's ur gern

86 LH : singen sie dann auch gerne mit ?  
87 SB : ja ja ja | ich zeig dann immer hin | auf die Tafel schreib ich | ça plane pour moi | und dann bin ich  
88 das Karaoke | ((deutet in die Luft)) <<singend> ça plane pour moi> | genau  
89 LH : super | und da sind sie nicht irgendwie scheu oder so ?  
90 SB : nein | gar nicht | es war eine Dritte oder Vierte | mit denen ich das zuletzt gemacht hab | diese (--)  
91 diese meine Hitparade | die sind jetzt in der Sechsten | ich hab sie leider nicht mehr | und obwohl  
92 sie mitten in der Pubertät waren | das war eine aktive Klasse | die haben einfach alles gemacht |  
93 das war wurscht | ich hab vorgespochen | sie haben nachgesprochen | ich hab vorgesungen | sie  
94 haben nachgesungen | ja ja ja  
95 LH : okay | ma cool | aber das ist wahrscheinlich auch ganz unterschiedlich | je nach Klasse und [nach  
96 Alter oder]  
97 SB : [ja ja  
98 ja] | mit meiner KV-Klasse damals | die waren nicht sehr aktiv | aber | na es ist schon zehn Jahre  
99 her | weiß ich nimmer | aber | also ich sag immer | mit Überzeugung | singen wir mit | weil ich hab  
100 nichts dagegen | vor anderen zu singen | wurscht ja ? | und also | es hat sich noch nie eine ganze  
101 Klasse geweigert | ja  
102 LH : ja | ich glaub sobald das einmal | die erste Hemmschwelle überschritten ist | funktioniert's dann eh  
103 SB : ja | und wir tun's immer vorsprechen zuerst | zum Beispiel was ich ur gern mag | was jetzt aber  
104 nichts Aktuelles ist natürlich | hab ich so ein Lied entdeckt | irgendwas mit les crocodiles | un  
105 crocodile en allant à la guerre | irgendwas so | ja | und das hab ich entdeckt und dann lässt sich der  
106 Refrain so schön singen | und das mach ich grad mit meinem Freifach zweite Klasse | die dann  
107 nächstes Jahr einsteigen werden in Französisch | ja | im Herbst  
108 LH : achso | die noch gar kein Französisch haben ?  
109 SB : genau | die haben Freifach Französisch gewählt | und denen hab ich einfach den den den Refrain  
110 vorgesungen | also zuerst vorgespochen | rhythmisch | und sie mussten nachsprechen |  
111 vorsprechen | nachsprechen | dann hab ich wenigstens die Aufmerksamkeit der ganzen Klasse | das  
112 machen's ur gern | und dann mit Melodie | vorsingen | nachsingen | und dann | genau | und der Text  
113 ist ja höchst kompliziert | also die Strophen machen wir dann nicht | [aber]  
114 LH : [aber der Refrain] | das geht  
115 schon ?  
116 SB : <<singend> ah les cro-cro-cro les cro-cro-cro les crocodiles> | das ist eh so simpel | das machen's  
117 dann ur gern | und das machen die Kleinen auch voll gern | ja  
118 LH : ja | also du meinst | man kann eigentlich ab dem ersten Lernjahr auch schon beginnen mit | mit  
119 echten Chansons ?  
120 SB : ja | ah ja | ich find schon | also ich hab zum Beispiel | in meinem Unterricht | viel  
121 auswendig gelernt | wir mussten Dialoge oft auswendig lernen | und jetzt so rückblickend | find ich  
122 das nicht | ich find das nicht schlecht | Dialoge auswendig zu lernen | dann hat man so Wortfetzen |  
123 die merkt man sich | ich weiß noch Dialoge | [die hab ich damals auswendig gelernt]  
124 LH : [die hat man Jahre später noch im Kopf]  
125 SB : im Tour d'Horizon natürlich | genau genau | die Dialogfetzen weiß ich immer noch | und das sind  
126 dann so Bausteine für den eigenen Sprachgebrauch | nicht ?  
127 LH : ja | ja klar | und das gleiche natürlich mit Chansons  
128 SB : ja eben | genau genau | und auch wenn sich der Inhalt manchmal erst später erschließt | dann denkt  
129 man sich | ah das hab ich jetzt gesungen | sechs Jahre | und ich hatte keine Ahnung | was es heißt  
130 LH : aber jetzt versteh ich's  
131 SB : macht ja nichts | um die Melodie geht's | und um die Freude halt  
132 LH : ja | aber das heißt | du setzt eigentlich auch Chansons zu unterschiedlichen Zwecken ein ? | also du  
133 hast gesagt | Grammatik manchmal | [wenn sich's anbietet]  
134 SB : [ja ja ja]

135 LH : oder auch landeskundliche Aspekte  
136 SB : ja auch | genau genau | irgendwas | irgendein Lied gibt's | das so typisch ist für  
137 Adverbien (---) | vielleicht von M | ich weiß es nicht | weil lauter Adverbien vorkommen |  
138 und das ist dann so | das schreit dann so danach | wenn man Adverbien einführt | dann mal dieses  
139 Lied anzuhören | ja ja ja | eben manchmal sogar Grammatik | ja  
140 LH : ja | und bei den Schülern kommt's eigentlich immer gut an | die Arbeit mit Chansons ?  
141 SB : ja | die freuen sich immer | wenn's was anderes ist als Buch  
142 LH : ja | und ähm | meinst du es ist überhaupt noch Platz für Chansons im Unterricht | jetzt wo alles  
143 schon so komprimiert ist | und so auf die Matura hinzielt ?  
144 (---)  
145 SB : also auf jeden Fall mein ich das | und ich wehr mich irgendwie dagegen | dass das alles so  
146 vereinheitlicht ist | sodass sie in jeder Sprache [denselben Müll wiederkauen müssen]  
147 LH : [ja eben | ja]  
148 SB : das mag ich überhaupt nicht | das widerstrebt mir so sehr | also (---) also ich glaub es ist überall |  
149 es ist sicher von den vierundzwanzig Themen | die wir haben | ist sicher in vielen Platz | dass man  
150 Auflockerung macht | oder Einstieg in ein Thema | oder Ausstieg oder Transfer mit einem  
151 Chanson | also jetzt in der Achten zum Beispiel | hab ich glaub ich ein Lied gemacht im ganzen  
152 Jahr | also oft kommt das nicht vor | bei zwei Wochenstunden noch dazu | ja ?  
153 LH : ja ja | zwei ist ja [Wahnsinn]  
154 SB : [aber Platz muss sein] für sowas | es muss sein  
155 LH : also dass auch einige Themen | über die man bei der Matura vielleicht reden muss | dass man da  
156 auch vielleicht das Chanson hineinbringt | oder dann sich darauf bezieht | das ist ja eigentlich auch  
157 super für die Schüler  
158 SB : achso ja | freilich | freilich | aber siehst | das hab ich noch nicht | über das hab ich noch gar nicht  
159 nachgedacht | wir haben's in unserem Themenpool nicht drinnen | weil | weil also Inhalte darf man  
160 ja keine voraussetzen und | und zum Beispiel jetzt bei Kunst und Kultur (---) | da weiß ich gar  
161 nicht | also über Musik zu sprechen auf französisch ist find ich höchst komplex  
162 LH : ja | das ist total schwer | [da braucht man echt ein ordentliches Vokabular]  
163 SB : [das ist jenseits B1] | ja ja | deswegen | also so ganz konkret über Musik  
164 reden | also so zum Einüben | hab ich nie gemacht mit ihnen | deswegen kommt's auch nicht bei  
165 den Maturathemen vor | ja | bei der alten Matura war das schon ((lacht)) | da hab ich | glaub ich |  
166 einmal ein Lied gehabt | und einmal einen Werbeausschnitt gezeigt | und die haben's analysiert  
167 interpretiert und so | das war schön ((lacht))  
168 LH : ja | ja leider | es verändert sich  
169 SB : ja voll | ja genau  
170 LH : aber prinzipiell meinst du schon | dass ein großes Potenzial eigentlich im Chanson steckt | [und  
171 dass man das] [ja  
172 SB : absolut] | ja das sind Texte wie halt auch andere Texte | ich find halt | (--)  
173 Texte aus Zeitungen und  
174 Texte in Chansons | das sind halt alles Texte | mit denen [arbeiten wir]  
175 LH : [ja klar] | und auch authentische Texte  
176 SB : genau genau | eben | eben und die sind auch dann | also ich find | das ist auch dann schön | dass  
177 man auch sagen kann | das ist jetzt nicht extra fürs Lehrbuch gemacht und so ein ein  
178 LH : zusammengebautes Chanson | ein künstliches | sondern wirklich [was Authentisches ?]  
179 SB : [ja genau] | genau | das find ich was  
180 Schönes | da [lebt die Sprache]  
181 LH : [und dass sie dann auch wirklich]  
182 verstehen können was | einen echten Text  
183 SB : ja ja genau | was das ausmacht | (--)  
und man transportiert ja dann auch irgendwie ein

184 Lebensgefühl | und einen Enthusiasmus für das Land | oder für die Länder | die  
185 französischsprachigen Länder und ähm | da ist man auch authentischer als Lehrer | genau [ja ja]  
186 LH : [klar] |  
187 (---) und wie findest du dann die Chansons | die du verwendest ? | oder sind das einfach Sachen |  
188 die du zufällig hörst | oder wo du drüberstolperst ?  
189 SB : ja also | ich mein ich hab schon immer wieder französische Musik gehört | aber jetzt nicht gezielt |  
190 ich bin in der französischen Musik überhaupt nicht daheim | aber also (---) das sind halt Sachen  
191 [die ich mag]  
192 LH : [die einem halt auch persönlich zusagen]  
193 SB : das find ich halt irgendwo | ja ja genau | die find ich halt von Freunden oder so oder | genau | eine  
194 Freundin von mir ist total in der französischen Musik | die gibt mir immer Stoff | <<lachend>> ich  
195 hör's dann nicht so oft an> | [aber zufällig]  
196 LH : [aber das heißt] | jetzt hast du eh schon deine Liste mit Sachen | [die  
197 sich gut anbieten ?]  
198 SB : [ja ja genau] | aber sogar auf Ö3 oder was auch immer es war | sie  
199 haben dann Mon cœur a trop aimé | hab ich mir gedacht | ha | französisch ist präsent sogar in  
200 Österreich | das muss man gleich verwenden  
201 LH : ja | und das kennen sie dann vielleicht eh auch schon [aus dem Radio]  
202 SB : [ja | eben] | vielleicht kennen sie das schon |  
203 [genau]  
204 LH : [und denken sich] | ah super cool | jetzt weiß ich endlich worum's da geht  
205 SB : ja und natürlich der ähm der der Stromae | das war ja auch super | da haben mich Schüler  
206 angesprochen | die haben gar kein Französisch | und haben gesagt | was singt der denn da ? | und  
207 ich hab mir gedacht | ja endlich | intrinsische Motivation | yes  
208 LH : ja genau  
209 SB : ((lacht)) danke Stromae  
210 LH : stimmt | und das ist zwar dann gar nicht so melodiös | aber total | trifft wahrscheinlich so total den  
211 Zeitgeist | und halt einfach den Geschmack der Schüler  
212 SB : ja genau | und ich möcht halt gern | dass Französisch den staubigen Ruf verliert  
213 LH : ja | und durch sowas ist das dann eigentlich perfekt  
214 SB : ja voll | find schon  
215 LH : hast du das auch gemacht mit den Schülern | Stromae ?  
216 SB : ähm | ja nämlich | aber das andere | das Papaoutai | ja genau | das hab ich gemacht | weil das erste  
217 war mit dem  
218 LH : Alors on danse ?  
219 SB : genau genau genau | das Papaoutai hab ich halt kurz angespielt und besprochen | weil ich | weil ich  
220 zu ihnen gesagt hab | Leute ihr wisst was es heißt | ihr wisst es nur nicht | dass ihr es wisst | ja |  
221 genau  
222 LH : ja ((lacht)) | so auf den ersten (-- ) Hörer | [verstehst man die Worte nicht]  
223 SB : [ja | weil's halt eine andere Wortstellung ist] | haben sich  
224 die vierten Klassen | zweites Lernjahr gedacht | keine Ahnung | meine Mama fragt mich was es  
225 heißt | ich hab gesagt | nein du weißt es | schau ((lacht))  
226 LH : cool | also auch dann toll | wenn sie es dann [verstehen können]  
227 SB : [ja ja] | voll voll | ja genau  
228 (---)  
229 LH : okay | ja herzlichen Dank | für die ganzen interessanten Infos  
230 SB : ja | gerne

# Lebenslauf

## Persönliche Daten

Name : Lisa Hlawaty  
Geburtsdatum : 28. September 1989  
E-mail : a0709970@unet.univie.ac.at

## Schulbildung

September 1999 – Juni 2007 : GRG 1 Stubenbastei, 1010 Wien (Matura)

## Studienverlauf

WS 2007 – WS 2012 : A 316 Diplomstudium Musikwissenschaft

Titel der Diplomarbeit : „*His Master's Choice*“: *Der Einfluss von Phonograph und Grammophon auf das kulturelle und gesellschaftliche Leben*

WS 2011 – SS 2016: A 190 344 347 Lehramtsstudium UF Englisch UF Französisch

Titel der Diplomarbeit: «*En chantant*» - *Le potentiel de l'emploi de la chanson dans l'enseignement du français langue étrangère*

## Weitere Qualifikationen

Fremdsprachenkenntnisse: Englisch, Französisch, Italienisch, Spanisch



Ich versichere:

- dass ich die Diplomarbeit selbstständig verfasst, andere als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel nicht benutzt und mich auch sonst keiner unerlaubten Hilfe bedient habe.
- dass ich dieses Diplomarbeitsthema bisher weder im In- noch im Ausland (einer Beurteilerin/einem Beurteiler zur Begutachtung) in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt habe.
- dass diese Arbeit mit der von der Begutachterin beurteilten Arbeit übereinstimmt.

Datum

Unterschrift