



# MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„L'application *LyricsTraining* comme moteur de motivation pour un apprentissage approfondi et extrascolaire du FLE ?“

verfasst von / submitted by

Hannah Lagler, BEd

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of  
Master of Education (MEd)

Wien, 2023 / Vienna, 2023

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

UA 199 509 511 02

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

Masterstudium Lehramt Sek (AB)  
Unterrichtsfach Französisch Lehrverbund  
Unterrichtsfach Geschichte und Politische Bildung  
Lehrverbund

Betreut von / Supervisor:

Univ.- Prof. Mag. Dr. Eva Vetter

## **Remerciements**

J'aimerais remercier toutes les personnes qui m'ont soutenue et motivée pendant cette dernière année, pendant la réalisation de mon mémoire de Master.

D'abord, je tiens à remercier ma tutrice, Univ. Prof. Mag. Dr. Eva Vetter qui m'a soutenue pendant mon processus de recherche et d'écriture de mon mémoire grâce à son feedback efficace et ses compétences professionnelles et sociales.

Ensuite, je voudrais également remercier mes collègues qui m'ont permis de réaliser mon étude empirique dans leurs classes de FLE. Un grand merci également aux élèves qui y ont participé.

De plus, un grand merci à ma famille pour leur soutien émotionnel et pour le fait d'être toujours là pour moi, pour me motiver et sur laquelle je peux toujours compter.

# Tables des matières

1.	Introduction .....	5
2.	Présentation de l'application en question : <i>LyricsTraining</i> .....	9
2.1.	Structure de <i>LyricsTraining</i> .....	10
2.2.	Fonctions de <i>LyricsTraining</i> .....	12
2.3.	À propos de <i>LyricsTraining</i> .....	13
3.	Théorie pour la contextualisation de l'application <i>LyricsTraining</i> : les concepts-clés	15
3.1.	Musique et apprentissage des langues étrangères.....	15
3.1.1.	La relation entre la musique et l'enseignement des langues étrangères .....	15
3.1.2.	Musique et langue – leur traitement commun par le cerveau.....	20
3.1.3.	L'influence de la musique sur les émotions et la motivation .....	26
3.1.4.	La musique comme matériel authentique et interculturel dans la didactique des langues étrangères .....	28
3.2.	L'apprentissage des langues étrangères en se servant des applications .....	30
3.2.1.	MALL.....	30
3.2.2.	Gamification .....	35
3.3.	Autonomie et apprentissage des langues étrangères.....	38
3.3.1.	Définition du terme autonomie.....	38
3.3.2.	L'approche communicative et l'autonomie dans l'enseignement des langues étrangères.....	39
3.3.3.	Les médias numériques et l'autonomie .....	40
3.4.	Contextualisation de l'application <i>LyricsTraining</i> .....	41
4.	Recherche empirique .....	45
4.1.	But / Questions de recherche .....	45
4.2.	Méthode : enquête en ligne.....	45
4.3.	Qualitatif / quantitatif .....	46
4.4.	Structure de l'enquête .....	48

4.4.1.	Première enquête (questionnaire 1) .....	49
4.4.2.	Deuxième enquête (questionnaire 2) .....	50
4.5.	Participants .....	50
4.6.	Méthode d'évaluation des données .....	51
5.	Evaluation et analyse de l'étude empirique.....	52
5.1.	Première Enquête.....	52
5.1.1.	L'utilisation des outils en ligne/des applications d'apprentissage des langues	
	52	
5.1.2.	Les raisons pour le recours aux applications/outils en ligne d'apprentissage des langues en dehors de la classe de FLE .....	55
5.1.3.	L'utilisation de l'application <i>LyricsTraining</i> .....	58
5.1.4.	L'effet de <i>lyricstraining/lingoclip</i> sur les élèves interrogés .....	63
5.2.	Deuxième enquête .....	67
5.2.1.	L'utilisation de <i>LyricsTraining</i> parmi les élèves questionnés .....	67
5.2.2.	Fréquence de l'utilisation de <i>LyricsTraining</i> parmi les élèves questionnés	71
5.2.3.	Raisons pour l'utilisation de <i>LyricsTraining</i> .....	72
5.2.4.	Raisons contre l'utilisation de <i>LyricsTraining</i> .....	74
6.	Discussion des résultats des deux enquêtes.....	77
7.	Conclusion.....	84
8.	Perspectives .....	91
9.	Bibliographie .....	92
10.	Table des illustrations.....	99
11.	Annexe.....	102
11.1.	Questionnaire.....	102
11.1.1.	Enquête 1 .....	102
11.1.2.	Enquête 2 .....	109
11.2.	Zusammenfassung auf Deutsch.....	115
11.2.1.	Einleitung .....	115

11.2.2.	Präsentation der App <i>LyricsTraining</i> .....	118
11.2.3.	Theorie.....	119
11.2.4.	Empirischer Teil .....	122
11.2.5.	Erkenntnisse und Schlussfolgerungen .....	123
11.3.	Abstract.....	126

## 1. Introduction

L'utilisation des applications ou outils en ligne d'apprentissage est devenue de plus en plus populaire dans le monde d'aujourd'hui. Ceci est sans doute lié à la digitalisation qui s'est propagée ces dernières décennies et qui a également fait son entrée dans le système scolaire. Ce développement s'est accéléré encore plus pendant la crise sanitaire qui a mené l'enseignement vers le monde digital. A cette occasion, des applications ou outils en ligne, existant bien avant la crise sanitaire, sont devenus de plus en plus importants dans le système scolaire pour satisfaire les nouvelles demandes de l'enseignement.

Étant étudiante à ce moment, j'ai observé ces développements de près et je me suis posé la question suivante : les apprenant.e.s du français langue étrangère (FLE) ont-ils recours aux applications ou outils en ligne introduits en classe de FLE pour améliorer leurs compétences linguistiques ? Plus précisément, je me suis demandé si les apprenant.e.s feraient usage d'une application d'apprentissage ou d'un outil en ligne, présenté et introduit auparavant dans le cours de français langue étrangère, en dehors de l'école et en autonomie, c'est-à-dire sans instructions du professeur pour approfondir leurs connaissances, pour réviser un point de grammaire concret ou tout simplement pour le plaisir d'apprendre ou l'intérêt pour la langue cible.

Comme les adolescents passent beaucoup de temps sur leur portable et avec les applications installées dessus, et que nous ne savons pas vraiment ce qu'ils.elles pensent de certaines applications d'apprentissage, ce domaine de recherche m'est apparu très pertinent et important pour mon mémoire de Master. Parfois, les adolescents sont même vus comme des *Digital Natives* ce qui fait référence à l'usage presque naturel des applications ou des appareils.

Today's students [...] represent the first generations to grow up with this new technology. They have spent their entire lives surrounded by and using computers, videogames, digital music players, video cams, cell phones, and all the other toys and tools of the digital age. (Prensky 2001 : 1)

La définition du terme *Digital Native* de Prensky devient de plus en plus importante, en prenant en compte le nombre d'adolescents possédant un portable. Selon une étude menée par *Education Group*, en 2019, 93% des adolescents autrichiens possédaient un portable et l'utilisaient presque chaque jour (Education Group 2021 : 30–31). En ce qui concerne l'utilisation des applications d'apprentissage en 2019, une totalité de 70% des adolescents utilisaient des applications d'apprentissage. 31% de ces adolescents utilisant une application d'apprentissage l'utilisait à l'école. Cela veut dire que l'utilisation de ces applications

d'apprentissage a été introduite par l'enseignant.e. 39% des adolescents utilisaient des applications d'apprentissage également en dehors de l'école, c'est-à-dire durant le temps extra-scolaire (Education Group 2021 : 66).

Cependant, nous ne savons pas ce que les adolescents pensent des applications d'apprentissage. C'est pourquoi j'ai décidé de consacrer mon mémoire de Master à chercher des réponses à cette question. L'accent dans mon mémoire de Master est donc mis sur les préférences ainsi que sur la perception des élèves quant à l'utilité de ces applications, et si selon eux, ces applications ou outils en ligne créés pour faciliter l'enseignement d'une langue étrangère sont capables de satisfaire ces demandes. Afin de pouvoir étudier l'opinion des élèves de manière empirique, j'ai choisi d'introduire une application d'apprentissage dans le cours de français langue étrangère, pour ensuite demander leur avis aux élèves. L'application choisie pour l'intervention dans le cours de FLE est *LyricsTraining*. Mon intérêt de recherche étant surtout lié à l'utilisation de cette application en dehors de l'école, cela veut dire à l'utilisation extra-scolaire et en autonomie, deux enquêtes ont eu lieu, l'une après l'autre et avec quelques semaines d'intervalle, pour pouvoir mesurer si les élèves ont eu recours à cette application et pourquoi ils.elles l'ont fait ou pas.

En se fondant sur ces informations et en cherchant à explorer ces domaines plutôt mal connus, les questions suivantes se posent pour mon mémoire de Master :

Q1 : Dans quelle mesure les élèves considèrent-ils l'apprentissage du FLE à l'aide des applications d'apprentissage des langues comme un complément utile aux cours réguliers ?

Q2 : Quel est le pourcentage d'élèves qui, avant l'introduction de l'application *LyricsTraining* dans le cours de FLE, avaient déjà utilisé des applications d'apprentissage des langues ?

Q3 : Dans quelle mesure les élèves sont-ils motivés par l'introduction de l'application *LyricsTraining* dans le cours de FLE, et l'utilisent-ils également en dehors des cours de FLE, c'est-à-dire dans le temps extra-scolaire et de manière autonome ?

Q4 : Pour quelles raisons les élèves jugent-ils utile ou inutile d'utiliser l'application *LyricsTraining* en dehors des cours de FLE, c'est-à-dire extra-scolaire ainsi que de manière autonome ?

Les réponses aux questions posées (Q1- Q4) seront déterminées principalement par la recherche empirique. En mettant les résultats de la recherche empirique en relation avec la

recherche sur des théories d'apprentissage, des résultats plus concrets devraient se matérialiser.

Les suppositions suivantes fournissent un point de départ qui pourra être vérifié ou infirmé en fonction des réponses apportées aux questions de recherche.

Il se pourrait qu'un grand nombre des élèves considèrent les applications d'apprentissage comme un complément utile aux cours réguliers puisqu'ils passent déjà beaucoup de temps sur leurs portables et que ces applications d'apprentissage s'adaptent bien à leur mode de vie. Néanmoins, il est probable que seul un petit nombre des élèves interrogés ait déjà utilisé des applications d'apprentissage des langues et que la plupart juge inutile d'utiliser l'outil en ligne en question, *LyricsTraining*, en dehors de la classe.

En ce qui concerne l'utilisation et la motivation possible de l'outil en ligne *LyricsTraining*, il est probable que seul un petit nombre soit motivé par l'outil en ligne et l'utilisera également en dehors de l'école, c'est-à-dire sur le temps extra-scolaire, en autonomie et sans instructions de l'enseignant.e.

## Structure du mémoire

Ce mémoire de Master se fonde sur une recherche sur des théories d'apprentissage, pour pouvoir fournir une base à laquelle les réponses apportées ensuite vont se référer. Ces théories d'apprentissage se fondent surtout sur les possibilités offertes par application *LyricsTraining*. D'abord, l'outil en ligne en question, *LyricsTraining*, sera présenté et puis mis en relation avec l'approche communicative et le programme scolaire, pour le situer dans la théorie de la didactique des langues étrangères dans les écoles autrichiennes.

Puis, puisque cet outil en ligne offre plusieurs aspects intéressants, la partie théorique se fonde sur les thèmes suivants : la musique et l'enseignement des langues étrangères, la *Gamification* et l'enseignement des langues étrangères, l'utilisation des applications dans l'enseignement des langues étrangères en général, l'utilisation des matériaux authentiques à travers l'application en question, et enfin, l'autonomie, qui représente un aspect important, puisque ce mémoire se fonde surtout sur l'utilisation des applications d'apprentissage en autonomie, sur le temps extra-scolaire.

Par la suite, une étude empirique concernant l'utilisation des applications ou outils en ligne dans le contexte scolaire sera menée en mettant l'accent sur l'utilisation de l'application

*LyricsTraining* en autonomie, cela veut dire sans instructions du professeur ou de la professeure. Pour effectuer cette recherche empirique, je m'adresse aux élèves de l'AHS Oberstufe d'une école viennoise qui apprennent le français à l'école comme deuxième langue étrangère. A l'aide d'un questionnaire en ligne, les élèves sont interrogés sur leur manière d'utiliser des applications/outils en ligne pour apprendre des langues en général, mais aussi plus concrètement sur l'utilisation de l'outil en ligne en question, *LyricsTraining*, et l'utilisation de celui-ci en dehors de la classe de français, et les aspects motivants/démotivants de cette application.

Le questionnaire en ligne a été créé par *Microsoft Forms*. Il s'agit d'une enquête principalement quantitative sous la forme d'un questionnaire standardisé, car la plupart des questions sont posées de manière fermée. Les données seront analysées de manière statistique pour rendre visible la moyenne ou la médiane. Cependant, au cours de ma recherche empirique, quelques questions ont été posées de manière qualitative, pour enrichir les résultats du questionnaire standardisé principalement quantitatif. La *Mixed-Methods Research* est donc employée pour qu'une compréhension approfondie de l'objet d'enquête puisse s'installer. La recherche pour mon mémoire de master présente donc un cadre quantitatif mêlé à des aspects qualitatifs.

Une fois les données recueillies au cours de la recherche empirique présentée, ces données seront discutées pour en tirer des résultats. Pour arriver à un traitement et une discussion des données plus globale, les données seront mises en relation avec les résultats de la recherche théorique de la première partie du mémoire.

À la fin du mémoire, en considérant les résultats de la recherche théorique et empirique, des conclusions seront tirées et des domaines de recherche possibles seront exposés.

## **2. Présentation de l'application en question : *LyricsTraining***

Comme nous l'avons expliqué dans l'introduction, ce mémoire de Master, et surtout la recherche empirique présentée, se fondent sur un outil en ligne concret : [www.lyricstraining.com](http://www.lyricstraining.com)

*LyricsTraining* est un site web ou application web appartenant au web dit Web 2.0. Ce terme signifie, selon Schum et Solomon (2007 : 46), un software accessible à qui possède une connexion Internet et un navigateur web. Figueroa Flores (2015 : 38) précise la définition du terme Web 2.0 en soulignant que

Web 2.0 are web applications that facilitates interactive information for sharing, interoperability, user-centered design, and collaboration on the World Wide Web. They are the evolution of traditional technologies into web applications focusing on the user.

Ainsi, le Web 2.0 permet aux utilisateurs.rices de collaborer et communiquer par Internet. L'émergence des outils en ligne basés sur le Web 2.0 ont changé « the nature of the Web from distributed to participatory » (Schrum et Solomon 2007 : 46). Cela veut dire que la participation et l'interactivité entre les utilisateurs.rices joue un grand rôle dans les outils en ligne basés sur le Web 2.0.

De plus, *LyricsTraining* existe également en application mobile téléchargeable sur le téléphone portable, dans le magasin d'applications de *Apple Inc.* (Apple App Store) ou de *Google Inc.* (Google Play Store). Cependant, il y a une grande différence entre la version sur le site web et la version portable : le nom de l'application. L'application mobile s'appelle *LingoClip*. *LyricsTraining* précise sur son site web que « Application means the software program provided by the Company downloaded by You on any electronic device, named LingoClip » (LingoClip.com 2023).

Malgré deux noms différents pour le même programme, les deux versions ont les mêmes fonctions et ne diffèrent que sur quelques points qui touchent surtout le design. C'est pourquoi la présentation suivante de l'application web et mobile se référera aux deux versions.

En ce qui concerne l'appellation de l'application en question pour le présent travail, les termes suivants seront utilisés : si les deux versions, la version web et la version mobile, sont étudiées et utilisées, le terme *LyricsTraining*, ou plus généralement le terme *application*, sera utilisé puisque ce nom est le plus connu et existait bien avant l'autre nom *LingoClip*.

Si seule la version web est en cause, le terme *application web* ou *version web* sera utilisé. Si la version application mobile est précisément mentionnée, les termes *application mobile* ou *LingoClip* seront utilisés.

## 2.1. Structure de *LyricsTraining*

Au sujet de l'application en question, on peut constater que *LyricsTraining* se fonde sur des chansons, voire des chansons avec des clips vidéo en provenance de *YouTube*. L'idée est la suivante : des utilisateurs.rices de l'application créent des exercices selon un schéma prédéterminé pour que d'autres utilisateurs.rices puissent les utiliser.

La tâche principale est la suivante : les utilisateurs.rices remplissent les trous des paroles d'une chanson en écoutant les paroles et en regardant le clip vidéo. Les trous peuvent être créés manuellement ou automatiquement. En s'enregistrant comme enseignant.e sur l'application, on a la possibilité de personnaliser une chanson particulière pour des objectifs didactiques particuliers. On a donc la possibilité de créer des trous parmi, par exemple, certains mots relatifs à un certain vocabulaire récemment appris pendant le cours de français, ou de réviser un certain point de grammaire étudié récemment, à l'aide d'une chanson avec des trous personnalisés.

En ce qui concerne les modalités pour réaliser cette activité, on constate qu'il y en a plusieurs : le mode *choix*, le mode *écrit* et le mode *karaoké*. Pour le mode *choix*, les utilisateurs.rices choisissent la bonne réponse parmi quatre options. Pour le mode *écrit*, les utilisateurs.rices remplissent le trou en écrivant le mot qui manque manuellement à l'aide du clavier. Enfin, pour le mode *karaoké*, les paroles sans trous ainsi que le clip vidéo sont visibles et les utilisateurs.rices peuvent chanter ou lire les paroles tout en écoutant la chanson et en regardant le clip vidéo.

En général, l'utilisateur.rice peut choisir à quel niveau il.elle veut réaliser l'activité entre les niveaux suivants : *Beginner*, *Intermediate*, *Advanced* et *Expert*. Les niveaux se différencient par rapport au nombre de trous dans les paroles. *Beginner* : 10% des mots sont des trous, *Intermediate* : 25%, *Advanced* : 50% et *Expert* : il n'y a que des trous.

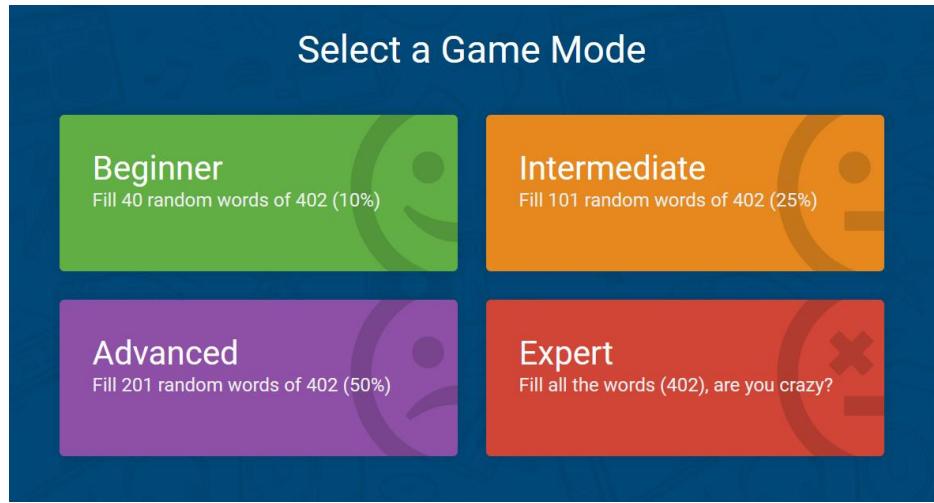


Figure 1: présentation de *LyricsTraining*: choix de niveau.

Les utilisateurs.rices peuvent choisir entre treize langues disponibles sur *LyricsTraining*, ainsi que dans un grand choix de chansons, classifiées par genres et également par niveau de difficulté de compréhension : les coins colorés indiquent à quel point les paroles sont difficiles à comprendre.

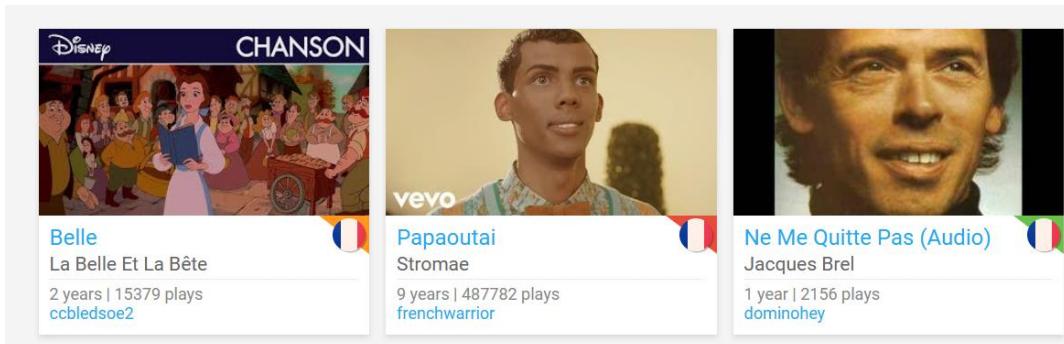


Figure 2: présentation de *LyricsTraining* : niveaux

En général, l'activité musicale est construite comme un jeu : on gagne des points si on remplit un trou correctement et on perd des points en cas d'erreur ou si on ne remplit pas tous les trous. L'objectif est de gagner autant de points que possible.

## 2.2. Fonctions de *LyricsTraining*

Une fois l'activité finie et la chanson terminée, on a accès à sa place dans le classement, soit dans le classement mondial, soit dans le classement personnel si la fonction de créer des groupes personnels a été utilisée. Un groupe personnel peut être créé en cliquant sur *challenge* et en partageant ainsi le lien de la chanson en question avec un groupe d'ami.e.s ou avec un groupe d'élèves. Ainsi, un classement personnel est créé et les élèves peuvent ainsi voir qui dans ce groupe a gagné combien de points.

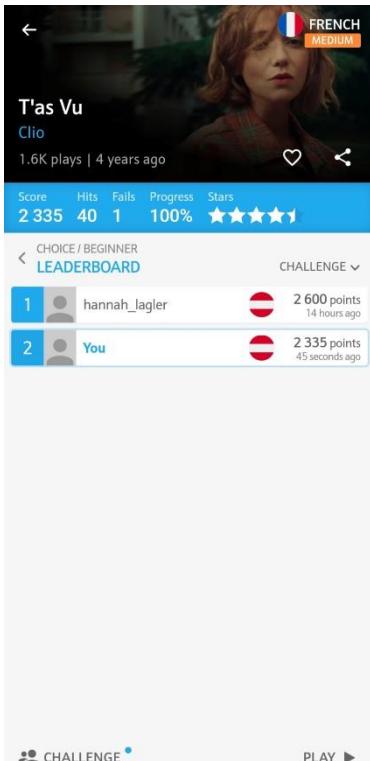


Figure 3: présentation de *LyricsTraining* : classement et fonction "challenge".

Une autre fonction très importante pour les utilisateurs.rices est le fonction « dictionnaire » : chaque mot des paroles de la chanson peut être traduit tandis qu'on écoute la musique et qu'on remplit les trous. En cliquant sur des mots, on peut choisir dans quelle langue le mot doit être traduit. Les mots traduits seront ensuite sauvegardés dans la rubrique « vocabulaire ».

Une autre fonction très utile pour les enseignant.e.s est la fonction « imprimer ». En cliquant sur *Print lyrics*, n'importe quelles paroles peuvent être imprimées. Auparavant, des trous personnalisés peuvent être créés pour, comme nous avons déjà pu le voir, entraîner à des compétences concrètes.

### **2.3. À propos de *LyricsTraining***

Dans la rubrique *About LyricsTraining* sur le site web, l’application se présente. On peut par exemple lire que « *LyricsTraining is an easy and fun way to learn and improve your foreign languages skills, through the music videos and the lyrics of your favorite songs.* » ou « *LyricsTraining is a perfect way to learn and improve your skills with other languages.* » (*LyricsTraining 2022*)<sup>1</sup>. On voit ainsi que l’idée derrière *LyricsTraining* est la suivante : apprendre des langues étrangères en s’amusant à l’aide de la musique, la musique en elle-même mais aussi les clips vidéo ou les paroles.

De plus, *LyricsTraining* mentionne dans cette rubrique les compétences qui pourraient être améliorées ou entraînées en utilisant l’application. Il est mentionné que « *[it] helps you to learn new vocabulary and expressions, and reinforce grammar concepts through continuous exercise of writing the missing words.* » ou « *helps you train your ear to dramatically improve your capacity to recognize sounds and words of a foreign language in a very short time, training your brain almost unconsciously, whether you know the meaning of all the words or not.* » (*LyricsTraining 2022*).

Dans ce contexte, *LyricsTraining* souligne également l’effet de la musique et l’idée de l’authenticité en précisant que

music is a fun way to learn and listening to different accents and pronunciations allows greater flexibility to test to your ability to recognize the different sound patterns of another language. This is very different from the typical listening exercises in language classes, where the pronunciation is too perfect, which is not entirely practical in a real environment. (*LyricsTraining 2022*).

Nous pouvons saisir ici ce que les développeurs de cette application avaient en tête en créant une telle application : créer de la proximité entre l’apprenant.e et la langue cible.

Pour finir, *LyricsTraining* souligne également l’aspect d’amusement de l’application en précisant que « *LyricsTraining is also a fun way to learn the lyrics of your favorite songs.* » (*LyricsTraining 2022*).

Par les indications concernant l’application et par ce que l’application offre en général, les thèmes suivants peuvent être définis : la musique et l’enseignement des langues étrangères, et plus généralement le travail avec des applications dans l’enseignement des langues étrangères.

---

<sup>1</sup> *LyricsTraining [software]. (2022). ELASTHINK, S.L. <https://lyricstraining.com/>*

Dans les chapitres suivants, dans un premier temps, *LyricsTraining* sera contextualisé en discutant la théorie selon laquelle *LyricsTraining* peut être situé. Premièrement, la théorie derrière les caractéristiques de l'application sera présentée, ainsi que discutée pour pouvoir situer et contextualiser l'application dans le système scolaire et pouvoir démontrer à un niveau théorique les avantages apportés par cette application. Deuxièmement, les thèmes de base pour l'enseignement des langues étrangères dans les écoles autrichiennes seront abordés, comme le GERS et les programmes scolaires. Dans ce contexte, *LyricsTraining* sera également situé dans l'approche communicative.

Dans un second temps, la recherche empirique se fonde également sur l'application en question pour pouvoir répondre aux questions de recherche posées auparavant.

### **3. Théorie pour la contextualisation de l'application *LyricsTraining* : les concepts-clés**

Le but de ce chapitre est de démontrer les concepts les plus pertinents afin de contextualiser l'application en question, *LyricsTraining*. D'abord, nous aborderons la thématique de la musique et l'enseignement des langues étrangères (chapitre 3.1.). Le deuxième grand thème de ce chapitre touche à l'enseignement du français langue étrangère avec l'aide des applications. Dans ce contexte, les thématiques suivantes seront abordées et discutées : MALL (*Mobile Assisted Language Learning*) et la *Gamification* (chapitre 3.2.). Le troisième grand thème qui sera mentionné lors de ce chapitre théorique est l'aspect de l'autonomie lors de l'apprentissage des langues étrangères (chapitre 3.3.). A la fin de ce chapitre, dans le chapitre 3.4., les connaissances seront mises en relation avec l'application étudiée, *LyricsTraining*.

#### **3.1. Musique et apprentissage des langues étrangères**

L'accent sera mis, dans ce chapitre sur la musique et l'apprentissage des langues étrangères, sur les conséquences de l'utilisation de la musique dans l'enseignement des langues étrangères quant aux compétences langagières des apprenant.e.s, et sur la motivation d'apprendre des langues étrangères, sur des aspects neurologiques, sur l'apprentissage interculturel renforcé par l'utilisation de la musique et sur le sujet des matériaux authentiques liés à l'art musical. Ces thèmes seront abordés pour mieux comprendre la corrélation entre musique, langue et enseignement des langues étrangères. Dans le chapitre 3.4., les connaissances des chapitres théoriques seront mises en relation avec l'application *LyricsTraining*.

##### **3.1.1. La relation entre la musique et l'enseignement des langues étrangères**

Dans les années 1880 et depuis l'œuvre de Viëtor (1882), une nouvelle approche de l'enseignement des langues étrangères a fait l'objet de recherches, puisque l'approche reposant sur des formes rigides d'apprentissage de la grammaire a été remise en cause. Viëtor discutait dans son œuvre une approche nouvelle – l'intégration de l'art musical dans les cours des langues étrangères. À partir de cette époque-là, l'intégration de la musique est vue comme un moyen commun dans la didactique des langues étrangères. (Blell et Kupetz 2010 : 10) Presque un siècle plus tard, au début des années 1970, le *tournant communicatif* apporte également des idées nouvelles dans le domaine de la didactique des langues étrangères. C'est pour cela que la relation entre la musique et l'enseignement des langues

étrangères est encore une fois mentionné dans ce contexte. Selon Allmayer (2008 : 121) à lors du *tournant communicatif*, le contenu de la didactique des langues étrangères ainsi que le contenu des cours de langues étrangères ont été redéfinis, et plusieurs domaines de recherches nouvelles comme la linguistique cognitive ont émergé.

Pour Ben Boudjema (2021 : 83), les idées nouvelles et l'intégration de la chanson dans la didactique des langues étrangères de cette époque-là persistent encore aujourd'hui, ce qui est dû à une approche renouvelée du thème de la civilisation, ce qui influence les démarches pédagogiques concernant l'utilisation de la chanson en classe de FLE : « L'approche linguistique de la chanson reste toujours en vigueur dans les années 1970 et persiste dans les pratiques pédagogiques actuelles. »

Depuis la fin des années 1980, de plus en plus de publications sur l'introduction de la musique dans l'enseignement des langues étrangères sont apparues, ce qui démontre l'intérêt grandissant quant à ce domaine de recherche. Cependant, malgré l'intérêt croissant, la musique reste en marge des méthodes les plus utilisées et se présente plus comme une exception que comme une règle. C'est pourquoi Allmayer (2008 : 123) utilise le terme de *Schwellendidaktik*<sup>2</sup> en désignant la place accordée à la musique à cette époque-là.

Dix ans plus tard, pour Lütge et Owczarek (2019 : 17), l'utilisation de la musique dans l'enseignement des langues étrangères n'est plus un phénomène nouveau. Des chansons du genre pop et rock sont utilisées très fréquemment, surtout dans les classes des premières années d'apprentissage, pour d'un côté former et améliorer la compréhension orale des élèves, et d'un autre côté favoriser la motivation des élèves pour l'apprentissage des langues étrangères.

De plus, dans le cadre de la variété des méthodes requises dans l'enseignement communicatif-pragmatique des langues étrangères, la musique joue un rôle important pour satisfaire aux revendications du *tournant communicatif* (Allmayer 2008 : 122).

Néanmoins, quelques chercheurs comme Falioni (1993) présentent l'hypothèse selon laquelle l'intégration et l'utilisation de la musique comme méthode didactique dans les cours de langues étrangères se limite à une utilisation superficielle. Cela veut dire que dans la plupart des cas, la musique est utilisée comme un moyen de détente ou un moyen de

---

<sup>2</sup> *Schwellendidaktik*: cela signifie le fait de ne pas avoir préparé le cours et on décide en entrant dans la salle de classe ce qu'on va enseigner dans ce cours. Parfois, les enseignant.e.s choisissent de utiliser des chansons puisque celles-ci ne demandent pas beaucoup de préparation.

divertissement, (Falioni 1993 : 99) comme nous l'avons déjà repéré auparavant avec le terme *Schwellendidaktik*. C'est pourquoi la musique est généralement réduite à ces aspects, bien qu'elle offrirait beaucoup plus.

En effet, la musique dans les cours de langues étrangères endosse plusieurs fonctions différentes. A savoir, l'utilisation de la musique peut augmenter l'envie d'apprendre. Ainsi, la musique peut conduire à une hausse de la productivité des apprenant.e.s d'une langue étrangère. De plus, la musique peut trouver une place dans la didactique des langues étrangères en l'appliquant avec un certain but didactique, comme celui d'entraîner à la grammaire ou apprendre un vocabulaire nouveau (Allmayer 2008 : 121).

D'après Lütge (2010 : 100), c'est surtout l'interaction entre la perception accoustique et visuelle qui peut avoir une influence positive sur les processus de traitement linguistique. C'est pourquoi la musique peut renforcer la capacité d'attention, la capacité de se détendre et également la capacité d'activer les apprenant.e.s.

Lütge (2010 : 99–100) décrit cinq fonctions de la musique dans le contexte de la didactique des langues étrangères. Selon elle, ces cinq fonctions sont les suivantes :

- la musique endosse une fonction psycho-hygiénique et émotionnelle
- la musique endosse une fonction psychologique sociale
- la musique peut favoriser l'apprentissage inconscient
- la musique sert à promouvoir les processus cognitifs (linguistiques)
- la musique et le son sont des déclencheurs de processus de communication et d'apprentissage interculturel.

Ces cinq fonctions donnent un aperçu sur les domaines dans lesquels la musique a de l'influence. Ces domaines seront présentés peu à peu dans ce chapitre et dans les chapitres suivants.

Après avoir souligné l'importance de la musique dans la didactique des langues étrangères et leur développement au cours des siècles, il est temps maintenant de nous tourner vers la relation entre musique et apprenant.e.s des langues étrangères, qui endosseront un rôle particulier dans la didactique des langues étrangères, puisque ce sont les apprenant.e.s qui forment la clientèle de ce domaine de recherche, et c'est également à eux que les évolutions devraient s'adapter.

Naturellement, la musique joue un grand rôle dans le quotidien des adolescents, puisque la musique est un moyen de s'identifier avec son environnement, de rentrer en contact ou de délimiter le contact avec celui-ci. Ce rôle particulier s'est encore renforcé avec l'arrivée de technologies qui ont rendu possible le fait d'écouter de la musique n'importe où et n'importe quand. Cela veut dire que la musique est rendue disponible à n'importe quelle heure du jour, ce qui rend son utilisation dans les cours de langues étrangères encore plus facile.

L'avis de Erlam et al. (2021 : 28) sur ce phénomène, la disponibilité perpétuelle de la musique, s'intègre parfaitement dans l'argumentation présentée ci-dessus et touche un autre point très crucial, à savoir l'inclusion active des apprenant.e.s des langues étrangères :

In many classrooms, it is the teacher and not the student who will determine the activities or tasks that learners undertake. Yet the characteristics of the activity/task that the teacher chooses will be crucial in determining to what extent learners are willing to persist and work at it.

Si nous prenons en compte le rôle que la musique joue dans le quotidien des adolescents, nous pouvons affirmer qu'une intégration de la musique dans l'enseignement des langues étrangères pourrait être bénéfique pour l'apprentissage d'une langue étrangère en général, et également pour la motivation d'apprentissage des élèves, puisque la musique joue un grand rôle dans le quotidien des adolescents.

En raison de cette disponibilité perpétuelle de la musique, Lütge et Owczarek (2019 : 17–19) expliquent qu'une culture nouvelle de l'écoute s'est installée. Cette culture nouvelle clarifie et met encore une fois l'accent sur le fait que l'écoute n'est pas du tout une expérience passive. En vérité, l'écoute forme un processus actif et créatif. Cette vision s'est répandue en raison du contexte d'*audio literacy*, dans l'enseignement des langues étrangères.

Ce terme *audio literacy*, se réfère aux compétences de percevoir, décrire et interpréter la musique. Ce terme comprend le domaine dans lequel la musique se révèle et le domaine dans lequel la musique est organisée et animée. Les deux domaines peuvent être vus comme des composantes du terme *audio literacy*. Selon cette définition, *audio literacy* désigne la compétence de percevoir la musique, de verbaliser les impressions reçues par la musique mais également la compétence de produire de la musique comme compositeur ou musicien (Blell et Kupetz 2010 : 16).

Le terme *audio literacy* fait également partie du terme générique *multiliteracies*. Selon Blell et Kupetz (2005 : 13) le terme *multiliteracies* se caractérise par la diversité culturelle et linguistique de la *global community*, et fait en même temps référence à la possibilité

d'aborder une variété de compétences comme *electronic literacy*, *web literacy* et *critical literacy*, qui se révèlent nécessaires pour s'approprier ou produire de nouvelles formes de textes, qui se sont développés en raison d'évolutions techniques, et sont créés et construits à l'aide des outils multimédia ces dernières années.

Néanmoins, et malgré tous les points positifs de l'introduction de la musique dans les cours de langues étrangères, la musique ne peut pas être vue comme le remède miracle dans la didactique des langues étrangères. Certes, les points positifs mentionnés sont prometteurs, mais une influence globale de la musique sur l'acquisition d'une langue n'est pas visible à ce point. C'est plutôt que certaines parties de la production ou de la réception langagière seront stimulées et ainsi activées par la musique, comme des éléments phonétiques ou la mémorisation du sens des mots (Willems 2019 : 81).

Selon Ben Boudjema et Ammouden (2019 : 136–137) « [...] les approches les plus innovantes en didactique des langues et les réformes du système éducatif visent la confrontation directe de l'apprenant à des situations de communications réelles. » Ces situations de communications réelles sont surtout liées à l'introduction des matériaux authentiques pour que les apprenants puissent s'entraîner avec celles-ci, ou accomplir des tâches authentiques.

En raison du *tournant communicatif*, l'importance croissante des situations de communications réelles et la nécessité d'utiliser des méthodes pour entraîner les apprenant.e.s à ces situations, une certaine place dans le domaine de recherche de la didactique des langues étrangères a été accordée à la musique dans l'enseignement des langues étrangères.

Cette intégration de la musique dans la didactique des langues étrangères se réfère également, selon Blell et Kupetz (2010 : 10) aux développements dans la société. Les deux auteurs parlent des changements dans le monde de la perception (*Wahrnehmungswelt*) et dans le monde de l'expérience (*Erfahrungswelt*). Cela veut dire que les perceptions et les expériences deviennent de plus en plus accoustiquement bruyantes et dominées par des images. Ces changements sont causés par le *linguistic turn* ainsi que l'*iconic turn* qui font que la compréhension du terme ‘texte’ dans la didactique des langues étrangères s'est déployé. Cela veut dire que la compréhension du terme ‘texte’ dans l'enseignement des langues étrangères a été étendu par les textes non linguistiques comme l'image ou le film. Selon Blell et Kupetz (2010 :10), pour faire références à ces développements, souvent, le

terme *intermedial turn* est utilisé pour faire référence au texte élargi et aux nouveaux médias inclus à partir de là.

En résumé, nous avons pu voir que la musique endosse un rôle particulier dans l'enseignement des langues étrangères et que cette relation entre la musique et la didactique des langues étrangères a été mentionnée pour la première fois par Viëtor, avant d'être reprise lors du *tournant communicatif* dans les années 1970, qui transformait l'enseignement des langues étrangères ainsi que la recherche dans ce domaine durablement, et dont les modifications et connaissances sont perceptibles jusqu'à aujourd'hui. De plus, le quotidien des adolescents dans lequel la musique joue un rôle important, et d'autres développements dans la société concernant cette thématique, ont fait de la musique un aspect qui ne peut plus être ignoré dans la didactique des langues étrangères et qui demande plus de recherches.

### **3.1.2. Musique et langue – leur traitement commun par le cerveau**

D'abord, une définition du terme *musique* sera nécessaire afin de servir de base pour les réflexions suivantes.

Selon Quast (2005 : 31), le terme *musique* vient du grec et signifie ‘des muses’. La *musique* peut être définie comme des motifs sonores, qui varient en hauteur, et ont des objectifs émotionnels, sociaux, culturels ou cognitifs. La *musique* est composée de différents éléments, dont le rythme et la mélodie sont les principaux.

Depuis Platon, les chercheurs de domaines différents s'accordent sur le fait que la *musique* et la *langue* endossent des rôles différents et sont ainsi classés dans des domaines différents. Dans le même temps, la corrélation possible entre *musique* et *langue* est un thème très étudié depuis presque 2000 ans dans des domaines différents. Pourtant, l'étude de la corrélation entre *musique* et *langue* et de l'influence directe de la *musique* sur l'acquisition du langage n'en est cependant qu'à ses débuts à ce jour. Néanmoins, des scientifiques des domaines des sciences cognitives et de la neuropsychologie pensent qu'il y a une corrélation dans le traitement de ces deux domaines, la *musique* et la *langue*, dans le cerveau (Blell et Kupetz 2010 : 11). « On the surface, the two domains are dramatically different. (...) Yet beneath these differences lie deep connections in terms of cognitive and neural processing. » (Patel 2008 : 86).

Dans ce contexte, Zeromskaite (2014 : 78) explique le lien entre *musique* et *langue* en précisant que « [...] although representations of music and language components may be stored in different brain regions, a common neural network is used to interpret and structure

music and speech sounds ». De plus, elle met en lumière les similarités en ce qui concerne le traitement de la musique et de la langue dans le cerveau en expliquant que « [...] musical and speech sounds are segmented and processed similarly by the auditory system » (Zeromskaitė 2014 : 78).

En général, en ce qui concerne le traitement de la musique et de la langue dans le cerveau, il faut préciser que certains chercheurs distinguent clairement entre deux parties du cerveau : l'hémisphère gauche, la partie dite "logique", spécialisée dans le traitement sériel-analytique de l'information. En revanche, l'hémisphère droit, la partie dite 'émotionnelle et créative', dispose d'un traitement synthétique holistique. En conséquence, la partie gauche du cerveau est responsable pour le traitement de la langue, la partie droite du cerveau en revanche pour les informations musicales et imagées. Néanmoins, les deux hémisphères travaillent ensemble, cela veut dire qu'ils assument des tâches spécifiques jusqu'à ce qu'une coopération entre les deux hémisphères se forme (Quast 2005 : 19).

Ces connaissances neurologiques sur les fonctions complémentaires de ces deux hémisphères deviennent encore plus importantes et intéressantes si on mentionne la capacité de réserve du cerveau, en ce qui concerne l'enregistrement et la conservation de matériel en langue étrangère. En raison des connaissances actuelles, nous savons que les deux hémisphères sont impliqués de manière significative dans le traitement du langage. C'est-à-dire qu'un traitement du langage interconnecté des deux hémisphères existe. Le traitement du langage se fait principalement dans l'hémisphère gauche, mais l'hémisphère droit n'est en aucun cas inactif, il est simplement plus faiblement impliqué, tandis que l'hémisphère gauche est dominant (Brauer 2020 : 99). Par cette collaboration de ces deux hémisphères en accomplissant des tâches liées à l'acquisition des langues étrangères, une capacité de réserve du cerveau augmentée devient décelable. En conséquence, suivant cette idée, le rythme et la musique endosseront un rôle encore plus important dans l'apprentissage des langues étrangères (Pürschel 1992 : 397).

Cela veut dire que dans le domaine de la neurologie, dans les dernières années, de nouvelles découvertes ont été faites, montrant que les parties du cerveau responsables pour le traitement de la musique et de la langue sont quasiment les mêmes, du moins travaillent-elles ensemble pour accomplir des tâches, même si la musique et la langue participent de domaines différents.

Selon Lütge et Owczarek (2019 : 20) la conclusion que la musique et la langue sont traitées par les mêmes schémas nerveux présente un grand intérêt, particulièrement dans le contexte de l'acquisition du langage et la recherche en didactique des langues étrangères. Par ces connaissances nouvelles, un nouveau lien entre compétences linguistiques et compétences musicales a été découvert ainsi qu'une possible influence entre ces deux domaines (Willem 2019 : 77). Selon Allmayer (2010 : 292), le rapport psycho-cognitif entre musique et langue est un phénomène issu de l'articulation humaine, ce qui fait référence à l'émergence simultanée du point de vue anthropologique du chant et de la parole.

Cette corrélation découverte entre la musique et la langue a mené à un traitement intensif de la musique dans la didactique des langues étrangères. L'opinion des scientifiques s'est orientée vers une vue globale et positive sur l'utilisation de l'art de la musique dans les cours de langues étrangères. Des effets positifs ont été démontrés quant à l'utilisation de la musique dans le contexte de l'apprentissage des langues étrangères, comme le fait que les langues sont plus faciles à apprendre grâce à la musique, le chant ou la parole des textes métriques comme les poèmes. D'après Lensch (2010 : 263), ce qui manque dans ce domaine de recherche, ce sont des preuves scientifiques issues de recherches empiriques, qui confirmeraient l'influence de la musique sur la langue et sur les compétences linguistiques des apprenant.e.s.

Malgré la critique justifiée de Lensch (2010) au sujet du petit nombre d'études empiriques concernant l'influence de la musique sur l'apprentissage des langues étrangères, certaines études prouvent un lien entre la musique et l'apprentissage des langues. Une de ces études est celle de Bastian (2000) qui explore l'influence des activités musicales sur les compétences cognitives des apprenant.e.s. Dans le cadre de cette étude, des élèves de certaines classes recevaient des cours de musique intensifs et sur le long terme, d'autres élèves d'autre classes ne recevaient que des cours de musique basiques. Les performances des élèves recevant des cours de musique intensifs s'amélioraient dans toutes les matières scolaires, en comparaison à l'autre groupe. Ainsi, cette étude montre une influence directe entre les compétences musicales et les compétences cognitives, voire linguistiques.

Une autre étude démontrant une influence possible de la musique sur les compétences linguistiques est celle de Klemm (1987). Dans cette étude, Klemm explore le lien entre les capacités auditives musicale et linguistique. Les résultats de son étude sont notamment qu'une précédente expérience musicale améliore la perception musicale mais aussi

linguistique. Ainsi, le lien possible entre l'activité musicale et les compétences linguistiques est selon lui prouvé par ces résultats.

En outre, une autre étude de Zeromskaite (2014) démontre que l'expertise musicale forme le système auditif non seulement par rapport à la musique mais aussi par rapport au traitement de la langue. Dans le même temps, les systèmes cognitifs et neuronaux qui y sont liés sont entraînés.

Comme nous l'avons déjà évoqué auparavant, de multiples études suggèrent la possibilité d'améliorer les capacités motrices, spatiales, temporelles et cognitives des enfants, à l'aide de la musique (Jedrzejak 2012 : 11).

En considération de ce qui précède, nous pouvons supposer que l'écoute forme une activité active et créative, ce qui diffère de l'opinion de quelques chercheurs qui jugent que l'écoute de la musique est un processus passif. D'après Kapteina (2001 : 24), l'oreille est toujours dans la quête de distinguer entre les bruits de notre environnement. De plus, notre cerveau est toujours en train de créer des rapports entre ce que nous sommes en train d'écouter et ce que nous avons déjà écouté ou ce que nous connaissons déjà. Ainsi, l'oreille est toujours à la recherche d'informations.

En raison de toutes ces connaissances nouvelles, la psychologie de l'apprentissage et la psycho-linguistique se sont transformées. Cette transformation a des conséquences pour l'apprentissage et la didactique des langues étrangères. Une de ces conséquences est le fait que les processus de traitement du langage nécessitent une attention particulière, comme le contexte d'enseignement des langues étrangères. Cela veut dire que la situation s'est transformée et nécessite des ajustements. Les effets de la musique sur l'état émotionnel des apprenant.e.s doivent également être pris en considération, car l'état émotionnel est en corrélation avec la capacité à mémoriser (Hellwig 1996 : 20). C'est pourquoi la musique peut prendre une place importante dans la didactique des langues étrangères, puisqu'elle peut créer des émotions positives et a ainsi la faculté de créer un environnement de travail propice à l'apprentissage, cela veut dire que la musique a le pouvoir de favoriser davantage les apprentissages. Le système limbique joue un rôle supérieur car il est le centre de l'évaluation des émotions (Allmayer 2010 : 291). Ce système filtre donc les informations et les classe par catégories, comme bon, mauvais, utile, amusant, etc. Cette évaluation a lieu inconsciemment dans la mémoire de l'expérience émotionnelle, et y est déposée jusqu'à ce point où le système arrive à un résultat positif. Une fois un résultat positif enregistré,

l'information va être intégrée ou encodée dans les réseaux de connaissances (Allmayer 2010 : 291). Par conséquent, la musique peut être vue comme un déclencheur d'émotions, d'humeur et de sentiments chez les apprenant.e.s. Dans le même temps, en raison du rôle déclencheur de la musique, des processus de traitement des informations liées au langage sont lancés et deviennent plus efficaces (Quast 1996 : 108) / (Lütge et Owczarek 2019 : 20).

Après avoir souligné le traitement commun de la musique et la langue dans les mêmes systèmes nerveux, il est temps maintenant de nous tourner vers les similarités générales. Comme nous avons déjà pu le voir tout au début de ce chapitre, la musique contient de nombreux éléments tels que le rythme, la durée, la hauteur, le timbre, la résonance et le son. Comme ces éléments musicaux sont également inhérents au langage parlé, l'utilisation de la musique en relation avec le langage conduit à un effet de synchronisation, de structuration, de renforcement et d'accentuation (Quast 1996 : 110).

D'après Lütge et Owczarek (2019 : 18–20), une forte similarité entre musique et langue surgit dans plusieurs domaines différents. Outre la théorie que le chant et la langue sont apparus au même moment, nous pouvons supposer que la musique et la langue se sont développées à partir d'un précurseur référentiel-émotif commun. Tandis que la langue se fonde principalement sur des significations référentielles du contenu, la musique se préoccupe davantage de transmettre des émotions. Dans ce contexte, on peut noter également les recherches de Jedrzejak (2012 : 13) qui souligne que «le terme *musicolanguage* [a été créé] pour désigner l'ancêtre commun de la musique et du langage».

Tout au début du chapitre, les caractéristiques de la musique ont été démontrées brièvement : la musique et la langue contiennent de nombreux éléments similaires tels que le rythme, la durée, la hauteur, le timbre, la résonance et le son.

En raison de ces caractéristiques de la musique et de la langue, Ludke et al. (2013 : 47–50) accordent un rôle particulier à l'utilisation de la musique surtout dans les premières années d'apprentissage d'une langue étrangère. Les chercheurs défendent la thèse selon laquelle la segmentation des sons aide les apprenant.e.s à saisir les mots individuellement.

Ensuite, un autre point très important est le fait que face aux caractéristiques de la musique et en raison du lien entre musique, rythme et langue, la répétition joue un grand rôle. Cela veut dire que la plupart des chansons sont construites de manière à ce que les auditeurs.trices les écoutent plusieurs fois. Cet aspect permet une mémorisation accrue du texte de la chanson

et de la mélodie. En conséquence, l'écoute réitérée conduit à une assimilation plus profonde de la langue cible (Usbeck-Frei 2019 : 94).

Dans ces circonstances s'ajoute l'argumentation de Willems (2019 : 85), selon qui le vocabulaire appris en chantant est parfois absorbé plus rapidement et durablement dans le lexique humain que si cela se faisait sans chanter. Cette argumentation est également partagée par Allmayer (2010) qui a certes mis l'accent dans son œuvre sur l'enseignement de la grammaire mais qui a tiré la même conclusion que Willems (2019). D'après Allmayer (2010 : 300), les chansons sont utiles pour l'enseignement de la grammaire parce qu'elles sont plutôt courtes et fermées, ce qui facilite et renforce la mémorisation des apprenant.e.s. D'un autre côté, la structure des chansons endosse également un rôle particulier : ainsi, le refrain aide à mémoriser les structures linguistiques. Outre des effets positifs sur l'apprentissage du vocabulaire et de la grammaire, d'autres compétences linguistiques dans la langue étrangère peuvent être améliorées ou entraînées en travaillant avec de la musique. Selon Falioni (1993 : 99), c'est le cas pour la prononciation :

[...] pronunciation skills can be strengthened through music activities. The music text can demonstrate liaison, linking, colloquial contractions, and rhyme and rhythm of syllables. Repeating lines with rhythm and correct sounds will help students remember the pronunciation.

Grâce aux caractéristiques de la musique comme la répétition, la prononciation dans la langue cible est donc mémorisée plus facilement.

En général, nous pouvons constater que le travail avec la musique dans les cours de langues étrangères à l'école permet des expériences d'apprentissage plus globales c'est-à-dire des expériences dans lesquelles l'ensemble du système de traitement de l'information et tous les canaux d'apprentissage sont utilisés (Hellwig 1996 : 26). C'est pourquoi cette manière d'apprendre touche plusieurs aspects de la mémoire ainsi que des compétences différentes, et mène à une performance de mémorisation plus élevée, car les informations apprises sont implantées dans des systèmes positivement stimulés.

En résumé, nous avons pu remarquer que certains chercheurs distinguent deux parties du cerveau, deux hémisphères différents, et que ces deux hémisphères jouent tous eux un grand rôle quant au traitement des informations. Ce traitement des informations joue un grand rôle car la musique peut exercer une influence sur la manière de traiter des informations dans le cerveau. Nous avons pu voir que la musique peut aider les apprenant.e.s à retenir plus d'informations ce que plusieurs études ont identifié également et nous avons appris que les

caractéristiques de la musique comme le rythme, la durée, la hauteur, le timbre, la résonance et le son ainsi que la répétition jouent un grand rôle quant à la performance de mémorisation du vocabulaire, des structures grammaticales ou de la prononciation.

### **3.1.3. L'influence de la musique sur les émotions et la motivation**

En général, nous pouvons voir, à travers les idées exposées ci-dessus, « la chanson comme une matière à part entière [peut être utile] pour motiver les apprenants du FLE » (Ben Boudjema 2021 : 83).

L'apprentissage n'est jamais séparé des émotions ou de la motivation. Les sentiments et la motivation des apprenant.e.s s'appliquent, comme nous l'avons déjà vu auparavant, comme un filtre sur les informations apprises. Ce filtre devient perméable si les émotions et la situation motivationnelle de l'apprenant.e est positive. Un environnement d'apprentissage agréable renforce les sentiments positifs et aide les apprenant.e.s à garder ces sentiments propices à l'apprentissage et à la mémorisation du contenu (Quast 2005 : 23).

De ce point de vue, l'apprentissage dans le contexte scolaire et la motivation sont inextricablement liés. D'après Viau (2009 : 12),

« La motivation en contexte scolaire est un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un étudiant a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but. »

La motivation liée à l'art de la musique est sûrement dûe à plusieurs aspects différents. L'un de ces aspects est sans doute, comme l'ont analysé Ben Boudjema (2021 :83) et d'autres chercheurs comme Lütge et Owczarek (2019 : 22), la fonction psycho-hygiénique et émotionnelle de la musique. Cette fonction mentionnée permet d'accéder à un environnement d'apprentissage agréable et propice à la progression, ce qui a été également mentionné par Quast (2005). Cette fonction psycho-hygiénique et émotionnelle de la musique apporte également d'autres bénéfices, comme le fait que la musique a un effet sur la tension artérielle, la posture et la fréquence respiratoire et peut donc influencer l'attention et les performances d'un.e apprenant.e. Ces aspects touchent les conséquences sur le corps des apprenant.e.s. De plus, la musique a aussi une dimension sociale, car la réception et la production de la musique en classe favorisent un sentiment de communauté. Tous les aspects mentionnés ci-dessus peuvent ainsi renforcer la volonté d'apprendre des élèves.

Ensuite, comme nous l'avons déjà dit auparavant, la musique occupe généralement une certaine place dans le quotidien des adolescents. De ce fait, en incluant de la musique dans

les cours de langues étrangères à l'école, nous choisissons des méthodes ou approches axées sur les étudiants (Lütge 2010 : 99). Les apprenant.e.s des langues étrangères endosseront ainsi un rôle particulier dans les cours et se sentiront, globalement, entendus et compris, sauf si par malchance, les chansons choisies ne touchent absolument pas les apprenant.e.s, ce qui peut arriver régulièrement puisque les goûts des apprenant.e.s changent rapidement. Selon Allmayer (2010 : 299), le choix des chansons joue un rôle qu'il ne faut absolument pas négliger. Selon la chercheuse, des chansons avec lesquelles les apprenant.e.s peuvent s'identifier devraient être choisies. Cette argumentation est également suivie par Badstübner-Kizik (2007). La chercheuse explique que la musique a un fort potentiel d'identification et d'émotion qui s'avère bénéfique pour augmenter de la motivation dans le processus d'apprentissage (Badstübner-Kizik 2007 : 19).

En incluant des chansons dans des cours de langues étrangères, la frontière entre les expériences précédentes voire extrascolaires et le contenu d'apprentissage à l'école devient plus floue, voire est franchie. Ce dépassement de la frontière mène à une mise en réseau des processus d'apprentissages avec les expériences précédentes individuelles des apprenant.e.s, ce qui facilite l'apprentissage des langues étrangères dans le système scolaire, puisque les apprenant.e.s peuvent recourir à ce qu'ils connaissent et savent déjà. D'un autre côté, travailler avec la musique dans les cours de langues étrangères peut être considéré comme pertinent pour la vie quotidienne et ainsi utile parce que les compétences acquises à l'école peuvent être utilisées également en dehors de l'école, ce qui peut permettre à des contacts extrascolaires avec la musique (Badstübner-Kizik 2007 : 30–31) / (Usbeck-Frei 2019 : 94). Plus globalement, on peut dire qu'en incluant la musique dans les cours de langues étrangères, ces cours se centrent sur les apprenant.e.s, ce qui renforce l'engagement des élèves.

En concluant ce chapitre, nous pouvons considérer que la musique stimule divers processus motivationnels et émotionnels qui s'avèrent bénéfiques, mènent à un environnement d'apprentissage agréable et ainsi à une réduction des barrières d'apprentissage et des angoisses. En plus, la musique stimule des attentes positives des apprenant.e.s quant à l'apprentissage et crée une attitude d'apprentissage généralement positive (Quast 2005 : 50–51). D'autre part, en incluant de la musique dans les cours de langues étrangères, on se tourne vers les apprenant.e.s, ce qui renforce l'engagement de ces derniers. On peut même parler d'un dépassement de la frontière puisque la musique joue un grand rôle dans le quotidien

des apprenant.e.s. En incluant cet aspect important dans le système scolaire, la motivation des élèves est stimulée.

### **3.1.4. La musique comme matériel authentique et interculturel dans la didactique des langues étrangères**

Dans le GERS (*Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen*) ou bien le CECR (*cadre européen commun de référence*), l'authenticité des ressources est un thème très important et constamment mentionné. En général, le GERS définit selon quels critères nous devons enseigner la deuxième langue étrangère dans les écoles européennes. Il va sans dire que l'authenticité joue ainsi un grand rôle dans le GERS, et doit, selon les critères du GERS, être la base dans chaque niveau linguistique. Néanmoins, les avantages et l'aptitude du matériel authentique dans l'enseignement de langues étrangères sont des thèmes largement débattus par des chercheurs différents. La question est de savoir si un matériel authentique devrait être intégré dans un cours de langues étrangères sans adaptions ou didactisé, c'est-à-dire adapté aux besoins et au niveau des apprenant.e.s. Quelques chercheurs s'expriment pour une telle adaptation, d'autres contre (Siegenthaler 2020 : 51). C'est pourquoi également le GERS souligne le fait de pouvoir adapter du matériel authentique afin de l'utiliser dans des cours de langues étrangères (Europarat 2001 : 143).

La deuxième langue étrangère devrait donc être apprise par le contact direct avec un matériel authentique, didactisé ou non, cela veut dire que les élèves devaient être en contact avec l'utilisation authentique des langues. Les fichiers audios, comme la musique, y jouent un grand rôle puisque ces matériaux renforcent l'entrée en contact des élèves avec la langue cible par des matériaux authentiques. Quant à la texture des matériaux authentiques, le GERS donne quelques exemples. Par exemple, le GERS mentionne que des matériaux authentiques sont des matériaux produits sans rapport avec les cours de langues, ou que ce sont des matériaux non-adaptés aux cours, avec lesquels les apprenant.e.s peuvent entrer en contact avec la langue cible (Europarat 2020 : 141–143).

De plus, en raison des effets motivationnels et en gardant en tête l'objectif d'apprentissage principal de l'enseignement des langues étrangères, la langue, les textes et des supports aussi authentiques que possible doivent être utilisés afin de familiariser les apprenants avec la réalité de l'utilisation de la langue dans les cultures cibles (Kippel 2016 : 318).

L'importance accordée aux matériaux authentiques prend sa source, d'après Kippel (2016 : 318), dans la théorie selon laquelle, généralement, le contact avec des situations langagières réelles a un effet propice à l'apprentissage des langues étrangères. La confrontation avec la

« vraie langue » permet un apprentissage plus profond et prépare l'apprenant à l'usage de la langue dans la vie réelle.

Comme nous pouvons le déduire des idées présentées ci-dessus, la chanson peut être associée aux matériaux authentiques. L'authenticité des chansons peut sans doute être vue comme la plus grande force de celles-ci. Elle est encore renforcée, puisque les chansons ne sont pas didactisées. Cependant, normalement, les chansons sont des matériaux actuels et culturels avec un facteur d'identification et de motivation hautement élevé (Usbeck-Frei 2019 : 93–94).

Ensuite, un autre point important de l'utilisation des matériaux authentiques dans l'enseignement des langues étrangères, comme la musique, vient de l'aspect d'interculturalité. Selon Volkmann (2019 : 36), le terme ‘apprentissage interculturel’ implique la maîtrise ou la familiarité avec des bases de connaissances culturelles cibles. A notre époque, les phénomènes liés à la culture populaire ainsi que les phénomènes liés aux sous-cultures peuvent être également considérés comme appartenant à ‘l’apprentissage interculturel’, puisque la musique et le quotidien des adolescents sont profondément liés, ce qui mène au rôle essentiel endossé par la musique. Cette approche souligne également les idées du *intermedial* et *intercultural turn* qui ont été expliqués et discutés auparavant.

Le rôle interculturel de la musique dans l'enseignement des langues étrangères est résumé par les idées de Lensch (2010 : 266), qui dit que les processus initiés par le travail interculturel mènent à une relativisation et une réflexion concernant les jugements propres exprimés, et par la suite, à une empathie et une tolérance accrues, et en général à un changement de comportement envers les personnes issues d'autres environnements culturels. Selon Badstübner-Kizik (2005 : 131), plusieurs facteurs sont d'une grande importance en ce qui concerne un apprentissage interculturel réussi. Ces facteurs sont les suivants : tolérance, ouverture d'esprit, curiosité et patience ainsi qu'une certaine flexibilité, l'empathie et la volonté fondamentale d'accepter des opinions et des idées autres que les siens. Ces facteurs sont accrus grâce à une formation à la vision consciente et à l'écoute consciente. Cette formation peut être réussie notamment grâce à l'utilisation de la musique comme matériel authentique et interculturel « [...] puisqu'elle [la musique] exprime souvent les coutumes, les habitudes, les comportements de l'autre. » (Ben Boudjema 2021 : 82).

Ben Boudjema et Ammouden (2019 : 144) résument les idées présentées ci-dessus par la citation suivante :

[...] l'introduction de la chanson comme genre de discours en classe de langue développe non seulement la compétence linguistique, mais aussi interculturelle. D'autre part, elle contribue de manière significative à susciter la motivation des apprenants. [...] Cette motivation s'accroît quand ces apprenants voient devant leurs yeux le fruit de leurs efforts [...].

En résumé, nous avons pu voir que la musique endosse un rôle particulier dans l'enseignement des langues étrangères puisque les chansons peuvent être classifiées comme des matériaux authentiques. Le travail avec des matériaux authentiques dans les cours de langues étrangères apporte maints avantages pour les élèves. Non seulement les élèves sont bien préparés à l'utilisation future de la langue cible dans des situations réelles, mais l'utilisation de matériel authentique a également un effet motivationnel sur les élèves, car cela les met en contact direct avec la langue cible. De plus, l'aspect d'interculturalité joue également un grand rôle et nous pouvons conclure en disant que la musique endosse un rôle particulier quant à l'apprentissage interculturel des élèves.

### **3.2. L'apprentissage des langues étrangères en se servant des applications**

Le deuxième grand thème qui sera traité ici, en discutant les différentes approches théoriques à ce sujet, est le thème de l'apprentissage des langues étrangères par l'utilisation d'applications, donc à l'aide d'outils en ligne ou plus généralement des technologies modernes. D'abord, le terme MALL sera discuté, puis le terme *Gamification*. Dans le chapitre 3.4., les connaissances des chapitres théoriques seront mises en relation avec l'application ici étudiée, *LyricsTraining*.

#### **3.2.1. MALL**

Comme déjà mentionné dans l'introduction, en raison de la digitalisation de l'enseignement et de la pandémie, l'enseignement s'est déplacé vers le monde virtuel, c'est-à-dire que des applications ou outils en ligne d'apprentissage ont trouvé leur place dans l'enseignement en général, mais aussi dans l'enseignement des langues étrangères. Pourtant, l'utilisation des techniques, ou plus généralement de l'Internet dans l'enseignement n'est pas un phénomène nouveau. Au contraire, selon Schaumburg (2015 : 58), la découverte de l'Internet comme source ou support d'apprentissage date des années 1990 et a été marquée par une vague d'enthousiasme en raison des possibilités vues à cette époque-là comme presque illimitées.

Peu après la découverte de l'Internet comme support d'apprentissage, le terme CALL (*Computer Assisted Language Learning*) est apparu et désigne « the application of the

computer in language teaching and learning » (Figueroa Flores 2015 : 37). Avec des développements nouveaux dans le secteur technologique et l'apparition des portables, un nouveau terme a été créé : MALL qui signifie *Mobile Assisted Language Learning*. Ce terme se distingue du terme CALL, selon Kukulska-Hulme (2009 : 162) par « [...] its use of personal, portable devices that enable new ways of learning, emphasizing continuity or spontaneity of access and interaction across different contexts of use ». Cette citation démontre parfaitement les cinq caractéristiques de MALL : « [...] accessibility, interactivity, immediacy, permanency, situating of instructional activities [...] » (AbuSa'aleek 2014 : 469). Ces fonctions, l'accessibilité, l'interactivité, l'immédiateté, la permanence et la contextualisation des activités d'enseignement, met en avant l'utilisation différente des programmes, qui est devenue possible en raison des développements techniques.

En raison de cet aspect de la mobilité dans le cadre d'enseignement, les situations d'apprentissage sont devenues plus personnalisées, contextualisées, authentiques, spontanées et informelles. Par ces caractéristiques, nous comprenons que, selon quelques chercheurs dans ce domaine, l'emploi du terme *mobilité* ne se limite pas à un mouvement spatial mais signifie également le fait d'effacer les frontières en ce qui concerne le temps, l'endroit et l'occasion d'apprendre (Kukulska-Hulme 2009 : 162/ 158-159).

En ce qui concerne la définition du terme *MALL*, on constate qu'il n'y a pas une seule définition concrète mais plusieurs, qui ont été marquées par des chercheurs venant de différentes disciplines et ayant défini le terme selon leur compréhension de celui-ci (Seipold 2013 : 28). De plus, la compréhension différente du terme joue également un grand rôle. L'ambiguïté en ce qui concerne le terme mobilité, mentionné plus haut, mène à une compréhension différente et ainsi à des définitions différentes du terme MALL.

### 3.2.1.1. *Définition du terme MALL*

Pour pouvoir se faire une idée de ce que MALL peut désigner, et pour pouvoir saisir la diversité du terme, plusieurs définitions seront données.

La première définition assimile MALL à l'apprentissage ubiquitaire, en montrant que l'apprentissage mobile ainsi qu'ubiquitaire désigne l'utilisation des technologies informatiques omniprésentes comme soutien d'apprentissage (Specht et al. 2013). Cette définition soulève la question de savoir ce que le terme *apprentissage ubiquitaire* signifie. Selon Specht et al. (2013), le terme *apprentissage ubiquitaire* s'est développé du fait que ces dernières années un mélange entre l'apprentissage mobile et l'utilisation des

technologies omniprésentes dans l'apprentissage immédiat (*seamless learning*) s'est installé. Cela signifie qu'en raison de ce mélange, certaines ambiguïtés se sont installées, comme la différence entre le cadre d'apprentissage formel et le cadre informel, entre apprentissage personnalisé ou social, entre les différents temps ou endroits d'étude. Une conciliation de ces ruptures ou ambiguïtés peut être faite selon Specht et al. (2013), en utilisant des appareils mobiles ainsi que des technologies enchâssées dans l'environnement d'apprentissage.

Cet environnement d'apprentissage de MALL, ou *seamless learning*, ne se limite pas à un cadre formel, au contraire, l'apprentissage dans tous les secteurs de la vie s'en empare et en est affecté. C'est-à-dire que l'apprentissage informel se retrouve également dans un scénario d'apprentissage formel et que l'apprentissage mobile, MALL et *seamless learning*, soutien d'un côté l'apprentissage informel, mais aide de l'autre côté également à lier les deux cadres d'apprentissage, le cadre informel et le cadre formel, en élargissant le cadre d'apprentissage formel par l'ajout de l'approche du MALL (Rohs 2013 : 75/92). La liaison entre le cadre formel et le cadre informel, *seamless learning*, peut être faite par l'équipement des appareils électroniques personnels qui lieront par la suite les processus d'apprentissages au sein de l'école avec des processus d'apprentissages extra-scolaires, informels, et l'intensifieront encore (Bastian 2017 : 140).

Une autre définition évoque le terme MALL plus généralement en affirmant que « MALL deals with the use of mobile technology in language learning » (Miangah et Nezarat 2012 : 313).

### 3.2.1.2. *Effets de MALL*

En général, nous pouvons déduire des définitions données ci-dessus que l'utilisation des appareils comme le portable, la tablette ou l'ordinateur, apporte plusieurs effets sur l'enseignement, y compris sur l'enseignement des langues étrangères. En effet, à l'époque de l'Internet, du Web 2.0 et des appareils mobiles, les technologies modernes ne se laissent plus séparer du domaine de l'enseignement des langues étrangères (Chadaloupa et al. 2013).

En prenant en considération le taux élevé des adolescents possédant un portable (selon Education Group (2021 : 30–31), ce taux s'élève à 93% des adolescents) et leur présence sur différentes applications comme les médias sociaux, il va de soi que ce changement dans l'utilisation et également dans la disponibilité des portables laisse des traces dans les méthodes d'enseignement. Ainsi, des méthodes nouvelles ont trouvé leur chemin dans l'enseignement des langues étrangères mais le focus de l'enseignement s'est également

déplacé, ce qui veut dire que d'autres compétences se sont développées, comme la compétence médiatique qui comprend l'utilisation de l'Internet et des applications, mais aussi le savoir sur les processus impliqués (Chadaloupa et al. 2013).

En ce qui concerne les effets de l'utilisation des technologies modernes sur les apprenant.e.s des langues étrangères, nous pouvons constater que l'utilisation des technologies modernes dans l'enseignement apporte, selon Figueroa Flores (2015 : 37), un « positive development of some personality factors like self-esteem, risk-taking and most of all motivation. » Au-delà de ces effets, les avantages de MALL sont décrits par Erlam et al. (2021 : 153) qui affirment que les avantages sont

[...] immediate access to information, social networks, and situation-relevant help; flexible use of time and space for learning; continuity of learning between different settings; good alignment with personal needs and preferences; easy creation and sharing of simple content like photos, videos, and audio recordings; and greater opportunity for sustained language practice while carrying out activities such as walking, waiting, or commuting.

Par cette énumération des points positifs concernant l'intégration des appareils mobiles dans l'enseignement, nous pouvons saisir combien de domaines différents seront touchés par une telle intégration et nous pouvons en déduire qu'une telle intégration apporte beaucoup d'effets positifs sur l'enseignement des langues étrangères en général.

De plus, l'utilisation des appareils mobiles, plus précisément des applications concrètes comme les applications d'apprentissage ou les applications de médias sociaux dans l'enseignement des langues étrangères apporte également l'aspect social dans l'enseignement (Brocca 2020 : 15). Cela veut dire que les apprenant.e.s peuvent se connecter facilement avec leurs portables, ce qui influe sans doute sur leur capacité d'apprentissage.

Ensuite, la motivation créée en utilisant des applications, voire des appareils mobiles, influence également la capacité d'apprendre. Selon Figueroa Flores (2015 : 33), « [...] motivation [is] a necessary personality factor that the learner need in order to acquire a L2. » Cette motivation s'installe d'avantage si les activités digitales dans le contexte scolaire touchent les intérêts et les besoins des apprenant.e.s et s'il y a une connexion entre la façon d'utiliser les technologies digitales dans le quotidien et le contexte scolaire (Erlam et al. 2021 : 136). De plus, en présentant les contenus d'apprentissage de manière interactive et connectée aux autres compétences ou autres éléments de connaissance, une hausse de la motivation intrinsèque est détectable. En présentant les contenus d'apprentissage de cette manière, contrairement à la présentation traditionnelle, l'intérêt et la curiosité des

apprenant.e.s devraient être généralement éveillées (Schaumburg 2015 : 60). Néanmoins, Weck (2020 : 143) souligne que les technologies modernes n'augmentent pas automatiquement la motivation d'apprendre des élèves, mais que la combinaison entre l'objet d'apprentissage et son traitement didactique et méthodologique peut être utilisée comme moteur de motivation.

Un autre point très important quant à la discussion des effets de MALL est lié à la disponibilité accrue des matériaux authentiques grâce aux appareils mobiles dans l'enseignement des langues étrangères. Selon Chadaloupa et al. (2013), les avantages de MALL, de l'inclusion des appareils mobiles dans l'enseignement des langues étrangères, sont surtout liés aux aspects suivants : la recherche d'informations facile à réaliser, la connexion globale, la communication dans le monde entier, l'accès à des sources authentiques et à du matériel pédagogique à jour. L'aspect de l'authenticité est encore plus important en gardant en tête les prescriptions du GERS déjà mentionnées plus haut dans ce mémoire.

En revenant sur l'aspect de la mobilité mentionné lors de la définition du terme MALL, il reste à préciser que cette manière d'apprendre fracture les frontières de l'apprentissage :

in contrast to classroom learning, in MALL there is no need for the learner to sit in a classroom or at a computer to get learning materials. In fact, MALL can be considered an ideal solution to language learning barriers in terms of time and place (AbuSa'aleek 2014 : 470).

Par cette citation, nous pouvons saisir l'aspect positif quant à la mobilité mentionnée. Cependant, un cadre dans lequel l'apprenant.e a la possibilité de recevoir des activités, d'échanger sur ces activités ou d'évaluer ces activités sera néanmoins nécessaire. Sinon, l'apprenant.e sera livré.e à lui-même, ce qui peut comporter des difficultés dans le processus d'apprentissage. MALL est donc plus approprié pour des activités extra-scolaires, cela veut dire en dehors de la salle de classe mais en connexion avec le contenu de l'apprentissage à l'école, pour contextualiser l'apprentissage mobile, l'apprentissage en dehors de l'école. Ainsi, MALL mène à « better exploiting the learner's free time ; even students on the move can improve their learning skills » (AbuSa'aleek 2014 : 471).

Rohs (2013) élargit le terme ‘apprentissage mobile’ en employant les termes ‘apprentissage formel’ et ‘apprentissage informel’. Les deux termes font référence aux lieux d'apprentissage et au cadre dans lequel cet apprentissage a lieu. D'après Seipold (2013 : 27), l'apprentissage formel se retrouve surtout dans les cours à l'école tandis que l'apprentissage informel se retrouve surtout en dehors de ces cadres fixes. Une autre définition des termes

apprentissage formel et informel touche l'initiateur.trice du processus de l'apprentissage. L'initiateur.trice de l'apprentissage formel est toujours l'enseignant.e, tandis que l'initiateur.trice de l'apprentissage informel est l'apprenant.e lui-même (Specht et al. 2013). Selon Rohs (2013 : 84), l'apprentissage mobile a non seulement la possibilité de soutenir l'apprentissage informel, mais aussi de stimuler les réflexions sur les modèles d'actions et le produit d'apprentissage, ce qui mène à une connexion entre l'apprentissage informel et l'apprentissage formel. Pour Bachmair et al. (2021 : 11), l'apprentissage mobile est surtout une réponse à l'individualisation grandissante ces dernières années, mais aussi à l'importance accrue de l'apprentissage informel, voire de l'apprentissage en dehors de l'école qui sont apparus ces dernières années. Le but de l'apprentissage informel est d'encourager la réussite scolaire.

Dans ce contexte s'ajoute également le terme ‘seamless mobile learning’, qui a été mentionné auparavant, et qui fait référence à ce qui a été mentionné dans le paragraphe ci-dessus, à savoir la connexion entre des situations d'apprentissage différentes (Specht et al. 2013).

En conclusion, on peut dire que l'apprentissage mobile et l'apprentissage informel ont fondamentalement modifié les visions de l'apprentissage et de l'enseignement en général. L'apprentissage mobile et informel a dirigé la perception vers les processus d'apprentissage en dehors des structures formelles, et favorise un certain décloisonnement de l'apprentissage (Rohs 2013 : 75). L'apport principal de tous les médias modernes est ainsi d'optimiser le processus d'enseignement et d'apprentissage (Michler 2015 : 45).

### **3.2.2. *Gamification***

Comme nous avons déjà pu le voir auparavant, grâce à une connexion Internet largement répandue, à la disponibilité et à l'équipement des apprenant.e.s avec des appareils mobiles, MALL ou *seamless learning* s'est propagé dans le contexte d'enseignement. Grâce à ce phénomène, des applications d'apprentissage ludiques se sont également propagées fortement dans et en dehors du contexte scolaire (Schedler 2020 : 25). Cela nous mène à un autre terme très important dans ce mémoire, à savoir la *Gamification*.

#### **3.2.2.1. *Définition du terme Gamification***

En ce qui concerne ce terme de *Gamification*, il faut constater que plusieurs définitions circulent, comme c'est également le cas pour le terme *MALL*, du fait des nombreux domaines

de recherche dans lesquels le terme *Gamification* peut apparaître, mais également en raison de différentes conceptions du terme selon les chercheurs.

Premièrement, le terme *Gamification* a été utilisé pour la première fois en 2008. Cependant, le terme se répand seulement à partir de 2010 (Deterding 2011).

Deuxièmement, le terme *Gamification* désigne « the use of game design elements in non-game contexts. » (Deterding 2011) ou « [a] series of design principles, processes and systems used to influence, engage and motivate individuals, groups and communities to drive behaviours and effect desired outcomes. » (Huang et Soman 2013 : 6) ou « [...] a process of enhancing services with (motivational) affordances in order to invoke gameful experiences and further behavioral outcomes » (Hamari et al. 2014 : 3026).

Par ces citations, nous constatons que les points les plus importants pour une définition du terme *Gamification* sont de mentionner les contextes non ludiques, et le fait d'utiliser des éléments de jeu qui peuvent avoir de l'influence sur la motivation des apprenant.e.s.

Ces éléments ludiques sont entre autres « [...] time pressure, points, levels, rewards, missions, role-play, leader-boards, or risk-taking » (Erlam et al. 2021 : 150). D'autres éléments ludiques sont par exemple des badges, des classements et des barres de progression (Schedler 2020 : 25).

En fait, l'idée derrière la *Gamification* n'est pas du tout récente. Selon Sailer et al. (2019 : 8), la collection de points sous la forme d'autocollants, d'étoiles ou de smileys a été employée depuis des décennies auprès de générations d'élèves. Les chercheurs mentionnent même que l'utilisation des jeux dans un contexte d'enseignement remonte au début de l'histoire humaine, et fait ainsi partie intégrale de la culture humaine (Sailer et al. 2019 : 8).

### 3.2.2.2. *Motivation et Gamification*

L'objectif de la *Gamification*, comme l'on peut le déduire des définitions données, touche surtout à l'augmentation de la motivation, de l'engagement et de l'attachement. Dans un contexte scolaire, l'auto-organisation des élèves devrait être augmenté en incluant des éléments de la *Gamification* dans les cours (Schedler 2020 : 25). Cette augmentation de la motivation est expliquée par Figueroa Flores (2015 : 38) de cette manière :

The main objectives focuses on increasing the participation of a person [...] and motivate him/her by incorporating game elements and techniques [...]. This creates in the user a sense of empowerment and engagement in the way they work thru processes and achieve tasks.

Les citations mentionnées auparavant nous montrent que la recherche de la motivation des élèves joue un grand rôle quant à l'inclusion d'éléments ludiques, à savoir la *Gamification*, dans le contexte scolaire.

En général, nous pouvons dire que les jeux informatiques ont un fort potentiel de motivation. Plus précisément, ce genre de jeux favorise le comportement intrinsèquement motivé c'est-à-dire le comportement se dégageant des élèves (Sailer et al. 2019 : 8–9).

Cependant, le rapport entre motivation intrinsèque et *Gamification* dans le contexte scolaire reste une hypothèse, puisque les études soutenant cette idée manquent. Certes, il existe des études vérifiant ce rapport, mais celles-ci ont été faites dans l'enseignement supérieur, et ne peuvent pas être appliquées à l'enseignement en contexte scolaire. Néanmoins, on peut supposer qu'il y existe un rapport entre la *Gamification* et la motivation intrinsèque, et ainsi avec, *in fine*, la réussite dans les apprentissages (Sailer et al. 2019 : 10).

Cette motivation intrinsèque pourrait être éveillée par les éléments ludiques mentionnés auparavant. Ainsi, la présentation graphique ou numérique des progrès, lorsque les élèves voient en temps réel leurs points et ainsi leurs progrès, peut déclencher des sentiments positifs et des sentiments de compétence qui stimulent ainsi la motivation intrinsèque. Néanmoins, les opinions concernant d'autres éléments ludiques employés dans la *Gamification* divergent. C'est le cas avec le classement : chez quelques personnes, l'utilisation des classements mène à une augmentation de la motivation d'apprendre, car le sentiment d'être impliqué socialement est accru, tandis que chez d'autres personnes, l'utilisation des classements mène à une réduction de la motivation. De ce fait, l'utilisation des classements devrait être repensée avant de l'employer dans le contexte scolaire (Schedler 2020 : 26–27). De plus, d'autres points négatifs quant à la *Gamification* dans le contexte scolaire sont ceux qui pourraient mener à trop de compétition, ce qui peut avoir des impacts négatifs sur la santé mentale et l'engagement des élèves (Hamari et al. 2014 : 3028). Être en constante compétition avec ses camarades de classe finit par reléguer l'activité d'apprentissage en arrière-plan.

Ensuite, la *Gamification* « deals with the two clusters of Intrinsic and Extrinsic motivation, which are necessary in the L2 learning experience » (Figueroa Flores 2015 : 33), c'est-à-dire que les deux formes de la motivation sont importantes dans l'enseignement, notamment dans le contexte de l'enseignement des langues étrangères. Selon Schedler (2020 : 28), la

*Gamification* peut servir de lien entre la motivation extrinsèque et la motivation intrinsèque, voire entre la motivation de dehors et la motivation propre, venant de soi-même.

En conclusion, des chercheurs comme Schedler (2020 : 36), Sailer et al. (2019 : 10), Hamari et al. (2014 : 3029) sont d'accord sur le fait que la *Gamification* peut être vue comme un enrichissement dans le contexte scolaire si elle est utilisée de manière réfléchie et bien organisée.

### **3.3. Autonomie et apprentissage des langues étrangères**

Le troisième grand thème théorique qui sera abordé ici est lié à ‘autonomie et apprentissage des langues étrangères’. Comme ce mémoire, et surtout, ma recherche empirique, mettent l’accent sur l’utilisation des applications d’apprentissage en dehors de l’école, dans un contexte extra-scolaire, il est nécessaire d’aborder et de discuter cette thématique. Dans le chapitre 3.4., les connaissances des chapitres théoriques seront mises en relation avec l’application étudiée ici, *LyricsTraining*.

#### **3.3.1. Définition du terme autonomie**

Plusieurs acceptations du terme existent parmi les chercheurs. Ceci est lié au fait que ces chercheurs viennent de domaines différents, comme la psychologie de l’apprentissage ou les sciences de l’éducation, disciplines qui influent sur la compréhension du terme. D’un autre côté, l’utilisation irrégulière du terme est surtout liée à l’évolution de la terminologie (Tassinari 2009 : 33). Selon Weck (2020 : 82), le terme autonomie émerge à partir des années 1970, et a été marqué par un groupe de chercheurs de l’université de Nancy. A partir de ce moment-là, le terme a été utilisé par différents chercheurs, qui ont continué à faire de la recherche sur le phénomène de l’autonomie dans l’apprentissage des langues étrangères. D’autres termes comme *apprentissage autodirigé* ou *étude indépendante* sont également apparus à cette époque-là.

Un des chercheurs qui a fondamentalement influencé le terme *autonomie* est Henry Holec. Selon Holec (1979 : 3), « [l]’autonomie [...] est la capacité de prendre en charge la responsabilité de ses propres affaires. » Plus précisément et en relation avec le thème de l’apprentissage, l’autonomie est ainsi « la capacité de prendre en charge son propre apprentissage » (Holec 1979 : 3). Cela veut dire que l’autonomie désigne le fait d’assumer le contrôle sur son propre apprentissage (Tassinari 2009 : 54–55).

Holec (1979 : 3) défend également la thèse selon laquelle « [c]ette capacité n'est pas innée, elle doit s'acquérir, soit de manière naturelle, soit [...] par un apprentissage formel, c'est-à-dire systématique et réfléchi. » Cela veut dire que l'autonomie ne peut pas être considérée comme évidente parmi les élèves, mais que cette capacité doit être apprise, soit par une motivation intrinsèque qui vient de l'apprenant.e lui-même, ou dans le cadre scolaire, par un apprentissage formel.

Par conséquent, le terme *autonomie* dans l'enseignement des langues étrangères signifie

[de] prendre en charge son apprentissage, c'est avoir la responsabilité, et l'assumer, de toutes les décisions concernant tous les aspects de cet apprentissage, c'est-à-dire:

- la détermination des objectifs
- la définition des contenus et des progressions
- la sélection des méthodes et techniques à mettre en œuvre
- le contrôle de déroulement de l'acquisition proprement dite (rythme, moment, lieu, etc.)
- l'évaluation de l'acquisition réalisée. (Holec 1979 : 4)

Par cette énumération des aspects liés à l'autonomie, nous comprenons pourquoi il est nécessaire que les élèves soient éduqués au travail en autonomie. Plusieurs aspects sont ainsi attendus des élèves, aspects exigeant un grand nombre de compétences, comme la compétence méthodologique ou la compétence réflexive. Ces compétences devraient être acquises dans un environnement sûr, comme l'est l'école, et par la suite appliquées en autonomie, cela veut dire sans instructions des enseignant.e.s.

### **3.3.2. L'approche communicative et l'autonomie dans l'enseignement des langues étrangères**

Selon Weck (2020 : 82) le développement du concept de l'autonomie est étroitement lié à l'approche communicative qui s'est profilée à partir des années 1970. Ainsi, les objectifs éducatifs qui s'orientent vers les besoins de l'apprenant.e sont déterminants dans la formation du concept de l'autonomie. De plus, la relation entre apprenant.e et enseignant.e a été transformée avec l'approche communicative, ce qui fait que l'autonomie de l'apprenant.e est devenue de plus en plus importante dans l'enseignement des langues étrangères. Pour cela, les besoins individuels des apprenant.e.s ont été mis en avant, tout comme la compétence d'organiser activement son propre apprentissage, ce qui fait référence au concept de l'autonomie. Tassinari (2009 : 41) met encore l'accent sur la relation entre approche communicative et autonomie en soulignant que les apprenant.e.s sont responsables de l'étude indépendante, également en dehors du contexte didactisé, ce qui fait référence aux environnements naturels, soit dans des environnements dans lesquels des situations de

communication réelle peuvent se produire. Cette thèse est également soutenue par le GERS (CECR) qui souligne qu'une fois l'enseignement formel, donc organisé, terminé, l'apprentissage qui suit doit se produire en autonomie, donc en auto-apprentissage (Europarat 2001 : 140).

En conclusion, on constate alors que l'approche communicative apporte plusieurs changements quant au concept de l'autonomie, changements qui sont surtout liés au fait que l'approche communicative avec sa conception de la langue contribue à un changement fondamental, qui s'avère en réalité être un véritable bouleversement dans l'enseignement des langues étrangères, celui-ci touchant également les salles de classe, et laissant ses traces sur la manière d'enseigner et d'apprendre (Tassinari 2009 : 41).

### **3.3.3. Les médias numériques et l'autonomie**

A travers ce qui a été présenté et discuté dans les chapitres précédents, il va de soi que les médias numériques ont des avantages nombreux en ce qui concerne l'apprentissage des langues étrangères. De plus, l'impact des médias numériques sur l'autonomie des apprenant.e.s est également perceptible. En général, on peut dire que les médias numériques contribuent grandement à l'autonomie de l'apprenant (Michler 2015 : 53). Ceci s'explique par les nombreuses possibilités offertes par les technologies modernes, qui peuvent être mises en relation avec l'autonomie des apprenant.e.s. Un premier point touche la motivation, accrue par l'utilisation des médias numériques, ce que nous avons évoqué dans le chapitre précédent (chapitre 3.2.). Cette motivation accrue peut aider à renforcer l'autonomie des apprenant.e.s dans l'apprentissage des langues étrangères. Un autre point est le fait d'avoir facilement accès aux matériaux authentiques grâce à l'utilisation des médias numériques. Le dernier point touche à l'individualisation des contenus d'apprentissage, par l'emploi des outils en ligne ou des applications d'apprentissage. Ces applications d'apprentissage ou outils en ligne permettent une différenciation, donc un jugement nuancé, et permettent ainsi un apprentissage individuel adapté aux points forts et aux points faibles de l'apprenant.e. Ainsi, la réaction immédiate de l'application utilisée en fonction des progrès de l'apprenant.e est cruciale pour la demande d'individualisation des apprentissages (Weck 2020 : 143).

En résumé, nous avons pu constater que les médias numériques peuvent renforcer l'autonomie des apprenant.e.s pour des raisons différentes, à savoir l'accès facile aux matériaux authentiques, la motivation accrue par l'utilisation des médias numériques, et plus concrètement l'utilisation des applications d'apprentissage, entre autre en raison de la

réaction immédiatement visible des outils en ligne concernant les progrès d'apprentissage de l'apprenant.e.

### **3.4. Contextualisation de l'application *LyricsTraining***

Tout ce qui a été expliqué, démontré, analysé et discuté dans les chapitres précédents est en corrélation avec l'application, *LyricsTraining*, et sert à contextualiser et situer cette application dans ce mémoire et dans le cadre de ma recherche empirique. Comme nous avons pu le voir dans le chapitre sur la présentation de l'application, (chapitre 2), elle se présente elle-même comme un outil d'apprentissage des langues étrangères par le jeu et à l'aide de la musique, la musique en elle-même mais aussi les clips vidéo ou les paroles des chansons. *LyricsTraining* souligne les points avantageux de l'utilisation de l'application et met en avant son rôle pour faire progresser les apprenant.e.s des langues étrangères par le renforcement de compétences différentes (*LyricsTraining* 2022).

Comme *LyricsTraining* utilise de la musique pour renforcer des compétences linguistiques, tout ce qui a été discuté dans le chapitre 3.1. s'applique également pour cette application. Ce qu'il faut absolument souligner au sujet de la thématique ‘musique et enseignement des langues étrangères’ est le sujet de la motivation renforcée par la musique. Cette thématique est d'une grande importance puisqu'il s'agit ici de créer de la motivation parmi les élèves pour l'apprentissage de la langue étrangère apprise à l'école. Cette motivation peut être créée par l'utilisation de la musique dans les cours des langues étrangères (Lütge 2010 : 99; Badstübner-Kizik 2007 : 19; Allmayer 2008 : 128). L'opinion largement répandue est donc que la musique peut aider à créer de la motivation pour apprendre les langues étrangères. En plus de cela, les processus de traitement de la musique dans le cerveau sont également d'une grande importance et change la vision de l'application *LyricsTraining*. Comme nous le savons aujourd'hui, les deux hémisphères sont largement impliqués dans le traitement du langage et de la musique (Brauer 2020 : 99). On ne peut donc pas nier l'influence positive de la musique sur les processus de traitement de l'information. Cette influence positive de la musique sur l'apprentissage des langues étrangères est résumée par les aspects suivants : la fonction psycho-hygiénique et émotionnelle de la musique (Lütge 2010 : 99–100), la structure des chansons comme le refrain qui aide à mémoriser les structures linguistiques (Allmayer 2010 : 300) et des expériences d'apprentissage plus globales c'est-à-dire celles dans lesquelles l'ensemble du système de traitement de l'information et tous les canaux d'apprentissage sont utilisés (Hellwig 1996 : 26). Par cette énumération de quelques aspects

positifs de la musique sur l'apprentissage des langues étrangères nous saisissons pourquoi le travail avec la musique peut être bénéfique pour les apprenant.e.s d'une langue étrangère, et pourquoi il peut être avantageux d'utiliser *LyricsTraining* dans le contexte scolaire, puisque les aspects positifs d'utilisation de la musique dans le contexte scolaire peuvent être transférés également à cette application. Ainsi, cette application peut permettre aux élèves de bénéficier des avantages évoqués ici pour l'utilisation de la musique dans l'apprentissage des langues étrangères.

Dans tous les chapitres précédents, le GERS ou leCECR ont été mentionnés plusieurs fois. Le CECR forme la base des programmes scolaires et celui des manuels d'enseignement. C'est pour cela ce que dit le CECR sur l'aspect mentionné ici est d'une grande importance. En ce qui concerne la compétence de médias, le CECR mentionne par exemple que les cours de langues étrangères devraient amener les apprenant.e.s à une utilisation réfléchie et autodéterminée (Europarat 2001).

Pour contextualiser l'application en question dans le contexte scolaire, un autre aspect très important doit être mentionné : celui de l'approche communicative et son influence sur les cours de langues étrangères. Par la conception de la langue diffusée par le CECR à partir des années 1960, les cours de langues étrangères se sont transformés fondamentalement. Cela veut dire que les idées derrière l'enseignement des langues étrangères se sont modifiées d'une telle manière que les conceptions de base se sont également modifiées. Ceci a eu pour effet par exemple d'ouvrir les salles de classe de langues étrangères au monde extérieur (Tassinari 2009 : 41). Ainsi, à partir des années 1960, la compréhension orale et la production orale ont été mises au centre de l'enseignement des langues étrangères, et l'enseignement devait être construit avec des situations de communication réelles, authentiques et monolingues (Doff 2016 : 323). Dès les années 1970, l'enseignement s'oriente vers les compétences communicatives pour lesquelles les situations de communication ont un rôle-clé et sont ainsi d'une grande importance. En général, cela veut dire que la structure des cours de langues étrangères s'est transformée vers un concept plus libre, c'est-à-dire plus ouvert méthodologiquement, en mettant l'accent sur la communication. Dans ce contexte, les cours centrés sur l'action sont apparus (Doff 2016 : 324).

En général, nous pouvons observer qu'à partir du tournant communicatif, l'accent a été mis sur l'acquisition des compétences dans la langue cible (Kippel 2016 : 317). En plus de cela,

à partir du tournant communicatif, l'enseignement s'est centré sur l'apprenant.e et sur le processus d'apprentissage de ce dernier. Dans ce contexte, le concept de l'autonomie de l'apprenant.e est également devenu visible. La mise en activité de l'apprenant.e est un des objectifs de l'enseignement modifié des langues étrangères. De plus, avec le *tournant communicatif*, l'accent est également mis sur l'utilisation de thèmes qui pourraient plaire aux apprenant.e.s, pour que leur intérêt soit éveillé, et par des thèmes qui pourraient être importants pour les situations de communication réelles et quotidiennes. Ensuite, un autre changement doit être mentionné : celui du rôle de l'enseignant.e. A partir de l'approche communicative, le rôle de l'enseignant.e s'est transformé, passant de transmetteur de connaissances à assistant d'apprentissage (Michler 2015 : 29).

En conclusion, nous pouvons résumer les changements permis par le *tournant communicatif* ainsi : en raison de l'approche communicative, des méthodes d'enseignement et des modes d'organisation différents, ainsi que la différenciation des tâches concrètes se sont propagés et ont ainsi influencé l'enseignement des langues étrangères durablement (Michler 2015 : 30). Pürschel (1992 : 397) souligne également l'utilisation renforcée des médias qui s'est faite à partir de l'apparition de l'approche communicative, ce qui est également à mettre en corrélation avec l'utilisation de méthodes variées et différentes, renforcée par l'approche communicative. Pour conclure, Figueroa Flores (2015 : 36) formule quatre idées principales concernant le tournant communicatif. L'approche communicative se laisse décrire par

1. [an] emphasis on learning to communicate through interaction in target language.
2. [t]he introduction of authentic texts into the learning situation.
3. [a]n enhancement of the learner's own personal expériences as important contributing éléments to classroom learning.
4. [a]n attempt to link classroom language learning with language activities outside the classroom.

A travers ces quatre définitions, nous comprenons que la communication, les matériaux authentiques, l'apprenant.e et les expériences de l'apprenant.e ont été mis au centre de l'apprentissage. Dans ce contexte, l'apprentissage informel, cela veut dire l'apprentissage en dehors de l'école et en autonomie joue un très grand rôle dans le *tournant communicatif*.

Tout ce qui a été mentionné par rapport au tournant communicatif peut être mis en relation avec l'application étudiée ici, *LyricsTraining*. L'application satisfait tous les critères mentionnés ci-dessus, et peut ainsi être vue comme un outil pour faire avancer l'approche communicative et ses objectifs dans les cours des langues étrangères.

Plus précisément, l'application *LyricsTraining* aide à satisfaire les revendications du tournant communicatif comme l'utilisation de matériaux authentiques, ce qui est facilité par l'utilisation de la musique dans les cours de langues étrangères. Comme l'application est basée sur les paroles et les clips vidéo, et que la musique forme un matériel authentique, *LyricsTraining* aide donc à introduire du matériel authentique dans les cours de langues étrangères. Dès le début, les apprenant.e.s peuvent donc entrer en contact avec le matériel authentique, ce qui peut avoir des effets positifs sur l'apprentissage des langues étrangères. De plus, le travail avec des matériaux authentiques satisfait aux demandes du CEGR ainsi qu'à celles des programmes scolaires.

Enfin, *LyricsTraining* satisfait également les idées du tournant communicatif quant aux méthodes diverses et à l'utilisation des technologies nouvelles. *LyricsTraining* satisfait ces demandes puisque cette application apporte non seulement de nouvelles méthodes d'apprentissage et ouvre le chemin pour l'apprentissage informel et ainsi pour l'autonomie de l'apprenant.e, mais facilite également l'introduction des technologies modernes dans les cours de langues étrangères, ce qui s'avère encore une fois bénéfique pour l'introduction de l'apprentissage informel et ainsi pour l'autonomie de l'apprenant.e et l'individualisation des apprentissages dans les cours de langues étrangères.

En conclusion, nous constatons que l'application *LyricsTraining* apporte maints avantages qui peuvent être mis en relation avec les concepts clés théoriques présentés dans les chapitres précédents. Vu d'un côté théorique, l'application aurait donc un impact positif, et faciliterait l'apprentissage dans les cours de langues étrangères, puisque plusieurs aspects propices à l'apprentissage se retrouvent dans *LyricsTraining*, comme l'utilisation de la musique, l'utilisation d'un matériel authentique, MALL ainsi que les revendications du tournant communicatif. Cette localisation théorique principalement positive et propice à l'apprentissage de l'application *LyricsTraining* dans le contexte scolaire sera enrichi dans les prochains chapitres par la recherche empirique et donc par l'enquête auprès des élèves et ainsi par leurs opinions et expériences avec l'application. En plus d'une analyse théorique, l'application sera donc également examinée pour une application pratique. L'analyse sera enrichie des opinions des élèves qui ont été recueillies au cours de la recherche empirique.

## **4. Recherche empirique**

### **4.1. But / Questions de recherche**

Les nouvelles technologies comme l'Internet ou des appareils comme le portable, l'ordinateur portable ou les tablettes font aujourd'hui partie intégrante du quotidien des adolescents. Ces dernières années, ces nouvelles technologies ont trouvé leur place également dans la salle de classe et de nouvelles méthodes d'enseignement y ont été introduites. Souvent, la société suppose que les adolescents aiment ce développement, c'est-à-dire le transfert de l'apprentissage dans le monde virtuel puisque ces derniers passent déjà beaucoup de temps en ligne. Cependant, la question de savoir ce que les élèves pensent vraiment de ce transfert de l'apprentissage dans le monde virtuel reste ouverte. Dans ma recherche pour ce mémoire de Master, l'accent est donc mis sur les élèves et sur leur perception des applications d'apprentissage des langues dans le cours de FLE. A ce propos, la question se pose de ce que les élèves pensent des applications d'apprentissage des langues en général, mais aussi de l'exemple de *LyricsTraining*. L'accent est mis sur l'utilisation en autonomie des applications d'apprentissage des langues, cela veut dire l'utilisation sans instructions des professeur.e.s et en dehors de la classe, c'est-à-dire dans un contexte extra-scolaire. A la fin, la question sera posée de savoir quelles fonctions les outils en ligne/applications devraient posséder pour que les élèves passent du temps avec et soient motivés par ceux-ci. Ainsi l'objectif est d'explorer la perception des élèves en ce qui concerne la thématique présentée.

### **4.2. Méthode : enquête en ligne**

Afin de pouvoir répondre aux questions de recherche Q1 à Q4, deux enquêtes en ligne (voir dans l'annexe) ont été utilisées pour recueillir des données sur la thématique en question. Ces enquêtes ont été créées avec *Microsoft Forms*, puisque les apprenant.e.s utilisent déjà Microsoft Teams dans leur quotidien scolaire et sont ainsi déjà familiers avec ce programme.

De plus, un questionnaire en ligne écrit a été utilisé car les interrogés devaient répondre aux questions sans l'impact d'un.e intervieweur.euse. En choisissant cette manière de recueillir des données, l'effet dit *effet d'intervieweur.euse* est réduit (Albert et Koster 2002 : 32). En outre, une enquête en ligne présente également d'autres avantages comme le fait d'être indépendante du temps et de l'espace, ce qui veut dire que les interrogés peuvent répondre au questionnaire sans se trouver au même endroit que les intervieweur.euse.s. Un autre

avantage est le fait que les enquêtes en ligne permettent d'utiliser des instruments nouveaux et modernes comme des éléments interactifs ou des images, des éléments audios ou vidéos qui peuvent aider à motiver les participants à répondre aux questionnaires. De plus, puisque les données sont générées en ligne, elles vont être mémorisées sur un server. Cela aide à minimiser les erreurs qui peuvent se produire en recueillant des données manuellement. Un désavantage que comporte l'utilisation des questionnaires en ligne est le fait d'être dépendant de l'équipement des participants (ordinateur, portable ou Internet en général) (Wagner et Hering 2014 : 662–663).

Comme les avantages d'une enquête en ligne sont prédominent, j'ai décidé d'effectuer ma recherche empirique en ligne car cette méthode s'avérait être idéale.

### **4.3. Qualitatif / quantitatif**

La plupart des questions posées le sont de manière quantitative, sous la forme d'un questionnaire standardisé. Les données recueillies dans mon sondage ont été analysées de manière statistique. Cette manière de poser des questions a été choisie pour que la moyenne ou la médiane puissent être calculées, puisque ces deux concepts sont d'une grande importance quant aux réponses aux questions de recherche posées. La base de toutes les réponses aux questions de recherche est constituée de données quantitatives. Les réponses aux questions de recherche Q2 et Q3 seront notamment relevées à l'aide de l'évaluation des questions quantitatives. Néanmoins, des questions posées de manière qualitatives ont été également utilisées pour cette recherche, c'est-à-dire que quelques questions ont été posées de manière qualitative pour enrichir les résultats du questionnaire standardisé, principalement quantitatif. Selon Albert et Koster (2002 : 3), dans la recherche qualitative, les opinions, les sentiments et les intuitions sont les sujets les plus importants.

La combinaison de méthodes qualitatives et quantitatives permet d'approfondir la compréhension de l'objet de l'étude. Pour arriver à une complémentarité, des phases de recherche qualitatives et quantitatives peuvent être combinées. De plus, d'un côté l'objectif des données quantitatives est de vérifier les hypothèses à l'aide des chiffres, de l'autre, les données qualitatives devraient mener à l'aspect exploratoire, pour recueillir des données explorant la perception des élèves quant à la thématique présentée. En outre, par l'enquête qualitative, la diversité des opinions des élèves interrogés devient visible. La méthode de *Mixed-Methods Research* est donc employée qui désigne « [...] a research design (or

methodology) in which the researcher collects, analyzes, and mixes (integrates or connects) both quantitative and qualitative data in a single study or a multiphase program of inquiry » (Kuckartz 2014 : 30).

De plus, la combinaison des données qualitatives et quantitatives, qui veut dire appliquer *Mixed-Methods Research* dans un seul projet de recherche, mène à une compréhension approfondie d'un problème complexe puisque les deux faces de la recherche, le côté quantitatif des chiffres et le côté qualitatif, la compréhension du sens, sont combinées (Kuckartz 2014 : 53). Selon Kuckartz (2014), cette combinaison aide également à élargir le projet, cela veut dire ajouter plusieurs niveaux et perspectives à la recherche ce qui mène à un projet plus complet (Kuckartz 2014 : 54).

Comme nous avons pu le voir auparavant, *Mixed-Methods Research* ou l'emploi de plusieurs types de données différentes ou plusieurs méthodes d'analyse différentes, est utilisable pour des questions de recherche différentes. Pour ce mémoire de Master, cela veut dire que différentes approches ont été utilisées, pour d'un côté poser des questions et de l'autre côté analyser ces données. Plus concrètement, différentes stratégies pour trouver des réponses sur les questions de recherche ont été employées. Quant aux réponses aux questions de recherche Q1 et Q4, outre les données quantitatives, l'enquête a été complétée à l'aide des questions ouvertes, donc des données qualitatives, pour pouvoir montrer la richesse et la diversité des opinions personnelles des élèves et pouvoir répondre à ces questions de recherche dans leur globalité. Ainsi, l'avis propre des élèves et leurs sentiments ont été questionnés, dans le but d'envisager plusieurs perspectives et de pouvoir combiner le côté quantitatif des chiffres et le côté qualitatif, dit de la compréhension du sens. Les réponses à la deuxième et la troisième question de recherche (Q2 et Q3) sont générées en s'appuyant principalement sur des résultats de l'analyse quantitative des données.

Dans ma recherche empirique je me suis appuyée sur les critères suivants : la *fiabilité*, la *validité* et *l'objectivité*. Le premier critère, la *fiabilité* désigne le fait que la méthode de mesure soit exacte, cela veut dire savoir si cette méthode mesure exactement ce qui doit être mesuré. Une méthode de mesure pour laquelle les instruments de mesure sont fiables existe si les mêmes résultats sont recueillis en répétant la même procédure. Le deuxième critère est celui de la *validité*. Ce critère désigne le fait de mesurer ce qu'il prétend mesurer. Une recherche est validée si elle rassemble, interroge ou observe ce qu'elle devait étudier. Le dernier critère désigne *l'objectivité*. Cela veut dire que les résultats d'une recherche devraient

être indépendants de la personne faisant cette enquête (Ketele 2010 : 24–33) / (Albert et Koster 2002 : 12–13). En ce qui concerne les critères pour la recherche qualitative, je me suis appuyée notamment sur la *traçabilité* de la recherche. C'est-à-dire que le processus de recherche, comme la méthode d'enquête, la méthode d'évaluation des données et les données recueillies en général ont été documentés précisément pour que d'autre personnes puissent suivre facilement ce processus de recherche et puissent ainsi juger les résultats obtenus (Steinke 2000 : 324–325).

#### **4.4. Structure de l'enquête**

L'enquête a été divisée en deux parties. Une enquête a été menée après une courte introduction de ma part sur l'application en question, *LyricsTraining*, l'autre enquête a eu lieu environ cinq à six semaines après la première pour tenter de rendre visible si les apprenant.e.s avaient utilisé l'application en question en autonomie et en dehors de l'école, donc sans instructions de leur professeur, et pour quelles raisons.

Les deux enquêtes débutent avec des questions faciles à répondre ou avec des questions qui pourraient éveiller de l'intérêt parmi les participants. Ce faisant, j'ai essayé de créer un climat agréable et de motiver les élèves à répondre aux questionnaires, également aux questions plus risquées qui devraient être posées vers la fin du questionnaire (Albert et Koster 2002 : 36).

Après les premières questions, les suivantes ont été divisées en blocs thématiques. L'objectif de ces blocs thématiques est de structurer le questionnaire et de faire ressentir aux participants de l'enquête le fil rouge, ce qui renforce la concentration des interrogés. Les blocs thématiques sont séparés par de courts textes de transition. Ces textes de transition sont importants puisqu'ils aident les interrogés à s'orienter dans le questionnaire et à se préparer mentalement au bloc thématique à venir (Klöckner et Friedrichs 2014 : 676–677).

La plupart des questions de mes questionnaires sont posées de manière fermée. Cela veut dire que les interrogés peuvent répondre à la plupart des questions en choisissant la réponse *oui* ou *non* ou en indiquant sur une échelle graduée à quel point ils sont d'accord ou en désaccord avec l'énoncé proposé. L'échelle graduée va de 1 (accord) à 5 (désaccord).

Selon Albert et Koster (2002 : 33), les deux manières de poser des questions ont des avantages ainsi que des désavantages. D'un côté, un point positif pour les réponses *oui* ou *non* est que les interrogés doivent s'engager à propos d'une réponse. Ce faisant, ils ne peuvent

pas répondre en choisissant la réponse moyenne, ce que les interrogés tendent de faire s'il y a plusieurs alternatives possibles. D'une autre côté, les interrogés se sentiraient probablement forcés de répondre avec *oui* ou *non* même s'ils veulent répondre en choisissant *je ne sais pas*. Cette manière de répondre pourrait déformer les données recueillies.

Quant à l'échelle graduée, il faut faire attention à l'équilibre entre les possibilités de réponse positives et négatives. Cela veut dire choisir par exemple les catégories *toujours*, *souvent*, *de temps en temps*, *rarement*, *jamais* ou les chiffres 1 – 5 où le chiffre un représente *toujours* et le chiffre cinq *jamais*. Il faut faire attention à ne pas inciter les interrogés à répondre toujours avec le même chiffre, ce qui peut être évité en posant par exemple des questions à la forme négative, ou en ajoutant des jugements de valeur (Albert et Koster 2002 : 33).

#### **4.4.1. Première enquête (questionnaire 1)**

Avant la première enquête, les apprenant.e.s de français langue étrangère comme deuxième langue ont pu avoir une courte introduction sur *LyricsTraining*, afin d'expliquer les fonctions les plus importantes de cette application. Dans cette introduction, j'ai mis l'accent sur les fonctions qui pourraient être utiles pour les apprenant.e.s, puisque *LyricsTraining* offre plusieurs fonctions très intéressantes et propices à l'apprentissage. Après mon introduction, les apprenant.e.s ont eu le temps de tester l'application/l'outil en ligne. Pour cela j'ai préparé une activité utilisant une chanson qui contient plusieurs points de grammaire que les apprenant.e.s avaient appris récemment, surtout le passé composé ou le participe passé. J'ai choisi la chanson *T'as vu* de CLIO<sup>3</sup> qui était disponible sur *LyricsTraining*. J'ai donc créé un exercice avec des trous personnalisés faisant référence aux points de grammaire déjà appris par les groupes de FLE. J'ai ainsi effacé plusieurs verbes conjugués au passé composé, soit l'auxiliaire *avoir* ou *être*, soit le participe passé. Ce faisant, j'ai voulu faire référence aux contenus que les apprenant.e.s avaient appris récemment dans leur cours de français, pour établir une connexion entre ce qu'ils ont appris à l'école, plus précisément dans les cours de français comme deuxième langue étrangère, et ce que l'application en question, *LyricsTraining*, offre. Dans cette courte introduction, j'ai souligné également qu'il existe deux versions de *LyricsTraining*, à savoir la version Web et la version mobile de l'application, *LingoClip*. J'ai suggéré aux apprenant.e.s de tester les deux versions afin de pouvoir avoir une vue plus globale sur l'application/l'outil en ligne.

---

<sup>3</sup> voir : <https://www.youtube.com/watch?v=9enP5t05wFU>

Après que les apprenant.e.s aient testé l'application/l'outil en ligne, je leur ai donné quelques minutes pour fouiller dans l'application ou l'outil en ligne pour d'un côté tester une autre chanson connue ou inconnue, et d'un autre côté voir ce que l'application/l'outil en ligne offre en plus, pour qu'ils aient envie de la tester plus tard.

Le dernier point de mon intervention portait sur l'enquête en ligne. J'ai partagé le lien sous forme de Code QR avec les apprenant.e.s et ils ont répondu aux questions posées en utilisant leur portables ou des tablettes.

#### **4.4.2. Deuxième enquête (questionnaire 2)**

La deuxième enquête a eu lieu six semaines après la première enquête, le 14.03.2023. L'objectif de cette deuxième enquête, ayant lieu quelques semaines après la première, est de montrer si les élèves ont utilisé l'application/l'outil en ligne en question en autonomie, en dehors de la classe et sans instructions de la part de l'enseignant.e. Cette deuxième enquête est surtout importante pour pouvoir répondre aux questions de recherche posées ici, l'accent étant mis sur l'utilisation des applications/outils en ligne d'apprentissage des langues en dehors de l'école, dans un contexte extra-scolaire et en autonomie, c'est-à-dire sans instructions de la part de l'enseignant.e. De plus, les élèves interrogés ont été questionnés sur les raisons pour lesquelles ils ont eu recours ou n'ont pas eu recours à l'application *LyricsTraining*, et dans ce cas, sur ce que l'application devrait apporter/ce qui manque à l'application pour qu'ils aient envie de l'utiliser.

### **4.5. Participants**

Les participants à mes deux enquêtes sont des élèves de la 6<sup>ème</sup> classe AHS, issus d'un lycée viennois, qui apprennent le français comme deuxième langue étrangère, dans la forme courte (quatre ans). Ainsi c'est leur deuxième année d'apprentissage du français langue étrangère.

Après une courte introduction sur le but de ma recherche et sur l'application en question, *LyricsTraining*, abordée plus précisément dans le chapitre précédent, le premier questionnaire, créé sur *Microsoft Forms*, a été mis à la disposition par un lien sous forme de Code QR pour que les apprenant.e.s puissent le scanner avec leurs portables ou tablettes et y aient accès facilement. Les données de la première enquête ont été recueillies le 01.02.2023 et le 02.02.2023. Les données de la deuxième enquête six semaines plus tard, le 14.03.2023.

Au total, 32 personnes de trois groupes de français différents ont participé à la première enquête, et 26 de trois groupes de français différents à la deuxième enquête, ceux-ci forment ainsi la base de ma recherche.

#### **4.6. Méthode d'évaluation des données**

Les données recueillies par mes deux questionnaires ont été transférées dans Excel afin de les traiter et de créer des graphiques. Dans le chapitre suivant (chapitre 6), les données seront d'abord présentées de manière descriptive. L'évaluation qualitative et l'évaluation quantitative seront combinées. Pour cela, d'un côté, une évaluation quantitative est faite en ce qui concerne les chiffres et pourcentages issus des réponses aux questions fermées : ils seront visualisés à travers des diagrammes.

En ce qui concerne les questions ouvertes, une analyse qualitative et en même temps quantitative sera effectuée pour en tirer les résultats les plus significatifs. Pour analyser les données qualitatives, des catégories ont été formées de manière inductive. Selon Mayring (2000) l'analyse qualitative utilisant des catégories inductives se laisse définir ainsi :

The main idea of the procedure is, to formulate a criterion of definition, derived from theoretical background and research question, which determines the aspects of the textual material taken into account. Following this criterion the material is worked through and categories are tentative and step by step deduced. Within a feedback loop those categories are revised, eventually reduced to main categories and checked in respect to their reliability. If the research question suggests quantitative aspects (e.g. frequencies of coded categories) can be analyzed.

Par cette citation, nous voyons que les données qualitatives analysées par des catégories inductives peuvent être combinées avec une analyse quantitative. Une fois les catégories formées, les réponses non pertinentes des interrogés, des réponses hors thème, ne seront pas prises en compte lors de l'analyse qualitative.

Pour démontrer l'analyse de la fréquence, les données qualitatives seront également quantifiées. Cela veut dire qu'un comptage de la fréquence sera effectué pour montrer combien de fois une catégorie a été mentionnée et choisie par les interrogés. Ce faisant, les données qualitatives recueillies lors de mes enquêtes sont étudiées sous deux aspects.

Après la présentation de toutes les données, ces dernières seront analysées en les mettant en relation avec les connaissances théoriques, pour en déduire des conclusions et pouvoir répondre aux questions de recherche.

## 5. Evaluation et analyse de l'étude empirique

Dans ce chapitre, les données recueillies sont présentées de manière descriptive sous forme de diagrammes. L'interprétation et la discussion des données obtenues auront lieu dans le chapitre suivant (chapitre 7) pour qu'une subjectivation des données soient évitée.

### 5.1. Première Enquête

La présentation des données recueillies est divisée en plusieurs chapitres selon les blocs thématiques du questionnaire : l'utilisation des outils en ligne/des applications d'apprentissage des langues, les raisons du recours aux applications/outils en ligne d'apprentissage des langues en dehors de la classe de FLE, l'utilisation de l'application *LyricsTraining* en général et l'effet de *LyricsTraining* sur les élèves interrogés

#### 5.1.1. L'utilisation des outils en ligne/des applications d'apprentissage des langues

*Est-ce que tu as déjà utilisé des outils en ligne/des applications d'apprentissage des langues dans le cours de français ?*

Hast du bereits mit Sprachlern-Apps oder Online-Tools **im Französischunterricht** gearbeitet?

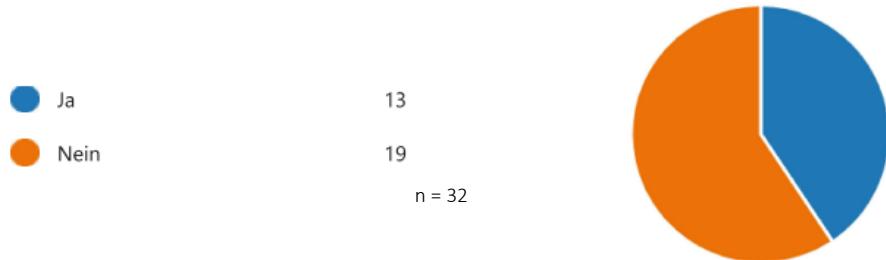


Figure 4: Enquête empirique : l'utilisation des outils en ligne/applications dans le cours du FLE.

Les élèves devaient indiquer s'ils.elles avaient déjà travaillé avec des outils en ligne/applications d'apprentissages des langues dans le cours de français langue étrangère. Les résultats montrent que la plupart, 19 élèves sur les 32 élèves questionnés, soit 59%, n'ont jamais travaillé avec des outils en ligne/applications d'apprentissage dans le cours de français et que treize élèves, soit 41%, indiquent avoir déjà travaillé avec des outils en ligne/applications d'apprentissage dans le cours de FLE.

### **Quel.le.s applications/outils en ligne as-tu utilisés ?**

Welche Apps oder Online-Tools hast du bereits im Französischunterricht verwendet?

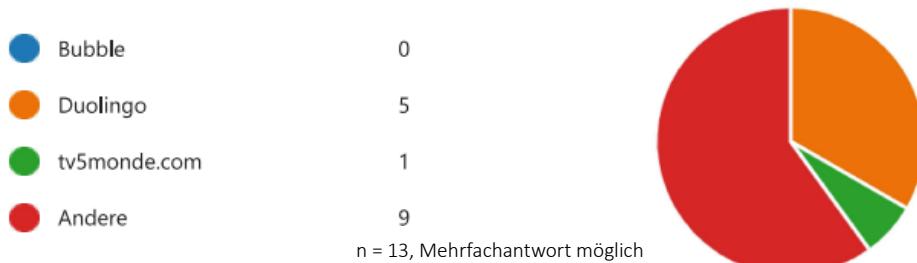


Figure 5: Enquête empirique : quels applications/outils en ligne as-tu utilisé?

En ce qui concerne les applications ou outils en ligne utilisés dans le cours de FLE, les élèves pouvaient choisir parmi plusieurs réponses données et en indiquer d'autres librement. Parmi les treize élèves ayant indiqué avoir déjà travaillé avec des applications ou outils en ligne dans le cours de FLE, *Duolingo* a été cité cinq fois, *tv5monde.com* une fois et neuf personnes ont indiqué *Andere* dont sept fois *LyricsTraining*, une fois *google translate*, une fois *kahoot* et deux fois *scook*.

Applications/outils en ligne mentionnés	Nombre de citations (n=5)
scook	2
kahoot	1
Google translate	1
lyricstraining	7

Figure 6: Enquête empirique : applications ou outils en ligne utilisés dans le cours de FLE.

### **Combien de fois as-tu déjà travaillé avec des applications d'apprentissage des langues ou des outils en ligne dans les cours de français ?**

Wie oft hast du bereits mit Sprachlern-Apps oder Online-Tools **im Französischunterricht** gearbeitet?

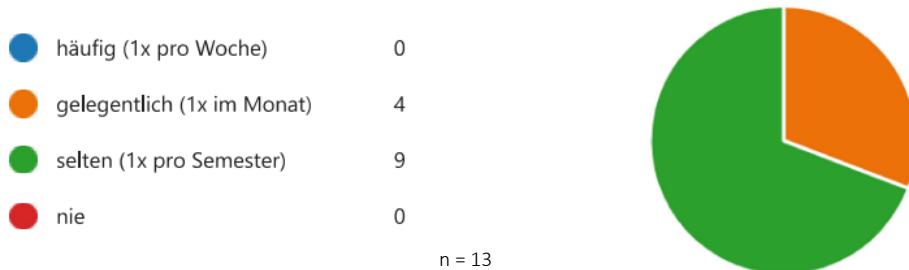


Figure 7: Enquête empirique : combien de fois as-tu utilisé des applications d'apprentissage des langues dans le cours de FLE?

En ce qui concerne la fréquence d'utilisation des applications ou outils en ligne d'apprentissage des langues dans le cours de FLE, il est à constater que ces

applications/outils en ligne ont été utilisé soit une fois par mois, donc de temps en temps, (choisi quatre fois) ou une fois par semestre, donc rarement (choisi neuf fois).

*Est-ce que tu as déjà utilisé des outils en ligne/applications d'apprentissage des langues en autonomie, cela veut dire en dehors de la classe et sans instructions de l'enseignant.e de français ?*

Hast du bereits **selbstständig** (= außerhalb des Unterrichts und ohne Anweisung deiner Französischlehrkraft) Sprachlern-Apps/ Online-Tools verwendet?

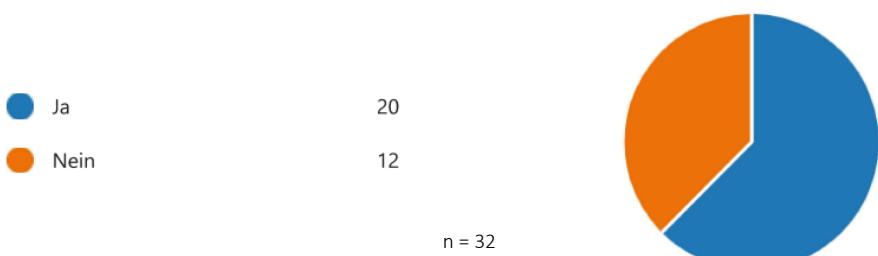


Figure 8: Enquête empirique : utilisation des outils en ligne/applications en dehors de la classe de FLE et en autonomie.

Les élèves devaient indiquer s'ils.elles avaient déjà utilisé des outils en ligne/applications en dehors de la classe de FLE, cela veut dire sans instructions de l'enseignant.e et en autonomie. Vingt personnes, 63% des personnes interrogées, ont indiqué avoir déjà travaillé avec des outils en ligne/application d'apprentissage en dehors de la classe, et douze personnes, 38%, ont indiqué ne pas avoir utilisé des outils en ligne/applications d'apprentissage en dehors de la classe, c'est-à-dire en autonomie et sans instructions de leur enseignant.e. de FLE.

*Combien de fois as-tu déjà travaillé avec des applications d'apprentissage des langues ou des outils en ligne en dehors des cours de FLE ?*

. Wenn ja, wie oft hast du Sprachlern-Apps/ Online-Tools **außerhalb des Unterrichts** verwendet?

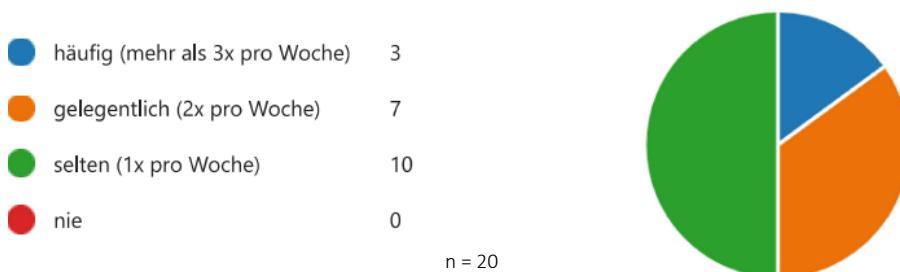


Figure 9: Enquête empirique : combien de fois as-tu utilisé des applications d'apprentissage des langues en dehors des cours de FLE ?

En ce qui concerne la fréquence d'utilisation des applications ou outils en ligne d'apprentissage des langues en dehors des cours de FLE, on constate que ces applications/outils en ligne ont été utilisés, parmi les 20 personnes ayant indiqué avoir déjà

travaillé avec des outils en ligne/applications d'apprentissage, *fréquemment* par trois personnes, *de temps en temps* par sept personnes et *rarement* par dix personnes.

### **Quels applications/outils en ligne as-tu utilisés en dehors de la classe de FLE ?**

Wenn ja: welche Sprachlern-Apps/ Online-Tools hast du verwendet?

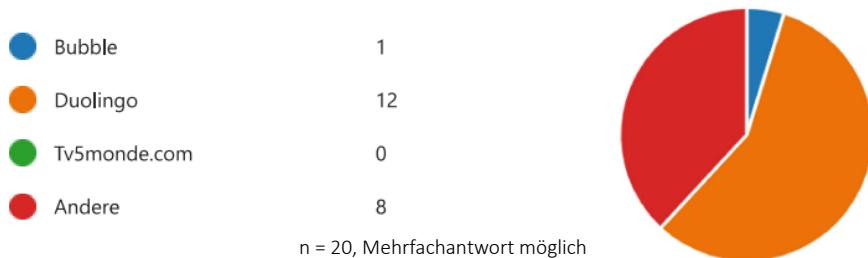


Figure 10: Enquête empirique : quels applications/outils en ligne as-tu utilisés en dehors de la classe de FLE ?

En ce qui concerne la question de savoir quels applications ou outils en ligne ont été utilisés par les élèves en dehors de la classe de FLE, de façon extra-scolaire, en autonomie et sans instructions de leur enseignant.e de français, une personne a indiqué avoir utilisé *Bubble*, douze personnes ont indiqué avoir utilisé *Duolingo* et huit personnes ont indiqué avoir utilisé d'autres applications ou outils en ligne, dont une fois *scook*, une fois *lingoclip*, trois fois *quizlet* et une fois *YouTube*.

Applications/outils en ligne mentionnés	Nombre de citations (n=5)
scook	1
Quizlet	3
YouTube	1
Word (für Aussprache)	1
lingoclip	1

Figure 11: Enquête empirique : applications ou outils en ligne utilisés en dehors des cours du FLE.

#### **5.1.2. Les raisons pour le recours aux applications/outils en ligne d'apprentissage des langues en dehors de la classe de FLE**

Pour définir les raisons des élèves d'avoir recours aux applications/outils en ligne d'apprentissage des langues en dehors de la classe de FLE, de manière extra-scolaire, il a été demandé aux élèves de noter les énoncés suivants avec *trifft zu* (1) jusqu'à *trifft gar nicht zu* (5). Les élèves devaient ainsi indiquer sur une échelle graduée à quel point ils.elles approuvaient ou refusaient la déclaration proposée.

*J'ai utilisé des applications/outils en ligne d'apprentissage des langues pour m'améliorer dans la matière de français.*

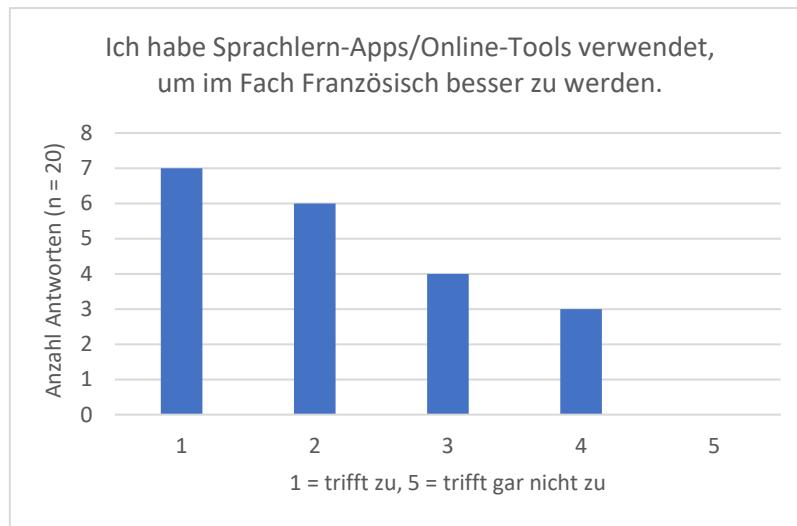


Figure 12: Enquête empirique : utilisation des applications d'apprentissage pour s'améliorer dans la matière de FLE.

Quant à l'utilisation des outils en ligne/applications d'apprentissage des langues pour s'améliorer dans la matière de FLE, nous pouvons constater que sept personnes ont répondu avec la première option (*trifft zu*), six avec la deuxième, quatre avec la troisième et trois avec la quatrième option. Effectivement, la fréquence moyenne d'utilisation des applications/outils en ligne pour s'améliorer dans la matière FLE est de 2,15 sur 5. La médiane de l'utilisation des applications d'apprentissage pour d'améliorer dans la matière de français s'élève à 2.

*J'ai utilisé des applications d'apprentissage des langues/outils en ligne pour étudier/réviser pour mes examens scolaires.*

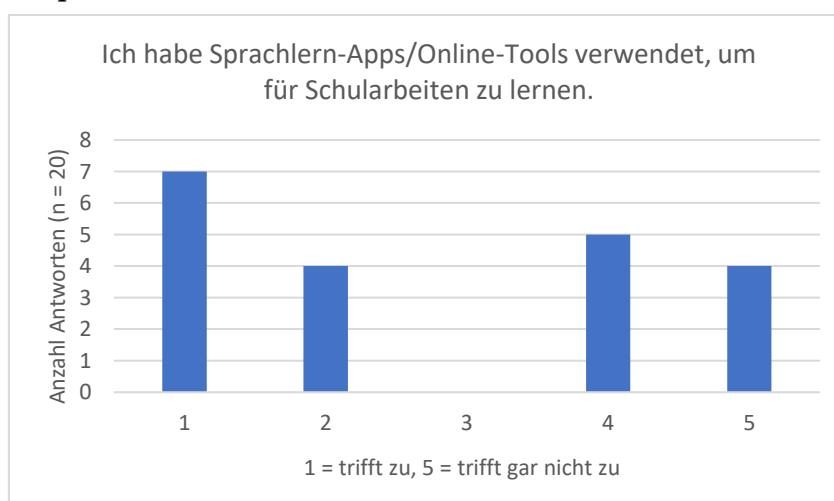


Figure 13: Enquête empirique : utilisation des applications d'apprentissage des langues pour étudier/réviser pour mes examens scolaires.

Pour la question sur l'utilisation des applications d'apprentissage des langues pour réviser ou étudier pour les examens scolaires dans la matière FLE, les élèves interrogés étaient plutôt divisés : sept personnes ont choisi la première option (*trifft zu*), quatre la deuxième, cinq la quatrième et quatre la cinquième. Nous pouvons donc constater qu'il y a une fréquence moyenne de 2,75, ce qui représente une fréquence modérée. La médiane de l'utilisation des applications d'apprentissage pour réviser pour des examens scolaires en FLE s'élève également à 2.

***J'ai utilisé des applications/outils en ligne d'apprentissage des langues pour réviser ou renforcer certains points de grammaire.***

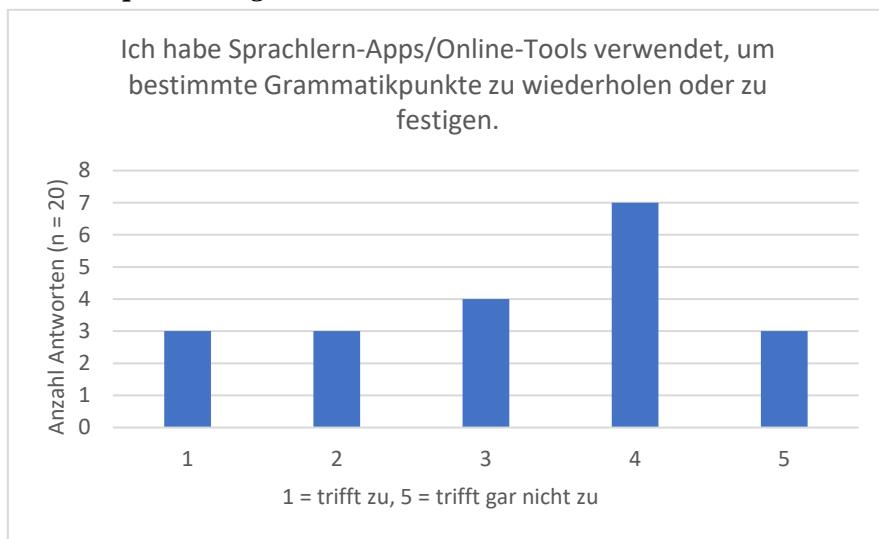


Figure 14: Enquête empirique : utilisation des applications d'apprentissage des langues pour réviser ou renforcer certains points de grammaire.

Quant à l'utilisation des applications/outils en ligne d'apprentissage des langues pour réviser ou renforcer certains points de grammaire concrets, les résultats sont différents de ceux des deux questions précédentes. Trois personnes ont choisi la première option (*trifft zu*), trois la deuxième, quatre la troisième, sept la quatrième et trois la cinquième. La fréquence moyenne d'utilisation des applications/outils en ligne pour réviser certains points de grammaire concrets est de 3,20, ce qui signifie une fréquence moyenne plus basse en comparaison de celles des deux questions précédentes. La médiane de l'utilisation des applications d'apprentissage pour réviser ou renforcer certains points de grammaire en FLE s'élève à 3,5.

*J'ai utilisé des applications/ des outils en ligne d'apprentissage des langues pour réviser ou consolider le vocabulaire.*

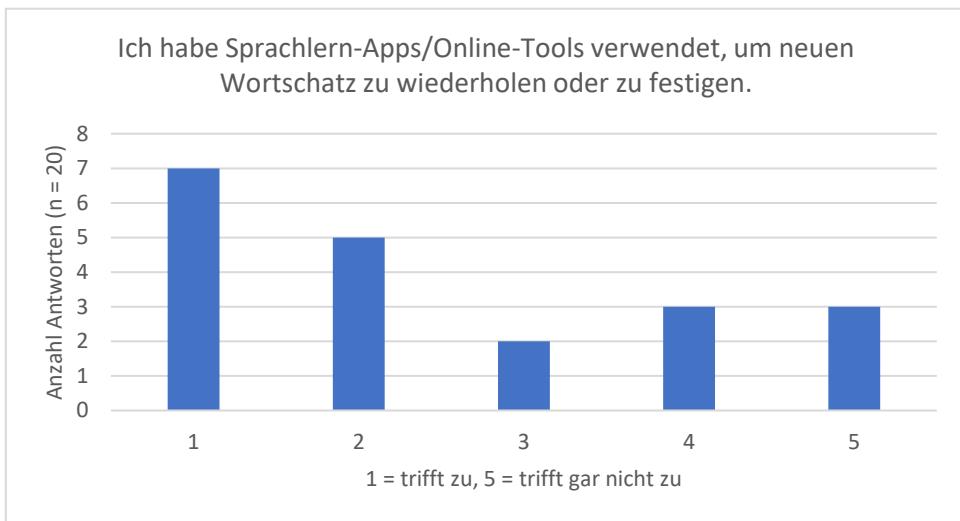


Figure 15: Enquête empirique : utilisation des applications d'apprentissage des langues pour réviser ou consolider le vocabulaire.

Pour l'acquisition du vocabulaire en utilisant des applications/outils en ligne d'apprentissage des langues, sept personnes ont indiqué la première option (*trifft zu*), cinq la deuxième, deux la troisième, trois la quatrième et également trois la cinquième (*trifft gar nicht zu*). La fréquence moyenne est de 2,50 sur 5 ce qui signifie une fréquence modérée. La médiane de l'utilisation des applications d'apprentissage pour réviser ou consolider du vocabulaire s'élève à 2.

### 5.1.3. L'utilisation de l'application *LyricsTraining*

Pour savoir si les élèves connaissaient déjà *LyricsTraining* avant mon explication et ce qu'ils.elles pensent de cette application/outil en ligne, les questions suivantes leur ont été posées. Dans la plupart des cas, les élèves devaient indiquer sur une échelle graduée s'ils.elles approuvaient ou refusaient la déclaration proposée.

*Connaissais-tu *LyricsTraining* /*LingoClip* avant l'introduction d'aujourd'hui au cours de français ?*

War dir lyricstraining/lingoclip bereits vor der heutigen Einführung im Französischunterricht bekannt?

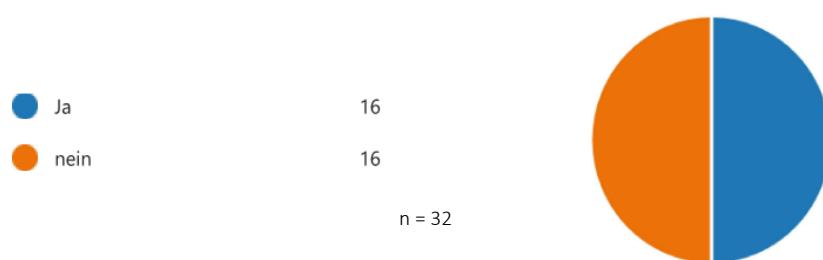


Figure 16: Enquête empirique : connaissance déjà de l'application/l'outil en ligne en question ?

En ce qui concerne les questions sur la connaissance de l'application en question, *LyricsTraining*, l'application/outil en ligne était connu par exactement la moitié des élèves interrogés, cela veut dire que 16 élèves ont indiqué qu'ils connaissaient déjà *LyricsTraining* /*LingoClip* et 16 élèves ont indiqué qu'ils ne connaissaient pas encore l'application/outil en ligne en question.

Ensuite, les seize élèves indiquant qu'ils connaissaient déjà *LyricsTraining* /*LingoClip* ont été questionné pour savoir d'où ils.elles connaissaient cette application/outil en ligne. La réponse à cette question était uniforme puisque tous les élèves interrogés indiquaient qu'ils.elles connaissaient l'application/outil en ligne par l'école, par leurs professeur.e.s de FLE.

A l'étape suivante, les élèves ont été interrogés pour savoir s'ils.elles pensaient utiliser *LyricsTraining* dans le futur. Pour cela, les élèves devaient indiquer la probabilité d'avoir recours à cette application/outil en ligne en indiquant la probabilité sur une échelle graduée de 1 (*sehr hoch*) à 5 (*überhaupt nicht hoch*) et justifier leurs réponses.

*Maintenant que tu as fait connaissance avec l'outil en ligne/l'application lyricstraining/lingoclip, quelle est ta probabilité d'utiliser lyricstraining/lingoclip en dehors des cours cela veut dire de manière extrascolaire et en autonomie ?*

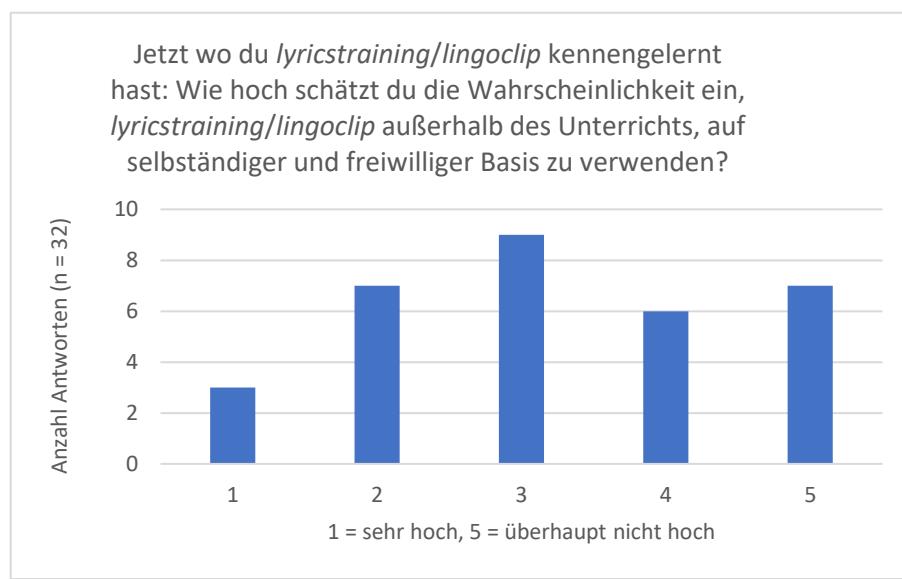


Figure 17: Enquête empirique : probabilité d'utiliser *lyricstraining/lingoclip* dans le futur.

En ce qui concerne la probabilité des élèves d'avoir recours à cette application/outil en ligne dans le futur, les réponses sont divisées quasiment uniformément. La fréquence moyenne est de 3.22 sur 5 et est ainsi modérée. Seules trois personnes sur 32 ont indiqué que la probabilité d'avoir recours à *lyricstraining/lingoclip* dans le futur était élevée (1). Sept personnes ont

même indiqué que la probabilité d'avoir recours à *lyricstraining/lingoclip* n'est pas élevée du tout (5). La médiane de l'utilisation de *LyricsTraining* en dehors de l'école dans le futur s'élève à 3. Il semble donc que la plupart des élèves ne sont pas sûrs d'utiliser *LyricsTraining* dans le futur.

Ensuite, cette question a été également posée de manière plus concrète en questionnant les élèves pour savoir s'ils.elles imaginaient utiliser l'application/outil en ligne plus souvent et ainsi régulièrement dans le futur :

***À quelle hauteur estimes-tu la probabilité de travailler plus souvent avec lyricstraining/lingoclip, c'est-à-dire de l'utiliser régulièrement en dehors de la salle de classe en autonomie et en extrascolaire ?***

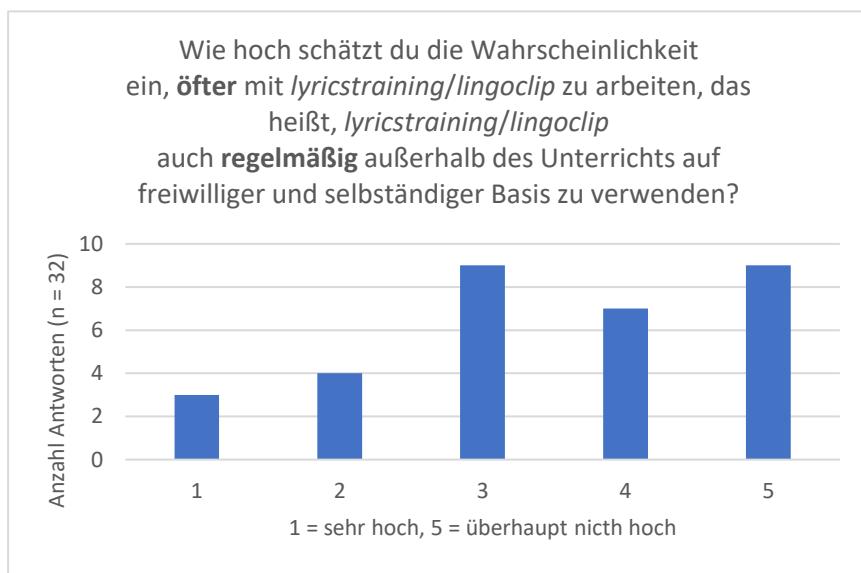


Figure 18: Enquête empirique : probabilité d'utiliser *lyricstraining/lingoclip* plus souvent et plus régulièrement dans le futur

En ce qui concerne les réponses à la question de savoir si les élèves auraient recours à l'application/outil en question plus souvent et plus régulièrement dans le futur, les réponses diffèrent de celles de la question précédente. La fréquence moyenne est de 3,47 ce qui montre une fréquence plus basse que celle de la question précédente. Trois personnes ont choisi la réponse *sehr hoch* (1) en désignant la probabilité d'utiliser l'application plus souvent et régulièrement dans le futur. Quatre personnes ont choisi la deuxième option, neuf la troisième, sept la quatrième et neuf personnes ont également choisi la cinquième option et ont ainsi indiqué que la probabilité d'utiliser l'application/outil en ligne plus souvent, c'est-à-dire régulièrement, dans le futur *überhaupt nicht hoch* (5). La médiane de l'utilisation régulière et plus souvent de *LyricsTraining* s'élève à 3,5.

A l'étape suivante, les élèves ont été interrogés sur les raisons qui font qu'ils.elles auront ou n'auront pas recours à *LyricsTraining*. Cette question a été posée de manière ouverte pour

que les élèves ne soient pas limités en donnant leurs réponses et pour pouvoir explorer leurs sentiments.

### **Pourquoi (ne) ferais-tu (pas) recours à *LyricsTraining* ?**

Catégorie	Nombre de citations (n=32)
conséquences sur la compétence linguistique	3
plaisir	3
structure de l'application/de l'outil en ligne	4
temps	5
apprentissage du français avec des objectifs	1
<i>Gamification</i>	1
l'application/l'outil en ligne n'est pas intéressant	2
méthodes d'apprentissage	3
attitude personnelle	9

Figure 19: Enquête empirique : pourquoi ferais-tu ou ferais-tu pas recours à *lyricstraining/lingoclip* ?

Les réponses montrent que certains aspects sont plus importants pour les élèves que d'autres : neuf personnes ont donné une réponse appartenant à la catégorie « attitude personnelle ». Dans cette catégorie, toutes les réponses personnelles ont été collectées. Ces réponses vont de « Je n'ai pas envie » à « je ne veux pas m'occuper avec la langue française en dehors de l'école », ou « J'ai du mal avec la compréhension orale, donc je l'évite généralement ou je ne peux pas le gérer de toute façon ». Trois personnes ont donné des réponses appartenant à la catégorie « méthodes d'apprentissage ». Quant à cette catégorie, les élèves ont répondu « je pense qu'il y a des meilleures méthodes d'apprendre le français » ou « je préfère apprendre le français en faisant les devoirs et exercices du manuel ». Deux personnes ont répondu avec une réponse appartenant à la catégorie « l'application/l'outil en ligne n'est pas intéressant ». Une personne a souligné l'aspect ludique de l'application/l'outil en ligne (catégorie « *Gamification* »). Une personne a souligné l'avantage de l'application/l'outil en ligne quant à l'apprentissage avec un certain but (catégorie « apprentissage du français avec des objectifs »). Cinq personnes ont répondu en soulignant l'aspect du temps (catégorie « temps »), soit qu'ils.elles n'ont pas assez de temps pour utiliser l'application/l'outil en ligne, soit que l'application/l'outil en ligne ne demande pas beaucoup de temps d'où le fait qu'ils.elles auront recours à *LyricsTraining*. Quatre personnes ont donné des réponses appartenant à la catégorie « structure de l'application/de l'outil en ligne » soit en soulignant que l'application/l'outil en ligne est un bon site Web qui les aide à apprendre le français, soit en mentionnant les versions différentes (Premium et la version gratuite) en soulignant que la version Premium est trop chère et qu'ils.elles ne vont pas l'utiliser à cause des publications en faveur de la version Premium. Trois personnes ont

donné des réponses appartenant à la catégorie « plaisir » en soulignant le plaisir, qu'ils.elles éprouvent en utilisant l'application/l'outil en ligne. Trois personnes ont donné des réponses appartenant à la catégorie « conséquences sur la compétence linguistique », puisqu'ils.elles ont souligné les avantages de l'application/l'outil en ligne quant à l'amélioration des compétences linguistiques.

Les deux prochaines questions touchent à l'utilité de l'application *LyricsTraining* comme complément à l'enseignement régulier. Pour cela, les élèves devaient, dans un premier temps, indiquer à quel point ils.elles trouvent l'application/l'outil en ligne utile en donnant une définition propre du terme *complément utile* (*sinnvolle Ergänzung*). Dans un second temps, les élèves devaient indiquer à quel point ils.elles trouvent que *LyricsTraining* est un tel complément utile, selon leurs définitions.

### ***Que signifie pour toi « un complément utile » ?***

Was bedeutet für dich eine „sinnvolle Ergänzung“?

Catégorie	Nombre de citations (n=32)
Un outil qui améliore la compréhension orale et la compréhension écrite	3
Un outil qui améliore la production orale	1
Un outil pour faciliter l'apprentissage de la langue cible	8
Un outil qui s'ajoute au cours régulier	7
Un outil qui comble les faiblesses	2
Un outil qui fait plaisir	2

Figure 20: Enquête empirique : que signifie pour toi « un complément utile » ?

Les réponses montrent que certains aspects ont été mentionnés plusieurs fois par les élèves interrogés comme le fait qu'un complément utile devrait être, selon eux, un outil qui facilite l'apprentissage de la langue cible ou bien, devrait être un outil qui s'ajoute au cours régulier. D'autres élèves ont mentionné que, selon eux, un complément utile comprend un outil qui peut faciliter l'acquisition ou l'amélioration des compétences linguistiques en français comme la compréhension orale et écrite ou la production orale. Deux élèves interrogés ont également mis en avant l'aspect d'amusement quant à un complément utile aux cours réguliers.

Dans l'étape suivante, les interrogés devaient indiquer à quel point ils.elles trouvent que *LyricsTraining* forme un tel complément utile, selon les définitions données auparavant :

***Selon ta définition, décrirais-tu lyricstraining/lingoclip comme un « complément utile » aux cours réguliers ?***

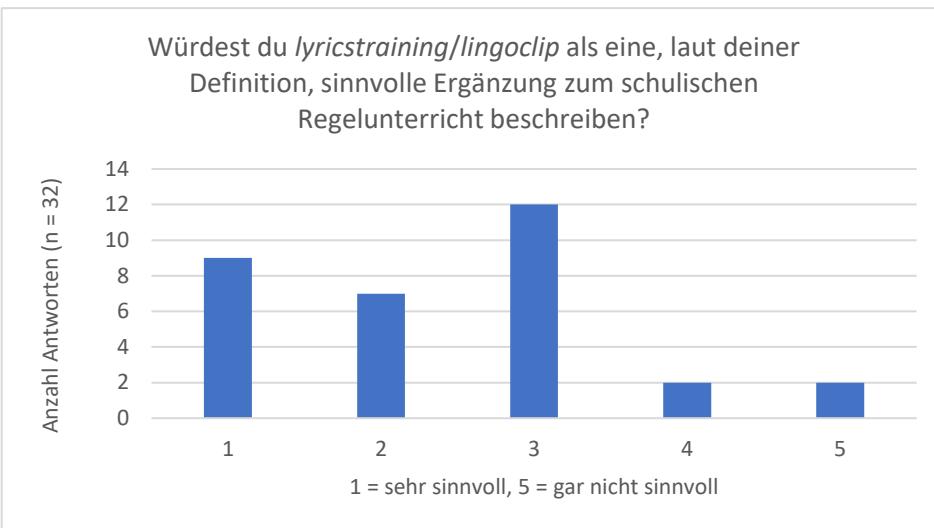


Figure 21: Enquête empirique : selon ta définition, décrirais-tu *lyricstraining/lingoclip* comme un « complément utile » aux cours réguliers ?

Les élèves devaient indiquer sur une échelle graduée à quel point ils.elles trouvent que l’application/l’outil en ligne forme un « complément utile » aux cours réguliers selon leurs définition. Ce que nous pouvons voir dans ce diagramme est que la majorité des opinions des élèves se situent dans la moyenne de 2,41. Nous pouvons donc conclure que les élèves considèrent que *lyricstraining/lingoclip* représente, selon eux, un complément plutôt utile aux cours réguliers.

#### **5.1.4. L’effet de *lyricstraining/lingoclip* sur les élèves interrogés**

Les questions suivantes forment la fin du premier questionnaire et portent toutes sur l’effet de *lyricstraining/lingoclip* sur les élèves interrogés. Ils devaient indiquer sur une échelle graduée de 1 à 5 (*trifft zu* à *trifft gar nicht zu*) s’ils.elles approuvaient ou refusaient la déclaration proposée.

***Lyricstraining/lingoclip a un effet motivant sur moi.***

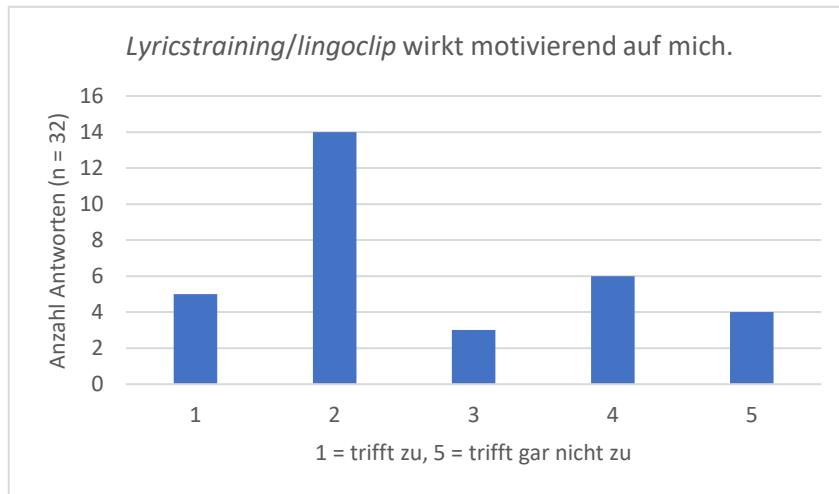


Figure 22: Enquête empirique : effet motivant de *lyricstraining/lingoclip*.

En ce qui concerne l'effet motivant de l'outil en ligne/de l'application *lyricstraining/lingoclip*, la plupart des élèves (44%) ont choisi la deuxième option de l'échelle. La fréquence moyenne est de 2,69 sur 5 et la médiane s'élève à 2 ce qui montre que *lyricstraining/lingoclip* a un effet plutôt motivant sur les élèves interrogés.

### ***La musique en français / par des chanteurs français m'attire.***

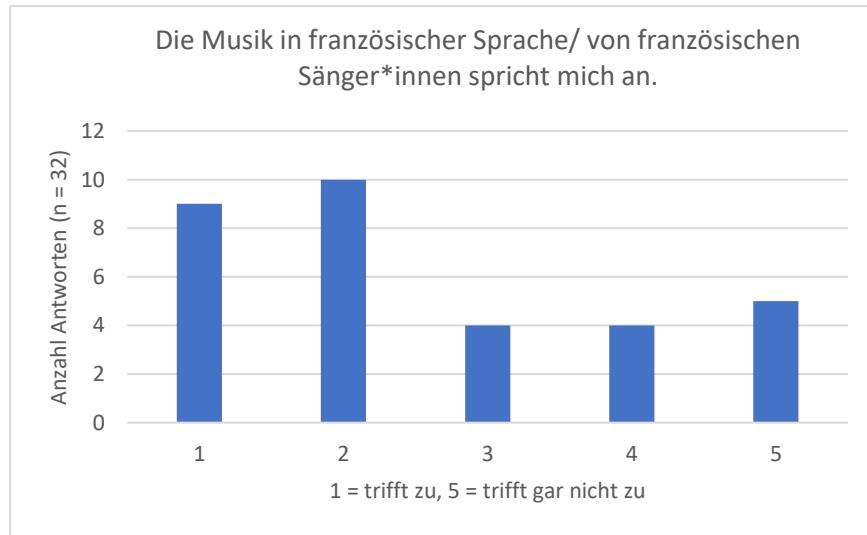


Figure 23: Enquête empirique : l'attraction de la musique en français / par des chanteurs français.

Quant à l'attraction de la musique en français/ par des chanteurs français, on constate que la plupart des élèves (59%) ont choisi la première (*trifft zu*) et la deuxième option ce qui nous laisse conclure que la musique en français attire la plupart des élèves. La valeur moyenne est de 2,56 sur 5 ce qui signifie que les élèves semblent avoir une attitude plutôt positive face à la musique en français.

### ***Le caractère ludique/la conception ludique de lyricstraining/lingoclip (points, score, classement, ... ) m'encourage à m'occuper plus souvent de lyricstraining/lingoclip afin d'obtenir plus de points.***

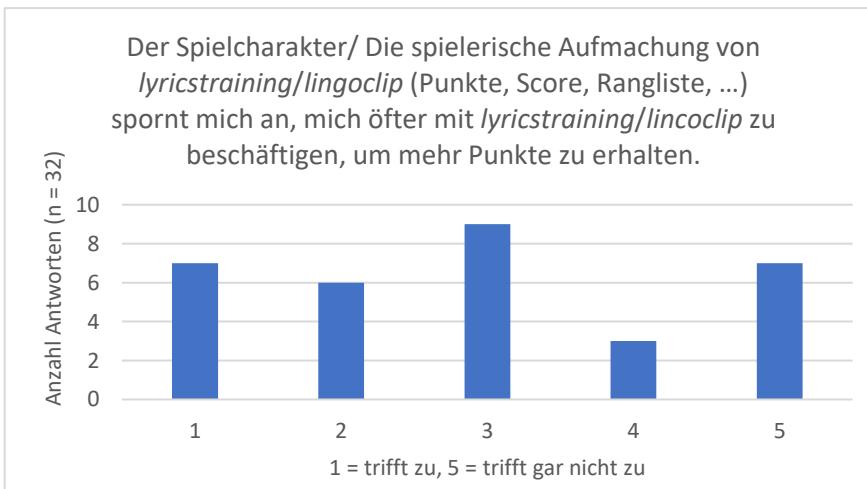


Figure 24: Enquête empirique : l'attraction du caractère ludique de lyricstraining/lingoclip.

A propos du caractère ludique de *lyricstraining/lingoclip*, nous pouvons remarquer que la valeur moyenne est de 2,91 sur 5 ce qui signifie que les élèves semblent avoir une attitude plutôt neutre par rapport aux caractéristiques ludiques de l'application/de l'outil en ligne. Effectivement, autant de personnes (22%) indiquent être attirées ou ne pas être du tout attirées par le caractère ludique de *lyricstraining/lingoclip*.

***Le caractère ludique de lyricstraining/lingoclip (points, score, classement, ...) me motive car je veux obtenir plus de points afin d'être mieux placé dans le classement.***

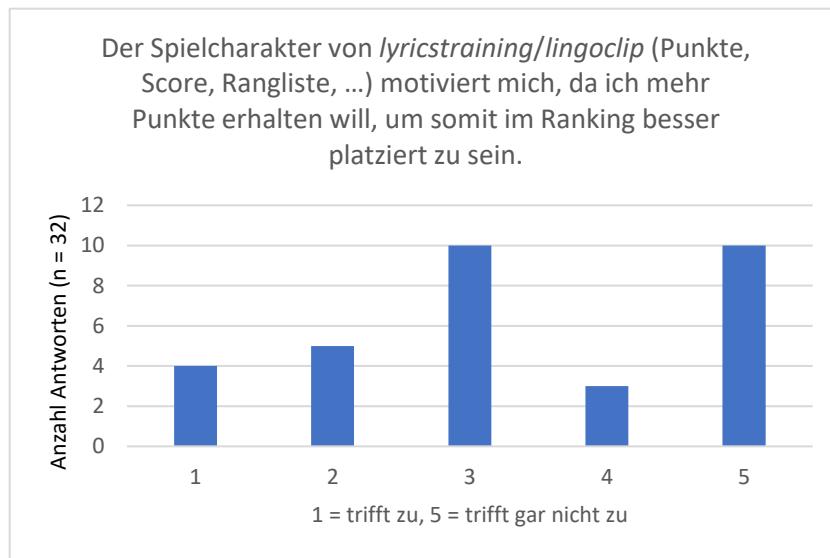


Figure 25: Enquête empirique : l'attraction du caractère ludique de *lyricstraining/lingoclip* en raison du placement dans le classement.

Pour l'attraction du caractère ludique de *lyricstraining/lingoclip* en raison du placement dans le classement, nous pouvons constater qu'autant de personnes (31%) ont choisi la cinquième option de réponse (*trifft gar nicht zu*) et la troisième option. Seule quatre personnes (13%) ont répondu en choisissant la première réponse (*trifft zu*). La valeur moyenne est de 3.31 sur 5 ce qui signifie que les élèves semblent avoir une attitude plutôt négative face au placement dans le classement. Nous pouvons donc conclure en disant que le placement dans le classement ne semble pas jouer un grand rôle quant à l'utilisation de *lyricstraining/lingoclip* et que d'autres aspects sont jugés plus importants ou intéressants.

*La façon dont lyricstraining/lingoclip est conçu (design, mise en page, logo, ...) m'attire.*

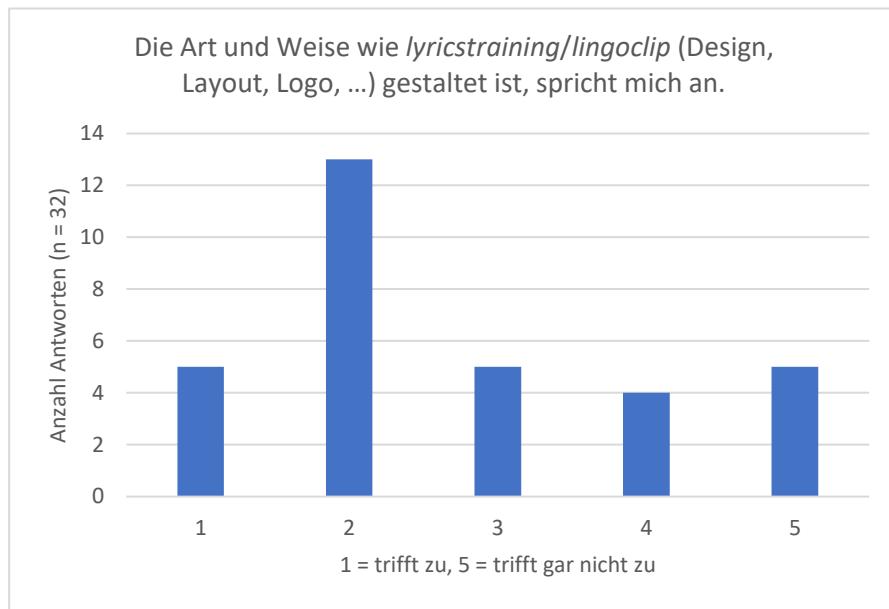


Figure 26: Enquête empirique : l'attraction du design, de la mise en page, du logo.

En ce qui concerne la façon dont *LyricsTraining* est conçu, autant d'interrogés (16%) ont choisi la première option (*trifft zu*), la troisième option et la cinquième option (*trifft gar nicht zu*). Treize interrogés (41%) ont choisi la deuxième option. La valeur moyenne est de 2,72 sur 5 ce qui signifie que les élèves semblent avoir une attitude plutôt neutre quant à la question de comment est conçue l'application/outil en ligne en question.

### *J'aime les clips musicaux.*

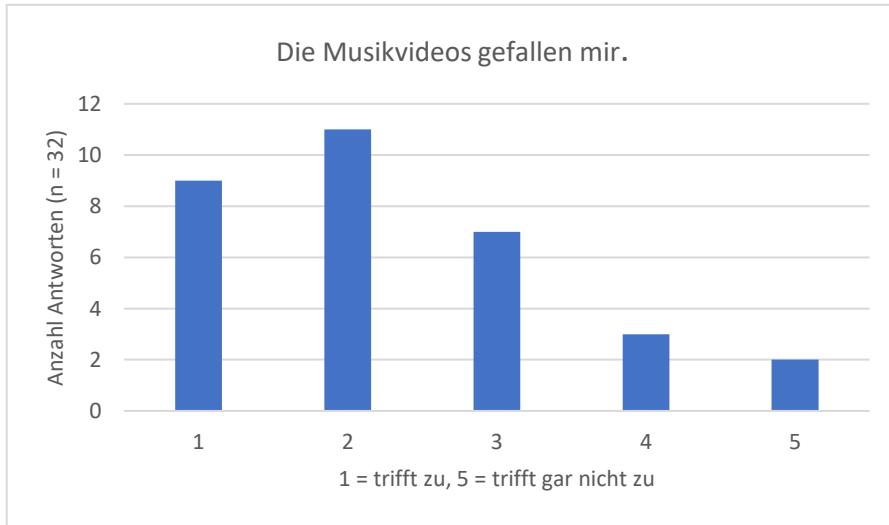


Figure 27: Enquête empirique : l'attraction des clips musicaux.

En ce qui concerne l'attraction des clips musicaux utilisés dans l'outil en ligne/la application *LyricsTraining*, 62% des interrogés ont répondu en choisissant la première (*trifft zu*) et la deuxième option de l'échelle. Seulement deux personnes ont répondu en choisissant la dernière option (*trifft gar nicht zu*) ce qui mène à une valeur moyenne de 2,31 sur 5 qui

signifie que les élèves semblent avoir une attitude plutôt positive envers le thème, les clips musicaux.

## 5.2. Deuxième enquête

La présentation des données recueillies lors de la deuxième enquête est divisée en plusieurs chapitres selon les blocs thématiques du questionnaire : l'utilisation de *LyricsTraining*, les raisons pour lesquelles les apprenant.e.s ont eu recours à *LyricsTraining*, la fréquence d'utilisation et les raisons pour lesquelles les apprenant.e.s n'ont pas eu recours à *LyricsTraining*.

### 5.2.1. L'utilisation de *LyricsTraining* parmi les élèves questionnés

**As-tu utilisé l'application *LyricsTraining*/lingoclip en autonomie, cela veut dire en dehors du cours de FLE, après la présentation dans le cours de FLE il y a quelques semaines ?**

Hast du lyricstraining/lingoclip nach der Vorstellung im Französisch-Unterricht vor einigen Wochen **selbstständig**, das heißt **außerhalb des Unterrichts**, verwendet?

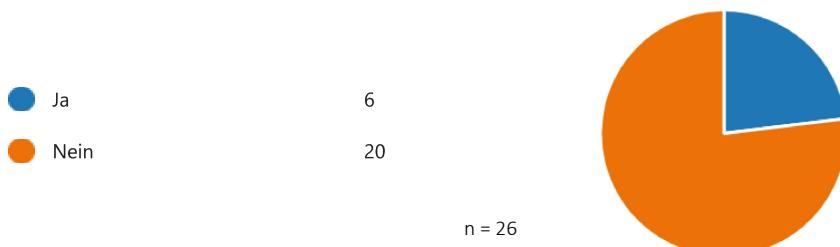


Figure 28: Enquête empirique : utilisation de *LyricsTraining* en autonomie.

Au sujet de l'utilisation de *LyricsTraining* en autonomie, en dehors du cours de FLE et sans instructions de la part de l'enseignant.e, on constate que 20 personnes n'ont pas eu recours à cette application dès la première enquête, tandis que six personnes ont eu recours à cette application. Par conséquent, plus de deux tiers des élèves n'ont pas utilisé *LyricsTraining* après sa présentation dans le cours de FLE il y a six semaines.

### **As-tu utilisé la version web *LyricsTraining* ou la version application mobile *lingoclip* ?**

Wenn ja: Hast du die **Webversion (lyricstraining)** oder die mobile **Appversion (lingoclip)** verwendet?

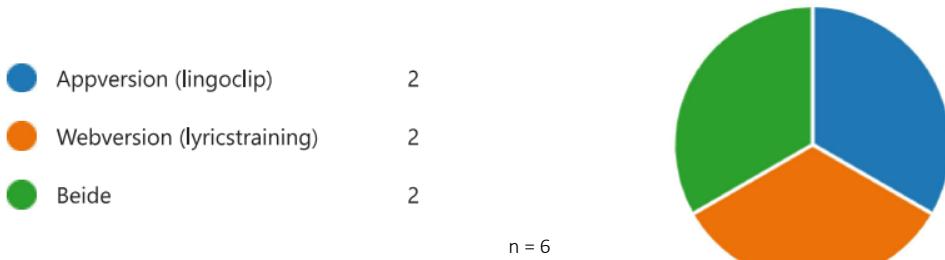


Figure 29: Enquête empirique : utilisation de la version web ou la version application mobile

Parmi les personnes ayant indiqué avoir utilisé *LyricsTraining* (n=6) après sa présentation dans le cours de français il y a quelques semaines, deux personnes n'ont utilisé que la version application mobile, deux n'ont utilisé que la version web et deux ont utilisé les deux versions. Il y a donc une utilisation équilibrée de ces deux versions.

### **Dans quelle langue as-tu utilisé *LyricsTraining* ou *lingoclip* ?**

In welcher Sprache hast du lyricstraining/lingoclip verwendet?

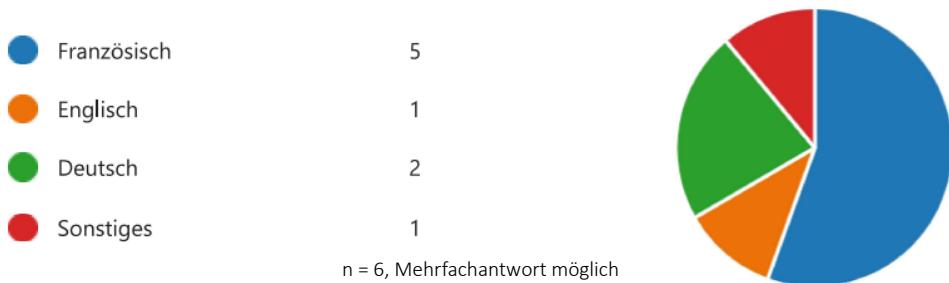


Figure 30: Enquête empirique : les langues dans lesquelles *LyricsTraining* a été utilisé

A l'étape suivante, les élèves ont été interrogés sur leur façon d'avoir utilisé l'application en question, *LyricsTraining*. Dans un premier temps, les élèves ont été questionnés sur les langues dans lesquelles ils.elles ont utilisé *LyricsTraining*. Les élèves pouvaient choisir plusieurs réponses : cinq élèves ont indiqué avoir utilisé *LyricsTraining* en français, une personne a indiqué l'avoir utilisé en anglais, deux ont indiqué avoir utilisé l'allemand et une fois *Sonstiges*. Par cette répartition des langues, nous voyons que la langue dans laquelle *LyricsTraining* a été introduite a été la langue la plus choisie, mais aussi que d'autres langues comme l'anglais et l'allemand ont été également utilisées.

Ensuite, les élèves ont été questionnés sur les endroits où ils.elles avaient pu utiliser *LyricsTraining*. Cette question semble encore plus évidente en gardant en tête la théorie sur l'apprentissage informel et les demandes du CEFR en ce qui concerne l'autonomie de

l'apprenant.e. Dans ce contexte, il est encore plus important de savoir où les élèves ont eu recours à cette application :

### **Où as-tu utilisé *LyricsTraining/lingoclip* ?**

Wo hast du *lyricstraining/lingoclip* verwendet?

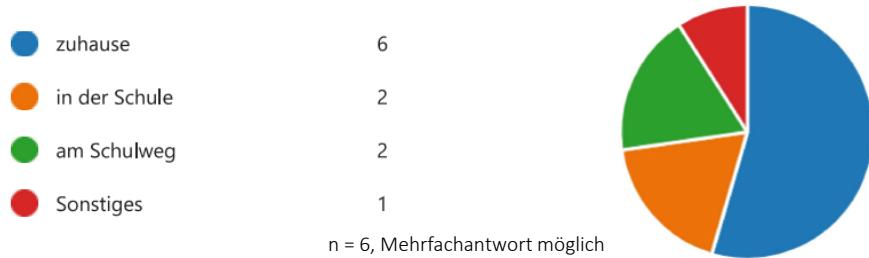


Figure 31: Enquête empirique : le lieu d'utilisation de *LyricsTraining*

En ce qui concerne le lieu d'utilisation de *LyricsTraining*, nous voyons que l'option *à la maison* a été choisie six fois, *à l'école* deux fois, *sur le chemin de l'école* deux fois et *Sonstiges* une fois. La personne ayant choisi *Sonstiges* a également précisé sa réponse en indiquant qu'il.elle a utilisé l'application dans l'avion, dans les transports publics, à la librairie et dans des lieux de divertissement comme la salle de trampoline. Par ces réponses, nous voyons que l'application a été utilisée en dehors de l'école par la majorité des élèves questionnés.

### **Quel niveau as-tu utilisé ?**

Welches Level hast du verwendet?

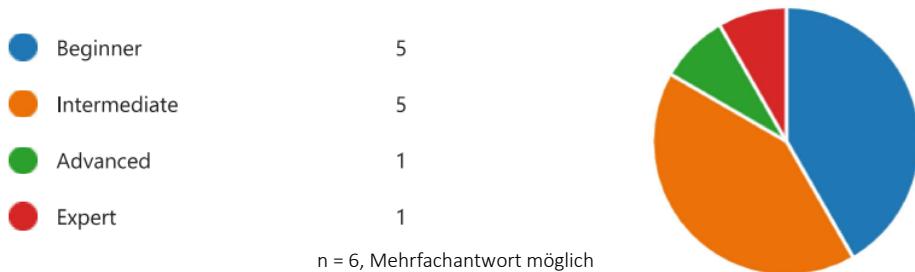


Figure 32: Enquête empirique : le niveau utilisé de *LyricsTraining*

En ce qui concerne la question sur le niveau utilisé, il est à constater que l'option *Beginner* a été choisie cinq fois, l'option *Intermediate* également cinq fois, l'option *Advanced* une fois ainsi que l'option *Expert*. La plupart des élèves interrogés ont testé plusieurs niveaux différents. Un élève a même testé chaque niveau disponible.

### **Quel mode de jeu as-tu utilisé ?**

Welchen Spielmodus hast du verwendet?

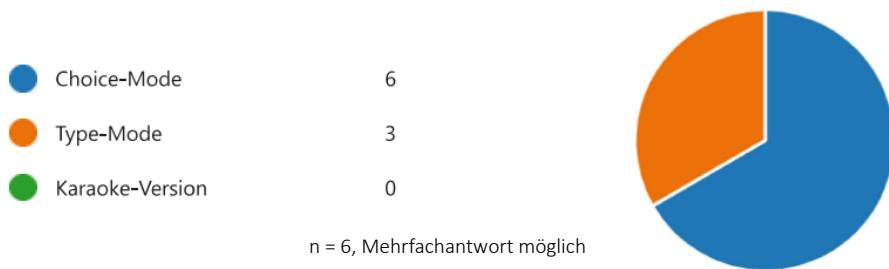


Figure 33: Enquête empirique : mode de jeu utilisé

En ce qui concerne le mode de jeu choisi il est à constater que *Choice-Mode* a été choisi six fois, *Type-Mode* trois fois et que personne n'a choisi la version karaoké.

Les deux prochaines questions portaient sur l'utilisation de *LyricsTraining* avec des ami.e.s. Plus concrètement la première question portait sur la manière de choisir les chansons : *As-tu discuté du choix des chansons avec tes ami.e.s ?* Personne n'a indiqué avoir parlé avec des ami.e.s au sujet du choix des chansons. L'autre question portait sur la fonction *Challenge* pour savoir si les élèves avaient utilisé cette fonction pour défier leurs ami.e.s : *As-tu eu recours à la fonction Challenge pour défier tes ami.e.s sur certaines chansons ?* Personne n'a choisi *oui* sur cette question non plus. Il semble donc qu'il n'y avait pas eu de communication sur *LyricsTraining* et sur le choix des chansons au sein des groupes d'ami.e.s.

### **As-tu regardé quelle était ta place dans le classement ?**

Hast du dir deinen Platz im Ranking angesehen?

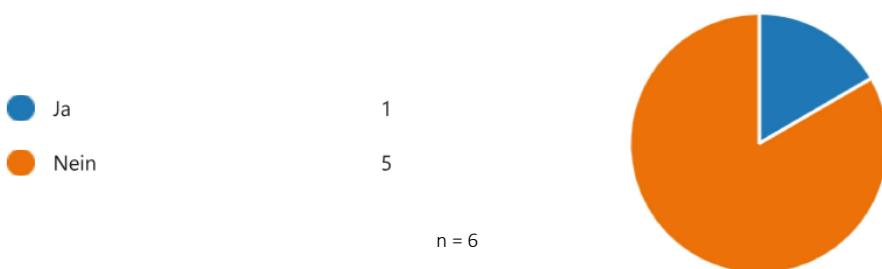


Figure 34: Enquête empirique : classement et *LyricsTraining*

En ce qui concerne le classement dans *LyricsTraining*, seule une personne a indiqué avoir regardé quelle place il.elle occupait dans le classement. Il semble que le classement dans *LyricsTraining* n'est pas un outil pertinent. Ce qui est intéressant est plutôt la question qui suit :

### **As-tu été motivé en sachant quelle place tu occupais dans le classement ?**

La seule personne répondant à cette question a indiqué *oui* ce qui démontre que cette personne a été motivée par la place qu'il.elle occupait dans le classement.

**5.2.2. Fréquence de l'utilisation de *LyricsTraining* parmi les élèves questionnés**  
 Deux questions ont été posées pour récolter des réponses sur la fréquence d'utilisation de *LyricsTraining* parmi les élèves questionnés.

### **Combien de fois as-tu eu recours à *LyricsTraining* ou *lingoclip* ?**

Wie oft hast du lyricstraining/lingoclip verwendet?

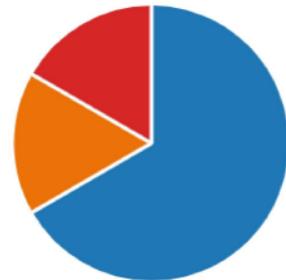
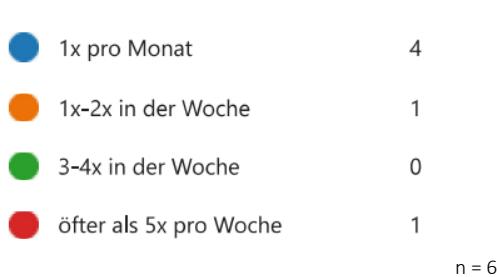


Figure 35: Enquête empirique : la fréquence d'utilisation de *LyricsTraining*

Par les réponses à cette question, nous voyons que les élèves ont eu recours à *LyricsTraining* plutôt rarement : quatre personnes ont indiqué avoir eu recours à *LyricsTraining une fois par mois*, une personne *une à deux fois par semaine* et une personne *plus de cinq fois par semaine*.

### **En utilisation *LyricsTraining/lingoclip*, combien de temps as-tu passé en moyenne par jour avec cette application?**

Wenn du lyricstraining/lingoclip verwendet hast, wie lange hast du dich **pro Tag durchschnittlich** mit lyricstraining/lingoclip beschäftigt?

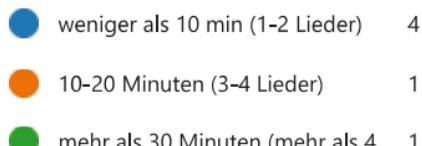


Figure 36: Enquête empirique : temps passé en moyenne par jour avec *LyricsTraining*

Quant au temps passé en moyenne par jour avec cette application, il est à constater que la plupart des élèves, à savoir quatre élèves, ont passé moins de dix minutes, cela veut dire une à deux chansons avec *LyricsTraining*, une personne a indiqué avoir passé dix à vingt minutes, soit trois à quatre chansons avec l'application et une personne a indiqué avoir

passé plus de trente minutes, soit plus de quatre chansons avec l'application en moyenne par jour.

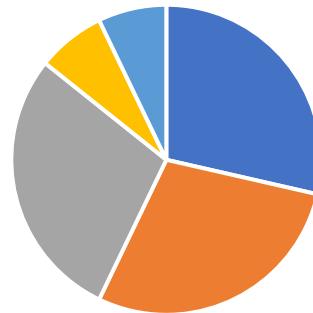
### 5.2.3. Raisons pour l'utilisation de *LyricsTraining*

En ce qui concerne les raisons de l'utilisation de *LyricsTraining* en autonomie, ce qui veut dire en dehors du contexte scolaire et sans instructions de l'enseignant.e., on peut constater que des raisons différentes ont mené les élèves à avoir recours à l'application en question.

***Qu'est-ce qui t'a plu dans l'application en général pour que tu aies choisi de l'utiliser encore une fois en autonomie cela veut dire en dehors des cours de FLE ?***

Was hat dich **im Allgemeinen** an lyricstraining/lingoclip angesprochen,  
sodass du dich dafür entschieden hast, dich nochmals auf **freiwilliger und selbständiger Basis**, das heißt **außerhalb des Unterrichts**, damit zu beschäftigen?

- die Möglichkeit mein Hörverständnis zu trainieren
- die Möglichkeit mein Französisch zu verbessern
- die Musik
- Es macht Spaß



n = 6; Mehrfachantwort möglich

Figure 37: Enquête empirique : raisons pour l'utilisation de *LyricsTraining*

Les réponses sur la première question sur cette thématique démontrent que *la musique* a été choisie quatre fois, *les clips vidéo* une fois, *la possibilité d'améliorer ma compréhension orale* quatre fois et *la possibilité d'améliorer mes compétences langagières en FLE* également quatre fois. Les élèves pouvaient répondre à cette question soit en choisissant une des options données soit en créant une réponse propre. Un.e élève a choisi d'ajouter une réponse librement en disant qu'il.elle utilisait l'application car l'application *fait plaisir* (« Es macht Spaß »).

Dans une autre question, les élèves ont été interrogés sur ce qu'ils.elles pensaient des deux versions disponibles de *LyricsTraining* : la version web et la version application mobile.

## ***Qu'est-ce que tu aimais dans la version web?***

Was hat dich an der Webversion (**lyricstraining**) angesprochen?

- technisch einwandfreie Nutzung
- Layout/Design
- gute Übersichtlichkeit (durch größeren Bildschirm)
- guter Aufbau der Webversion



n = 4; Mehrfachantwort möglich

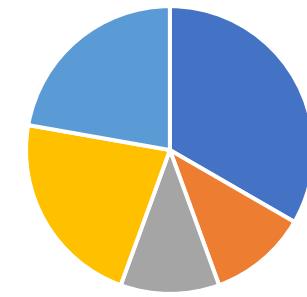
Figure 38: Enquête empirique : raisons pour l'utilisation de la version web (*lyricstraining*)

L'option *technisch einwandfreie Nutzung* a été choisie deux fois, l'option *Layout/Design*, *gute Übersichtlichkeit (durch größeren Bildschirm)* et *guter Aufbau der Webversion* une fois chacune, et l'option *Sonstiges* deux fois. Les deux élèves choisissant l'option *Sonstiges* ont souligné le fait que *LyricsTraining* aide à apprendre les langues facilement (« lernt Sprachen gut ») et l'autre élève a formulé une critique en disant que la version web était trop confuse (« Zu unübersichtlich »).

## ***Qu'est-ce que tu aimais dans la version application mobile ?***

Was hat dich an der mobilen Appversion (**lingoclip**) angesprochen?

- ständige Verfügbarkeit am Handy
- Layout/Design
- technisch einwandfreie Nutzung
- gut für unterwegs
- Sonstiges



n = 4; Mehrfachantwort möglich

Figure 39: Enquête empirique : raisons pour l'utilisation de la version application mobile (*lingoclip*)

Pour la question sur l'application mobile les élèves ont choisi l'option *ständige Verfügbarkeit am Handy* trois fois, l'option *Layout/Design* une fois, l'option *technisch einwandfreie Nutzung* une fois, l'option *gut für unterwegs* deux fois et la catégorie *Sonstiges* deux fois. Les élèves choisissant l'option *Sonstiges* ont précisé en disant que la version application est plus facile à utiliser que la version web.

#### 5.2.4. Raisons contre l'utilisation de *LyricsTraining*

Quant aux élèves ayant indiqué n'avoir pas eu recours à l'application en autonomie, en dehors du contexte scolaire et sans instructions de l'enseignant.e., trois questions leur ont été posées pour voir pourquoi ils.elles n'ont pas eu recours à l'application en question.

La première question portait sur les raisons pour lesquelles ces élèves n'ont pas eu recours à *LyricsTraining* :

**Pourquoi ne t'es-tu pas occupé avec *LyricsTraining* en autonomie, cela veut dire en dehors du contexte scolaire ?**

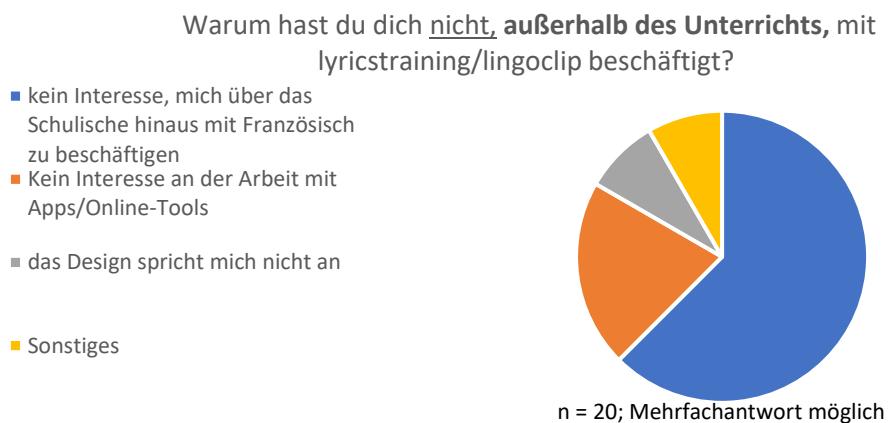


Figure 40: Enquête empirique : raisons contre l'utilisation de *LyricsTraining*

Comme nous pouvons voir le dans le diagramme, l'option *kein Interesse, mich über das Schulische hinaus mit Französisch zu beschäftigen* a été choisie quinze fois, l'option *kein Interesse an der Arbeit mi Apps/Online-Tools* cinq fois, l'option *das Design spricht mich nicht an* deux fois et l'option *Sonstiges* deux fois. Un.e élève a précisé de ne pas avoir assez de temps pour s'occuper avec la langue française en dehors de l'école (« Keine zeit, mich über das Schulische hinaus mit französisch zu beschäftigen »), un.e autre a indiqué avoir oublié que l'application existait car cela faisait trop longtemps que la présentation avait eu lieu (« Ich habe die App vergessen und dass es überhaupt eine Vorstellung darüber gab. Es ist nämlich schon sehr lange her, dass wir das besprochen haben »).

La prochaine question portait sur ce que *LyricsTraining* devrait offrir pour que les élèves utilisent l'application en autonomie, cela veut dire en dehors de l'école.

## *Qu'est-ce que *LyricsTraining*/lingoclip devrait offrir pour que tu l'utilises en autonomie, cela veut dire en dehors de l'école ?*

Was müsste lyricstraining/lingoclip bieten, damit du dich **selbstständig**, das heißt **außerhalb des Unterrichts**, damit beschäftigt?

- mehr Lieder, die meinen Musikgeschmack abdecken
- besserer/anderer Aufbau
- keine Werbung
- besseres Design



n = 20; Mehrfachantwort möglich

*Figure 41: Enquête empirique : ce que *LyricsTraining* devrait offrir pour que tu l'utilises en autonomie*  
L'option *besseres Design* a été choisie quatre fois, l'option *besserer/anderer Aufbau* huit fois, l'option *keine Werbung* sept fois, l'option *mehr Lieder, die meinem Musikgeschmack abdecken* huit fois et l'option *Sonstiges* six fois. Les réponses des élèves qui ont choisi *Sonstiges* ont été résumées, classifiées et quantifiées dans le tableau suivant :

Catégories	Nombre de citations (n=6)
Raisons personnelles	1
Intérêt	2
Structure de <i>LyricsTraining</i>	3

*Figure 42: Enquête empirique : ce que *LyricsTraining* devrait offrir pour que tu l'utilises en autonomie (Sonstiges)*

En ce qui concerne la catégorie « Raisons personnelles », un.e élève a indiqué « ich verwende es nicht, weil ich keine Lust habe ». Deux élèves ont précisé qu'ils.elles n'y ont pas d'intérêt : « Kein Interesse », « Nicht interessiert ». Trois élèves ont mentionné la structure de *LyricsTraining* en disant que « man kann nur eine Anzahl gratis » ce qui se réfère à la version gratuite et à la version payante de *LyricsTraining* et le nombre des activités possibles dans la version gratuite par jour.

La dernière question portait sur ce que manque à *LyricsTraining* pour que les élèves l'utilisent en dehors de l'école, en autonomie. Cette question a été posée de manière ouverte. Les réponses seront donc présentées sous forme de tableau.

**Selon toi, qu'est-ce qui manque à *LyricsTraining* pour que tu l'utilises en dehors de l'école ?**

Catégories	Nombre de citations (n=20)
L'intérêt personnel d'apprendre le français	7
Structure de l'application	6
Applications/outils en ligne	2
Façon d'utiliser l'application à l'école	1

Figure 43: Enquête empirique : ce que manque à *LyricsTraining* pour que tu l'utilises en dehors de l'école

Selon les réponses des élèves interrogés, quatre catégories se sont précisées : l'intérêt personnel d'apprendre le français, la structure de l'application, les applications/outils en ligne et la façon d'utiliser l'application à l'école. Toutes ces catégories semblent avoir un impact sur l'utilisation de *LyricsTraining* en autonomie et manquent ainsi, selon la perception des élèves interrogés, à cette application.

Les réponses de la première catégorie touchent toutes à l'intérêt propre d'apprendre le français. Cela veut dire que les élèves n'ont pas mentionné ce qui manque mais ont précisé qu'ils.elles n'ont pas assez d'intérêt pour le français pour utiliser *LyricsTraining* en dehors de l'école (« Das Interesse an Französisch besteht nicht », « Nicht wirklich was, aber Französisch interessiert mich im allgemeinen [sic !] nicht so stark », « habe nicht wirklich Interesse mich außerhalb des Unterrichts mit Hörübungen zu beschäftigen »). Les réponses de la deuxième catégorie touchent toutes la structure de l'application : « schnellere Funktionen, besseres design, mehr aufgaben-optionen (nicht nur lücken ausfüllen) », « Es muss mehr wie ein Spiel aufgebaut werden und mehrere Lieder », « Es sollte weniger als Lernapp angezeigt werden, sonder mehr als Spiel vielleicht? », « Vielleicht Benachrichtigungen damit ich mich dran erinnere » ou « man lernt neue Wörter aber man weiß nicht deren Bedeutung ». Les réponses de la troisième catégorie se réfèrent à l'utilisation générale de *LyricsTraining*. Les élèves n'ont pas ajouté ce que manque mais ont précisé qu'ils.elles n'aiment pas apprendre avec des applications ou outils en ligne. En ce qui concerne la quatrième catégorie, la façon d'utiliser l'application à l'école, un.e élève à préciser qu'il fallait que l'application soit plus intégrée dans l'enseignement (« Mehr in den Unterricht einbauen oder auch eine Hausübung diese App zu benützen »). Cet élève distingue ici entre apprentissage formel/informel.

## **6. Discussion des résultats des deux enquêtes**

Les deux enquêtes ont montré des résultats très pertinents qui seront discutés et mis en relation avec la recherche sur les théories de l'apprentissage dans ce chapitre.

Selon les chiffres de l'utilisation de *LyricsTraining* en autonomie, c'est-à-dire en dehors de l'école et sans instructions de l'enseignant.e., il faut constater que seuls six élèves parmi 26 interrogés, soit 23%, ont eu recours à cette application après la présentation de celle-ci dans le cours de FLE. Ce chiffre est plutôt bas en prenant en compte le rôle que les portables et l'accès à Internet endossent pour les élèves dans leur quotidien. En prenant en compte l'énoncé de Prensky (2001 : 1) sur le fait que les adolescents d'aujourd'hui seraient des *digital natives* qui auraient passé toutes leurs vies entourés par des technologies modernes comme des appareils électroniques et Internet ainsi que des réseaux sociaux, ce chiffre semble encore plus bas. Néanmoins, nous ne pouvons pas lier l'activité personnelle des élèves sur les plateformes diverses avec l'utilisation des applications d'apprentissage qui présentent inévitablement une connexion avec le contexte scolaire et peuvent ainsi provoquer des sentiments négatifs ou contraints, c'est pourquoi il est compréhensible que les élèves n'aient pas aussi souvent et aussi régulièrement recours aux applications d'apprentissage qu'aux médias sociaux.

En outre, il faut s'intéresser aux réponses à la question de savoir si les élèves ont déjà utilisé, de manière générale, des applications d'apprentissage en dehors de l'école, à savoir en autonomie. Vingt personnes sur 32, soit 63% des personnes interrogées, ont indiqué avoir déjà utilisé des applications d'apprentissage en dehors du cours de FLE.

Par ailleurs, les chiffres de mon enquête correspondent aux chiffres de l'étude sur l'utilisation des applications d'apprentissage des adolescents de Education Group (2021 : 66). Selon cette étude, durant l'année 2019, 39% des adolescents utilisaient des applications d'apprentissage en dehors du contexte scolaire tandis que 31% utilisaient des applications d'apprentissage à l'école. En ce qui concerne l'utilisation des applications d'apprentissage en général en dehors du contexte scolaire, en autonomie, les chiffres de mon enquête (63%) sont plus hauts comparés à ceux de cette étude (39%). Quant aux chiffres de l'utilisation des applications d'apprentissage dans le cadre scolaire, les chiffres de mon enquête s'élèvent à 41% (16 élèves sur 32 élèves interrogés), comme nous avons pu le voir, les chiffres de Education Group s'élèvent à 31% : ce sont des chiffres plutôt comparables. Ces chiffres montrent que les applications d'apprentissage ont trouvé leur place dans l'enseignement dans le cadre scolaire, mais que leur utilisation est plutôt rare, puisque moins

de la moitié des élèves interrogés ont indiqué avoir déjà eu recours à des applications d'apprentissage à l'école. Ceci peut être lié à l'enseignement et aux méthodes utilisées par les enseignants qui en restent plutôt aux méthodes classiques de l'enseignement, c'est-à-dire sans technologies modernes.

Comme nous avons pu le voir, les chiffres de l'utilisation des applications d'apprentissage en dehors du contexte scolaire (63%) sont très hauts si on compare à ceux-ci à l'étude de Education Group (39%) ce qui montre que les applications d'apprentissage semblent jouer un grand rôle dans la vie des adolescents interrogés ici, et que la volonté d'utiliser des applications d'apprentissage en dehors du contexte scolaire, c'est-à-dire en extra-scolaire et en autonomie, existe parmi les élèves interrogés lors de l'enquête menée pour ce mémoire de Master. Cette supposition est encore renforcée en tenant compte des chiffres sur la fréquence d'utilisation des applications d'apprentissage. Il semble que les élèves interrogés ont tendance à utiliser ces applications plutôt régulièrement, une à plusieurs fois par semaine, ce qui est également souligné par Bachmair et al. (2021 : 19) qui disent que les appareils électroniques ont le pouvoir de connecter le contenu didactique avec le quotidien des élèves qui travaillent davantage sur ces contenus puisque les appareils électronique comme le portable rendent possible facilement l'accès aux applications d'apprentissage.

De plus, les élèves étaient plutôt d'accord sur les raisons d'avoir eu recours aux applications d'apprentissage : ils voulaient s'améliorer dans le cours de FLE, cela veut dire qu'ils voulaient apprendre pour les examens, voulaient réviser du vocabulaire ou voulaient entraîner leur compréhension orale. Par cette énumération, nous voyons que certaines attentes didactiques sont liées aux applications d'apprentissage utilisées selon les élèves interrogés et que ces derniers sont plutôt exigeants quant à ce que l'application d'apprentissage devait apporter pour qu'ils l'utilisent volontiers. Cet aspect montre que d'un côté les élèves se rendent compte des possibles effets positifs du travail avec ces applications d'apprentissage, mais d'un autre côté ne veulent pas passer du temps avec une application d'apprentissage qui ne satisfait pas leurs demandes. Ainsi, il semble qu'ils soient très difficiles en ce qui concerne le choix des applications d'apprentissage.

En mettant en relation les chiffres de la question générale sur l'utilisation des applications d'apprentissage en autonomie de la première enquête avec les chiffres de l'utilisation de *LyricsTraining* en autonomie de la deuxième enquête, nous pouvons constater que les chiffres de l'utilisation de *LyricsTraining* en autonomie sont très bas (23%) comparés à ceux

de la première enquête relatifs à l'utilisation des applications d'apprentissage en général en dehors du contexte scolaire, c'est-à-dire en extra-scolaire et en autonomie (63%). Dans ce qui suit, nous discuterons et mettrons en relation avec les théories quelques raisons pour ou contre l'utilisation des applications données par les élèves interrogés.

La différence entre les deux chiffres de ces deux enquêtes peut être dû entre autre à l'application *LyricsTraining* en elle-même, ou avec d'autres circonstances extérieures, comme les attentes des élèves interrogés pour l'utilisation d'une application d'apprentissage. Il est donc possible que *LyricsTraining* n'ait pas répondu aux attentes formulées sur certains points par les élèves.

Ce qui est intéressant est le fait qu'en général, il semble que *LyricsTraining* ait un effet motivationnel sur les élèves ce qui peut se déduire par les données recueillies (la fréquence moyenne était de 2,69 sur 5 ce qui représente une fréquence plutôt moyenne). En plus, la musique semble également jouer un grand rôle quant à la décision d'utiliser *LyricsTraining* ce qui peut être lié aux aspects neurologiques et inconscients mais aussi aux émotions suscitées par la musique (Quast 1996 : 108–109). Il se peut donc que les élèves interrogés aient été motivés par la musique à tel point qu'ils ont décidé de réutiliser *LyricsTraining* en dehors du contexte scolaire, c'est-à-dire en autonomie.

D'autres aspects comme les éléments ludiques, la *Gamification*, ne semblent pas avoir un si grand impact sur les élèves. D'un autre côté, quelques élèves ont mentionné le fait que *LyricsTraining* n'ait pas la structure d'un jeu, c'est-à-dire que les éléments ludiques seraient trop peu prononcés. Nous pouvons donc constater que, selon quelques élèves, les éléments ludiques ne sont pas si prononcés et devraient être peut-être renforcés afin que plus d'élèves utilisent *LyricsTraining* en autonomie. Nous voyons donc que les élèves interrogés ne sont pas d'accord sur cette question. Généralement, les éléments ludiques renforcent la motivation intrinsèque des élèves, ce qui est souligné par Sailer et al. (2019 : 9), Hamari et al. (2014 : 3028) ou Figueiroa Flores (2015 : 33).

Dans l'ensemble, nous pouvons constater que certains aspects de la structure de *LyricsTraining* ne pouvaient pas convaincre les élèves à tel point qu'ils utilisent d'eux-mêmes cette application présentée dans le cours de FLE, ce qui s'est vu également dans la première enquête quand les élèves ont été interrogés sur la probabilité d'avoir recours à *LyricsTraining* en dehors du cours de FLE. La fréquence moyenne des réponses sur cette question était de 3,22 sur 5 ce qui montre une fréquence plutôt basse.

Cependant, la question se pose de connaître les raisons de 77% des élèves interrogés de la deuxième enquête, qui n'ont pas eu recours à *LyricsTraining* en autonomie, tandis que 63% des personnes interrogées lors de la première enquête indiquaient avoir utilisé des applications d'apprentissage en autonomie. Il semble que généralement, la volonté d'utiliser des applications d'apprentissage existe, mais que l'application *LyricsTraining* n'a pas suscité l'intérêt des élèves au point de l'utiliser pendant le temps de l'étude. Il se peut également que les élèves passent déjà beaucoup de temps avec leurs portables et sur Internet et ne veulent pas passer encore plus de temps sur Internet afin d'apprendre le français ou ne veulent pas limiter leurs temps sur des médias sociaux dans le but d'apprendre le français. Cette hypothèse est également soutenue par les élèves eux-mêmes, et est un des résultats de la deuxième enquête. Une autre explication pourrait être liée aux exigences de l'école. Quelques élèves ont justifié leur décision de ne pas utiliser *LyricsTraining* en disant qu'ils n'avaient pas de temps pour le faire. Cela nous laisse croire que les élèves ont déjà beaucoup de choses à faire à l'école et font ce qui est attendu, mais pas plus. Cet aspect peut être également vu d'un autre côté : quelques élèves ont précisé que leur intérêt pour le français n'est pas si grand pour qu'ils veuillent sacrifier encore du temps pour le français en dehors du contexte scolaire, c'est-à-dire qu'ils font ce qu'ils doivent faire mais pas plus. Il semble qu'ils ne voient alors pas l'utilité de *LyricsTraining* et qu'ils ne pensent pas que cette application pourrait les aider à réviser pour le cours de FLE à l'école, ou encore à renforcer certaines compétences.

Un autre fait intéressant à noter est que certains élèves ont précisé qu'ils n'aiment pas apprendre en utilisant des applications ou outils en ligne. Ceci peut s'expliquer par les différents types d'apprentissage existants qui toutefois sont mis en doute par quelques chercheurs et il faut se demander s'ils existent ou non. Néanmoins, il va de soi que les élèves ont des manières d'apprendre différentes et ainsi différentes approches de l'apprentissage des langues étrangères, et ils acceptent ou refusent ainsi d'utiliser et apprendre avec des applications d'apprentissage.

On observe donc que les technologies nouvelles comme les portables et les applications n'augmentent pas automatiquement la volonté d'apprendre des apprenant.e.s, ce qui est également souligné par Weck (2020 : 143). De plus, nous voyons que la plupart des élèves interrogés ne sont pas prêts à apprendre en autonomie. Cela veut dire, selon la définition du terme 'autonomie', de « prendre en charge la responsabilité de son propre apprentissage » Holec (1979 : 3). Il se peut que les élèves ne soient pas habitués à apprendre en autonomie

parce qu'ils doivent être initiés pas à pas à l'apprentissage en autonomie dans un environnement formel comme l'est l'école, ou que *LyricsTraining* n'a pas suscité la volonté d'apprendre en autonomie chez les élèves interrogés. En résumé, nous pouvons considérer que la plupart des élèves n'ont pas accepté l'offre de *LyricsTraining* d'apprendre et améliorer ainsi leurs compétences langagières en FLE en autonomie.

Finalement, questionnés sur ce que *LyricsTraining* devrait offrir pour qu'ils passent du temps avec cette application en dehors du contexte scolaire, c'est-à-dire en autonomie, les élèves interrogés ont indiqué que la structure de l'application devait s'améliorer. Les élèves ont précisé que l'application montre trop de publicité sur le site et que trop peu d'activités peuvent être faites sans être interrompues par une publicité dans la version gratuite de l'application. En ce qui concerne le design et la mise en page de l'application, les élèves souhaitent également des changements. En somme, il semble donc que les élèves aient des idées et attentes précises de ce qu'une application d'apprentissage devrait apporter et comment une telle application devrait être mise en page pour que ces derniers l'utilisent en autonomie. Rappelons que les élèves interrogés sont des *digital natives*, c'est-à-dire qu'ils ont grandi avec les technologies modernes, ont passé toute leur vie avec des médias numériques, et par conséquent traitent les informations différemment des autres générations ayant grandi sans ces technologies modernes (Prensky 2001 : 1). Cet aspect a pour conséquence que les élèves ont ainsi des exigences élevées en ce qui concerne la structure d'une application d'apprentissage.

En revenant sur les résultats des questions posées aux élèves interrogés ayant réutilisé *LyricsTraining* en situation extra-scolaire et en autonomie, un des résultats très intéressant et important pour ce mémoire de Master est la réponse à la question sur le lieu d'utilisation de *LyricsTraining*. Comme nous pouvons le constater, la majorité des élèves ayant indiqué avoir utilisé *LyricsTraining* en autonomie, ont également indiqué avoir eu recours à *LyricsTraining* en dehors de l'école, c'est-à-dire que *LyricsTraining* a été utilisé séparément dans l'espace et dans le temps de l'école. Cela s'inscrit dans les idées de MALL, notamment dans les idées de l'apprentissage ubiquitaire ou *seamless learning*, la délimitation du contenu d'apprentissage de l'apprentissage à l'école et la connexion avec l'apprentissage scolaire jouant un grand rôle. En voyant que la grande majorité des élèves interrogés qui ont utilisé *LyricsTraining* en autonomie, y ont eu recours en dehors de l'école, nous pouvons observer que ces élèves ont appris en suivant les idées de concepts mentionnés. Cette façon d'apprendre a été décrite entre autre par Rohs (2013 : 92), Specht et al. (2013) et Bastian

(2017 : 140). Cette réponse démontre également que les applications d'apprentissage introduites dans les cours de langues étrangères, comme c'était le cas avec *LyricsTraining*, peuvent encourager les apprenant.e.s à travailler la langue française également en dehors de l'école d'une manière extra-scolaire, ce qui renforce également l'autonomie des apprenant.e.s recherchée par le CECR et par les programmes scolaires, réalisant ainsi un des objectifs d'enseignement.

Par ailleurs, il semble que non seulement le caractère amusant a joué un rôle quant à la décision de réutiliser *LyricsTraining* en autonomie mais que le côté apprentissage a également joué un rôle important. Cette supposition se confirme et devient visible en analysant et interprétant les réponses à la question sur ce qui était attrayant dans *LyricsTraining* pour que les élèves aient choisi d'y avoir recours. Les réponses étaient assez intéressantes et montrent qu'effectivement la musique et l'amélioration des compétences en français comme la compréhension orale, sont les points les plus importants pour les élèves. Seul.e un.e élève a mentionné l'aspect d'amusement. Ces résultats nous montrent que les élèves voient l'application *LyricsTraining* comme un complément utile aux cours de français scolaires, ils le voient comme une application d'apprentissage et pas seulement comme un jeu et sont ainsi d'avis que *LyricsTraining* a le pouvoir d'améliorer leurs compétences langagières. Par conséquent, les élèves perçoivent *LyricsTraining* comme un outil qui les aident à atteindre leurs objectifs scolaires.

Un autre résultat très intéressant des enquêtes menées touche à la connexion entre les apprenant.e.s en utilisant des applications d'apprentissage. Selon Falk et Götz (2016 : 238), l'apprentissage par le biais des applications d'apprentissage est devenue si populaire parmi les apprenant.e.s parce qu'ils peuvent ainsi entrer en contact avec d'autres apprenant.e.s des langues étrangères et deviennent ainsi visibles dans ce groupe précis. Ce faisant, les apprenant.e.s seraient devenu.e.s une partie du groupe des apprenant.e.s des langues étrangères. Cela veut dire que les applications d'apprentissage pourraient renforcer la mise en relation des personnes. Ce qui est intéressant parmi les données recueillies est le fait que les apprenant.e.s interrogés n'ont pas eu recours à cette possibilité d'entrer en contact avec d'autres apprenant.e.s des langues étrangères. En ce qui concerne l'application *LyricsTraining*, les élèves interrogés auraient pu créer des groupes d'apprenant.e.s avec la fonction Challenge. Ce faisant, ils auraient vu les points sur une chanson des personnes appartenant à ce groupe. De plus, les élèves ont été interrogés lors de la deuxième enquête sur la discussion du choix des chansons avec d'autres élèves. Il se trouve que personne n'a

évoqué avec les autres ni le choix de la chanson ni *LyricsTraining* en soi. Cela nous laisse supposer que *LyricsTraining* n'a pas réussi à susciter la volonté d'en parler ou d'entrer en contact avec d'autres apprenant.e.s parmi les élèves interrogés. Ces connaissances sont encore plus intéressantes en tenant compte de la place que rend la communication par les médias numériques, par des applications des médias sociaux, pour les adolescents. Nous pouvons donc voir que l'interaction sociale joue un grand rôle dans la vie des jeunes (Falk et Götz 2016 : 237). En mettant les données en relation avec ce que la théorie dit sur l'interaction sociale et ses effets positifs, il est à constater que la motivation d'apprendre se développe surtout en interagissant avec d'autres apprenant.e.s (Apelt 1992 : 87). On pourrait en conclure que comme il n'y avait pas de communication ou d'interaction sur l'application *LyricsTraining* ou concernant les activités réalisées parmi les élèves interrogés, la motivation d'apprendre le français en réutilisant *LyricsTraining* en dehors du contexte scolaire et en autonomie n'était pas si prononcée. La possibilité d'interagir sur *LyricsTraining* aurait probablement motivé les élèves à davantage utiliser l'application, en extra-scolaire et en autonomie.

## **7. Conclusion**

Le but de ce dernier chapitre est de montrer et lier les résultats : d'un côté la recherche sur les concepts théoriques, et de l'autre la recherche empirique en résumant et présentant les résultats de ces deux recherches. Ces résultats sont présentés en répondant aux questions de recherche.

*Q1 : Dans quelle mesure les élèves considèrent-ils l'apprentissage du FLE à l'aide des applications comme un complément utile aux cours réguliers ?*

D'après les résultats de la première enquête, les interrogés estiment que certaines applications d'apprentissage comme c'est le cas avec *LyricsTraining* peuvent être un complément utile aux cours réguliers. Ceci s'entend par la réponse à la question concernée avec une fréquence moyenne de 2,41 sur 5 ce qui représente une fréquence moyenne. 50% des élèves interrogés ont choisi les deux premières réponses sur l'échelle graduée (1-2) ce qui signifie qu'ils sont plutôt favorables à l'idée que *LyricsTraining* serait un complément utile aux cours de FLE réguliers, et 38% ont choisi la troisième option, l'option du « milieu », même si la définition du terme ‘complément utile’ est très large et concerne plusieurs aspects différents selon les demandes de l'élève concerné. Cela veut dire qu'il n'y a pas une seule définition du terme ‘complément utile’ mais plusieurs qui dépendent des besoins et demandes des élèves. C'est pourquoi les élèves ont été questionnés également sur leur propre définition du terme ‘complément utile’ et pouvaient y répondre librement. Pour la plupart des élèves interrogés, un ‘complément utile’ représente un outil qui facilite l'apprentissage de la langue cible en général, un outil qui s'ajoute aux cours réguliers, un outil qui aide à améliorer la compréhension orale et la compréhension écrite, un outil qui comble ses propres faiblesses ou celles ressentis vis-à-vis du cours de FLE, et un outil qui fait plaisir. Par ces définitions, qui ont été classées en catégories, nous comprenons qu'un ‘complément utile’ est quelque chose d'aidant mais qui peut l'être à des niveaux différents. Ces niveaux touchent d'un côté à l'amélioration des compétences langagières mais d'un autre côté a trait à l'aspect d'amusement, qui détend un peu par rapport au cadre strict de l'école.

De plus, en tenant compte de toutes les définitions différentes du terme ‘complément utile’ venant des élèves interrogés eux-même, nous pouvons résumer cela en disant que les élèves interrogés sont plutôt favorables au travail avec et l'utilisation des applications ou outils en ligne d'apprentissage comme ‘complément utile’ aux cours de FLE réguliers.

Il va de soi cependant que cette manière de travailler ne correspond pas aux besoins de tous les élèves, ce qui se voit par les préférences personnelles ou par les types d'apprentissage différents déjà mentionnés dans le chapitre précédent. Néanmoins, les élèves ont jugé que, généralement, ils sont favorables à l'utilisation des applications d'apprentissage comme complément utile aux cours réguliers. Néanmoins, il faut toujours garder en tête que les applications ou outils en ligne d'apprentissage ne sont pas des remèdes ultimes pour l'enseignement des langues étrangères. Erlam et al. (2021 : 136) le précisent en disant que « [t]hey need to be incorporated into established language teaching approaches, such as task- or project-based learning, so that they can be of maximum benefit for young language learners ». Par cette citation nous voyons que les applications ou outils en ligne devraient être introduites dans le cours des langues étrangères soigneusement et qu'il doit absolument y avoir un cadre dans lequel ces outils peuvent être utilisés. Ce faisant, l'autonomie ou l'apprentissage informel pourraient être renforcés et l'apprentissage des langues étrangères aurait des effets positifs perceptibles dans la manière dont les élèves apprennent.

*Q2 : Quel est le pourcentage d'élèves qui, avant l'introduction de l'application LyricsTraining dans le cours de FLE, utilisaient déjà des applications d'apprentissage des langues ?*

La réponse à la première question de recherche est associée à la réponse à cette deuxième question de recherche. Comme nous avons déjà pu le voir, les élèves sont plutôt favorables à l'utilisation et au travail avec des applications ou outils en ligne d'apprentissage comme complément aux cours réguliers. Ceci se repère à partir des données recueillies dans la première enquête, qui montrent que 41% des élèves interrogés ont déjà utilisé des applications ou outils en ligne d'apprentissage dans les cours de FLE, et que 63% des interrogés ont déjà utilisé des applications ou outils en ligne d'apprentissage en dehors du cours de FLE, c'est-à-dire en dehors de l'école, sans instructions de la part de l'enseignant.e et en autonomie.

Education Group (2021) a publié une étude qui a pour but de montrer l'utilisation des technologies modernes par les adolescents de 11 à 18 ans. Entre autre, les adolescents ont été questionnés sur leur mode d'utilisation des applications d'apprentissage. Comme ces chiffres sont comparables dans les thèmes avec ceux de mon enquête réalisée pour ce mémoire de Master, les chiffres sont mis en relation. Les chiffres concernant les élèves utilisant des applications d'apprentissage en dehors du contexte scolaire recueillies lors de

l'enquête faite pour ce mémoire de Master sont plus élevés que les chiffres de l'étude de Education Group (2021 : 66). Les chiffres de l'utilisation des applications d'apprentissage de l'étude de Education Group à l'école (31%) sont comparables aux chiffres de mon enquête (41%) alors que les chiffres de l'utilisation des applications d'apprentissage en dehors du contexte scolaire, en autonomie, diffèrent beaucoup (39% dans l'étude de Education Group et 63% dans l'enquête faite ici). Les différences proviennent peut-être de l'habitude de travailler avec des applications d'apprentissage. Il se peut que les élèves interrogés lors de mon enquête étaient plus habitués à travailler avec des applications ou outils en ligne en général, et avaient ainsi recours à d'autres applications plus naturellement. Il se peut également que les élèves aient été plus intéressés au travail avec des applications ou outils en ligne en général que les élèves interrogés par l'enquête de Education Group (2021) et avaient plus volontiers recours à ces applications ou outils en ligne. Une autre explication pour la différence entre les chiffres de Education Group et ceux de l'enquête empirique de ce mémoire de Master peut venir du fait que dans l'étude de Education Group, des adolescents de 11 à 18 ans ont été interrogés, tandis que dans mon enquête empirique, il s'agit exclusivement d'adolescents de la 6. Klasse AHS. De plus, il se peut également que les adolescents questionnés par Education Group (2021) aient eu des devoirs à faire avec des applications d'apprentissage ou qu'il y ait eu des instructions de la part de l'enseignant pour y avoir recours en dehors de l'école, puisque le motif de l'utilisation n'était pas questionné. Nous ne savons pas pourquoi les adolescents interrogés avaient recours aux applications d'apprentissage tandis que dans mon enquête, les élèves interrogés ont été questionnés précisément sur l'utilisation en autonomie, c'est-à-dire sans instructions de la part de l'enseignant.e.

Néanmoins, par les deux études, nous pouvons avoir une idée de la place accordée aux applications d'apprentissage dans la vie des adolescents.

*Q3 : Dans quelle mesure les élèves sont-ils motivés par l'introduction de l'application LyricsTraining dans le cours de FLE, pour l'utiliser également en dehors des cours de FLE, c'est-à-dire dans un contexte extra-scolaire ainsi que de manière autonome ?*

En ce qui concerne l'utilisation de *LyricsTraining* en dehors du contexte scolaire, c'est-à-dire en autonomie et sans instructions de la part de l'enseignant.e après son introduction dans le cours de FLE, on constate que seuls 23% des élèves interrogés ont eu recours à *LyricsTraining* en autonomie. Les raisons de recourir à *LyricsTraining* sont différentes et

comprennent plusieurs aspects différents, dont la musique, les clips vidéo, la possibilité d'améliorer la compréhension orale en FLE, la possibilité de s'améliorer en FLE en général, et enfin, l'aspect d'amusement. Les éléments ludiques ne semblent pas jouer un grand rôle quant au choix de réutiliser l'application *LyricsTraining* ou pas.

Les chiffres de mon enquête sur l'utilisation de l'application *LyricsTraining* en dehors du contexte scolaire, de manière autonome, c'est-à-dire sans instructions de la part de l'enseignant.e, semblent bas : six élèves sur vingt-six élèves interrogés lors de la deuxième enquête, soit 23% seulement. Néanmoins, d'autres études comme celle de Education Group (2021), qui certes ne questionnait pas les élèves sur une application d'apprentissage précise mais sur l'utilisation des applications d'apprentissage en général, ont recueilli presque les mêmes chiffres, voire des scores plus élevés.

L'étude de Education Group (2021) montre ainsi que le chiffre des adolescents ayant recours aux applications d'apprentissage en dehors du contexte scolaire s'élève à 39%. Les données de Education Group ont été recueillies en 2019. Les responsables de l'étude ont également précisé que les chiffres de l'utilisation des applications d'apprentissage augmentent depuis 2008. Cela nous laisse supposer que l'importance des applications d'apprentissage croît depuis quelques années.

*Q4 : Pour quelles raisons les élèves jugent-ils utile ou inutile d'utiliser l'application *LyricsTraining* en dehors des cours de FLE, c'est-à-dire dans un contexte extra-scolaire ainsi que de manière autonome ?*

Les raisons d'avoir recours à *LyricsTraining* sont aussi diverses que les raisons pour lesquelles les élèves n'y ont pas eu recours. Il n'y a ni ligne claire qui se distingue parmi les réponses recueillies, ni une seule réponse représentant la totalité des élèves interrogés ce qui peut s'expliquer par la diversité et l'hétérogénéité du groupe d'apprenant.e.s interrogés.

Une des réponses qui se distinguait parmi les données recueillies est le fait que les élèves semblent accorder une grande importance à la musique en général, et également dans notre cas la musique en langue française. Ceci peut être lié à plusieurs aspects différents comme le fait que la musique peut être vu selon Timm (1998 : 178) comme une part familière de la culture des jeunes, attrayante et motivante pour les adolescents puisqu'ils s'y reconnaissent en raison des intérêts et expériences communes. Par ailleurs, il y a sûrement maintes autres raisons pour lesquelles le travail avec la musique est considéré comme attrayant par les

élèves interrogés, raisons également liées aux préférences personnelles des élèves. En revanche, un aspect qui ne semble pas du tout jouer un rôle quant à *LyricsTraining* est le fait de pouvoir se familiariser avec la culture française à travers la musique, qui peut être vue comme un matériel authentique et faciliterait ainsi l'entrée en contact des apprenant.e.s avec la culture de la langue cible. La musique comme matériel authentique n'aide pas seulement à entrer en contact avec la culture de la langue cible, mais permet également l'accès à des situations de communication réelle, puisque les chansons dans la langue cible présentent la ‘vraie’ langue parlée et préparent ainsi les élèves à de telles situations de communication (Kippel 2016 : 318). Cependant, cet aspect n'est évidemment pas pris en considération par les élèves interrogés, même si l'authenticité pourrait également être vu comme un déclencheur motivationnel pour les élèves (Allmayer 2010 : 300).

Un autre aspect qui n'est pas si clair est le rôle joué par les éléments ludiques dans *LyricsTraining*, la *Gamification*, comme les points reçus dans chaque activité ou le classement à la fin d'une activité. Les élèves interrogés semblent être divisés par rapport à sur ce caractère ludique de *LyricsTraining*. 22% des élèves interrogés sont très favorables à ces éléments ludiques, 22% désapprouvent ces éléments, et 28% ne se positionnent ni pour ni contre ces éléments. Il semble donc que, contre l'opinion de maints chercheurs comme Erlam et al. (2021 : 150), Hamari et al. (2014 : 3028) ou Sailer et al. (2019 : 10) qui partagent tous l'avis selon lequel la *Gamification* peut aider à renforcer la motivation des apprenant.e.s des langues, les éléments ludiques ne sont pas des facteurs déterminants parmi les élèves interrogés ici quant à la décision de réutiliser *LyricsTraining* ou non.

Les élèves étaient plus d'accord par rapport à la structure de l'application, et estiment que le design ainsi que la mise en page de *LyricsTraining* sont plutôt bien faits, et les invitent à utiliser l'application plus souvent. Au premier abord, il semble donc que la mise en page de cette application influence les élèves positivement dans la décision d'utiliser *LyricsTraining* ou non. Dans un second temps, dans la deuxième enquête, les opinions sur la structure, le design et la mise en page sont plus diverses. Questionnés sur ce que *LyricsTraining* devrait apporter en plus pour qu'il soit utilisé par les élèves, les aspects « un meilleur design » ou « une meilleure structure » ont été mentionnés plusieurs fois par les élèves interrogés, ce qui montre qu'au-delà de la première impression, la structure ainsi que le design de l'application ne semblent plus être vus comme déterminants pour l'utilisation de *LyricsTraining*. Au contraire, il semble même que les élèves soient très exigeants en ce qui concerne la structure d'une application qu'ils utilisent régulièrement ce qui peut être lié au fait qu'ils sont tous des

*Digital Natives*, terme poussé par Prensky (2001), qui signifie qu'ils ont tous grandi avec les technologies modernes comme les appareils électroniques et les médias numériques, et traitent les informations différemment des précédentes générations, et qu'ils ont également de ce fait une vision différente sur les applications d'apprentissage déjà existantes, y compris sur la structure et la mise en page de celles-ci.

De plus, le dernier aspect qui est mentionné lors de la recherche de réponse à propos de cette question de recherche touche au fait que plusieurs élèves ont également souligné l'aspect d'apprentissage des langues étrangères pour l'incitation à la réutilisation de *LyricsTraining*. Le fait qu'ils ont souligné les aspects d'apprentissage montre qu'ils sont conscients de la possibilité de s'améliorer en FLE et de renforcer leurs compétences linguistiques à travers l'utilisation de *LyricsTraining*. Cela veut dire qu'ils accordent une certaine crédibilité et une certaine confiance à *LyricsTraining*, ils voient l'application comme une application d'apprentissage et pas seulement comme un jeu ou un passe-temps qui ne procure que du plaisir. Les élèves ont surtout souligné le fait d'améliorer leur compréhension orale en travaillant avec *LyricsTraining* ou d'améliorer généralement leurs compétences langagières en FLE.

Pour conclure ce travail, en tenant compte de tous les résultats de ces deux enquêtes liées à *LyricsTraining* et de la recherche théorique, on peut résumer en disant qu'en général, le travail avec des applications d'apprentissage est vu comme un complément utile aux cours de FLE réguliers. En ce qui concerne *LyricsTraining*, nous pouvons constater que la majorité des élèves interrogés n'était pas assez motivée par *LyricsTraining* pour l'utiliser seuls après son introduction durant le cours de FLE. Néanmoins, certains élèves ont tout de même utilisé cette application d'apprentissage en dehors de l'école, dans un contexte extra-scolaire, et se sont intéressés ainsi à la langue française en dehors du contexte scolaire et de manière autonome, c'est-à-dire sans instructions de la part de l'enseignant.e. Dans mon enquête empirique, le taux des élèves interrogés ayant eu recours à *LyricsTraining* après son introduction durant le cours s'élève à 23%. Ce taux n'est pas si élevé si on le compare au taux des élèves ayant recours à d'autres applications d'apprentissage en dehors du contexte scolaire avant mon intervention dans le cours de FLE (63%).

Néanmoins, on peut constater que *LyricsTraining* peut avoir un effet motivationnel sur quelques élèves interrogés, ce qui se remarque par les résultats de ces deux enquêtes. Cette

motivation est liée au fait que *LyricsTraining* est une application d'apprentissage qui utilise de nombreux aspects différents comme la musique, les clips vidéo, des effets positifs liés au travail avec des appareils électroniques (MALL) et le fait de pouvoir améliorer ses compétences linguistiques.

Les hypothèses formulées au début de ce mémoire de Master se laissent ainsi vérifier en partie.

## **8. Perspectives**

Même si le thème de ce mémoire de Master – le travail avec des applications d'apprentissage des langues dans le contexte (extra-)scolaire et les effets positifs de ceux-ci sur la motivation des apprenant.e.s - est un thème très étudié, nous manquons d'études de longue durée sur les effets des outils numériques concernant la compétence langagière des élèves, et sur des aspects motivationnels. Le cœur de ces études de longue durée devrait porter non seulement sur les effets motivationnels des applications d'apprentissage des langues diverses sur les élèves dans le contexte scolaire, mais aussi sur l'impact des outils numériques sur la compétence langagière des apprenant.e.s de FLE. Notamment, dans le cas de *LyricsTraining*, il serait d'une grande importance de savoir si cette application et tous les aspects qui y participent, comme la musique, l'autonomie, l'authenticité et MALL aident non seulement à renforcer la motivation d'apprendre dans le contexte scolaire ou extra-scolaire, comme c'était le cas dans ce mémoire de Master, mais aussi si *LyricsTraining* a un effet positif sur la compétence langagière des élèves. Dans une étude de longue durée par exemple, les effets du travail avec *LyricsTraining* dans le contexte scolaire pourraient être visualisés et mesurés par plusieurs enquêtes, en mettant l'accent sur des compétences différentes comme la *compréhension orale*, la *production orale* ou la *compréhension écrite*, puisque ces compétences sont davantage entraînées en travaillant avec *LyricsTraining*. Les recherches de longue durée pourraient ainsi enrichir encore la connaissance de cette déjà bien étudiée et pourraient nous, comme enseignant.e.s de FLE, servir de base pour des changements ou des développements nouveaux dans l'enseignement actuel de la langue étrangère. Les résultats de ces études de longue durée et leurs exemples pratiques pourraient ainsi modifier l'enseignement dans le contexte scolaire autrichien et auraient donc un plus grand impact sur la façon d'enseigner. Cela signifie que l'enseignement actuel pourrait s'adapter aux besoins et demandes des élèves qui ont changé, sans doute également avec l'apparition des technologies modernes.

Une recherche approfondie sur quelques thématiques voisines de celles abordées par ce mémoire de Master sera ainsi indispensable pour que la thématique mentionnée ci-dessus et ses effets sur les élèves soient documentés plus globalement.

## **9. Bibliographie**

AbuSa'aleek, Atef Odeh (2014). « A review of emerging technologies: Mobile assisted language (MALL) », in : *Asian Journal of Education and e-Learning* 02/06, 469–475.

Albert, Ruth / Koster, Cor J. (2002). *Empirie in Linguistik und Sprachlehrforschung. Ein methodologisches Arbeitsbuch*. Tübingen : Gunter Narr Verlag.

Allmayer, Sandra (2008). *Grammatikvermittlung mit Popsongs im Fremdsprachenunterricht. Sprache und Musik im Gedächtnis: Zum kognitionspsychologischen Potential von Strophenliedern für die Grammatikvermittlung im DaF-Unterricht*. Saarbrücken : Südwestdeutscher Verlag für Hochschulschriften.

Allmayer, Sandra (2010). « Grammatikvermittlung mit Liedern: methodischdidaktische Konsequenzen aus der Kognitionspsychologie », in: Blell, Gabriele / Kupetz, Rita (Eds). *Der Einsatz von Musik und die Entwicklung von audio literacy im Fremdsprachenunterricht*. (= Fremdsprachendidaktik inhalts- und lernerorientiert / Foreign Language Pedagogy - content- and learner-oriented ; 17). Frankfurt am Main : Peter Lang GmbH, 291–301.

Bachmair, Ben / Risch, Maren / Friedrich, Katja / Mayer, Katja (2021). « Eckpunkte einer Didaktik des mobilen Lernens. Operationalisierung im Rahmen eines Schulversuchs », in : *MedienPädagogik Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 19.

Badstübner-Kizik, Camilla (2005). « Hinsehen, Zuhören und Fragen - "Alte" Medien und "vergessene" Kompetenzen? », in: Blell, Gabriele / Kupetz, Rita (Eds). *Fremdsprachenlernen zwischen Medienverwahrlosung und Medienkompetenz*. Frankfurt am Main : Lang, 131–150.

Badstübner-Kizik, Camilla (2007). *Bild- und Musikkunst im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt am Main : Lang.

Bastian, Hans Günther (2000). *Musik(erziehung) und ihre Wirkung. Eine Langzeitstudie an Berliner Grundschulen*. Mainz : Verlag Schott Musik International.

Bastian, Jasmin (2017). « Tablets zur Neubestimmung des Lernens? Befragung und Unterrichtsbeobachtung zur Bestimmung der Integration von Tablets in den

- Unterricht », in: Bastian, Jasmin / Aufenanger, Stefan (Eds). *Tablet in Schule und Unterricht. Forschungsmethoden und -perspektiven zum Einsatz digitaler Medien*. Wiesbaden : Springer VS, 139-173.
- Ben Boudjema, Tanina (2021). « La chanson dans la recherche en didactique du français langue étrangère », in : *Revue didactiques* 10/01, 80–112.
- Ben Boudjema, Tanina / Ammouden, Amar (2019). « La chanson comme source de motivation et comme outil d'apprentissage du français », in : *Synergies Pays Scandinaves* 14, 135–145.
- Blell, Gabriele / Kupetz, Rita (2005). « Fremdsprachenlernen zwischen "Medienverwahrlosung" und Medienkompetenz. Ein Beitrag zu einer kritisch-reflektierenden Mediendidaktik », in: Blell, Gabriele / Kupetz, Rita (Eds). *Fremdsprachenlernen zwischen Medienverwahrlosung und Medienkompetenz*. Frankfurt am Main : Lang, 9–29.
- Blell, Gabriele / Kupetz, Rita (2010). « Musik und die Entwicklung von *audio literacy* im Fremdsprachenunterricht », in: Blell, Gabriele / Kupetz, Rita (Eds). *Der Einsatz von Musik und die Entwicklung von audio literacy im Fremdsprachenunterricht*. (= Fremdsprachendidaktik inhalts- und lernerorientiert / Foreign Language Pedagogy - content- and learner-oriented ; 17). Frankfurt am Main : Peter Lang GmbH, 9–27.
- Brauer, Jens (2020). « Sprachentwicklung im Gehirn », in: Sachse, Steffi / Bockmann, Ann-Katrin / Buschmann, Anke (Eds). *Sprachentwicklung. Entwicklung - Diagnostik - Förderung im Kleinkind- und Vorschulalter*. Berlin : SPRINGER, 91–107.
- Brocca, Nicola (2020). « Social media in education and foreign language teaching. An introduction », in : *heiEDUCATION Journal* 5, 9–23.
- Chadaloupa, Johanna / Perperidis, Georgios / Buchberger Gerlinde / Heckmann, Verena / Lackner, Elke / Frey, Jennifer (2013). « Fremdsprachen im Schulunterricht. Mit Technologien Sprachen lernen und lehren », in: Ebner, M. / Schön, S. (Eds). *L3T'. Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologien*. Berlin : epubli.
- Deterding, Sebastian (2011). « Gamification: Toward a definition », in: . *Proceedings of the 2011 Annual Conference Extended Abstracts on Human Factors in Computing Systems*. New York : mendeley.

Doff, Sabine (2016). « Vermittlungsmethoden: Historischer Überblick », in: Burwitz-Melzer, Eva / Mehlhorn, Grit / Riemer, Claudia / Bausch, Karl-Richard / Krumm, Hans-Jürgen (Eds). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen : Narr Francke Attempto Verlag GmbH + Co KG, 320–325.

Education Group. *Medienverhalten der Jugendlichen im Trend*.  
[https://www.edugroup.at/fileadmin/DAM/Innovation/Forschung/Dateien/ZR2660\\_Education\\_Group\\_Jugendliche\\_2021\\_Grafik.pdf](https://www.edugroup.at/fileadmin/DAM/Innovation/Forschung/Dateien/ZR2660_Education_Group_Jugendliche_2021_Grafik.pdf), (6. février 2023).

Erlam, Rosemary / Philp, Jenefer / Feick, Diana (2021). *Teaching languages to Adolescent Learners: From Theory to Practice*. Cambridge : Cambridge University Press.

Europarat (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen*. Berlin : Langenscheidt.

Europarat (2020). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Begleitband : lehren, lernen, beurteilen*. Stuttgart : Ernst Klett Sprachen.

Falioni, Judith Weaver (1993). « Music as means to enhance cultural awareness and literacy in the foreign language classroom », in : *Mid-Atlantiv Journal of Foreign Language Pedagogy* 1, 97–108.

Figueroa Flores, Jorge Francisco (2015). « Using Gamification to Enhance Second Language Learning », in : *Digital Education Review* 27/21, 32–54.

Hamari, Juho / Koivisto, Jonna / Sarsa, Harri (2014). « Does Gamification Work? A Literature Review of Empirical Studies on Gamification », in: . *47th Hawaii International Conference on System Sciences*. IEEE, 3025–3034.

Hellwig, Karlheinz (1996). « Sehen und hören, empfindend verstehen und sprechen - Bild- und Musik-Kunst im Fremdsprachenunterricht », in: Blell, Gabriele / Hellwig, Karlheinz (Eds). *Bildende Kunst und Musik im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt am Main : Lang, 15-31.

Holec, Henry (1979). *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*. (= Project langues vivantes / Conseil de l'Europe). Paris : Hatier.

Huang, Wendy Hsin-Yuan / Soman, Dilip (2013). *A practitioner's guide to gamification of education*.

- Jedrzejak, Camille (2012). *L'apport de la musique dans l'apprentissage d'une langue étrangère*. Villeneuve.
- Kapteina, Hartmut (2001). « Klang, Rhythmus und menschliche Entwicklung. Anmerkung zur Ästhetik des Hörens », in: Wermke, Jutta (Ed). *Hören und Sehen: Beiträge zu Medien- und Ästhetischer Erziehung*. München : kopaed, 15–25.
- Ketele, Jean-Marie de (2010). « La recherche scientifique en éducation : Quels critères de qualité? », in : *Education Sciences and Society* 1, 21–39.
- Kippel, Friederike (2016). « Didaktische und methodische Prinzipien der Vermittlung », in: Burwitz-Melzer, Eva / Mehlhorn, Grit / Riemer, Claudia / Bausch, Karl-Richard / Krumm, Hans-Jürgen (Eds). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen : Narr Francke Attempto Verlag GmbH + Co KG, 315–320.
- Klemm, Gerhard (1987). *Untersuchungen über den Zusammenhang musikalischer und sprachlicher Wahrnehmungsfähigkeiten*. (= Europäische Hochschulschriften ; Bd. 27). Frankfurt am Main : Peter Lang.
- Klöckner, Jennifer / Friedrichs, Jürgen (2014). « Gesamtgestaltung des Fragebogens », in: Baur, Nina / Blasius Jörg (Eds). *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Wiesbaden : Springer VS, 675–685.
- Kuckartz, Udo (2014). *Mixed Methods. Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren*. Wiesbaden : Springer Verlag.
- Kukulska-Hulme, Agnes (2009). « Will mobile learning change language learning? », in : *ReCALL* 21/2, 157–165.
- Lensch, Juliane (2010). « Rap im Französischunterricht auf der Basis einer sich wandelnden Lernkultur », in: Blell, Gabriele / Kupetz, Rita (Eds). *Der Einsatz von Musik und die Entwicklung von audio literacy im Fremdsprachenunterricht*. (= Fremdsprachendidaktik inhalts- und lernerorientiert / Foreign Language Pedagogy - content- and learner-oriented ; 17). Frankfurt am Main : Peter Lang GmbH, 263–273.
- Ludke, Karen M. / Ferreira, Fernanda / Overy, Katie (2013). « Singing can facilitate foreign language learning », in : *Memory & Cognition* 42/1, 41–52.
- Lütge, Christiane (2010). « *Play it again* - Schüleraktivierung durch musikalische Hörerfahrung im Fremdsprachenunterricht », in: Blell, Gabriele / Kupetz, Rita (Eds).

*Der Einsatz von Musik und die Entwicklung von audio literacy im Fremdsprachenunterricht.* (= Fremdsprachendidaktik inhalts- und lernerorientiert / Foreign Language Pedagogy - content- and learner-oriented ; 17). Frankfurt am Main : Peter Lang GmbH, 99–119.

Lütge, Christiane / Owczarek, Claudia (2019). « Zur Rolle von Musik im kompetenzorientierten Fremdsprachenunterricht - *audio literacy* als Teil von *multiliteracies* », in: Falkenhagen, Charlotte / Volkmann, Laurenz (Eds). *Musik im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen : Narr Francke Attempto Verlag GmbH + Co KG, 17–27.

Mayring, Philipp (2000). « Qualitative Content Analysis », in : *Forum : Qualitative Social Research* 1/2.

Miangah, Tayebeh Mosavi / Nezarat, Amin (2012). « Mobile-Assisted Language Learning », in : *International Journal of Distributed and Parallel Systems (IJDPS)* 3/1, 309–319.

Michler, Christine (2015). *Einführung in die Didaktik der romanischen Sprachen und Literaturen.* (= Schriften aus der Fakultät Geistes- und Kulturwissenschaften der Otto-Friedrich-Universität Bamberg ; 22). Bamberg : University of Bamberg Press.

Patel, Aniruddh D. (2008). *Music, language, and the brain*. Oxford : Oxford Univ. Press.

Prensky, Marc (2001). « Digital Natives, Digital Immigrants », in : *On the Horizon* 9/5, 1–6.

Pürschel, Heiner (1992). « Alternatives Lernen und Lehren von Fremdsprachen », in: Jung, Udo O. H. (Ed). *Praktische Handreichungen für Fremdsprachenlehrer*. Frankfurt am Main : Peter Lang, 397–405.

Quast, Ulrike (1996). « Zur Rolle und zu ausgewählten Verwendungsmöglichkeiten von Musik im Fremdsprachenunterricht », in: Blell, Gabriele / Hellwig, Karlheinz (Eds). *Bildende Kunst und Musik im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt am Main : Lang, 107–114.

Quast, Ulrike (2005). *Leichter lernen mit Musik*. Bern : Hans Huber.

Rohs, Matthias (2013). « Informelles Mobiles Lernen », in: Witt, Claudia de / Sieber, Almut (Eds). *Mobile Learning. Potenziale, Einsatzszenarien und Perspektiven des Lernens mit mobilen Endgeräten*. Wiesbaden : Springer VS, 75–97.

- Sailer, Michael / Tolks, Daniel / Mandl, Heinz (2019). « Potenziale von Gamification: Empirische Befunde zum Einsatz in Schule und Unterricht », in : *Computer + Unterricht* 115, 8–11.
- Schaumburg, Heike (2015). « Teil 1: Chancen und Risiken digitaler Medien in der Schule. Medienpädagogische und didaktische Perspektiven », in: Bertelsmann Stiftung (Ed). *Individuell fördern mit digitalen Medien. Chancen, Risiken, Erfolgsfaktoren*. Gütersloh : Bertelsmann Stiftung, 20–80.
- Schedler, Marlis (2020). « Mit Gamification spielend die Schulen verändern. Gamification als Zaubermittel für motivierendes Lernen », in : *F&E Edition* 26, 25–37.
- Schrum, Lynne / Solomon, Gwen (2007). *Web 2.0: New Tools, New Schools*. Washington D.C. : International Society for Technology in Education.
- Seipold, Judith (2013). « Mobiles Lernen - Systematik, Theorien und Praxis eines noch jungen Forschungsfeldes », in: Witt, Claudia de / Sieber, Almut (Eds). *Mobile Learning. Potenziale, Einsatzszenarien und Perspektiven des Lernens mit mobilen Endgeräten*. Wiesbaden : Springer VS, 27–54.
- Siegenthaler, Aline (2020). « Authentische Dokumente in den Lernzielbeschreibungen der Fremdsprachenfächer an Schweizer Gymnasien. Qualitative Analyse unterschiedlicher Kompetenzbereiche », in : *Bulletin suisse de linguistique appliquée* 112, 47–66.
- Specht, Marcus / Ebner, Martin / Löcker, Clemens (2013). « Mobiles und ubiquitäres Lernen. Technologien und didaktische Aspekte », in: Ebner, M. / Schön, S. (Eds). *L3T'. Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologien*. Berlin : epubli.
- Steinke, Ines (2000). « Gütekriterien qualitativer Forschung », in: Flick, Uwe / Kardorff, Ernst von / Steinke, Ines (Eds). *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg : Rowohlt Taschenbuch Verlag, 319–331.
- Tassinari, Maria Giovanna (2009). *Autonomes Fremdsprachenlernen. Komponenten, Kompetenzen, Strategien*. Berlin : Peter Lang.
- Timm, Johannes-P. (1998). « Pop und Rocksongs als 'Lernschrittmacher' », in: Timm, Johannes-P. (Ed). *Englisch lernen und lehren. Didaktik des Englischunterrichts*. Berlin : Cornelsen, 178–184.

- Usbeck-Frei, Hanna (2019). « Pop- und Rocksongs im Fremdsprachenunterricht », in: Falkenhagen, Charlotte / Volkmann, Laurenz (Eds). *Musik im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen : Narr Francke Attempto Verlag GmbH + Co KG, 93–126.
- Viau, Rolland (2009). *La motivation en contexte scolaire*. (=Pratiques pédagogiques). Bruxelles : De Boeck.
- Viëtor, Wilhelm (1882). *Der Sprachunterricht muss umkehren! Ein Beitrag zur Überbürdungsfrage von Quousque Tandem*. Heilbronn : Gebr. Henninger.
- Volkmann, Laurenz (2019). « Musik und interkulturelles Lernen », in: Falkenhagen, Charlotte / Volkmann, Laurenz (Eds). *Musik im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen : Narr Francke Attempto Verlag GmbH + Co KG, 29–50.
- Wagner, Pia / Hering, Linda (2014). « Online-Befragung », in: Baur, Nina / Blasius Jörg (Eds). *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Wiesbaden : Springer VS, 661–673.
- Weck, Christa (2020). *Lernerautonomie aus Sicht von Lehrerinnen und Lehrern des Französischen. Ein Beitrag zur professionsbezogenen Subjektive-Theorien-Forschung*. (= Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). Tübingen : Narr Francke Attempto Verlag.
- Willem, Aline (2019). « Musik und Fremdsprachenunterricht - Erkenntnisse der Kognitionswissenschaften », in: Falkenhagen, Charlotte / Volkmann, Laurenz (Eds). *Musik im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen : Narr Francke Attempto Verlag GmbH + Co KG, 77–89.
- Zeromskaite, Ieva (2014). « The Potential Role of Music in Second Language Learning: A Review Article », in : *Journal of European Psychology Students 5/3*, 78–88.

## **10. Table des illustrations**

Figure 1: présentation de LyricsTraining: choix de niveau.....	11
Figure 2: présentation de LyricsTraining : niveaux.....	11
Figure 3: présentation de LyricsTraining : classement et fonction "challenge".....	12
Figure 4: Enquête empirique : l'utilisation des outils en ligne/applications dans le cours du FLE .....	52
Figure 5: Enquête empirique : quels applications/outils en ligne as-tu utilisé? .....	53
Figure 6: Enquête empirique : applications ou outils en ligne utilisés dans le cours de FLE. ....	53
Figure 7: Enquête empirique : combien de fois as-tu utilisé des applications d'apprentissage des langues dans le cours de FLE? .....	53
Figure 8: Enquête empirique : utilisation des outils en ligne/applications en dehors de la classe de FLE et en autonomie. ....	54
Figure 9: Enquête empirique : combien de fois as-tu utilisé des applications d'apprentissage des langues en dehors des cours de FLE ?.....	54
Figure 10: Enquête empirique : quels applications/outils en ligne as-tu utilisés en dehors de la classe de FLE ?.....	55
Figure 11: Enquête empirique : applications ou outils en ligne utilisés en dehors des cours du FLE.....	55
Figure 12: Enquête empirique : utilisation des applications d'apprentissage pour s'améliorer dans la matière de FLE .....	56
Figure 13: Enquête empirique : utilisation des applications d'apprentissage des langues pour étudier/réviser pour mes examens scolaires. .....	56
Figure 14: Enquête empirique : utilisation des applications d'apprentissage des langues pour réviser ou renforcer certains points de grammaire. ....	57
Figure 15: Enquête empirique : utilisation des applications d'apprentissage des langues pour réviser ou consolider le vocabulaire. ....	58
Figure 16: Enquête empirique : connaissais-tu déjà l'application/l'outil en ligne en question ? .....	58
Figure 17: Enquête empirique : probabilité d'utiliser lyricstraining/lingoclip dans le futur. ....	59
Figure 18: Enquête empirique : probabilité d'utiliser lyricstraining/lingoclip plus souvent et plus régulièrement dans le futur .....	60

Figure 19: Enquête empirique : pourquoi ferais-tu ou ferais-tu pas recours à lyricstraining/lingoclip ?.....	61
Figure 20: Enquête empirique : que signifie pour toi « un complément utile » ? .....	62
Figure 21: Enquête empirique : selon ta définition, décrirais-tu lyricstraining/lingoclip comme un « complément utile » aux cours réguliers ? .....	63
Figure 22: Enquête empirique : effet motivant de lyricstraining/lingoclip. ....	63
Figure 23: Enquête empirique : l'attraction de la musique en français / par des chanteurs français.....	64
Figure 24: Enquête empirique : l'attraction du caractère ludique de lyricstraining/lingoclip. ....	64
Figure 25: Enquête empirique : l'attraction du caractère ludique de lyricstraining/lingoclip en raison du placement dans le classement. ....	65
Figure 26: Enquête empirique : l'attraction du design, de la mise en page, du logo. ....	66
Figure 27: Enquête empirique : l'attraction des clips musicaux. ....	66
Figure 28: Enquête empirique : utilisation de LyricsTraining en autonomie.....	67
Figure 29: Enquête empirique : utilisation de la version web ou la version application mobile .....	68
Figure 30: Enquête empirique : les langues dans lesquelles LyricsTraining a été utilisé ...	68
Figure 31: Enquête empirique : le lieu d'utilisation de LyricsTraining .....	69
Figure 32: Enquête empirique : le niveau utilisé de LyricsTraining .....	69
Figure 33: Enquête empirique : mode de jeu utilisé.....	70
Figure 34: Enquête empirique : classement et LyricsTraining.....	70
Figure 35: Enquête empirique : la fréquence d'utilisation de LyricsTraining .....	71
Figure 36: Enquête empirique : temps passé en moyenne par jour avec LyricsTraining....	71
Figure 37: Enquête empirique : raisons pour l'utilisation de LyricsTraining .....	72
Figure 38: Enquête empirique : raisons pour l'utilisation de la version web (lyricstraining) .....	73
Figure 39: Enquête empirique : raisons pour l'utilisation de la version application mobile (lingoclip) .....	73
Figure 40: Enquête empirique : raisons contre l'utilisation de LyricsTraining .....	74
Figure 41: Enquête empirique : ce que LyricsTraining devrait offrir pour que tu l'utilises en autonomie .....	75
Figure 42: Enquête empirique : ce que LyricsTraining devrait offrir pour que tu l'utilises en autonomie (Sonstiges) .....	75

Figure 43: Enquête empirique : ce que manque à LyricsTraining pour que tu l'utilises en dehors de l'école .....	76
---	----

## 11. Annexe

### 11.1. Questionnaire

#### 11.1.1. Enquête 1

1. Wie ist es dir mit der heutigen Aufgabe, mithilfe von lyricstraining/lingoclip Lücken in einem Liedtext auszufüllen, ergangen? \*

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Sehr gut

gar nicht gut

#### Allgemeines zur Arbeit mit Sprachlern-Apps oder Online-Tools:

2. Hast du bereits mit Sprachlern-Apps oder Online-Tools im Französischunterricht gearbeitet? \*

Ja  
 Nein

3. Wie oft hast du bereits mit Sprachlern-Apps oder Online-Tools im Französischunterricht gearbeitet? \*

häufig (1x pro Woche)  
 gelegentlich (1x im Monat)  
 selten (1x pro Semester)  
 nie

4. Welche Apps oder Online-Tools hast du bereits im Französischunterricht verwendet? \*

Bubble  
 Duolingo  
 tv5monde.com  
 Andere

5. Wenn "Andere": welche Apps/ Online-Tools hast du bereits **im Französischunterricht** verwendet?

### Allgemeines zur Arbeit mit Sprachlern-Apps oder Online-Tools:

6. Hast du bereits **selbstständig** (= außerhalb des Unterrichts und ohne Anweisung deiner Französischlehrkraft) Sprachlern-Apps/ Online-Tools verwendet? \*

Ja

Nein

7. Wenn ja, was waren die Gründe für die Verwendung von Sprachlern-Apps oder Online-Tools? \*

Ich habe Sprachlern-Apps/Online-Tools verwendet, um im Fach Französisch besser zu werden.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

trifft zu

trifft gar nicht zu

8. Wenn ja, was waren die Gründe für die Verwendung von Sprachlern-Apps oder Online-Tools? \*

Ich habe Sprachlern-Apps/Online-Tools verwendet, um für Schularbeiten zu lernen.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

trifft zu

trifft gar nicht zu

9. Wenn ja, was waren die Gründe für die Verwendung von Sprachlern-Apps oder Online-Tools? \*

Ich habe Sprachlern-Apps/Online-Tools verwendet, um bestimmte Grammatikpunkte zu wiederholen oder zu festigen.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

trifft zu

trifft gar nicht zu

10. Wenn ja, was waren die Gründe für die Verwendung von Sprachlern-Apps oder Online-Tools? \*

Ich habe Sprachlern-Apps/Online-Tools verwendet, um neuen Wortschatz zu wiederholen oder zu festigen.

1

2

3

4

5

trifft zu

trifft gar nicht zu

11. Wenn ja, was waren die Gründe für die Verwendung von Sprachlern-Apps oder Online-Tools? \*

Ich habe Sprachlern-Apps/Online-Tools verwendet, um mein Hörverständnis (*compréhension orale*) zu verbessern.

1

2

3

4

5

trifft zu

trifft gar nicht zu

12. Wenn ja, was waren die Gründe für die Verwendung von Sprachlern-Apps oder Online-Tools? \*

Ich habe Sprachlern-Apps/Online-Tools verwendet, um meine Aussprache zu verbessern.

1

2

3

4

5

trifft zu

trifft gar nicht zu

13. Wenn ja, was waren die Gründe für die Verwendung von Sprachlern-Apps oder Online-Tools? \*

Ich habe Sprachlern-Apps/Online-Tools verwendet, um mein Leseverständnis (*compréhension écrite*) zu verbessern.

1

2

3

4

5

trifft zu

trifft gar nicht zu

14. Wenn ja, wie oft hast du Sprachlern-Apps/ Online-Tools **außerhalb des Unterrichts** verwendet? \*

- häufig (mehr als 3x pro Woche)
- gelegentlich (2x pro Woche)
- selten (1x pro Woche)
- nie

15. Wenn ja: wie lange hast du dich durchschnittlich mit diesen Apps/ Online-Tools beschäftigt? \*

- mehr als 2h/Woche
- ca. 1h/Woche
- weniger als 1h/Woche

16. Wenn ja: welche Sprachlern-Apps/ Online-Tools hast du verwendet? \*

- Bubble
- Duolingo
- Tv5monde.com
- Andere

17. Wenn "Andere", welche?

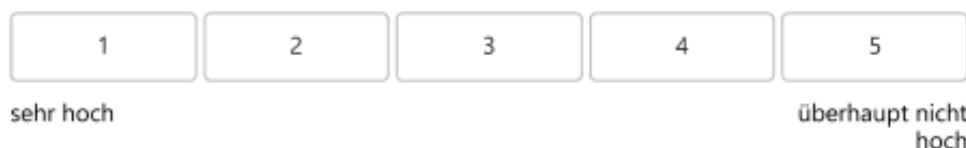
## **Fragen zu lyricstraining/lingoclip:**

18. War dir **lyricstraining**/**lingodip** bereits vor der heutigen Einführung im Französischunterricht bekannt? \*

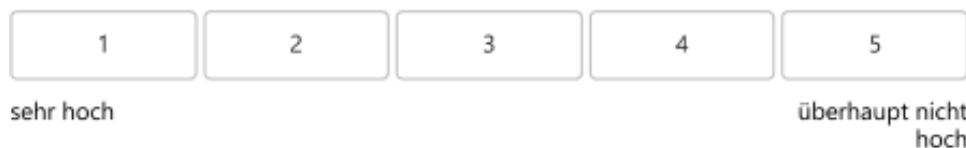
- Ja
  - nein

19. Wenn ja: woher kanntest du lyricstraining/lingodip? \*

20. Jetzt wo du lyricstraining/lingoclip kennengelernt hast: Wie hoch schätzt du die Wahrscheinlichkeit ein, lyricstraining/lingoclip außerhalb des Unterrichts, auf selbständiger und freiwilliger Basis zu verwenden? \*



21. Wie hoch schätzt du die Wahrscheinlichkeit ein, **oft** mit lyrictraining/lingoclip zu arbeiten, das heißt, lyrictraining/lingoclip auch **regelmäßig** außerhalb des Unterrichts auf freiwilliger und selbständiger Basis zu verwenden? \*



22. Begründe deine Antwort: Wieso? Wieso nicht? \*

## **Lyricstraining/lingoclip als Ergänzung zum Regelunterricht:**

23. Was bedeutet für dich "eine sinnvolle Ergänzung"? \*

24. Würdest du **lyrictraining**/**lingoclip** als eine, laut deiner Definition, sinnvolle Ergänzung zum schulischen Regelunterricht beschreiben? \*

1	2	3	4	5
sehr sinnvoll				gar nicht sinnvoll

### **Wirkung von lyricstraining/lingoclip**

Bewerte die folgenden Aussagen:

25. Lyricstraining/jingoclip wirkt motivierend auf mich. \*

26. Die Musik in französischer Sprache/ von französischen Sänger\*innen spricht mich an.\*

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

27. Der Spielcharakter/ Die spielerische Aufmachung von lyricstraining/lingoclip (Punkte, Score, Rangliste, ...) spornt mich an, mich öfter mit lyricstraining/lingoclip zu beschäftigen, um mehr Punkte zu erhalten. \*

28. Der Spielcharakter von lyricstraining/lingoclip (Punkte, Score, Rangliste, ...) spornt mich an, gleich mehrere Lieder hintereinander zu spielen, um mehr Punkte zu erhalten. \*

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

29. Der Spielcharakter von **lyricstraining/lingoclip** (Punkte, Score, Rangliste, ...) motiviert mich, da ich mehr Punkte erhalten will, um somit im Ranking besser platziert zu sein. \*

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

trifft zu

trifft gar nicht zu

30. Die Art und Weise wie **lyricstraining/lingoclip** (Design, Layout, Logo, ...) gestaltet ist, spricht mich an \*

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

trifft zu

trifft gar nicht zu

31. Die Musikvideos gefallen mir. \*

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

trifft zu

trifft gar nicht zu

32. Die Musikvideos helfen mir, den Text des Liedes besser zu verstehen. \*

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

trifft zu

trifft gar nicht zu

### 11.1.2. Enquête 2

## Zweite Befragung zu Sprachlern- Apps/Online-Tools

\* Erforderlich

1. Hast du lyricstraining/lingoclip nach der Vorstellung im Französisch-Unterricht vor einigen Wochen **selbstständig**, das heißt **außerhalb des Unterrichts**, verwendet? \*

Ja

Nein

2. Wenn ja: Hast du die **Webversion (lyricstraining)** oder die mobile **Appversion (lingoclip)** verwendet? \*

Appversion (lingoclip)

Webversion (lyricstraining)

Beide

3. Was hat dich an der mobilen Appversion (**lingoclip**) angesprochen? \*

- ständige Verfügbarkeit
- Layout/Design
- technisch einwandfreie Nutzung
- gut für unterwegs
- Sonstiges

4. Was hat dich an der Webversion (**lyricstraining**) angesprochen? \*

- technisch einwandfreie Nutzung
- Layout/Design
- gute Übersichtlichkeit (durch größeren Bildschirm)
- guter Aufbau der Webversion
- Sonstiges

5. Was hat dich an der mobilen Appversion **lingoclip** angesprochen?

- ständige Verfügbarkeit am Handy
- Layout/Design
- technisch einwandfreie Nutzung
- gut für unterwegs
- Sonstiges

6. Wie oft hast du lyricstraining/lingoclip verwendet? \*

- 1x pro Monat
- 1x-2x in der Woche
- 3-4x in der Woche
- öfter als 5x pro Woche

7. Wenn du lyricstraining/lingoclip verwendet hast, wie lange hast du dich **pro Tag durchschnittlich** mit lyricstraining/lingoclip beschäftigt?  
\*

- weniger als 10 min (1-2 Lieder)
- 10-20 Minuten (3-4 Lieder)
- mehr als 30 Minuten (mehr als 4 Lieder)

8. Was hat dich **im Allgemeinen** an lyricstraining/lingoclip angesprochen, sodass du dich dafür entschieden hast, dich nochmals auf **freiwilliger und selbständiger Basis**, das heißt **außerhalb des Unterrichts**, damit zu beschäftigen? \*

- die Musik
- die Musikvideos
- das Kennenlernen der französischen Kultur
- die Möglichkeit mein Hörverständnis zu trainieren
- der spielerischer Charakter (Ranking, Score, ...)
- die Möglichkeit mein Französisch zu verbessern
- Sonstiges

9. In welcher Sprache hast du lyricstraining/lingoclip verwendet? \*

Französisch

Englisch

Deutsch

Sonstiges

10. Wo hast du lyricstraining/lingoclip verwendet? \*

zuhause

in der Schule

am Schulweg

Sonstiges

11. Welches Level hast du verwendet? \*\*\*

Beginner

Intermediate

Advanced

Expert

12. Welchen Spielmodus hast du verwendet? \*

Choice-Mode

Type-Mode

Karaoke-Version

13. Hast du dich bei der Wahl der Lieder mit deinen Freund:innen abgesprochen? \*

Ja

Nein

14. Hast du Gruppen für dich und deine Freund:innen erstellt (Funktion „Challenge“), um euch bei einzelnen Lieder herauszufordern? \*

Ja

Nein

15. Hast du dir deinen Platz im Ranking angesehen? \*

Ja

Nein

16. Wenn ja, hat es dich motiviert zu wissen, welchen Platz du im Ranking einnimmst? \*

Ja

Nein

17. Warum hast du dich nicht, **außerhalb des Unterrichts**, mit lyricstraining/lingoclip beschäftigt? \*

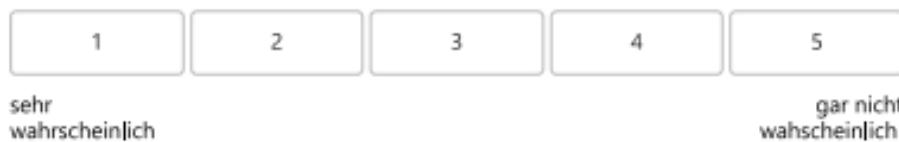
- kein Interesse, mich über das Schulische hinaus mit Französisch zu beschäftigen
- Kein Interesse an der Arbeit mit Apps/Online-Tools
- nicht genug Abwechslung
- funktioniert technisch nicht einwandfrei
- das Design spricht mich nicht an
- Sonstiges

18. Was müsste lyricstraining/lingoclip bieten, damit du dich **selbstständig**, das heißt **außerhalb des Unterrichts**, damit beschäftigst? \*

- besseres Design
- besserer/anderer Aufbau
- keine Werbung
- mehr Lieder, die meinem Musikgeschmack abdecken
- Sonstiges

19. Was fehlt lyricstraining/lingoclip deiner Meinung nach, damit du es **außerhalb des Unterrichts** verwendest? \*

20. Ich werde lyricstraining/lingoclip in Zukunft verwenden. \*



21. Möchtest du abschließend noch etwas ergänzen? \*

## **11.2. Zusammenfassung auf Deutsch**

### **11.2.1. Einleitung**

Sprachlern-Apps oder Online-Tools haben in den letzten Jahren stark an Bedeutung gewonnen. Zum einen liegt diese Entwicklung an der Digitalisierung, die auch in den schulischen Kontext Eingang gefunden hat, zum anderen wohl auch an der Covid-19 Pandemie, die den Unterricht in den virtuellen Raum gedrängt hat. Zu dieser Zeit sind die Lern-Apps und Online-Tools immer wichtiger geworden, um die Forderungen der Bildung, die sich an den neuen Gegebenheiten orientieren, zu erfüllen.

Da ich zu dieser Zeit Studentin war und diese Entwicklungen auch im Rahmen der Masterpraxis intensiv miterleben konnte, hat sich für mich die Frage ergeben, ob die Französischlernenden in österreichischen Schulen auf Sprachlern-Apps oder Online-Tools in ihrer Freizeit zurückgreifen, die sie im schulischen Kontext kennengelernt haben, also von ihrer Französischlehrkraft im Unterricht eingeführt wurden. Genauer gesagt hat sich für mich die Frage ergeben, ob Schüler:innen einer bestimmten Schulstufe dieses Angebot, einer im Unterricht vorgestellten und eingeführten Sprachlern-App oder eines Online-Tools, wahrnehmen und sich somit außerhalb des Unterrichts, das heißt ohne Anweisung der Lehrperson und selbständig mit dieser Sprachlern-App beschäftigen, um ihre Sprachkompetenzen im Fach Französisch zu verbessern oder um sich ganz allgemein mit der französischen Sprache zu beschäftigen.

Da Jugendliche sehr viel Zeit mit ihren Smartphones und somit auch mit verschiedenen Apps verbringen, die auf diesem Gerät installiert sind und auch weithin als „Digital Natives“ (Prensky 2001:1) beschrieben werden, was sich auf die beinahe natürliche Verwendung von Apps oder Geräten im Allgemeinen bezieht, hat sich für mich die Frage ergeben, wie Schüler:innen die Nutzung von modernen Technologien beim Erlernen einer Fremdsprache einschätzen. Das Forschungsinteresse liegt hierbei bei der Nutzung von Sprachlern-Apps durch Schüler:innen und deren Wahrnehmung über die Nützlichkeit dieser, das heißt die Vor- und Nachteile, die diese für ihr eigenes Fremdsprachenlernen bringen.

Dieses Forschungsgebiet der Wahrnehmung der Jugendlichen über den Gebrauch von modernen Technologien oder Sprachlern-Apps beim Fremdsprachenlernen wird umso interessanter und wichtiger, wenn man die Zahlen der Handynutzer:innen betrachtet: 93% der befragten Jugendlichen gaben im Jahr 2019 an, ein Smartphone zu besitzen und dieses jeden Tag zu benutzen (Education Group 2021:30-31). Was die Verwendung von Lern-Apps betrifft, so ist festzustellen, dass 70% der befragten Jugendlichen Lern-Apps verwendeten,

31% davon in der Schule, 39% außerhalb des schulischen Kontextes (Education Group 2021:66).

Allerdings ist nicht weitläufig bekannt, wie Schüler:innen den Gebrauch dieser Lern-Apps beurteilen. Aus diesem Grund habe ich entschieden, im Rahmen dieser Masterarbeit zu versuchen, Antworten auf diese Fragen zu finden. Der Fokus dieser Masterarbeit liegt also auf den Vorlieben sowie auf der Wahrnehmung der Jugendlichen über die Nützlichkeit von Sprachlern-Apps und ob diese Apps, die als Lernhilfe Fremdsprachenlernenden zur Verfügung stehen, diese Anforderungen auch wirklich erfüllen können oder nicht. Um die Vorlieben und Wahrnehmungen der Jugendlichen darstellen zu können, habe ich mich dazu entschlossen, eine Sprachlern-App in den Französischunterricht einzuführen und die Schüler:innen im Anschluss um ihre Meinung zu dieser konkreten Sprachlern-App mit Hilfe eines Online-Fragebogens zu befragen. Dabei wird auch allgemein auf das Thema ‚Lernen mit Sprachlern-Apps‘ eingegangen und die Vorerfahrungen der Schüler:innen eruierter.

Die gewählte Sprachlern-App für die Intervention im Französischunterricht ist *LyricsTraining*. Da mein Forschungsinteresse besonders auf der Verwendung dieser Sprachlern-App im außerschulischen Bereich liegt, das heißt auf der selbständigen Verwendung, werden zwei Befragungen der gleichen Schüler:innengruppe durchgeführt: eine direkt im Anschluss an die Einführung der Sprachlern-App im Unterricht und die zweite Befragung einige Wochen später, um feststellen zu können, ob die Schüler:innen die Sprachlern-App in der Zwischenzeit selbständig verwendet haben oder nicht und was ihre Gründe für die Entscheidung waren, auf die Sprachlern-App als Lernhilfe zurückzugreifen oder nicht.

Die folgenden Forschungsfragen haben sich demnach für meine Masterarbeit ergeben:

F1: Zu welchem Anteil wird das Fremdsprachenlernen mit Sprachlern-Apps/ Online Tools von den befragten Schüler:innen der 6.Klasse AHS als sinnvolle Ergänzung zum Regelunterricht eingestuft?

F2: Welcher Anteil der befragten Schüler:innen verwendeten bereits vor der Einführung der App *LyricsTraining* im Rahmen des Französischunterrichts mit anderen Sprachlern-Apps/ Online-Tools?

F3: Zu welchem Anteil werden die Schüler:innen durch die Einführung und Verwendung der App *LyricsTraining* im Französischunterricht motiviert, diese auch außerhalb des Unterrichts, das heißt selbstständig und eigenverantwortlich zu verwenden?

F4: Aus welchen Gründen erachten die Schüler:innen die Verwendung der App *LyricsTraining* außerhalb des Französischunterrichts, das heißt außerschulisch und auf selbständige Art und Weise, als sinnvoll bzw. als nicht sinnvoll?

Die Forschungsfragen werden hauptsächlich mittels empirischer Forschung untersucht. Durch die Verbindung der empirischen Daten mit der Erforschung der Theorie zu diesem Thema, werden die Ergebnisse aussagekräftiger und stichhaltiger.

Folgende Annahmen dienen dazu, einen Ausgangspunkt der Forschung zu schaffen und werden im Laufe der Masterarbeit entweder verifiziert oder falsifiziert.

Möglicherweise erachtet eine große Zahl der befragten Schüler:innen die Verwendung von Sprachlern-Apps als eine sinnvolle Ergänzung zum Regelunterricht, da sie bereits viel Zeit mit ihren Smartphones und diversen Apps verbringen und sich diese somit gut in ihren Lebensstil integrieren lassen. Nichtsdestotrotz ist es möglich, dass nur eine kleine Zahl der befragten Schüler:innen bereits Sprachlern-Apps verwendet hat und, dass die Mehrheit der befragten Schüler:innen die Verwendung von *LyricsTraining* außerhalb des Unterrichts als nicht sinnvoll erachtet.

Was die Verwendung von und die damit einhergehende Motivation durch *LyricsTraining* betrifft, so ist es möglich, dass nur ein kleiner Teil der Befragten durch die Einführung der besagten App motiviert wird, diese auch außerschulisch und eigenverantwortlich zu nutzen.

## Aufbau der Masterarbeit

Zuallererst ist zu sagen, dass sich die Arbeit auf eine Analyse der Lerntheorien zu diesem Thema bezieht, auf die alle weiteren Reflexionen aufbauen werden. Diese Analyse der Lerntheorien beziehen vor allem jene Themen ein, die mit *LyricsTraining* in Beziehung stehen: Musik und Fremdsprachenlernen, Verwendung von Apps im Fremdsprachenunterricht, einschließlich *Gamification*, Verwendung von authentischem Material mit Hilfe von Apps und die Lerner:innenautonomie im Zusammenhang mit der Verwendung von Apps.

In Folge wird eine empirische Forschung mit Hilfe einer Online-Umfrage, in diesem Fall Microsoft Forms, durchgeführt. Es handelt sich hierbei um eine vorwiegend quantitative

Datenerhebung mit einem standardisiertem Fragebogen, da die meisten Fragen in geschlossener Form gestellt werden. Die Daten werden statistisch ausgewertet, um beispielsweise den Mittelwert oder den Medien darstellen zu können. Allerdings werden in dieser empirischen Forschung auch einige qualitative Daten erhoben, da einige Fragen offen gestellt werden, um die quantitativen Daten anzureichern. Die Methode *Mixed-Methods Research* wird demnach verwendet, um ein vertieftes Verständnis des Forschungsobjekts zu erreichen. Die Forschung für meine Masterarbeit basiert also auf einem quantitativem Rahmen, in dem qualitative Aspekte eingegliedert wurden.

Sobald die Daten durch den standardisierten Fragebogen gesammelt wurden, werden diese zunächst beschrieben, anschließend diskutiert und mit der Theorie in Verbindung gebracht, um Schlüsse aus den gesammelten Daten ziehen zu können.

Am Ende dieser Masterarbeit werden unter Berücksichtigung der gesammelten Daten und der Theorie Schlüsse gezogen und mit möglichen weiteren Forschungsgebieten verknüpft.

### **11.2.2. Präsentation der App *LyricsTraining***

Wie bereits erwähnt, wird im Rahmen dieser Masterarbeit und der empirischen Forschung die Sprachlern-App *LyricsTraining* in den Französischunterricht eingeführt und die Wahrnehmung der Schüler :innen gegenüber dieser Sprachlern-App und die selbständige, eigenverantwortliche und außerschulische Nutzung dieser erforscht.

*LyricsTraining* ist als Webversion sowie als mobile Appversion (optimiert für Smartphones) verfügbar. Die mobile Appversion trägt den Namen *LingoClip*. Um eine einheitliche Bezeichnung im Laufe dieser Masterarbeit zu gewährleisten, habe ich mich dazu entschieden nur den Begriff *LyricsTraining* oder *App (Sprachlern-App)* zu verwenden, um auf die Web- sowie auf die Appversion zu verweisen, da dieser Begriff bekannter und verbreiteter ist. Falls nur die Appversion angesprochen wird, wird die Bezeichnung *LingoClip* verwendet.

*LyricsTraining* basiert auf Aktivitäten mit Musikvideos, bei denen der Liedtext (eng. *Lyrics*) zu sehen ist. Ziel ist es, Lücken im Liedtext entweder durch Multiple-Choice (*Choice Mode*) oder durch das selbständige Schreiben des fehlenden Wortes (*Write Mode*), zu füllen. Zusätzlich gibt es die Karaoke-Version. Die Lücken im Liedtext sind entweder automatisch vorgegeben oder können manuell hinzugefügt werden. Die App weist vier verschiedene Schwierigkeitsstufen auf: *Beginner*, *Intermediate*, *Advanced* und *Expert* und kann mit 13 verschiedenen Sprachen gespielt werden.

Generell ist *LyricsTraining* wie ein Spiel aufgebaut, das heißtt, dass Punkte gewonnen werden, wenn Lücken richtig gefüllt werden und Punkte verloren gehen, wenn Fehler gemacht werden. Des Weiteren werden auch mehr Punkte vergeben, wenn man besonders schnell antwortet. Anhand der Punktezahl, dem *Score*, wird der Platz im *Ranking* vergeben.

*LyricsTraining* weist zudem verschiedene Funktionen auf, wie die Funktion *Challenge*, bei der ein Link unter einer Gruppe von Freund:innen oder Schulkolleg:innen geteilt werden kann. Diese Gruppenteilnehmer:innen können danach dieselbe Aufgabe spielen und sehen ausschließlich ihre eigenen Punkte sowie die Punkte der Gruppenteilnehmer:innen. Des Weiteren gibt es die Funktion „Wörterbuch“, die es ermöglicht, auf während der Aktivität übersetzte Wörter, zurückzugreifen.

*LyricsTraining* präsentiert sich selbst als „an easy and fun way to learn and improve your foreign languages skills, through the music videos and the lyrics of your favorite songs.“ oder auch „*LyricsTraining* is a perfect way to learn and improve your skills with other languages.“ (*LyricsTraining* 2022). Des Weiteren wird auf der Website darauf verwiesen, dass *LyricsTraining* dabei hilft, verschiedene Sprachkompetenzen zu verbessern, wie das Hörverständnis oder die Lesekompetenz.

### 11.2.3. Theorie

In diesem Kapitel werden die Schlüsselkonzepte präsentiert, die in engem Zusammenhang mit der App *LyricsTraining* stehen. Die Schlüsselkonzepte sind die folgenden: Musik und Fremdsprachenerwerb, Fremdsprachenlernen mit Apps und Autonomie und Fremdsprachenlernen.

Zum Thema „Musik und Fremdsprachenerwerb“ ist festzuhalten, dass bereits im ausgehenden 19. Jahrhundert nach einem neuen Ansatz gesucht wurde, um Fremdsprachenlernen für die Lernenden zu vereinfachen und ansprechender zu gestalten. In diesem Kontext wurde zunächst die Musik ins Spiel gebracht. Ein Jahrhundert später, mit der *Kommunikativen Wende* ist die Musik nochmals in den Vordergrund getreten und der Weg für neue moderne Methoden wurde geebnet (Allmayer 2008:121).

Nichtsdestotrotz ist Musik im Fremdsprachenunterricht bis heute eher ein Randphänomen, was sich auch dadurch zeigt, dass Musik meist nur unter Berücksichtigung einiger weniger Funktionen verwendet wird. Das heißtt, dass meist auf einige spezielle Funktionen von Musik, wie zum Beispiel auf die Entspannungsfunktion zurückgegriffen wird, obwohl Musik im Fremdsprachenunterricht noch viel mehr böte. Aus diesem Grund hat Allmayer

(2008:123) den Begriff „Schwellendidaktik“ für den Platz der Musik im Fremdsprachunterricht zugeordnet wird, geprägt.

Trotzdem kann Musik im Fremdspracherwerb eine große Rolle spielen, da mit ihr mehrere Funktionen einhergehen. Laut Lütge (2010 : 99–100) handelt es sich dabei um die

Psychohygienische und emotionale Funktion, [die] Sozialpsychologische Funktion, [um] Musik zur Förderung unbewussten Lernens, [um] Musik zur Förderung (sprachlich) kognitiver Prozesse, [um] Musik und Klang als Auslöser von Kommunikationsprozessen sowie zum Interkulturellen Lernen.

Was die Verarbeitung von Musik und Sprache im Gehirn betrifft, so ist zu sagen, dass einige Forscher:innen klar der Meinung sind, dass diese Verarbeitung in zwei verschiedenen Gehirnhälften geschieht, welche aber auch zusammenarbeiten, um bestimmte Aufgaben zu erledigen. Diese neuen Erkenntnisse bringen laut Lütge und Owczarek (2019:20) auch einige langfristige Veränderungen für den Fremdsprachenunterricht mit sich. Trotz alledem gibt es bis heute nur wenige Studien, die eine positive Verbindung zwischen Musik und Fremdsprachenunterricht unterstreichen. Es ist aber erwiesen, dass einige Charakteristika von Musik, wie der Rhythmus, das Tempo, die Dauer und die Wiederholung positive Effekte auf das Fremdsprachenlernen haben (Allmayer 2010:300).

Des Weiteren wird Musik auch ein Einfluss auf die Emotionen und auf die Motivation nachgesagt. Es wird angenommen, dass Musik zahlreiche Prozesse anregt, die sich motivational und emotional positiv auf den Lernenden selbst und somit auch auf die Lernumgebung auswirken können (Ben Boudjema 2021:83). Noch dazu wird mit Musik eine Orientierung an den Lernenden selbst geschaffen, da für Jugendliche Musik in der Regel eine große Bedeutung innehaltet (Lütge 2010:99). Diese Orientierung an den Lernenden kann auch motivationssteigernd wirken, da die Lernenden sich und ihre Interessen im Unterricht wahrgenommen fühlen.

Abschließend ist zu sagen, dass Musik auch als wesentlicher Bestandteil von authentischem Material zahlreiche Vorteile für den Fremdspracherwerb mit sich bringen kann. Einer dieser Vorteile liegt darin, dass authentisches Material als nicht-didaktisiertes Material gilt und somit den realen Sprachgebrauch widerspiegelt (Kippel 2016:318). Die Schüler:innen können somit auf in der Zukunft liegende Kommunikationssituationen gut vorbereitet werden. Noch dazu kann der Gebrauch von authentlichem Material auch zu einer Motivationssteigerung auf Seiten der Schüler:innen führen, der sich dadurch erklären lässt, dass die Schüler:innen in eine andere Kultur eintauchen (Usbeck-Frei 2019:93-94).

Was das Fremdsprachenlernen mit Apps betrifft, so ist festzuhalten, dass es sich hierbei nicht um ein neues Phänomen handelt, sondern, dass bereits in den 1990er Jahren das Internet als Lernressource entdeckt und damit experimentiert wurde (Schaumburg 2015:58). Mit dem Aufkommen der ersten Smartphones wurde auch das Konzept MALL immer verbreiteter. MALL bedeutet *Mobile Assisted Language Learning* und wird durch „[...] its use of personal, portable devices that enable new ways of learning, emphasizing continuity or spontaneity of access and interaction across different contexts of use“ definiert. Die Faktoren, Verfügbarkeit, Interaktivität, Unmittelbarkeit und Erreichbarkeit spielen dabei eine große Rolle (AbuSa'aleek 2014:469). Mit MALL wird auch der Begriff informelles Lernen immer häufiger benutzt. Diese zwei Konzepte haben das Lernen unweigerlich tiefgreifend verändert und haben eine „Entgrenzung des Lernens“ (Rohs 2013:75) befördert. In diesem Kontext wichtig zu erwähnen ist auch die Rolle, die der *Gamification* zugeordnet wird. Unter *Gamification* versteht man eine „series of design principles, processes and systems used to influence, engage and motivate individuals, groups and communities to drive behaviours and effect desired outcomes.“ (Huang/Soman 2013 : 6). Besonders die Motivation der Lernenden soll durch *Gamification* positiv beeinflusst werden (Schedler 2020:25). Dabei spielen vor allem die graphische Aufbereitung des Fortschritts durch Punkte, Pokale oder Platzierungen eine große Rolle, die den Schüler:innen in Echtzeit ihren Fortschritt vor Augen führen und somit im Idealfall die Motivation am Lernen erhöhen sollen (Schedler 2020:26-27). Allerdings können gerade diese Seiten der *Gamification* auch negative Folgen haben, da eine erhöhte Kompetitivität eintritt, die in einem regelrechten Wettbewerb unter den Schüler:innen ausarten könnte (Hamari et al. 2014:3028).

Der letzte wichtige Aspekt, welcher im Theoriekapitel besprochen wird, ist jener der Autonomie der Lernenden. Unter Autonomie versteht man laut Holec (1979:3) die Fähigkeit, Verantwortung für das eigene Lernen zu übernehmen. Weiters vertritt Holec (1979) die Annahme, dass diese Fähigkeit nicht angeboren ist, sondern dass sie erlernt werden muss. Das Erlernen dieser Fähigkeit kann im formellen Rahmen, wie in der Schule stattfinden, oder aber auch vom Lernenden selbst ausgehen. Die Lernendenautonomie ist eng mit dem Kommunikativen Ansatz verwoben. Mit dem Kommunikativen Ansatz hat sich auch die Beziehung zwischen Lehrperson und Lernenden verändert. Die Lehrperson nimmt von da an eher die Rolle des:der Lernbegleiter:in ein (Weck 2020:82). Besonders die digitalen Medien haben einen großen Einfluss auf die Autonomie der Lernenden (Michler 2015:53). Verschiedenste Lern-Apps oder Online-Tools bieten den Lernenden direkte Rückmeldung

über ihre Leistung, erlauben es zu Differenzieren und fördern somit das individuelle Lernen, in dem die Lernenden ihre individuellen Schwächen trainieren und ihre Stärken ausbauen können (Weck 2020:143).

All diese genannte theoretischen Aspekte helfen dabei, die App *LyricsTraining* zu kontextualisieren, um ihre didaktischen Möglichkeiten darzustellen. Aus einer theoretischen Sichtweise birgt die App demnach einige Vorteile im Fremdsprachenerwerb, da sich viele verschiedene Konzepte in ihr vereinen: die Vorteile von Musik auf das Fremdsprachenlernen, die Auswirkungen der Verwendung von Apps im Fremdsprachenunterricht, die Verwendung von authentlichem Material sowie die Auswirkungen von Autonomie auf die Lernenden im Fremdsprachenerwerb. In einem nächsten Schritt wird die Wahrnehmung der Lernenden hinsichtlich der App *LyricsTraining* durch die empirische Forschung untersucht.

#### **11.2.4. Empirischer Teil**

Die empirische Forschung dieser Masterarbeit zielt darauf ab, die Schüler:innen nach ihrer Wahrnehmung über Sprachlern-Apps im Allgemeinen und im Konkreten zu *LyricsTraining* im außerschulischen und schulischen Bereich zu befragen und zu eruieren, wie sie zu diesen Sprachlern-Apps und zum Transfer des Lernens in den virtuellen Raum stehen. Noch dazu sollen die Gründe für eine mögliche selbständige und außerschulische Verwendung dieser Sprachlern-App dargestellt werden. In diesem Kontext wird das Hauptaugenmerk auf die selbstständige und eigenverantwortliche Nutzung der App *LyricsTraining* im außerschulischen Bereich gelegt. Um abfragen zu können, ob die Sprachlern-App *LyricsTraining* selbständig und außerschulisch, das heißt ohne Anweisungen der Lehrkraft verwendet wurde, wird eine zweite Befragung einige Wochen nach der ersten Befragung durchgeführt.

Für die Befragung wurde ein Online-Fragebogen mittels Microsoft Forms erstellt, damit die Befragung unabhängig von Zeit und Raum stattfinden kann und Effekte, wie der Interviewer-Effekt verhindert werden kann (Albert und Koster 2002:32) / (Wagner und Hering 2014:662-663).

Der Online-Fragebogen besteht aus einem quantitativen Rahmen, um Häufigkeiten zu erheben, aber auch aus einigen qualitativen Fragen, die dazu dienen, Gefühle und die subjektive Meinung der Schüler:innen zu erheben (Albert und Koster 2002:3). Aus diesem

Mix von quantitativen und qualitativen Fragen (*Mixed Methods Research*) ergibt sich ein tiefgreifenderes Verständnis des Forschungsinteresses (Kuckartz 2014:30).

Die Zielgruppe sind Schüler:innen einer Wiener AHS, die Französisch als zweite lebende Fremdsprache lernen und sich in der 6. Klasse (2. Lernjahr) befinden. Die erste Befragungsrunde wurde am 01.02.2023 und 02.02.2023, die zweite am 14.03.2023 durchgeführt. Die Anzahl der Teilnehmer:innen beträgt 32.

#### **11.2.5. Erkenntnisse und Schlussfolgerungen**

Die wesentlichsten Erkenntnisse aus der empirischen Forschung dieser Masterarbeit sind, dass Sprachlern-Apps für die befragten Schüler:innen eine wesentliche Rolle, auch abseits des schulischen Kontexts, spielen. 20 von 32 befragten Schüler:innen, also 63%, haben angegeben, bereits mit Sprachlern-Apps außerhalb des Unterrichts, das heißt außerschulisch, autonom und ohne Anweisung der Lehrperson gearbeitet zu haben. Es scheint demnach so, als würden Sprachlern-Apps grundsätzlich für die Schüler:innen eine wesentliche Rolle spielen und dass der Wille, diese Sprachlern-Apps auch außerhalb des Unterrichts auf selbständiger und freiwilliger Basis zu verwenden, existiert. Diese Annahme wird auch dahingehend bestätigt, als dass die angegebene Verwendungshäufigkeit von Sprachlern-Apps pro Woche eher hoch ist. Es wurde sichtbar, dass die befragten Schüler:innen die Sprachlern-Apps regelmäßig verwenden, das heißt ein bis mehrere Male pro Woche.

Was die eigenständige und außerschulische Nutzung von *LyricsTraining* betrifft, so ist festzustellen, dass nur sechs von 26 befragten Schüler:innen innerhalb des Erhebungszeitraums auf die App zurückgegriffen haben und dies aus den verschiedensten Gründen. Ebenso verschieden sind auch die Gründe, weshalb nicht auf *LyricsTraining* zurückgegriffen wurde.

Zu den angegebenen Gründen der befragten Schüler:innen für die selbständige und außerschulische Verwendung der App *LyricsTraining* kann zusammengefasst werden, dass diese in zwei verschiedene Kategorien eingeteilt werden können: Einerseits die Verbesserung der sprachlichen Fähigkeiten im Fach Französisch, wie das Trainieren des Hörverständnisses und andererseits die Arbeit mit Musik. Die spielerischen Elemente der App (*Gamification*) und das Kennenlernen der französischen Kultur haben bei der Entscheidung, die App auch außerhalb des Unterrichts auf freiwilliger und selbständiger Basis zu verwenden, keine Rolle gespielt.

Was in diesem Kontext interessant erscheint, ist die Tatsache, dass *LyricsTraining* im Allgemeinen motivationsfördernd auf die Schüler:innen wirkt. Des Weiteren scheint die Musik auch eine entscheidende Rolle bei der Entscheidung, die App wieder zu verwenden, gespielt zu haben. Wohingegen es andererseits scheint, als dass die spielerischen Elemente, die der *Gamification* zuzuschreiben sind, eine nicht sehr bedeutende Rolle gespielt haben. Außerdem ist auch festzustellen, dass einige der befragten Schüler:innen angegeben haben, dass *LyricsTraining* der spielerische Charakter fehlt und dass dieser ausgebaut werden könnte. Die befragten Schüler:innen sind sich also zum Thema *Gamification* nicht einig.

Durch diese Aufzählung der Gründe für die selbständige und außerschulische Verwendung von *LyricsTraining* ist zu erkennen, dass gewisse Erwartungen an die App formuliert wurden, welche anscheinend für die befragten Schüler:innen, die die App wiederholt verwendeten, erfüllt wurden. Diese Erwartungen an die App zeigen, dass Schüler:innen Sprachlern-Apps, als App sehen, die ihnen als gewisse Lernhilfen dienen können, die also auch die Erwartungen der Schüler:innen, die das Fremdsprachenlernen betreffen, erfüllen. Es wird auch ersichtlich, dass nicht allein der Spaß bei der Verwendung von Sprachlern-Apps im Vordergrund steht, sondern auch das Lernen mit all seinen Facetten eine wichtige Rolle einnimmt und von den Schüler:innen auch gefordert wird. Daraus wird auch ersichtlich, dass *LyricsTraining* von den befragten Schüler:innen als eine sinnvolle Ergänzung zum Regelunterricht angesehen wird, die ihnen auch hilft, gewisse Schwächen in ihrem eigenen fremdsprachlichen Können oder im Regelunterricht auszugleichen. Dies zeigt auch, dass die befragten Schüler:innen *LyricsTraining* nicht nur als Spiel wahrnehmen, sondern als Sprachlern-App, als die sich die App auch selbst sieht und beschreibt.

Bezüglich der Frage, wo die App *LyricsTraining* selbständig verwendet wurde, ist zu sehen, dass diese Frage einige interessante Resultate hervorgebracht hat. Die große Mehrheit der befragten Schüler:innen, die die App außerschulisch und eigenständig verwendeten, haben angegeben, die App auch räumlich und zeitlich getrennt von der Schule verwendet zu haben, was sich auch im Konzept von MALL, dem ubiquitärem Lernen und *seamless learning* niederschlägt. Diese Erkenntnis zeigt, dass *LyricsTraining* Schüler:innen dazu motivieren kann, sich auch außerhalb der Schule, das heißt außerschulisch und eigenständig mit der französischen Sprache zu beschäftigen.

Nichtsdestotrotz ist auch eine große Anzahl an befragten Schüler:innen sichtbar, die während des Befragungszeitraums nicht auf *LyricsTraining* zurückgegriffen haben. Dies

kann einerseits auf die App *LyricsTraining* selbst zurückzuführen sein, aber auch an die bereits angesprochenen Erwartungen der Schüler:innen an Sprachlern-Apps, die in diesem Fall möglicherweise nicht erfüllt wurden. Die Mehrheit der befragten Schüler:innen hat angegeben, kein Interesse zu haben, sich über das Schulische hinaus mit dem Französischen zu beschäftigen. Einige Schüler:innen haben auch angegeben, kein Interesse an der Arbeit mit Sprachlern-Apps oder Online-Tools zu haben. Diese zwei Aussagen können unter der Kategorie ‚Persönliches‘ zusammengefasst werden.

Befragt danach, was *LyricsTraining* bieten müsste, damit sich die Schüler:innen mit der App auch außerschulisch, das heißt auf selbständiger Basis beschäftigen, haben die Schüler:innen angegeben, dass *LyricsTraining* einen anderen Aufbau bräuchte, was wiederrum auf die spielerischen Elemente zurückzuführen ist, aber auch auf ein besseres Design und eine bessere Aufmachung. Einige Schüler:innen wünschen sich auch mehr Lieder, die ihren Musikgeschmack treffen. Durch diese Aufzählung der Gründe für das Nicht-Zurückgreifen auf *LyricsTraining* ist zu sehen, dass die Schüler:innen anscheinend, wie bereits erwähnt, gewisse Erwartungen an eine Sprachlern-App haben, die in diesem konkreten Fall am Beispiel von *LyricsTraining* nicht erfüllt wurden.

Nichtsdestotrotz ist im Großen und Ganzen aber festzuhalten, dass *LyricsTraining* eine motivationsfördernde Wirkung auf Schüler:innen haben kann, sich auch außerhalb des Fremdsprachenunterrichts auf selbständiger Basis mit der französischen Sprache zu beschäftigen. Diese Motivation lässt sich auf die Tatsache, dass *LyricsTraining* eine App ist, die auf Musikvideos und Liedtext basiert und die sprachliche Kompetenz in der Fremdsprache Französisch verbessern kann, zurückführen.

### **11.3. Abstract**

Nachdem diverse Sprachlern-Apps und Online-Tools schon einige Zeit Eingang in den Fremdsprachenunterricht erfahren haben, was auch durch die Digitalisierung und nicht zuletzt durch die Covid-19 Pandemie befördert wurde, und diese auch im Hinblick auf die Ausstattung der Jugendlichen mit digitalen Endgeräten und Internetzugriff immer relevanter werden, beschäftigt sich diese Masterarbeit mit der Wahrnehmung von Schüler:innen zu Sprachlern-Apps und Online-Tools im Allgemeinen aber auch im Konkreten am Beispiel der Sprachlern-App *LyricsTraining*. Hierfür wird, aufbauend auf einer theoretischen Literaturrecherche zu den wesentlichen Schlüsselkonzepten, die sich in der betreffenden App wiederfinden, wie Musik und Fremdsprachenlernen, Apps und Fremdsprachenlernen und Autonomie und Fremdsprachenlernen, zunächst eine theoretische Kontextualisierung der betreffenden App angestrebt. Außerdem werden anhand einer empirischen Studie Schüler:innen einer Wiener AHS über ihre Wahrnehmung zu Sprachlern-Apps im Allgemeinen aber auch im Konkreten zur besagten App befragt und es wird erforscht, ob *LyricsTraining* außerhalb des Unterrichts, das heißt auf selbständiger Basis, verwendet wurde oder nicht und welche Gründe zu einer solchen möglichen eigenverantwortlichen Verwendung geführt haben.