

MASTER METIERS DE L'ÉDUCATION, DE L'ENSEIGNEMENT ET DE LA FORMATION	
Mention	Parcours
Espagnol	Master 2 MEEF

MEMOIRE

L'utilisation des chansons en cours d'espagnol

Auteur :
Sabrina Stützle

Directrice de mémoire :	
Membres du jury de soutenance :	
- - - -	
Soutenu le/...../2017	

Remerciements

En premier lieu, je tiens à remercier Marie-Pierre Diaz, ma tutrice de stage, qui m'a encouragée et donné des idées pour mes expériences tout au long de l'année.

En deuxième lieu, je remercie mes élèves, qui ont été patients, réceptifs à mes demandes et volontaires pour coopérer quand il s'agissait d'essayer de nouvelles manières de procéder.

Je souhaite également remercier Madame Cohen pour son précieux guidage.

De plus, je remercie mes collègues, particulièrement l'équipe d'espagnol, pour leur accompagnement et leurs conseils avisés.

Sommaire

Introduction.....	5
--------------------------	----------

Partie principale

I. Les bénéfices de l'utilisation des chansons en cours de langue selon les chercheurs	
I. 1. La musicalité – une capacité innée de la transmission du langage et des langues.....	6
I. 2. Une facilitation de la mémorisation par les chansons.....	9
I. 3. L'augmentation de la motivation.....	13
I. 4. La création d'une ambiance propice aux apprentissages grâce aux chansons.....	14
I. 5. Un lien avec les exigences ministérielles.....	16
I. 6. Les chansons – stimulateurs de parole par excellence.....	18
I. 7. L'ampleur des compétences et connaissances linguistiques et culturelles qu'une chanson offre de pratiquer.....	19
II. Les limites de l'utilisation des chansons en cours de langue.....	22
III. Mise en relation des apports théoriques avec les expériences mises en œuvre	
III. 1. Description des expériences.....	23
III. 2. Analyse des expériences en lien avec les résultats des chercheurs	
III. 2. 1. Selon mes expériences, le caractère inné et naturel de la musicalité aide-t-il les élèves à apprendre la langue ?.....	27
III. 2. 2. La mémorisation est-elle facilitée par les chansons ?.....	27
III. 2. 3. La motivation est-elle majeure en travaillant sur des chansons ?...32	
III. 2. 4. La musique aide-t-elle à créer une ambiance propice aux apprentissages ?.....	35
III. 2. 5. Ma démarche s'inscrit-elle entièrement dans les exigences ministérielles ?.....	36
III. 2. 6. Les chansons stimulent-elles la prise de parole des élèves ?.....	37
III. 2. 7. La chanson se prête-t-elle à intégrer une grande variété d'activités linguistiques et culturelles ?.....	38
III. 2. 8. Réflexion sur les limites du support musical en relation avec mes expériences.....	41
Conclusion.....	44
Bibliographie.....	47

Introduction

Introduction

Les nombreuses possibilités d'enseignement qu'offre la chanson en cours de langue et son efficacité m'ont toujours passionnée. Non seulement en tant qu'apprenante de langues mais aussi en tant qu'enseignante, j'ai pu constater que l'on retient très facilement du lexique et des structures grammaticales par le biais des chansons.

A l'occasion des stages que j'ai effectués pendant ma licence, j'ai travaillé avec des élèves allemands et burkinabés sur des chansons et je me suis aperçue que ce support a toujours les mêmes effets sur les élèves ; ils sont généralement plus intéressés, plus motivés, ils ont envie de chanter et ont tendance à réécouter les chansons à la maison. Selon mon propre ressenti, l'association d'une mélodie avec un texte facilite la mémorisation du lexique, des structures grammaticales et des conjugaisons.

Après avoir travaillé sur un certain nombre de chansons depuis le mois de septembre lors de mon année de stage, j'ai encore une fois pu me rendre compte qu'à chaque fois que nous travaillons sur des chansons, mes élèves ont l'air de prendre plus de plaisir à l'apprentissage que quand nous travaillons sur d'autres supports. Pourtant, ce ne sont que des hypothèses sans fondement empirique de ma part et je me demande si une augmentation de la motivation des élèves justifie la quantité élevée de chansons que je leur fais étudier en cours. Il serait intéressant de savoir si les chercheurs dans ce domaine attestent que les chansons augmentent réellement la motivation de la plupart des élèves et si cela a un effet direct sur leur apprentissage. Par exemple, je me pose la question de savoir si mes élèves retiennent mieux de nouvelles formes de conjugaison en travaillant avec une chanson qu'avec d'autres supports. Mémorisent-ils plus facilement du lexique en écoutant plusieurs fois une chanson qu'en travaillant uniquement sur les paroles ? Afin de pouvoir répondre à ces questions, j'ai mis en œuvre plusieurs expériences autour des chansons de différents genres tout au long de cette année scolaire. Celles-ci m'ont aidée non seulement à mieux comprendre l'influence de la musique sur l'apprentissage de mes

élèves, mais aussi à développer des techniques afin d'améliorer mes méthodes pour exploiter les chansons.

Ce mémoire constitue une réflexion sur les avantages et les inconvénients de l'utilisation des chansons dans l'apprentissage d'une langue et met en relation théorie et pratique. Tout d'abord, j'exposerai les résultats des chercheurs dans le domaine de l'influence des chansons sur l'apprentissage d'une langue. Je me baserai sur ce fondement scientifique pour ensuite le mettre à l'épreuve par les expérimentations que j'ai mises en œuvre avec mes élèves. Celles-ci seront analysées et mises en relation avec des questionnaires remplis par les élèves pour savoir si ces derniers perçoivent le support de la chanson réellement comme une aide. Dans la conclusion, je ferai le bilan sur mes expériences et je parviendrai à répondre à la question suivante :

La chanson constitue-t-elle un support efficace en cours d'espagnol ?

Partie principale

Partie principale

I. Les bénéfices de l'utilisation des chansons en cours de langue selon les chercheurs

I.1. La musicalité – une capacité innée de la transmission du langage et des langues

L'un des arguments que présentent les travaux de recherche sur l'utilisation des chansons en cours de langue se base sur le fait que la "musique a existé dans toutes les sociétés humaines depuis la préhistoire."¹ Les êtres humains ont toujours chanté et transmis leur culture par les chansons, ce que confirme Juan Robisco García en disant que "Tanto la poesía como la música son dos elementos que se encuentran presentes en todas las sociedades y por ende en sus culturas."² Les chansons sont donc ancrées dans toutes les cultures et servent non seulement à représenter celles-ci, mais aussi à transmettre des émotions, comme l'affirme Halil Aytekin : "Nous pouvons définir la musique comme forme d'expression des sentiments humains, moyen d'être ensemble lors d'une fête, chant ou danse et symbole d'une communauté."³

Un autre aspect naturel et commun à toute l'humanité est son rôle prépondérant dans l'acquisition de la langue maternelle chez les petits enfants. Anthony Brandt constate que "spoken language is introduced to the child as a vocal performance, and children attend to its musical features first. Without the ability to hear musically, it would be impossible to learn to speak."⁴ Si les aspects musicaux du langage sont ceux que l'enfant acquiert le plus facilement et le plus intuitivement, on peut en déduire que la musicalité du langage est tout aussi incontournable à l'heure de l'apprentissage d'une deuxième langue. Pour illustrer cette étroite relation entre la musique et le langage en soi, Brandt énumère diverses pratiques culturelles issues de différents pays qui mélangent le langage et le chant. Selon lui, elles constituent des zones grises entre ces deux éléments. Par exemple, ils mentionnent le « silbo gomero » des habitants de l'île de la Gomera, qui ont développé un langage de sifflements pour mieux communiquer dans la montagne. Un autre exemple sont les chants religieux des bouddhistes. Alors que le bouddhisme proscrit

¹ AYTEKIN Halil. « L'Exploitation de la Chanson en Classe de Langue Etrangère », dans : *Omü Egitim Fakültesi Dergisi* 30 (1). Samsun (Turquie) : 2011, p. 146.

² ROBISCO GARCÍA Juan. *La explotación didáctica de las canciones en la clase de español*. Instituto Cervantes de Nueva Delhi. New Delhi : 2013, p. 13.

³ Aytekin 2011, p. 146.

⁴ BRANDT Anthony, GEBRIAN Molly, SLEVC Robert. « Music and early language acquisition », dans *Frontiers in Psychology*, 3. Lausanne : 2012.

l'utilisation de la musique pour des pratiques religieuses et que leurs chants sont récités sans aucun accompagnement rythmique, ceux-ci sont tout de même très mélodieux. Brandt mentionne également le genre de la poésie comme un autre exemple du langage musicalisé, affirmant que la poésie est amplement considérée comme un moyen d'expression entre la musique et le langage.⁵ En guise de résumé de ce lien direct entre les deux aspects, l'auteur affirme que

« Newborn infants' extensive abilities in different aspects of speech perception have often been cited as evidence that language is innate (e.g., Vouloumanos and Werker, 2007). However, these abilities are dependent on their discrimination of the *sounds* of language, the most musical aspects of speech. We argue not that language has a privileged status in the newborn brain, but rather that *music* has a privileged status that enables us to acquire not only the musical conventions of our native culture, but also enables us to learn our native language. »⁶

C'est donc la capacité innée de percevoir des structures musicales qui permet à un enfant d'acquérir sa langue maternelle. Les humains retiennent les structures grammaticales et mots grâce au fait qu'ils sont insérés dans des schémas rythmiques et mélodiques. On peut déduire de ce constat que l'apprentissage d'une deuxième langue peut être facilité par l'emploi des chansons. Elles renforcent la prosodie naturelle de la langue et l'élève apprend plus facilement puisque leur emploi s'appuie sur des procédés naturels, intuitifs et souvent inconscients.

1.2. Une facilitation de la mémorisation par les chansons

Autant l'acquisition du langage par le rythme et la mélodie que la mémorisation d'information au sens plus large, est ancrée dans nos racines. Matilde Martínez Sallés souligne que, dans notre culture occidentale par exemple, l'utilisation des chansons pour apprendre est déjà recommandée par Platon dans son œuvre *Las leyes*. Depuis très longtemps, la musique est « al servicio de la memoria »⁷. Selon Sallés, les chansons représentent « un medio de enseñanza/aprendizaje plenamente insertado en nuestra tradición y pertenecen al proceso de formación de nuestro acervo cognitivo. »⁸ Selon elle, depuis Platon, peu de personnes remettraient en cause l'utilité des chansons pour la mémorisation. Beatriz Rodríguez López affirme que « las canciones son más fáciles de

⁵ Brandt / Gebrian / Robert 2012.

⁶ Ibidem.

⁷ MARTÍNEZ SALLÉS Matilde. *Tareas que suenan bien*. El uso de canciones en clase de ELE. Consejería de Educación en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo : 2002, p. 8.

⁸ Ibidem.

recordar que los textos escritos »⁹, ce qui est confirmé par de nombreux autres experts.¹⁰ Mais pourquoi ?

En tirant une conclusion d'un certain nombre d'études qui ont été réalisées dans ce domaine, Anne Rosenfeld rappelle que la musique se traite dans l'hémisphère droit du cerveau, tandis que le langage se traite dans l'hémisphère gauche.¹¹ En écoutant donc une chanson, l'être humain active les deux hémisphères en même temps, ce qui exige une augmentation de la concentration et de la conscience selon la chercheuse. Ceci s'inscrit dans le concept du *Ganzheitliches Lernen* basé sur les pensées de Johann Heinrich Pestalozzi, qui affirme que les meilleures conditions pour la mémorisation sont remplies quand un maximum d'organes sensoriels sont actifs et quand les deux hémisphères sont obligés de travailler en synergie.¹²

Il existe également une autre théorie, qui ne contredit pas cette dernière, mais se concentre surtout sur la partie du cerveau qui traite les informations émotionnelles :

« Desde la psicología cognitiva y la investigación en la adquisición de las primeras y segundas lenguas se pone de manifiesto que las canciones, al ir acompañadas de música, conectan con las zonas sensibles de nuestro cerebro, con nuestra memoria sensitiva. Nuestro hemisferio derecho, el que gestiona todo el universo emocional –incluido, naturalmente, el aspecto emocional del lenguaje– es también el que procesa la música. »¹³

Selon cette affirmation, on doit donc exploiter le potentiel émotionnel des chansons pour que les élèves établissent une connexion sentimentale avec les mots et structures en langue étrangère, ce qui facilite la mémorisation.

D'après Serge Salaün et José Javier León, les chansons constituent une partie fondamentale de notre mémoire sentimentale. Ils spécifient :

« Sólo los olores, los sabores o las fotografías tienen tan alto poder de evocación. Al trabajar con ellas inauguramos en la memoria de nuestros alumnos una sentimentalidad novicia y, en un ejercicio de nostalgia anticipada, surtimos al estudiante futuros recuerdos asociados con nuestra lengua y nuestra cultura. El poder de lo que es capaz de desencadenar ese proceso es inconmensurable. »¹⁴

⁹ RODRÍGUEZ LÓPEZ Beatriz. « Las canciones en clase de español como lengua extranjera », dans: *Actas del XVI congreso internacional de Asele*. Madrid : 2005, p. 807.

¹⁰ Par exemple Cullen 1999 et Llorente 2010.

¹¹ cf. ROSENFELD Anne. «Music, the beautiful disturber», dans : *Psychology Today*. Sussex (Royaume-Uni) : 1985, pp. 48-56.

¹² <http://www.provincia.bz.it/intendenza-scolastica/hermeneutik/downloads/ganzheitliches.pdf>.

¹³ MARTÍNEZ SALLÉS Matilde. *Tareas que suenan bien*. El uso de canciones en clase de ELE. Consejería de Educación en Bélgica, Países Bajos y Luxembourg : 2002, p. 6.

¹⁴ SALAÜN Serge, LEÓN José Javier. « Otro Cantar », dans: *Cuadernos Cervantes*. Madrid : 2012, p. 8.

Cette théorie est complétée par celle de Francisco Mora Teruel, docteur en neurosciences. Dans une interview au sujet du rôle du cerveau dans l'apprentissage, il explique que toute information sensorielle qui entre dans le cerveau passe d'abord par la sphère émotionnelle avant de parvenir jusqu'aux zones d'association du cortex cérébral, où s'élaborent les préceptes, concepts et idées.¹⁵ Selon lui, « No hay razón sin emoción. No hay pensamiento sin un contenido emocional que lo sostenga. »¹⁶ Sáenz Pascual et García Andrevá sont en accord avec ces résultats et concluent qu'il faut exploiter le pouvoir de l'émotion pour l'apprentissage puisque les enfants sont capables « de retener grandes cantidades de información gracias a la música, el ritmo o la rima, debido a la activación de partes del cerebro ligadas a la emoción, la memoria y el lenguaje »¹⁷. D'après les neuropsychologues, le fait de relier les émotions au contenu d'apprentissage augmente donc la capacité de mémorisation.¹⁸

Pour ce faire, il est question d'activer les émotions des élèves à travers les supports. En règle générale, les chansons se prêtent à cette tâche, surtout grâce à leur haut potentiel d'identification : selon María Josefa Larraz, « quien las escucha llega a identificarse con ellas ».¹⁹ Tim Murphey explique que les chansons facilitent une identification du récepteur avec le contenu de celles-ci grâce à la similitude entre leurs paroles et le discours interne de tout être humain.²⁰ De plus, en faisant référence à des recherches sur le genre de discours des chansons pop, Olalla Sáenz Pascual et Fernando García Andrevá affirment que celles-ci contiennent beaucoup de verbes et presque aucun référent concret sur les personnes, les lieux et le temps. Ce manque d'informations plus concrètes aurait comme effet que chacun peut ajouter des éléments significatifs et transformer la chanson en quelque chose de personnel. Du reste, « el extendido uso de dispositivos individuales para reproducir música la convierten en algo privado e incluso secreto »²¹. Les humains s'approprient donc facilement les chansons comme quelque chose d'intime.

¹⁵ cf. blog.diffusion.com, 2013 (pris de Robisco García).

¹⁶ Ibidem.

¹⁷ SÁENZ PASCUAL Olalla, GARCÍA ANDREVA Fernando. « Consideraciones en torno al uso de las canciones en el aula de ELE », dans : MORIMOTO Yuko, PAVÓN LUCERO María Victoria, SANTAMARÍA MARTÍNEZ Lucía : *La enseñanza de ELE centrada en el alumno*. Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Espagne : 2015, p. 386.

¹⁸ SCHMIDT Katherine, PATNAIK Pooja, KENSINGER Elizabeth. « Emotion's influence on memory for spatial and temporal context », dans : *EA Cognition & Emotion*, 25(2). 2011, p. 234-240.

¹⁹ LARRAZ María Josefa. « La canción: un excelente texto y pretexto para su explotación didáctica », dans: *XI Encuentro práctico de profesores de ELE*. Barcelona : 2002.

²⁰ cf. MURPHEY Tim. *Music and song*. Oxford University Press. Oxford : 1992, p. 8.

²¹ Sáenz Pascual / García Andrevá 2015, p. 388.

Par ailleurs, Sandra Allmayer insiste sur l'effet bénéfique de la répétitivité du refrain. Lors de la première écoute, la combinaison paroles-mélodie accède tout d'abord à la mémoire à court terme, où les sonorités musicales, tout comme le texte, sont codés.²² Étant donné que le refrain est répété de nouveau quelques secondes plus tard, la personne reconnaît la mélodie, ce que Allmayer appelle l'*Erinnerungseffekt*, l'effet de rappel.²³ Ceci entraîne finalement une sauvegarde des paroles accompagnées de leur schéma mélodique dans la mémoire à long terme. Les pauses qui apparaissent dans une chanson ont une valeur centrale pour le traitement de nouveaux mots dans le cerveau et pour son enregistrement.²⁴ Ces répétitions rythmiques favorisent également la mémorisation et, par conséquent, l'apprentissage de vocabulaire, conjugaisons et structures grammaticales.²⁵

Outre les répétitions internes à la chanson, celle-ci peut également se répéter dans le cerveau et ainsi faciliter la mémorisation. Ce phénomène propre aux chansons, et parfois aux poèmes, est ce que Murphey appelle le « 'song stuck in my head' phenomenon »²⁶. Selon lui, l'écho d'une chanson qui résonne dans notre tête après l'avoir écoutée aide à imprégner le texte dans notre mémoire à court et à long terme.²⁷

De plus, il existe non seulement les répétitions internes à la chanson et celles qui se produisent dans la tête des personnes, mais encore les chansons provoquent un désir de les réécouter. C'est encore une fois la composante affective des chansons qui aide à l'apprentissage – cette fois-ci puisque une personne qui a apprécié une chanson aura envie de la réécouter, ce qui provoque un triple-effet de répétition et entraîne une augmentation du temps d'exposition à la langue.

Ce chapitre a démontré l'importance prépondérante de la dimension affective des chansons sur la mémorisation. Mais celle-ci n'est pas l'unique caractéristique bénéfique des émotions : les chansons ont également un effet fondamental sur la motivation de l'élève, sur laquelle je réfléchirai par la suite.

²² cf. ALLMAYER Sandra. « Grammatikvermittlung mit Liedern : methodisch-didaktische Konsequenzen aus der Kognitionspsychologie », dans : BLELL Gabriele, KUPETZ Rita. *Der Einsatz von Musik und die Entwicklung von 'Audio Literacy' im Fremdsprachenunterricht*. Peter Lang. Frankfurt am Main (Allemagne) : 2010, p. 296.

²³ cf. Ibidem, p. 297.

²⁴ cf. Ibidem.

²⁵ Aytakin 2011, p. 148.

²⁶ Murphey 1992, p. 7.

²⁷ cf. Ibidem, p. 7.

I.3. L'augmentation de la motivation

Les chercheurs sont d'accord sur le fait que la motivation représente un facteur clé quant au succès de l'apprentissage d'une langue, et que les chansons constituent dans la plupart des cas un élément motivateur pour les élèves.²⁸ Selon Camilo Morales Neisa, « Learners must enjoy and look forward to listening, if students enjoy the songs they are using for learning, each time they listen to these songs will be an opportunity to practice English. »²⁹ En conséquence, plus une chanson suscite les émotions des élèves, autrement dit, plus elle correspond à leurs goûts personnels, plus efficace sera l'apprentissage. Cependant, la plupart des auteurs insiste sur le fait que les goûts des élèves sont variés et que c'est donc souvent compliqué pour le professeur de choisir des chansons.³⁰ Pour cela, Rodríguez López propose de demander aux élèves si la chanson leur a plu après l'avoir travaillée, et d'en tirer des conclusions pour les futurs choix de chansons. Ricardo Torres affirme que, même si le choix d'une chanson dépend évidemment des objectifs linguistiques et culturels que le professeur veut transmettre, avant d'en sélectionner une, il devrait parfois « realizar un sondeo previo en la clase para ver qué tipo de música les gusta y, en base a sus gustos, buscar una canción que se adecúe a los objetivos de la actividad. »³¹ Il ajoute que le fait que beaucoup d'élèves connaissent déjà des chanteurs hispanophones constitue « una buena oportunidad para ampliar estos conocimientos previos y mostrarles otros géneros y características de nuestra música desconocidos para ellos. »³² Après avoir attiré leur intérêt à travers des chansons contemporaines, on peut s'appuyer sur ces expériences positives en les faisant travailler sur des chansons plus classiques et avec plus de contenu culturel ou historique pour qu'ils élargissent leur horizon concernant la musique hispanique. Les idées de Layher s'inscrivent dans cette même voie. Il affirme que les élèves qui écoutent déjà de la musique en langue étrangère chez eux ont automatiquement une relation affective envers la langue, dont le professeur devrait tirer profit pour ses cours.³³

Le support de la chanson en soi est également considéré comme un élément motivateur. Irene Coromina affirme que les chansons « provide a break from the text book

²⁸ Par exemple Llorente 2010, Zedda 2006, Iacoboni / Jalo / Valotta 2014.

²⁹ MORALES NEISA Camilo. « Using Rock Music as a Teaching-Learning Tool / Uso de la música rock como herramienta de enseñanza-aprendizaje », dans: *PROFILE* 9, Bogotá : 2008, p. 167.

³⁰ par exemple Rodríguez López 2005, p. 808.

³¹ <http://rinconprofele.blogspot.fr/2012/03/la-musica-en-la-clase-de-ele.html>.

³² Ibidem.

³³ cf. LAYHER Walter, KIENZLER Jürgen, KUMPF Gottfried. *Lieder im Musik- und Englischunterricht*. Schönigh. Paderborn (Allemagne) : 1981, p. 94.

and workbook routine »³⁴. Morales Neisa est d'accord avec elle sur le fait que le changement de support attire la curiosité des élèves et peut réduire l'indifférence de certains d'entre eux face au cours grâce à l'inclusion de leurs propres intérêts.³⁵

Cependant, ce n'est pas seulement le plaisir d'écouter qui augmente la motivation des élèves à l'heure de travailler sur une chanson, mais ce sont également les nombreuses activités qu'offre ce support. Gabriela Iacoboni propose une liste d'activités autour des chansons, dont une analyse de vidéoclip, la création d'une nouvelle version de la chanson à partir de la musique, l'écriture créative de strophes supplémentaires, l'utilisation des vidéoclips pour y ajouter des sous-titres qui racontent l'histoire, l'exploration de la relation entre les images du clip et les paroles, la réalisation d'une interview avec le chanteur, ou la dramatisation d'une chanson.³⁶ Martínez Sallés propose également de faire chanter les élèves sous forme de chorale ou d'organiser un karaoké.³⁷ Le chant permet, selon Beatriz Rodríguez López, de mettre en place des exercices de répétition pour mémoriser des structures linguistiques, sans que les élèves ne les perçoivent en tant qu'exercices, mais tout simplement comme une manière naturelle de traiter une chanson : de la chanter.³⁸ Une telle activité permet également d'établir une atmosphère détendue et joyeuse en classe, ce qui a des répercussions positives sur l'apprentissage, comme je l'expliquerai dans le prochain point.

I. 4. La création d'une ambiance propice aux apprentissages grâce aux chansons

La dimension affective des chansons ne facilite pas seulement l'apprentissage, comme décrit plus haut, mais elle aide également à se mettre dans un état de réceptivité mentale, comme l'explique Llorente :

« ...por medio de la música, algunas barreras afectivas que impiden el aprendizaje quedan debilitadas ; por ejemplo, gracias a la música se produce una relajación de la tensión, que reduce la ansiedad. Este es un estado de ánimo en el que los estudiantes, obviamente, están más receptivos y dispuestos a aprender. »³⁹

³⁴ COROMINA Irene. « An original approach to the teaching of songs in classrooms », dans : *Forum Journal*, 31(3). Oxford : 1993, p. 27.

³⁵ cf. Morales Neisa 2008, p. 166.

³⁶ cf. IACOBONI Gabriela, JALO Marcela, VALOTTA María Eugenia. *Canciones que cuentan historias*. 2014.

³⁷ cf. Martínez Sallés 2002, p. 7.

³⁸ cf. Rodríguez López 2005, p. 807.

³⁹ Llorente 2010, p. 70.

Rodríguez López rappelle que « la actitud positiva del estudiante de lenguas extranjeras es fundamental y necesaria para el aprendizaje efectivo de las mismas. »⁴⁰ Elle souligne que le professeur doit maintenir une ambiance agréable et positive pour créer un contexte idéal, dans lequel « las canciones tienen un papel muy importante para profesores y alumnos »⁴¹. La musique, « dada su capacidad para evocar emociones, transforma el ambiente de clase y es agente de agitación o relajación »⁴². Cette idée est basée sur les principes fondamentaux de la suggestopédie des années soixante, qui considère la musique comme l'un des « elementos de las percepciones periféricas [...] que integran un proceso de aprendizaje armónico que facilita la memorización a largo plazo, fomenta la creatividad e incide positivamente en la salud emocional y física del alumno. »⁴³

Cette idée est complétée par la théorie du filtre affectif de Steven Krashen (1985), qui se concentre sur la diminution des facteurs négatifs comme par exemple la peur pour mieux apprendre. « Si este filtro es alto, actuará a modo de barrera entre el input y el aprendiz. Si por el contrario es bajo, facilitará la adquisición de la L2 »⁴⁴, souligne Martínez Sallés. La musique peut ouvrir « el filtro afectivo que les bloquea y permitir la entrada y el calado del input lingüístico »⁴⁵. La stimulation de la dimension affective de l'apprentissage a donc une influence positive sur l'appropriation d'informations puisqu'elle réduit le stress et optimise l'apprentissage.

Murphey donne une explication à cet effet relaxant et stimulant de la musique : sa théorie des chansons comme « adolescent motherese »⁴⁶. Le terme *motherese*, mamanaïs, est le langage affectif et mélodieux que les adultes utilisent habituellement et naturellement avec les nourrissons et petits enfants. Selon Murphey, quand les enfants grandissent, ils reçoivent de moins en moins de ce langage chanté. Surtout lors de l'adolescence, « they appear to be adult and go through many changes which seem to reduce the amount of affective 'motherese' speech they receive. »⁴⁷ D'après l'auteur, les chansons peuvent dans une certaine mesure remplacer le mamanaïs, « filling a need that not only adolescents have, but which all of us have throughout our lives »⁴⁸. Ceci pourrait expliquer le lien immédiat qu'établissent les adolescents avec la musique pop selon

⁴⁰ Rodríguez López 2005, p. 807.

⁴¹ Ibidem.

⁴² Martínez Sallés 2002, p. 6.

⁴³ Ibidem.

⁴⁴ Ibidem.

⁴⁵ Ibidem.

⁴⁶ Murphey 1992, p. 7.

⁴⁷ Ibidem.

⁴⁸ Ibidem.

Murphey. Il est évident que les professeurs de langue qui enseignent à des adolescents doivent prendre en compte ces connaissances. Les chansons sont donc sous cet angle un support idéal, surtout pour les adolescents, puisqu'elles les stimulent et créent une atmosphère paisible, agréable et donc propice à l'apprentissage. La théorie de Murphey, qui compare les chansons au mamanais, est en relation avec ce que j'ai expliqué sous la partie I.1 : l'apprentissage d'une langue est étroitement lié à la musicalité. Cette dernière est la condition pour acquérir le langage. Pour l'instant, j'ai exposé différents arguments qui démontrent que les chansons aident à apprendre une langue. Je peux en conclure qu'il faudrait que j'en intègre régulièrement dans mes cours, mais pour cela il me paraît indispensable de m'interroger sur la compatibilité de ce support avec les exigences ministérielles actuelles, ce que je ferai ci-après.

I.5. Les chansons en lien avec les exigences actuelles pour l'enseignement

L'utilisation des chansons s'inscrit dans les directives les plus récentes en didactique de langues étrangères recommandées sur la base des résultats de chercheurs comme Christian Puren. Pour Martínez Sallés, la chanson se prête spécialement à son intégration dans une séquence planifiée conformément à l'approche actionnelle. Elle explique que:

“No es de extrañar, por todo lo dicho, que el uso de canciones en clase de ELE se adapte perfectamente, de manera casi lógica, a las últimas tendencias en didáctica de la lengua, los llamados enfoques por tareas. La Enseñanza de las Lengua Extranjera Mediante Tareas (ELEMENT), fruto de la evolución de los hallazgos y logros de los enfoques comunicativos en la última década, no es un método más sino una propuesta de trabajo (Zanón 1999) que significa tener en cuenta de manera real el hecho de que una lengua se aprende para hacer cosas con ella, para hacer cosas con las palabras.”⁴⁹

En outre, les auteurs tels que Morales Neisa soulignent que l'utilisation des chansons peut favoriser l'intégration des TICE aux apprentissages. Le Référentiel de Compétences des Métiers du Professorat et de l'Éducation prescrit d'« intégrer les éléments de la culture numérique nécessaires à l'exercice de son métier »⁵⁰. On peut combiner l'écoute de chansons avec un travail numérique, par exemple demander aux élèves d'ajouter des sous-titres au vidéoclip, d'en tourner un eux-mêmes, de s'enregistrer en chantant ou de faire des recherches sur un genre musical ou un chanteur sur Internet. On peut également

⁴⁹ Martínez Sallés 2002, p. 8.

⁵⁰ <http://www.education.gouv.fr/cid73215/le-referentiel-de-competences-des-enseignants-au-bo-du-25-juillet-2013.html>.

amener les élèves à se servir de sites comme <https://fr.lyricstraining.com/es/> ou <https://www.lyricsgaps.com/es>, recommandés par Ricardo Torres,⁵¹ afin de s'entraîner à distinguer les sons en espagnol et à les retranscrire. Pour mettre en place un projet sur la culture musicale des différents pays hispanophones, les élèves peuvent explorer le site <http://radiooooo.com/>. Ce genre de site facilite l'accès aux chansons et donne l'occasion d'approfondir leurs connaissances sur les différents genres musicaux de divers pays.⁵² Le professeur peut également déposer les chansons sur l'ENT ou transmettre aux élèves un lien de YouTube ou Dailymotion pour les inciter à écouter une chanson chez eux. Ensuite, sur ces plateformes, les élèves pourront chercher eux-mêmes des chansons similaires qu'ils aiment bien, les intégrer dans leur playlist personnelle ou les réécouter en lisant les paroles. Pour ces raisons, Morales Neisa conclut que « music is a great way to be in contact with the language inside and outside the classroom. »⁵³ Selon lui, le support de la chanson aide à augmenter le temps d'exposition à la langue chez les adolescents, qui sont susceptibles de réécouter les chansons à la maison.⁵⁴

La musique, représentant une discipline à part, peut également donner lieu à un élargissement des contenus du cours d'espagnol vers d'autres matières. Au collège, on pourrait par exemple coopérer sur un projet avec le professeur de musique. Au lycée, il serait envisageable de travailler sur des contenus historiques à travers l'évolution de la musique dans divers pays hispanophones en interdisciplinarité avec le professeur d'histoire-géographie. La chanson peut donc donner lieu à des situations d'apprentissage interdisciplinaires, ce qui s'inscrit dans le Référentiel des Compétences, qui nous conseille de « coopérer au sein d'une équipe »⁵⁵.

De plus, « la utilización de las canciones encaja con los actuales principios de los enfoques comunicativos en la enseñanza de las lenguas extranjeras. »⁵⁶ Les textes de référence pour l'enseignement des langues étrangères signalent que le « nouveau programme commun à l'ensemble des langues vivantes étrangères et régionales met l'accent sur la communication orale »⁵⁷. En utilisant des chansons en cours, on commence en toute logique par une compréhension orale et, comme je l'explicitai dans le point

⁵¹ TORRES, Ricardo. *La música en clase de ELE*. Revista en línea El Rincón del profesor de ELE : 2012.

⁵² cf. Morales Neisa 2008, p. 166.

⁵³ Ibidem.

⁵⁴ cf. Morales Neisa 2008, p. 167.

⁵⁵ <http://www.education.gouv.fr/cid73215/le-referentiel-de-competences-des-enseignants-au-bo-du-25-juillet-2013.html>.

⁵⁶ Martínez Sallés 2002, p. 6.

⁵⁷ <http://www.education.gouv.fr/cid206/les-langues-vivantes-etranangeres.html>.

suivant, ce support est particulièrement propice à déclencher la parole des élèves. De plus, selon Larraz, le langage utilisé dans les chansons se rapproche souvent de celui que l'on emploie quotidiennement à l'oral. Le chercheur spécifie que « la canción presenta un tipo de lenguaje también, muchas veces, muy próximo al conversacional, y, por lo tanto, es muy útil mostrar en clase tal y como hablan en una situación determinados personajes aunque pueda mostrar realizaciones un tanto separadas de la norma. »⁵⁸ En effet, le support de la chanson dispose de l'avantage de l'authenticité. Morales Neisa met en valeur que

« the texts in the lyrics represent authentic examples of English structures and real uses of the language, and here is when the work with songs takes paramount relevance at the moment of teaching the language. »⁵⁹

Iacoboni soutient ce même argument, en ajoutant que les chansons « son un material real que muestra la lengua en uso, y abre las puertas a la cultura como testigo de época ». ⁶⁰ Selon elle, il est important de faire connaître aux élèves le registre de langue qu'ils entendront dans un pays hispanophone dans la vie quotidienne. L'élève a tendance à reproduire le langage utilisé dans le document que l'on lui propose en réception et s'appropriera donc des expressions entendues dans les chansons, qui se rapprochent du langage parlé. Ce caractère spécialement oral du support suscitera également la prise de parole des élèves – une idée que j'approfondirai ci-dessous.

I. 6. Les chansons – stimulateurs de parole par excellence

Comme je l'ai évoqué dans le point précédent, les chansons se prêtent spécialement à l'oralité. Selon les chercheurs, elles constituent d'excellents déclencheurs de parole puisque, même si l'élève n'a pas compris beaucoup de mots, l'écoute évoque chez lui un désir de partager son ressenti avec les autres.⁶¹ Martínez Sallés met en valeur la perception personnelle que chaque individu développe à l'écoute d'une chanson en disant que

« La canción es un recurso polisémico, pues la percepción de la música es individual. Más allá de su mensaje verbal y, debido a su soporte musical, las canciones pueden ser vividas y decodificadas de manera distinta según los momentos vitales de cada alumno. »⁶²

⁵⁸ Larraz 2002.

⁵⁹ GIL-TORESANO Manuela. « El uso de las canciones y la música en el desarrollo de la destreza de comprensión auditiva en el aula de E/LE », dans: *Carabela*, 49. SGEL. Madrid : 2001, p. 165.

⁶⁰ Iacoboni / Jalo / Valotta 2014.

⁶¹ cf. Gil-Toresano 2001, p. 41.

⁶² Martínez Sallés 2002, p. 7.

Ce phénomène explique pourquoi la perception subjective d'une chanson, comme parfois celle d'un tableau, d'un poème ou d'autres œuvres d'art, suscite davantage la parole que d'autres supports comme des articles de journaux ou des reportages, qui ont généralement moins d'effets émotifs sur les apprenants. Comme la chanson représente un support artistique facile d'accès au premier abord, « students who are usually quiet can become very talkative when discussing it. »⁶³ Cullen argumente que ce besoin de s'exprimer s'explique par le fait que la chanson constitue une forme d'expression qui fait partie de leur quotidien et sur laquelle ils ont déjà plein d'idées, étant donné que « often students hold strong views about music »⁶⁴. Ils ont donc envie d'en parler sans peur de dire quelque chose de faux puisqu'il s'agit, dans un premier temps, d'exprimer des impressions subjectives. Comme l'illustrent ces réflexions, l'exploitation des chansons provoque des situations d'expression orale. Dans ce qui suit, j'exposerai la possible mise en œuvre d'autres activités linguistiques et culturelles à partir de ce support extrêmement varié.

I. 7. L'ampleur des compétences et connaissances linguistiques et culturelles qu'une chanson invite à pratiquer

De nombreux auteurs soulignent que la chanson peut activer toutes les activités langagières. Pour sa part, Gabriela Iacoboni affirme que « las canciones brindan la posibilidad de practicar las cuatro habilidades lingüísticas (escucha, lectura, escritura y habla). »⁶⁵ Llorente confirme cet argument en spécifiant que « a través de ella se pueden enseñar -o practicar- gran variedad de habilidades: la comprensión y expresión oral, la ortografía, la escritura creativa, y, por qué no, también la gramática. »⁶⁶

Les scientifiques partagent le même point de vue dans la mesure où les chansons se prêtent à entraîner les élèves à la compréhension orale. Reina Arévalo va jusqu'à dire dans la conclusion de l'un de ses travaux de recherche que « Based on the results of the information gathered, it is possible to say that songs are the most suitable type of authentic material to develop listening comprehension. »⁶⁷ Ceci a plusieurs raisons, comme par

⁶³ CULLEN Brian. « Music and Song in Discussion », dans : *The Internet TESL Journal* IV, 10. 1998, p. 1.

⁶⁴ Ibidem.

⁶⁵ Iacoboni / Jalo / Valotta 2014.

⁶⁶ LLORENTE Lucía. « El Ritmo de la Gramática: la Música en la Clase de Español como Lengua Extranjera (E/LE) », dans: *Cauce*, 32-33. Georgia (États-Unis) : 2010, p. 79.

⁶⁷ REINA ARÉVALO Edgar Alberto: « The use of songs as a tool to work on listening and culture in classes / El uso de canciones como herramienta metodológica para desarrollar escucha y conciencia

exemple le fait que les mots sont souvent prononcés plus lentement que d'habitude, ce qui peut faciliter l'assimilation des sons. Deuxièmement, pour Paolo Zedda, la langue chantée fonctionne « comme une loupe de la production phonétique »⁶⁸, raison pour laquelle la chanson constitue « un outil facilitant l'acquisition d'une plus grande conscience articulatoire. »⁶⁹ Llorente confirme que, grâce à ce phénomène, les élèves « están desarrollando su habilidad de discriminación oral, distinguiendo los diferentes sonidos, las formas encontradas, los límites de las palabras, etc. »⁷⁰

En outre, le fait de s'entraîner à mieux différencier les sons aidera les élèves à améliorer leur prononciation en même temps. Le chant peut favoriser cet entraînement selon Du Wen, qui met en évidence que

« cuando los alumnos cantan la canción, se puede practicar la pronunciación de las palabras y comparar con la del cantante; de esta forma, los estudiantes pueden darse cuenta de los fallos que cometen. »⁷¹

Zedda corrobore le fait que les chansons offrent un « travail sur la gymnastique articulatoire »⁷² qui devient « plus visible et sensible par cet outil d'apprentissage (on peut mieux ressentir par exemple les lieux et modes articulatoires) »⁷³. Selon Gabriela Iacoboni, les chansons contiennent « aspectos prosódicos que contribuyen a mejorar la fluidez, pronunciación y entonación de la lengua extranjera de un modo más auténtico y motivador para el alumno. »⁷⁴ Sáenz et Andreva ajoutent que l'étude des chansons possède une influence positive sur « el procesamiento de variaciones prosódicas, en la representación cerebral del tono, e incluso en la interpretación y el procesamiento de sílabas. »⁷⁵

Un autre aspect primordial concernant le travail sur les chansons est la transmission de la culture des pays hispanophones. Cullen affirme que « The current beliefs and conditions of society are always encoded in the music, either consciously or subconsciously by the composer »⁷⁶. La chanson offre un éventail d'aspects socio-

cultural en clases de Inglés como lengua extranjera », dans : *Cuadernos de Lingüística Hispánica* 15. Tunja (Colombie) : 2010, p. 130.

⁶⁸ Zedda 2006.

⁶⁹ Ibidem.

⁷⁰ Llorente 2010, p. 72.

⁷¹ Wen 2016, p. 3.

⁷² ZEDDA Paolo. « La langue chantée : un outil efficace pour l'apprentissage et la correction phonétique », dans : *Les Cahiers de l'Acedle*, 2. Paris : 2006.

⁷³ Ibidem.

⁷⁴ Iacoboni / Jalo / Valotta 2014.

⁷⁵ Sáenz Pascual / García Andreva 2015, p. 385.

⁷⁶ Cullen 1998, p. 2.

culturels, comme l'illustre Javier León en disant qu'une œuvre musicale peut être « elitista y de masas, rural y urbana, alienante o liberadora, pasada y por venir »⁷⁷. Pour cela, elle représente d'après lui l'un « de los más capacitados instrumentos de acceso a la cultura de un país. »⁷⁸ Non seulement trouve-t-on dans les chansons une part de culture propre au pays de l'artiste, mais encore pouvons-nous projeter nous-mêmes notre propre culture dans cet espace étranger. Pour cela, Martínez Sallés leur attribue « una intrínseca interculturalidad. »⁷⁹

En plus des aspects culturels abordés dans les chansons, celles-ci peuvent également apporter aux élèves de précieuses connaissances sur la culture musicale en elle-même. C'est l'occasion pour s'approprier une culture générale sur les différents genres et musiciens hispaniques.⁸⁰ Il s'agit donc d'un travail inter-genre et interculturel si l'on considère la variété de pays et régions hispaniques que l'on peut étudier à travers leur musique. Concernant cet aspect, Rodríguez López insiste sur le fait que les chansons donnent également l'occasion de découvrir différentes variétés linguistiques.⁸¹

Elles peuvent également fonctionner comme un pont pour s'approcher d'autres formes d'expressions artistiques, comme le propose Aytekin, qui met en évidence sa « relation avec la littérature »⁸² en se référant au lien évident entre « poésie, chanson, rythme, harmonie, voix, musicalité »⁸³. L'exploitation d'une chanson peut par exemple donner à l'élève l'envie d'écrire, soit sur sa perception de la chanson, soit pour en inventer une lui-même. Morales Neisa argumente que « Music is also related to writing skills because interpretations can be manifested through compositions or essays, and it can also stimulate creativity and imagination at the time to produce other responses as drawings. »⁸⁴ Comme je l'ai détaillé jusqu'à présent, les chercheurs fournissent de nombreux arguments favorables à l'emploi des chansons dans l'enseignement. Cependant, ce support peut entraîner quelques inconvénients.

⁷⁷ http://www.cuadernos cervantes.com/art_42_extranjeria.html.

⁷⁸ Ibidem.

⁷⁹ Martínez Sallés 2002, p. 8.

⁸⁰ Reina Arévalo 2010, p. 124.

⁸¹ cf. Rodríguez López 2005.

⁸² Aytekin 2011, p. 146.

⁸³ Ibidem.

⁸⁴ Morales Neisa 2008, pp.166-167.

II. Les limites de l'utilisation des chansons en cours de langue

Des auteurs comme Zedda et Aytekin attirent l'attention sur le fait que de nombreuses personnes partagent l'idée reçue que les chansons en cours de langue auraient « une mission de divertissement plutôt que de pédagogie »⁸⁵. Les élèves adopteraient donc une attitude moins sérieuse en les étudiant. Pourtant, comme nous l'avons vu auparavant, les chercheurs affirment à l'unanimité qu'une chanson ne doit pas être réduite à ses aspects motivateurs ou plaisants. Selon eux, il est incontournable de tirer profit des nombreuses facettes de la chanson en l'abordant de différentes manières et en choisissant des chansons adaptées au contenu culturel correspondant au thème de la séquence dans laquelle on les intègre.

De surcroît, le professeur doit prendre en compte l'énorme défi que constitue la compréhension d'une chanson pour l'élève. Cullen met en lumière que, quand un élève écoute une chanson, deux processus de décodification se produisent : le premier transforme les sons en mots, qui forment des phrases avec un sens, et le second amène à comprendre le sens métaphorique ou réel de la chanson.⁸⁶ Cette difficulté additionnelle peut être vue comme un inconvénient. Cet argument va de pair avec la sensation des élèves de devoir tout comprendre. Edgar Reina Arévalo décrit que

« One of the problems is based on the fact that students have established learning habits in the sense that they have been encouraged to understand everything by listening carefully to teachers who probably speak slowly and clearly. Hence, when they fail to understand every word while listening, they stop listening and lose the thread, which seems to be the reason for the state of panic and worrying they usually show before and during listening. »⁸⁷

Ce sont donc les méthodes habituelles et surtout les anciens documents de compréhension orale qui représentaient des enregistrements non-authentiques et donc facilement compréhensibles, qui ont produit chez les élèves l'impression de devoir tout comprendre. Ceux-ci ont été habitués à écouter attentivement et à comprendre l'intégralité du document, ce qui fait qu'ils sont déstabilisés dès qu'ils n'arrivent pas à déchiffrer certains passages d'un document authentique.

D'autre part, certains auteurs constatent que « las canciones son un reflejo perfecto de la lengua hablada en la calle »⁸⁸, ce qui peut être vu comme un inconvénient

⁸⁵ Aytekin 2011, p. 153 et cf. Zedda 2006.

⁸⁶ CULLEN Brian. « Song dictation », dans : *The Internet TESL Journal* V, 11. 1999.

⁸⁷ Reina Arévalo 2010, p. 124.

⁸⁸ WEN Du. *Las canciones en los manuales de E/LE como recurso didáctico en España y en China*. Universidad Complutense de Madrid : 2016, p. 2.

si l'on part de l'idée qu'un professeur de langue doit enseigner la variété standard et éviter que les élèves apprennent un langage trop familier. Layher attire l'attention sur le fait que certaines structures grammaticales sont parfois mal employées dans les chansons pour faire des rimes ou pour des raisons rythmiques. D'une part, ceci peut effectivement nuire à l'apprentissage des élèves en leur faisant acquérir des structures erronées. D'autre part, Layher propose que le professeur pourrait tirer profit de ces structures, qui représentent également souvent des régionalismes, pour mettre en œuvre une analyse grammaticale et corriger la phrase avec les élèves.⁸⁹

Les méthodes appliquées traditionnellement pour étudier des chansons en cours de langues sont également remises en question par certains chercheurs. Abio et Barandela critiquent que « su uso se ha limitado frecuentemente a actividades de rellenado de huecos o de comprensión auditiva propiamente dicha. Sin embargo, una canción ofrece muchas más posibilidades debido a sus características concretas. »⁹⁰ Comme le montrera ci-dessous l'analyse de mes propres expériences, il est effectivement important de varier et d'adapter les façons d'exploiter les chansons afin de tirer pleinement profit de leur potentiel pédagogique.

III. Mise en relation des apports théoriques avec les expériences mises en œuvre

III. 1. Description des expériences

Dans le cadre de ce travail d'étude, j'ai mis en place des expériences d'utilisation de chansons tout au long de l'année scolaire avec mes deux classes de Seconde et mes deux classes de Première. En premier lieu, je m'appuierai sur une expérience comparative mise en œuvre sur un laps de temps d'une semaine avec mes deux classes de Seconde : la 2^{nde} 7 et la 2^{nde} 13. L'objectif de l'expérience était d'arriver à savoir si mes élèves retiennent mieux les conjugaisons et le lexique dans le cadre d'un travail sur une chanson que dans le cadre d'un travail sur les paroles toutes seules. Il s'agit de deux classes de 23 élèves chacune, avec un niveau assez similaire, même si les résultats de la classe de 2^{nde} 7 sont généralement plutôt hétérogènes et ceux de la classe de 2^{nde} 13 plutôt homogènes.

⁸⁹ cf. Layher 1981, p. 113.

⁹⁰ ABIO Gonzalo, BARANDELA Ana Margarita. « La música en la clase de E/LE » dans: *Actas del VIII Seminario de Dificultades Específicas de la enseñanza del Español a Lusohablantes*. Consejería de Educación y Ciencias de la Embajada de España en Brasil. São Paulo : 2000, p. 245.

Les élèves étaient, au moment de la mise en œuvre de l'expérience, en voie d'acquisition du niveau A2.

Les expérimentations ont été mises en place quand nous travaillions sur une séquence intitulée « *Unos sentimientos complicados* » s'inscrivant dans l'entrée culturelle *L'Art de vivre ensemble* et dans les notions *Sentiment d'appartenance* et *Visions d'avenir*. Tout au long de la séquence, nous avons traité un texte narratif, une lettre, deux séquences filmiques, des photogrammes et deux chansons. Pour l'expérience, chacune des deux classes a étudié l'une des chansons en tant que chanson et l'autre en tant que poème. Le travail sur chaque chanson a duré une séance par classe, qui était suivie à chaque fois par une évaluation au début de la séance suivante afin de tester ce que les élèves avaient retenu de la chanson, ou bien, du « poème ». L'expérience s'est donc déroulée en deux temps.

Dans un premier temps, j'ai travaillé en compréhension orale sur la chanson *Estoy aquí* de Shakira avec la classe de 2^{nde} 7. En parallèle, j'ai étudié les paroles de cette chanson avec la classe de 2^{nde} 13 en leur faisant croire qu'il s'agissait d'un poème. On a fait pratiquement les mêmes activités autour du document, mais en le considérant comme un poème, les élèves ont donc travaillé la compréhension écrite. Par le biais d'une expression écrite en lien avec la chanson et une liste de lexique (Annexes 53 et 72, pp. 85 et 98), j'ai évalué les connaissances et compétences que chaque classe a acquises après le travail, afin de pouvoir comparer les résultats. Lors de la première partie de l'évaluation, les élèves devaient réemployer des conjugaisons des temps employés dans la chanson (ou dans le « poème », dans le cas de la classe de 2^{nde} 13). La deuxième partie consistait à rédiger une liste de tous les mots et expressions de la chanson (ou du « poème ») et faisait appel à la mémorisation des élèves. Exceptionnellement, je n'ai pas travaillé avec une grille de compétences pour évaluer les élèves, puisque je voulais obtenir des chiffres comparables et prendre en compte surtout des connaissances acquises à travers le support présenté. Afin de pouvoir comparer la quantité de mots et de conjugaisons que les élèves avaient acquise, j'ai donc attribué deux points par conjugaison correcte au passé simple pour l'exercice 1 (expression écrite) et un point par mot de vocabulaire dans l'exercice 2.

Lors de la première étape de cette expérience, j'ai donc travaillé la chanson *Estoy Aquí* de Shakira avec la classe de 2^{nde} 7 en tant que chanson. Nous sommes passés par une compréhension orale avec le vidéoclip. Celui-ci servait surtout pour susciter l'intérêt des élèves, qui étaient visiblement surpris par l'apparence de la jeune Shakira, dont ils découvraient une nouvelle facette. Le vidéoclip servait également comme aide pour

mieux comprendre les paroles, étant donné que l'on arrive à mieux comprendre ce que quelqu'un dit dans une langue étrangère si l'on peut voir ses lèvres en même temps que la personne parle. Après la première écoute, les élèves devaient dire à l'oral ce qu'ils avaient compris et émettre leurs premières impressions sur la chanson. Ils se sont montrés très motivés et avaient visiblement envie de comprendre la chanson. Très vite, ils ont répété les mots qui étaient déjà connus pour eux : « estoy aquí », « esperándote », « fotos », « cuadernos ». À partir de ce que les élèves avaient compris, nous avons développé trois axes de compréhension : *la temática*, *los sentimientos*, *el pasado*, à partir desquels les élèves devaient ensuite résumer la chanson. Lors de la deuxième écoute, ils ont compris *recuerdos*, *ciudad*, *campos*, *mar*, *mil años*, *perdonar*, *olvidar*. À partir de ces mots, ils sont arrivés à dire que la chanteuse est triste et mélancolique. Je leur ai donné quelques pistes comme : « Fijaos en los verbos ». Après la troisième écoute, ils ont finalement réussi à comprendre *te perdí*, *las cartas que escribí*, et, avec mon aide, *mil años no me alcanzarán para que puedas perdonar*. Afin de fixer cette compréhension et reprendre les conjugaisons du passé simple, je leur ai demandé de se préparer à raconter à la première personne du singulier, au passé simple, ce qui s'est passé. Au bout de quelques minutes de préparation, les élèves se sont donc exprimés à l'oral.

Notre trace écrite consistait en quelques phrases à la première personne du singulier du passé simple. Nous avons terminé la séance par une PRL sur les formes du passé simple (*escribí*, *envié*, *fui*, *perdí*) que les élèves avaient citées lors de la construction de la trace écrite. Tout au long de la séance j'ai noté au tableau quelques mots de lexique qui apparaissent dans la chanson. Le devoir à faire à la maison était de réécouter la chanson plusieurs fois pour mémoriser le lexique et les formes du passé simple que nous avions vues.

Avec la classe de 2^{nde} 13, j'ai pratiquement mis en œuvre les mêmes activités, sauf que nous n'avons travaillé que sur les paroles de la chanson. En leur disant qu'il s'agissait d'un poème, je leur ai fait faire une compréhension écrite autour des paroles. Ils ne sont pour autant pas arrivés à dégager le sens du « poème » aussi rapidement que la classe de 2^{nde} 7. Le fait de ne pas avoir vu le vidéoclip est à prendre en considération. La consigne pour le travail à faire à la maison était la même que pour la classe de 2^{nde} 7, sauf que la classe de 2^{nde} 13 ne devait pas écouter la chanson, mais lire plusieurs fois le « poème ».

L'évaluation pour tester les connaissances se décomposait en deux parties : une partie de conjugaison et une partie lexicale. Dans la première partie, je leur ai donné la consigne d'adopter le point de vue de l'ancien petit ami de Shakira / de la voix poétique

et de lui écrire une lettre en utilisant au moins cinq fois le passé simple pour raconter ce qui s'était passé selon lui. La consigne pour la seconde partie était, dans un premier temps, de lister un maximum de mots qui apparaissaient dans la chanson, et dans un second temps, de lister un maximum de mots que nous avons appris depuis le début de la séquence. Quant aux résultats de l'évaluation, la classe de 2^{nde} 7, qui avait travaillé avec la chanson, a obtenu une moyenne de 17,24 contre une moyenne de 15,96 chez la classe de 2^{nde} 13.

Dans un second temps, j'ai inversé les classes par rapport au traitement de la chanson. Quand nous avons travaillé sur *Cheque al portamor* de Melendi, la classe de 2^{nde} 13 a exploité la chanson en la traitant en tant que telle et la 2^{nde} 7 l'a étudiée comme s'il s'agissait d'un poème. Comme lors de la première étape, j'ai testé les connaissances et les compétences de mes élèves à la fin de la séance. Les deux classes se sont donc retrouvées chacune une fois en situation d'apprentissage avec comme support la chanson et une fois en situation d'apprentissage avec comme support les paroles uniquement ; l'investigation a, par conséquent, donné un résultat représentatif de l'influence de la musique sur l'apprentissage de mes élèves.

À la fin de ces deux séances comparatives, j'ai fait remplir un questionnaire (Annexe 4, p. 53) à tous les élèves. Son objectif était de savoir si les élèves perçoivent l'écoute et le travail sur une chanson comme une aide et si cela augmente leur motivation ou non.

À part cette expérience comparative, j'ai effectué des expérimentations sur sept autres chansons avec mes classes de Seconde et sur cinq chansons avec mes classes de Première (Annexe 1, p. 51). J'ai employé différents procédés d'exploitation pour chaque chanson afin d'explorer au maximum les possibilités de travail qu'elle offre. À chaque séance, j'observais le comportement et les réactions de mes élèves en prenant des notes à la fin des cours.

Par la suite, j'analyserai ces expériences en comparant mes observations avec les résultats des chercheurs spécialistes dans le domaine de l'apprentissage des langues par le biais des chansons. Je m'appuierai également sur les questionnaires remplis par mes élèves de Première (Annexe 3, p. 52) qui ont pu mesurer ce dont ils se souviennent par rapport aux chansons étudiées. Je me référerai également à un autre questionnaire rempli par un groupe de collègues (Annexe 5, p. 54) ayant pour but d'obtenir une idée du degré de mémorisation que les chansons peuvent produire après plusieurs années.

III. 2. Analyse des expériences en lien avec les résultats des chercheurs

III. 2. 1. Selon mes expériences, le caractère inné et naturel de la musicalité aide-t-il les élèves à apprendre la langue ?

Comme le signalent les chercheurs, tout être humain est né avec une fibre musicale qui l'aide à acquérir des structures langagières. Mes expériences n'avaient pas le but de remettre en cause cette affirmation, mais de savoir si le caractère inné de la musique et son étroite relation avec le langage en soi ont un effet positif sur l'apprentissage.

J'ai pu constater qu'effectivement, les élèves apprécient l'écoute de chansons et le travail à partir de ce support. Les questionnaires confirment cette hypothèse. 76 sur 78 élèves interrogés ont répondu qu'ils aimaient travailler sur des chansons en cours d'espagnol, un élève s'est abstenu et un seul élève a répondu par la négative (Annexe 6, p. 55). Je dois préciser que celui-ci a répondu « non » en annotant sur sa feuille que les textes et d'autres supports « sont encore pires que les chansons » (Annexe 36, p. 71). Il s'agit d'un élève défaitiste qui vient en dilettante. Cependant, le reste des élèves apprécie l'apprentissage à travers les chansons et s'est toujours montré très intéressé par celles-ci, ce qui confirme l'affirmation des chercheurs que la musique constitue un élément ancré dans toutes les cultures et généralement apprécié par les êtres humains.

La caractéristique de la chanson comme « symbole d'une communauté »⁹¹ commentée auparavant s'est avérée vraie. Par exemple, un élève de Seconde a écrit dans son questionnaire qu'il a été plus motivé en travaillant sur la chanson que sur le poème « car on chante » et qu'ainsi « l'ambiance de groupe est meilleure » (Annexe 14, p. 63). Ce commentaire illustre que le fait de travailler avec de la musique facilite la cohésion sociale de la classe. Moi aussi, j'ai eu l'impression que le chant a servi à améliorer la dynamique du groupe. Les élèves semblent percevoir le contact avec la musique comme quelque chose de tout à fait naturel. Aucun élève de Seconde n'a refusé de chanter et tous ont apprécié l'activité, ce qui confirme la théorie disant que l'emploi des chansons s'appuie sur des procédés naturels, intuitifs et souvent inconscients.

III. 2. 2. La mémorisation est-elle facilitée par les chansons ?

Dans mon expérience comparative, chacune des deux classes a obtenu de très bons résultats quand elle avait travaillé sur la chanson en tant que chanson. Comme l'illustre

⁹¹ Aytekin 2001, p. 146.

le tableau des résultats (Annexe 2, p. 51), la classe de 2^{nde} 7 a obtenu une moyenne de 17,24 dans l'évaluation de conjugaison et de lexique après avoir travaillé sur *Estoy aquí* en tant que chanson. Elle n'a atteint qu'une moyenne de 11,6 dans l'évaluation qui suivait le travail sur les paroles de *Cheque al portamor*. Il est évident que le fait de traiter la chanson *Estoy aquí* a énormément facilité la mémorisation des structures pour cette classe. Le fait de ne pas avoir eu cet avantage du rythme et de la mélodie a eu pour conséquence une baisse notable des notes lors de l'évaluation sur le « poème » *Cheque al portamor*. Cependant, le résultat de la classe de 2^{nde} 13 n'est pas aussi révélateur. Cette classe a obtenu une moyenne de 15,96 en travaillant sur les paroles de la chanson *Estoy aquí*. Ils n'ont donc pas mémorisé autant de mots et ils ne se sont pas appropriés aussi bien les structures grammaticales que la classe de 2^{nde} 7. Ceci est probablement dû au fait de ne pas avoir écouté la chanson. De ce fait, ils n'ont pas pu profiter de l'effet bénéfique qu'a la dimension émotive de la musique sur la mémorisation.

En revanche, ce qui est surprenant, c'est que la classe de 2^{nde} 13 n'a pas obtenu un meilleur résultat dans l'évaluation sur *Cheque al portamor*, alors qu'elle l'avait étudiée en la considérant comme chanson. Pendant que nous l'étudions, j'avais l'impression qu'ils prenaient réellement beaucoup de plaisir à travailler et qu'ils arrivaient à la comprendre facilement. Néanmoins, je justifie la moyenne de 15,74 par le fait que dans l'évaluation il fallait employer l'impératif et le subjonctif, qui étaient des points grammaticaux avec lesquels les élèves étaient moins familiarisés qu'avec le passé simple, qui était le point grammatical que nous avons étudié avec *Estoy aquí*. Après seulement une séance de travail à partir de ce seul support, il était évidemment difficile pour les élèves de réemployer l'impératif et le subjonctif lors de l'évaluation. Cependant, je peux tout de même constater que la classe de 2^{nde} 13, qui a travaillé sur la chanson *Cheque al portamor*, a atteint une moyenne plus élevée que la classe de 2^{nde} 7, qui, elle, avait travaillé uniquement sur les paroles de cette même chanson. De plus, les évaluations de cette classe montrent que les élèves ont eu plus de mal à retenir le lexique (Annexes 58-64, pp. 89-93 en comparaison avec les résultats de la classe de 2^{nde} 13 : Annexes 65-71, pp. 94-97). Je conclus donc que, de manière globale, mes élèves apprennent effectivement plus facilement des expressions et des conjugaisons qui apparaissent dans une chanson que celles dans un texte, puisqu'en l'écoutant plusieurs fois, les phrases s'imprègnent dans leur mémoire naturellement, ce qui confirme le constat des chercheurs comme Rosenfeld, Martínez Sallés et Rodríguez López.

Ce résultat peut s'expliquer entre autres par la théorie selon laquelle les chansons augmentent la capacité de mémorisation des élèves grâce à l'activation des parties du cerveau qui sont en relation avec l'émotion. Je peux confirmer que les élèves de la classe de 2^{nde} 7, qui ont beaucoup mieux réussi l'évaluation sur *Estoy Aquí* que sur *Cheque al portamor*, ont fortement apprécié la chanson et beaucoup moins les paroles de *Cheque al portamor*, qu'ils considéraient comme un poème. Les paroles de la chanson de Shakira recèlent un grand potentiel d'identification, ce qui augmente également le potentiel de mémorisation des élèves selon les chercheurs.

Après le contrôle, j'ai demandé aux élèves s'ils avaient bien aimé travailler avec la chanson et, en effet, ceux qui ont déclaré avoir beaucoup apprécié la chanson sont ceux qui ont obtenu les meilleures notes, ce qui confirme la théorie des chercheurs. Ceux qui ont déclaré ne pas avoir aimé la chanson sont ceux qui ont moins bien réussi. Cependant, il y a plusieurs composantes qui jouent sur leur réussite. Ces élèves-ci étaient possiblement déjà moins motivés dès le début puisqu'ils s'intéressaient moins à l'espagnol en général. Une autre explication serait que les élèves qui ont obtenu une mauvaise note à l'évaluation ont, rétrospectivement, associé cette expérience négative à la chanson et c'est probablement pour cette raison qu'ils ont indiqué qu'ils ne l'aimaient pas. En tout état de cause, je conclus que la relation affective que les élèves établissent avec la chanson a des répercussions sur leur manière d'apprendre. La conséquence logique de ce phénomène serait que mon rôle en tant que professeur soit de choisir des chansons qui sont susceptibles de plaire aux élèves, auxquelles ils peuvent s'identifier et qui font appel à leurs émotions, comme le recommandent les chercheurs.

Comme je l'ai exposé juste avant, la classe de 2^{nde} 13 a moins bien réussi son évaluation sur *Estoy aquí* que la classe de 2^{nde} 7. Le résultat plus faible peut avoir diverses raisons. Le jour de l'expérience sur la chanson *Estoy aquí*, traitée avec la classe de 2^{nde} 13 comme s'il s'agissait d'un poème, les élèves, habituellement plutôt tranquilles, étaient très agités. Leur changement de comportement était peut-être dû au fait que c'était un vendredi après-midi ou qu'ils avaient passé un examen d'histoire juste avant. Après avoir réfléchi au déroulement des deux cours sur *Estoy aquí*, j'ai pourtant tiré la conclusion que moi-même, j'étais moins motivée avec la classe de 2^{nde} 13 qu'avec la classe de 2^{nde} 7 puisque, inconsciemment, je prenais très peu de plaisir à travailler la chanson en la traitant comme un poème. Les élèves ont dû sentir cela, ce qui pourrait également expliquer leur manque d'enthousiasme. Déjà avant l'expérience, j'étais consciente de l'importance d'adapter le travail sur un support en fonction de la nature de ce dernier. Pourtant, ce n'est

que lors de cette séance que j'ai réellement senti les effets préjudiciables d'un tel procédé. Un texte qui a été écrit pour être chanté ne peut pas être travaillé en tant que poème, puisqu'il n'apporte pas la même musicalité qu'un vrai poème quand on le lit à voix haute. Même si nous avions gagné du temps avec cette classe puisque je ne leur ai pas fait écouter la chanson, nous n'avancions pas plus rapidement qu'avec la classe de 2^{nde} 7, car je perdais du temps à reprendre certains élèves qui bavardaient. En outre, ils prenaient du temps à comprendre le sens du « poème ». Mon attitude moins enthousiaste a dû également empêcher les élèves de réellement prendre plaisir à étudier le « poème ». Si les élèves ne gardent pas un souvenir agréable du cours, ils n'auront pas envie de réécouter ou relire le support à la maison non plus, ce qui empêche une mémorisation satisfaisante. Au contraire, les chansons travaillées en tant que telles ont souvent été réécoutées à la maison. Par exemple, presque tous les élèves de la classe de 2^{nde} 7 déclarent l'avoir fait avec *Estoy aquí*, ce qui suppose un autre bienfait de l'impact affectif de la chanson sur l'apprentissage. Les élèves se sont donc exposés à la langue après le cours et ont pu mieux mémoriser les conjugaisons et le lexique que les élèves de la classe de 2^{nde} 13, dont peu d'élèves ont dû relire le « poème » plusieurs fois pour le plaisir. L'échec que j'ai pu expérimenter avec la classe de 2^{nde} 13 est confirmé par les résultats de l'évaluation comparative. Certes, dans cette première expérience, le support de la chanson s'est montré comme étant plus efficace que ses simples paroles, mais elle ne confirme pas entièrement mon hypothèse, pour les raisons mentionnées plus haut.

La théorie de Rosenfeld, qui a constaté une augmentation de la concentration grâce à l'activation des deux hémisphères du cerveau lorsqu'une personne écoute une chanson, me semble pertinente puisque j'ai observé ce phénomène lors du travail sur les chansons. Pendant l'écoute d'une chanson, les élèves sont toujours très calmes et attentifs. Ils m'ont confié à plusieurs reprises après la première écoute d'une chanson qu'ils avaient des difficultés à comprendre les mots à cause de certains éléments sonores perturbateurs comme les instruments. Dans ce cas-là, je leur disais de bien tendre l'oreille à la deuxième écoute, ce qui présentait un défi pour eux et les motivait davantage. En comparaison avec d'autres documents de compréhension orale, c'était manifestement les chansons qui produisaient l'ambiance la plus propice à la concentration et le silence absolu.

Un autre résultat qui atteste l'efficacité des chansons quant à la mémorisation était que les élèves de la classe de 2^{nde} 7 avaient tendance à reprendre des phrases entières de la chanson lors de l'expression écrite et qu'ils ont noté plutôt des expressions toutes faites de la chanson dans la partie lexicale (Annexes 54-56, pp. 86-88), alors que les élèves de

la classe de 2^{nde} 13 ont plutôt noté des mots de lexique isolés (Annexes 72 et 73, p. 89). La mémorisation est probablement facilitée par le fait que les élèves ont réécouté les chansons chez eux. Une élève déclare par exemple avoir réécouté les chansons à la maison « pour m’entraîner à chanter dessus » (Annexe 15, p. 63).

La facilitation de la mémorisation du lexique par le biais des chansons se confirme également au vu des résultats des questionnaires remplis par les élèves des classes de Première. Ces élèves ont globalement retenu plus de mots et expressions des chansons que des textes (Annexes 37-39, pp. 72-74). Plus particulièrement, les élèves ont retenu des structures et des formulations plus longues provenant des chansons que des textes (Annexes 37-39 et 43-47, pp. 72-74 et 78-81), ce qui s’explique par la théorie exposée plus haut. Un élève atteste qu’il retient « beaucoup moins les textes que les chansons, qui, elles, sont beaucoup plus pertinentes » (Annexe 40, p. 75).

De plus, j’ai pu observer que les élèves ont cité des parties de phrases des chansons sur lesquelles nous avons travaillé en début d’année, c’est-à-dire qu’ils ont intégré ces structures grammaticales et le lexique dans leur mémoire à long terme. En revanche, ceci ne semble pas souvent être le cas quant aux supports autres que les chansons. Sous la quatrième question, la plupart des élèves a cité des mots qui apparaissaient dans les derniers textes que nous avons étudiés. Une élève a écrit sous cette question : « Je ne me souviens pas des anciens textes de début d’année, mais je me souviens juste des derniers » (Annexe 41, p. 76). Cette remarque confirme l’idée qu’au moins certains élèves intègrent plus facilement dans la mémoire à long terme les paroles d’une chanson que les mots non-musicalisés. Cette idée est corroborée par les déclarations des collègues professeurs, parmi lesquels tous ceux qui ont étudié des chansons en cours de langue se souviennent encore des paroles (Annexe 13, p. 62) et savent les citer (Annexes 75-82, pp. 100-104).

Le plus surprenant réside dans le fait que, concernant cette question, 19 élèves sur 35 ont cité des documents iconographiques ou vidéo, alors que je leur demandais de citer des mots, expressions ou phrases des textes que nous avons étudiés. Par exemple, ils ont cité les fresques *El Agitador* et *Caña de azúcar* de Diego Rivera, le phénomène de l’anamorphose, les graffitis, et un extrait d’un documentaire sur le désastre de Texaco sur lequel nous avons travaillé (Annexes 42, 43, 45, pp. 77, 78 et 80). Ce résultat pourrait s’expliquer par la théorie de Martínez Sallés, qui dit que les émotions aident à mieux retenir des informations, puisque les tableaux de Diego Rivera ont sûrement suscité les émotions des élèves par leur expressivité. Ils avaient également eu l’occasion de décrire leurs propres impressions et sentiments en observant les fresques, ce qui, comme le

décrivent les chercheurs, a pu les aider à mieux mémoriser certains mots. Plusieurs élèves ont également retenu l'extrait de *Los Ríos Profundos* que nous avons étudié – également un document avec une grande valeur esthétique et propice à évoquer des émotions (Annexe 44, p. 79). Ce constat confirme également la théorie de Pestalozzi selon laquelle les êtres humains apprennent mieux quand un maximum d'organes sensoriels est impliqué dans l'apprentissage, et l'affirmation de Salaün et León, qui valide le fait que les chansons ont un pouvoir émotif similaire aux saveurs, odeurs et photographies.

Enfin, il faut tout de même considérer que les élèves ont sûrement acquis beaucoup plus de structures grammaticales et du lexique que ce qu'ils ont pu marquer sur les questionnaires. Le fait que certains n'aient rien marqué sous la question concernant les autres supports ne signifie surtout pas qu'ils n'ont rien retenu des textes. J'interpréterais les commentaires parfois négatifs envers les textes (Annexe 40, question 4 p. 75) comme un signe émis par les élèves évoquant une envie de travailler plus souvent sur des chansons.

III. 2. 3. La motivation est-elle majeure en travaillant sur des chansons ?

Les sondages réalisés auprès des élèves montrent clairement qu'ils croient être plus motivés en travaillant sur des chansons que sur des poèmes. 41 élèves de Seconde déclarent avoir été plus motivés par la chanson, un élève était plus motivé par le poème et un élève s'est abstenu (Annexe 8, p. 57). Parmi les élèves de Première, la part des réponses est similaire : 31 sur 35 élèves ont déclaré qu'ils étaient plus motivés par les chansons que nous avons étudiées et quatre élèves ont indiqué qu'ils ne savaient pas répondre à cette question (Annexe 7, p. 56).

Les questionnaires confirment que l'aspect motivateur des chansons est étroitement lié à leur caractère affectif. Les élèves qui se sont manifestés comme ayant été plus motivés en travaillant sur la chanson que sur le poème argumentent par exemple en disant que c'est « car j'ai aimé l'écouter » (Annexe 16, p. 64). Un autre élève explique qu'il a été plus motivé « en travaillant sur les deux chansons de rap du début d'année (Mc Davo, Orales) car j'aime ce style de musique » (Annexe 17, p. 64). De nombreux élèves semblent être conscients des effets bénéfiques des chansons sur leur apprentissage et affirment par exemple que « J'ai été plus motivé en travaillant sur la chanson car je trouve que l'air et le rythme aident à se souvenir des paroles et du vocabulaire » (Annexe 18, p. 64). Pour une autre élève, « les chansons nous invitent à nous habituer à la langue

espagnole [...] et nous permettent aussi d'écouter la bonne prononciation des mots. J'ai été plus motivée en travaillant sur la chanson car les chansons sont vives, entraînantes et écouter une chanson est mieux que lire un poème pour moi » (Annexe 19, p. 65). Je conclus donc que la motivation des élèves est liée au fait qu'ils considèrent l'apprentissage à travers les chansons comme efficace. Une élève de Seconde déclare même avoir été plus motivée par la chanson « car on rentre plus dans le texte et on n'apprend pas bêtement » (Annexe 20, p. 65). Cette argumentation peut sembler plutôt surprenante, car beaucoup de personnes, en écoutant une chanson, ne se concentrent pas autant sur le contenu des mots que quand ils lisent un poème. Cependant, l'élève a l'impression de rentrer davantage dans le texte par le biais des chansons, ce que l'on peut expliquer par l'hypothèse de Rosenfeld, pour qui l'écoute d'une chanson exige une concentration approfondie, ce qui produit un effet de majeure appropriation du contenu.⁹²

Un exemple pertinent de l'effet bénéfique des chansons sur la motivation des élèves est le cas de L., un élève globalement en difficulté, qui ne faisait pas beaucoup d'efforts en début d'année, et qui a soudainement changé d'attitude en cours d'espagnol lors du travail sur la chanson *Asturias*. Celle-ci lui plaisait visiblement, mais à la fin de la première séance sur la chanson, il n'avait pas réussi à comprendre complètement le refrain de la chanson. Pour cela, il est venu me voir après la séance pour me demander ce que le chanteur disait : « Porque Asturias... qu'est-ce qu'il dit après, Madame ? Je n'ai pas compris ça ! » Je lui ai répondu qu'il fallait qu'il réécoute la chanson à la maison et que s'il arrivait à savoir ce qu'il chante sans consulter les paroles sur Internet, ce serait génial. Au début de la séance suivante, L. est entré dans la classe, le sourire aux lèvres, en me disant qu'il avait trouvé la phrase : « Porque Asturias es mi patria, y sincera es su bandera, c'est ça, ce qu'il dit ! ». Cet élève était fier d'avoir trouvé les paroles et m'a donc demandé si l'on pouvait réécouter la chanson à la fin du cours. Ce jour-là, L. est parti du cours d'espagnol en chantant *Asturias*. Ce cas peut paraître anecdotique, mais en réalité ils sont nombreux, et j'ai l'impression que ces expériences individuelles vécues par mes élèves à travers les chansons les ont incités à s'appliquer davantage en cours d'espagnol.⁹³ L'élève en question a été l'un de ceux qui ont pu citer le plus de mots au moment de remplir le questionnaire, ce qui montre que L. a développé un grand intérêt pour l'espagnol depuis le début de l'année (Annexe 48, p. 82). À mon avis, cette évolution a eu lieu grâce aux chansons.

⁹² Rosenfeld 1985, p. 48-56.

⁹³ On voit cela par exemple par le commentaire d'une élève de Seconde, Annexe 50, p. 84.

Tel que je l'ai expliqué auparavant, Beatriz Rodríguez López, entre autres, propose de partir des goûts des élèves pour choisir les chansons à travailler en cours. Aytekin ajoute que « Le choix de chansons récentes renforce l'actualité de la langue cible, son insertion dans le monde. Les chansons choisies avec l'envie des élèves et la confirmation de leur professeur peuvent renforcer la complicité entre l'enseignant et ses élèves dans le projet d'apprentissage. »⁹⁴ Ceci peut, selon moi, avoir l'inconvénient de tomber dans le piège de vouloir faire plaisir aux élèves en choisissant des chansons modernes et entraînantes et d'oublier de leur faire connaître les grands classiques de la culture musicale hispanophone. Il est tout de même justifié d'utiliser des chansons proches du goût des élèves ou même celles qu'ils connaissent déjà, puisque le fait qu'ils les connaissent n'implique pas forcément qu'ils en aient compris le contenu. À ce sujet, Morales Neisa précise que tout humain prend naturellement plaisir à écouter de la musique, mais que souvent les adolescents doivent être amenés à s'interroger sur le contenu des paroles.⁹⁵ Le cours de langue peut donc donner l'occasion d'exploiter et d'approfondir des chansons. Avec le temps, celle-ci devient un mécanisme, qui fait en sorte que l'élève prendra l'habitude d'écouter d'autres chansons plus attentivement.

Comme le proposent les chercheurs, la variation des activités autour des chansons peut également fonctionner comme un élément motivateur. Par exemple, au bout de la première écoute de *Costa del silencio* de El Mägo de Oz, j'ai donné aux élèves de Première un jeu de mots croisés (Annexe 83, p. 105). La fiche contenait les mots les plus importants qui apparaissaient dans la chanson et les élèves devaient les retrouver et les entourer. Cette activité les a beaucoup motivés, tous les élèves étaient concentrés et enthousiastes pour trouver l'ensemble des mots. Pour les Secondes, j'ai lancé un défi pour retrouver le bon ordre des paroles du rap *El Mañana* de Mc Davo, dont j'avais mélangé les strophes. Les élèves devaient donc, en groupes de trois ou quatre, retrouver le bon ordre rien qu'en regardant le vidéoclip sans le son. Cette activité, vu qu'elle constituait une approche peu commune pour une chanson, attirait leur curiosité. Elle les rendait actifs, les faisait réfléchir et interagir. En guise de conclusion, la chanson représente, selon mes élèves et moi, un élément motivateur si l'on ne tombe pas dans le piège de la routine. Comme l'attestent les commentaires d'élèves évoqués, la musique les séduit entre autres grâce à son influence positive sur leur humeur – une idée qui sera approfondie dans le prochain point.

⁹⁴ Aytekin 2011.

⁹⁵ cf. Morales Neisa 2008, p. 169.

III. 2. 4. La musique aide-t-elle à créer une ambiance propice aux apprentissages ?

Comme expliqué au point I. 4., des chercheurs tels que Rodríguez López affirment que la chanson aide à surmonter des émotions négatives comme le stress ou la peur et crée chez l'élève une attitude positive. À son tour, celle-ci permettra un apprentissage préférable.

Lors de mes expériences, j'ai pu constater que mes élèves étaient en général plus détendus en travaillant sur les chansons que sur d'autres supports. Pour mentionner un exemple, je décrirai le cas d'une élève de la classe de 2^{nde} 13. Elle n'a pas beaucoup de confiance en elle en espagnol en raison de ses difficultés au niveau de la compréhension et expression orale. Cependant, à chaque fois que nous avons étudié des chansons, elle participait de son plein gré et prenait plaisir à essayer de comprendre les paroles. Quand nous avons travaillé sur la chanson *Adicto a tus redes*, elle se montrait très intéressée puisque le style musical visiblement lui plaisait, et elle est arrivée à comprendre une grande partie des paroles, alors que, tout au long de l'année, elle faisait preuve de difficultés en compréhension orale. Cette expérience positive lui a fait prendre confiance en elle et l'a motivée à faire davantage d'efforts lors des prochaines compréhensions orales. La musique agit donc de manière bénéfique sur l'état d'esprit de l'élève, ce qui l'amène à mieux apprendre. Les élèves semblent être conscients de cet effet des chansons, car ils sont plusieurs à évoquer la « bonne ambiance, dans la bonne humeur » (Annexe 51, p. 84), et qu'il y a une « très bonne ambiance en classe » (Annexe 52, p. 84) quand je leur ai demandé d'expliquer pourquoi ils appréciaient travailler sur les chansons.

En outre, j'ai observé que le rythme de la musique peut les exciter ou les calmer. Pour les chansons très entraînantes comme *Adicto a tus redes*, l'atmosphère était parfois très joyeuse, voire trop et j'ai dû calmer certains élèves pour m'assurer que tout le monde écoute la chanson jusqu'à la fin. D'autres, plus lentes, ne créaient pas cet effet-ci.

En résumé, les chansons ont donc un effet considérable sur l'ambiance en classe, qui est, généralement, propice à l'apprentissage. Encore une fois, c'est à l'enseignant de mesurer l'ambiance et d'adapter ses démarches le cas échéant. En recherchant à créer une ambiance propice aux apprentissages, je prends déjà en considération l'une des compétences mentionnées dans le Référentiel de Compétences de l'Éducation Nationale. En suivant, j'analyserai l'utilisation des chansons par rapport à son intégration dans les autres exigences ministérielles.

III. 2. 5. Ma démarche s'inscrit-elle entièrement dans les exigences ministérielles ?

Selon les chercheurs, les chansons s'intègrent facilement dans une séquence créée selon l'approche actionnelle. Je peux confirmer que, tout au long de l'année, je suis arrivée à intégrer une à deux chansons dans chaque séquence qui apportaient à chaque fois un contenu culturel et linguistique utile à la préparation du projet final. Néanmoins, j'aurais également aimé travailler certaines chansons avec mes élèves pour lesquelles je n'ai pas trouvé de place dans mes séquences.⁹⁶ Vu sous cet angle, l'approche actionnelle peut limiter l'enseignant dans ses choix de documents.

Le support de la chanson est idéal pour mettre les élèves en activité puisqu'elle peut être exploitée en travail de groupe comme je l'ai fait avec la chanson *La Bicicleta* de Shakira et Carlos Vives (Annexe 84, p. 106) ou sur les lieux emblématiques de Al-Ándalus qui apparaissent dans la chanson de David Bisbal (Annexe 85, p. 108). Les élèves se sentent également plus actifs, comme l'attestent les questionnaires. Ils remarquent que les chansons rendent le cours plus « actif » (Annexes 21, 22, pp. 65 et 66), plus « vivant » (Annexes 23 et 24, p. 66) et plus « ludique » (Annexe 25, p. 67). Même si ce n'est pas forcément la chanson en elle-même qui rend les élèves plus actifs, je peux tout de même déduire de leur ressenti qu'elle m'aide à rendre les activités plus *vivantes*, et donc, à mettre les élèves davantage en activité.

Quant aux TICE, j'ai pu les expérimenter à différentes occasions pour m'en servir moi-même à l'heure de couper les vidéoclips qui étaient parfois trop longs, de chercher des chansons sur Internet et de les déposer sur l'ENT pour les élèves. Eux, de leur côté, ont pu utiliser Internet pour réécouter les chansons chez eux. 38 sur 43 élèves de Seconde ont déclaré avoir réécouté la chanson que nous avons étudiée dans la séquence (Annexe 9, p. 51). De plus, de nombreux élèves ont essayé des jeux sur les sites que je leur avais recommandés⁹⁷ et j'ai eu un retour positif de leur part concernant ces sites, qui les ont aidés à mieux différencier les sons, à connaître d'autres chansons de divers pays hispanophones et qui leur ont possiblement donné envie d'approfondir leurs connaissances linguistiques.

⁹⁶ Des chansons comme l'adaptation de *Caminante no hay camino* de Joan Manuel Serrat, *Papá cuéntame otra vez* d'Ismael Serrano, *Cinco siglos igual* de León Gieco, *El Aguante* de Calle 13 ou des chansons de Carlos Gardel, Silvio Rodríguez ou Joaquín Sabina pour leur faire découvrir les chanteurs hispaniques les plus emblématiques.

⁹⁷ <https://fr.lyricstraining.com/es/>, <https://lyricsgaps.com/es/>, <http://radiooooo.com/>.

En outre, plusieurs élèves affirment que le travail sur les chansons les « aide à la compréhension orale » (Annexe 24, p. 66), même si, comme exposé plus haut, j'ai parfois eu un retour contraire de certains élèves, qui éprouvaient des difficultés de compréhension à cause de certains bruits perturbateurs ou du sens de certaines paroles métaphoriques comme celles dans *Costa del silencio* ou *Al-Ándalus*. Cependant, leur ressenti correspond aux chansons avec des paroles facilement intelligibles comme par exemple *El celular*.

Par ailleurs, l'utilisation des chansons m'a permis tout au long de l'année scolaire de mettre l'accent sur l'oralité et, spécialement, sur la prononciation, comme l'exigent les textes officiels. Les élèves semblent s'être rendu compte des effets favorables des chansons sur leur prononciation, ce que l'on remarque par exemple dans des commentaires comme « on peut entendre la prononciation » (Annexe 26, p. 67) ou que les chansons permettent « d'écouter la bonne prononciation des mots » (Annexe 19, p. 65). Comme je l'ai exposé précédemment, la chanson a un caractère particulièrement oral, non seulement pour cet aspect de prononciation, mais également parce qu'elle semble susciter la parole de l'élève, une idée que j'approfondirai ci-dessous.

III. 2. 6. Les chansons stimulent-elles davantage la prise de parole des élèves que d'autres supports ?

Lors de mes expériences, j'ai pu observer le phénomène que décrit Martínez Sallés : les élèves, même s'ils ne comprennent pas exactement le contenu de la chanson, ont toujours envie de la commenter après l'écoute.⁹⁸ Par exemple, quand nous avons étudié le *Rap del Mío Cid*, j'ai d'abord commencé par faire écouter à mes élèves l'intro du rap et je leur ai demandé de quel genre musical il s'agissait et de quelle époque la chanson provenait selon eux. Ceci a tout de suite produit une participation très dynamique et les élèves ont pu dire « es una canción medieval », par exemple. Je leur ai également demandé s'ils aimaient bien cette intro et ils ont répondu « es antiguo », « no es muy moderno » et « parece aburrido ». Comme l'expliquent les chercheurs, la musique peut avoir un effet déclencheur de parole sans même que les élèves aient besoin d'avoir entendu des paroles puisqu'ils peuvent émettre des jugements subjectifs et des impressions personnelles. Ensuite, quand ils ont écouté les premiers mots du rap, ils sont restés perplexes un moment, en se rendant compte que leurs hypothèses sur le genre musical étaient complètement équivoques. Après l'écoute, ils avaient envie de partager

⁹⁸ cf. Martínez Sallés 2002, p. 7.

leur étonnement avec les autres, et comme je leur demandais de s'exprimer en espagnol, ils étaient amenés à dire « Primero no pensaba que fuera un rap » et « Me sorprende que haya hecho un rap sobre el Cid ». Il est évident qu'au fur et à mesure des écoutes, nous sommes parvenus à émettre un compte-rendu du rap, mais les premiers déclencheurs de parole restent toujours les impressions personnelles, souvent liées aux émotions. Ceci est spécifique aux chansons, même si l'on peut retrouver cet effet dans le travail avec d'autres œuvres d'art. Néanmoins, j'irai jusqu'à dire que les chansons ont un effet encore plus prenant sur les adolescents, surtout quand elles sont assez récentes, comme on le voit dans certains commentaires récurrents des élèves, disant par exemple qu'ils sont plus motivés en travaillant « surtout sur des chansons plus récentes » (Annexe 27, p. 67).

II. 2. 7. La chanson se prête-t-elle à intégrer une grande variété d'activités linguistiques et culturelles ?

Tel qu'exposé plus haut, les chercheurs mettent l'accent sur le caractère polyfacétique des chansons. Mes expériences ont démontré qu'effectivement, la chanson peut donner lieu à diverses activités autres que la compréhension orale, comme la compréhension écrite à partir des paroles de la chanson, l'analyse filmique du vidéoclip, l'écriture créative, l'analyse des paroles, la mise en voix individuelle et collective, un travail culturel sur la chanson, la mise en scène d'un jeu de rôle à partir de son contenu, ou alors la mise en œuvre de recherches sur le chanteur ou le genre musical. On pourrait contester cet argument en disant qu'il serait possible de mettre en place toutes ces activités à partir de n'importe quel autre support tout aussi facilement. Nonobstant, certaines activités n'auraient pas fonctionné sans la chanson comme support. Par exemple, j'ai mené à bien un projet de création de rap avec mes classes de Seconde. La thématique abordée lors de la séquence était les préoccupations de la jeunesse dans les pays hispanophones. Nous avons surtout étudié la situation de la population estudiantine pendant la crise économique en Espagne. Sur ce thème, nous avons travaillé entre autres sur le rap *España* de l'artiste Orales et sur le rap *El Mañana* de l'artiste mexicain Mc Davo. A la fin de la séquence, les élèves ont rédigé leur propre rap sur leurs visions de l'avenir. Ils devaient également faire allusion aux conditions pour les jeunes en Espagne en les comparant avec celles de la France. Ce projet les a beaucoup enthousiasmés et ils se sont appuyés sur les raps que nous avons écoutés pour construire leurs formulations, les rimes, la thématique et le rythme. Il y en a même un qui a rappé sa propre production

musicale devant la classe. De cette façon, l'élève a pu non seulement exprimer son ressenti par rapport à l'avenir en espagnol, mais a aussi pu le partager avec ses camarades, qui étaient réellement captivés par sa prestation. On pourrait argumenter que d'autres supports pourraient également déboucher sur une expression écrite et que bien d'autres supports permettraient de s'entraîner sur la prononciation. Pourtant, je m'avance à affirmer que seule la musique peut apporter la composante personnalisante qui fait en sorte qu'un si grand nombre d'élèves soit pris par l'émotion. Les élèves confirment que les chansons aident à se « remémorer des sujets, des faits historiques » (Annexe 28, p. 68), comme le déclare une élève de Seconde.

Par le biais de cet exercice, j'ai pu parvenir à ce que les élèves créent une œuvre artistique très personnelle en espagnol. Ceci s'inscrit dans les résultats des chercheurs comme Sáenz Pascual et García Andreva, qui soulignent que les chansons permettent de mieux apprendre puisqu'elles créent un lien affectif avec la langue. Je ne peux pas prouver avec certitude que ce sont les élèves qui se sont investis le plus dans cet exercice qui ont ensuite mieux réussi en espagnol, mais je peux au moins conclure qu'un très grand nombre d'élèves a beaucoup apprécié l'activité et qu'elle leur a donné l'envie de travailler sur d'autres raps, puisqu'ils me l'ont demandé par la suite.

Quant au travail avec le vidéoclip proposé par les chercheurs, j'aimerais souligner que ce support peut autant aider que nuire à la compréhension. Par exemple, lors de mon expérience comparative sur *Cheque al portamor*, j'ai remarqué que la classe de 2^{nde} 13 a tout de suite pu comprendre le message que voulait faire passer Melendi à travers sa chanson grâce au vidéoclip, alors que la classe de 2^{nde} 7 avait du mal à dégager le sens du « poème ». Déjà après la première écoute, certains élèves de 2^{nde} 13 étaient capables de dire que « la chica ha dejado a su novio », « su novio es pobre » et que « se va con otro chico más rico ». Sur ce point, le vidéoclip a donc aidé à la compréhension. Cet avantage des chansons est également pris en considération par les chercheurs, comme par exemple par Abio y Barandela, qui soulignent les effets bénéfiques des vidéoclips :

« No podemos negar que una imagen vale más que mil palabras, pero mucho mejor es si en la clase de LE mezclamos la imagen con el sonido. Para eso, el vídeo se revela como una herramienta extremadamente útil. »⁹⁹

Pour certains de mes élèves cette affirmation est juste, car l'on « comprend mieux les paroles grâce au clip » (Annexe 30, p. 68). Cependant, pour d'autres élèves il était difficile de comprendre que la voix qui s'exprime dans la chanson à la première personne est la

⁹⁹ Abio / Barandela 2000, p. 251.

personne victime de la pauvreté délaissée par sa compagne. Ils pensaient d'abord que le chanteur racontait une histoire sur les deux autres personnages, puisque celui-ci apparaît en personne dans le vidéoclip. Cependant, celui qui chante l'histoire adopte le point de vue de la personne défavorisée. Cet aspect a donc d'abord gêné la compréhension de certains élèves, alors que d'autres ont tout de suite compris la perspective de narration du chanteur. Avec la classe de 2^{nde} 7, cette confusion n'existait pas puisque les élèves ne devaient se concentrer que sur deux personnages : la voix poétique qui parle à la première personne et son ex-compagne, à qui il s'adresse.

L'argument cité par les chercheurs selon lequel les chansons permettent d'étudier une variété de contenus culturels s'est avéré. J'ai pu choisir des chansons qui traitent des sujets politiques et sociaux comme *España*, *La costa del silencio*, *Cambio climático* et *Ella*, des sujets culturels et géographiques comme *La Bicicleta*, *Asturias* et *Al-Ándalus*, des sujets historiques et comme *La Rebelión* et même historico-littéraires comme *El Rap del Mío Cid*. Elles ont permis aux élèves d'acquérir des capacités linguistiques et d'enrichir leur culture générale sur le monde hispanique en même temps. Les chansons choisies présentaient souvent un point de vue critique, voire parodique ou ironique d'un sujet, ce qui a permis aux élèves non seulement d'adopter un point de vue critique envers les sujets, mais également de se rendre compte que la chanson figure souvent comme un moyen artistique pour critiquer la société.

Comme le précisent les chercheurs, les chansons ont effectivement donné la possibilité à mes élèves de se familiariser avec quelques mots appartenant à différentes variétés linguistiques. Par exemple, la chanson *El celular* nous a permis de nous interroger sur quelques américanismes comme « celular », « platicar » ou la prononciation de « Wifi » en Amérique Latine. L'œuvre de Melendi nous a donné l'occasion de mentionner l'asturien en réfléchissant sur les mots « orbayu » et « santina ».

En résumé, les chansons sont un moyen d'intégrer toutes les activités de communication langagière ainsi qu'une vaste variété de contenus culturels, géographiques, historiques, politiques et sociétales en cours d'espagnol. Pourtant, je me suis également rendu compte des limites de ce support, comme l'atteste l'analyse qui suit.

III. 2. 8. Réflexion sur les limites du support musical en relation avec mes expériences

Lors de mes expériences, j'ai rencontré quelques-unes des difficultés que mentionnent les experts. Il me semble vrai que les élèves associent la chanson souvent au divertissement et à la détente. Lors de mes premières expériences de séances sur des chansons, j'ai pu constater un manque de sérieux de la part de certains élèves, mais je suis vite arrivée à leur faire comprendre que le travail sur une chanson était tout aussi important que le travail sur tout autre support. En organisant des tâches précises autour de la chanson et en insistant sur le fait que celle-ci leur apporterait des connaissances importantes pour la réalisation du projet final, j'ai suscité un intérêt académique aux chansons. Ainsi, mes élèves se sont habitués à notre façon de travailler avec les chansons, adoptant une attitude de travail consciencieuse et aussi sérieuse que quand nous travaillions sur d'autres supports.

Une autre limite de la chanson que mentionnent plusieurs auteurs, tels que Cullen et Reina Arévalo, est celle de la difficulté de sa compréhension. Même si ce n'était qu'une petite partie des élèves qui percevait cette difficulté, je prendrai en compte cette remarque et choisirai encore plus soigneusement les chansons dorénavant. Reina Arévalo ajoute que "Because listening is so challenging, teachers need to think carefully about making the activities successful and the content interesting."¹⁰⁰ Ceci implique que je dois m'investir pour chercher des chansons avec un son de qualité et donc facilement compréhensibles, tout en mettant en place des activités intéressantes autour de la chanson pour éviter que les élèves en difficulté se découragent quand ils ne comprennent pas beaucoup de mots.

De plus, j'ai aussi ressenti l'inconvénient que mentionne Layher concernant les emplois fautifs dans les chansons. Dans mon cas, ce n'étaient pas des structures grammaticales fautives qui m'ont posé difficulté, mais un mot inventé par Melendi, « portamor », que les élèves ont naturellement intégré dans leur lexique, et quelques mots très familiers qui sont également restés gravés dans leur mémoire. Encore une fois, il est indispensable de choisir une chanson avec un langage adéquat. Même si nous avons mené une réflexion en classe sur le jeu de mots entre « portador » et « portamor » dans la chanson et sa valeur métaphorique, certains élèves semblent n'avoir pas compris le sens du jeu de mot, en citant le mot « portamor » dans la liste de lexique nouvellement acquis, ce qui me démontre que ces élèves-ci n'ont pas intégré le fait que ce mot n'existe pas. Si je travaille cette chanson de nouveau à l'avenir, je veillerai à organiser un travail plus

¹⁰⁰ Reina Arévalo 2010, p. 124.

approfondi sur ce jeu de mots pour que le sens reste ancré dans leur mémoire. De surcroît, j'éviterai de leur montrer le début du vidéoclip de la chanson, dans lequel les personnages emploient certaines expressions grossières. Je m'en étais servie en tant qu'activité de pré-écoute afin de leur faciliter la compréhension de la situation. Il servait également à leur donner des idées pour le projet final, la représentation d'une dispute en forme de jeu de rôle. Certes, la scène de dispute les avait aidés à comprendre le contenu de la chanson par la suite, mais je dois admettre que la citation d'expressions grossières dans les évaluations de lexique est absolument à éviter la prochaine fois.

De plus, en travaillant sur la chanson *Adicto a tus redes*, je me suis rendu compte de l'importance de prendre en considération tous les critères d'élection pour choisir une chanson. Comme le souligne Mercedes Castro Yagüe, il y en a au moins deux à respecter - les intérêts des élèves et les intérêts du professeur.¹⁰¹ Pour cette chanson, mon choix a été motivé par sa thématique qui correspondait à celle de ma séquence. De plus, elle présentait des structures grammaticales importantes pour le projet final, elle était riche en lexique à réemployer et elle était susceptible de plaire aux élèves grâce à sa mélodie entraînante et facile à comprendre. Cependant, en travaillant sur la chanson avec mes élèves, je me suis rendu compte que j'étais moins motivée qu'en travaillant sur d'autres chansons, puisque la chanson me plaisait moins. J'ai eu l'impression que mes élèves ont également pu ressentir ce manque de conviction de ma part, ce qui est évidemment à éviter.

¹⁰¹ cf. CASTRO YAGÜE Mercedes. *Las canciones en la clase de ELE. Un recurso didáctico para la integración de las destrezas*. III Jornadas de Formación de Profesores de ELE en China. Suplementos SinoELE, 3. Tokyo : 2010, p. 2.

Conclusion

Conclusion

Ce travail a exposé et a ensuite mis en examen les apports théoriques quant à l'utilisation des chansons en cours de langue. Les théories des chercheurs sur l'influence de la musicalité innée se sont confirmées par mes expériences. Pratiquement tous les élèves ont déclaré dans les questionnaires et montré en cours qu'ils appréciaient travailler sur les chansons. Cette émotion créée par la musique aide non seulement à la mémorisation, mais elle augmente également la motivation des élèves et les conduit à s'exposer davantage à la langue. De surcroît, la musique facilite la diminution du filtre affectif qui peut provoquer des sensations de stress et d'inquiétude chez l'élève. Elle contribue donc à la création d'une ambiance propice aux apprentissages dans laquelle les élèves se sentent en confiance. Mon étude confirme également que l'utilisation des chansons est conforme aux exigences ministérielles de l'Éducation Nationale, aussi bien quant à leur intégration dans l'approche actionnelle que concernant la préconisation de l'oral et l'emploi des TICE.

Certes, l'emploi des chansons peut avoir des limites, que j'ai pu expérimenter à plusieurs reprises cette année. Néanmoins, à chaque fois que je rencontrais une difficulté, celle-ci n'était pas due au support en soi, mais au fait que celui-ci était mal choisi ou mal exploité de ma part, comme je l'ai expliqué concernant le choix de *Adicto a tus redes*. À l'avenir, je veillerai à choisir des chansons qui me passionnent autant que mes élèves pour éviter un manque de conviction de ma part. En ce qui concerne le choix des chansons, j'éviterai également celles qui emploient des néologismes ou des expressions grossières. De par l'important potentiel de mémorisation qu'offrent les chansons, chaque phrase doit être irréprochable puisque les élèves, comme je l'ai démontré plus haut, sont susceptibles de mémoriser en peu de temps des phrases entières de la chanson et de les réutiliser.

Lors de mes expériences, j'ai également pu constater que ma méthode d'expérimentation, le fait de traiter une chanson comme s'il s'agissait d'un poème, entraînait des difficultés. Après le cours sur le « poème » *Cheque al portamor* avec ma classe de 2^{nde} 7, j'ai demandé aux élèves s'ils avaient bien aimé le « poème » et leurs avis

étaient plutôt négatifs. Les élèves avaient l'impression que le support était plutôt difficile à comprendre et un peu « ennuyeux ». En raison de ce retour négatif, j'ai remis en question ma méthode d'expérimentation. Il est vrai que l'idée d'étudier une chanson comme s'il s'agissait d'un poème, même si c'est au nom de la science, avait été très risquée. Il est évident qu'il faut toujours présenter et analyser un document en considérant sa nature. Cette fois-ci j'ai déformé la nature d'une chanson, ce qui m'a peut-être influencée dans ma manière de la travailler, comme je l'ai décrit plus haut. Tout de même, cette première et donc dernière expérience comparative a pu démontrer que mes élèves ont mieux appris le lexique et les conjugaisons à travers les chansons qu'à travers les paroles toutes seules. Leurs réactions et leurs commentaires attestent également qu'ils préfèrent les chansons aux poèmes – même si je dois de nouveau admettre que nous n'avons pas travaillé sur de *vrais* poèmes, étant donné que je ne pouvais pas judicieusement les intégrer à mes séquences.

Cependant, ces quelques difficultés rencontrées ont été dépassées par les nombreux atouts que contient l'étude d'une chanson. Par exemple, le travail sur ce mémoire a particulièrement attiré mon attention sur l'aspect chanté de ce support. J'ai remarqué que les élèves se montrent très enclins pour l'exercice, comme le confirme l'avis d'un élève, qui déclare aimer travailler sur des chansons en cours « surtout quand on chante » (Annexe 49, p. 84). Ayant appris que le chant dans une langue étrangère aide non seulement à améliorer la prononciation, la prosodie et l'accentuation, mais aussi à réellement s'approprier la chanson à travers son rythme et sa mélodie, j'ai décidé de faire chanter mes élèves plus souvent et d'une manière plus efficace dans l'avenir. J'ai fait moi-même l'expérience qu'en chantant dans une langue, on commence à l'utiliser de manière plus naturelle. Elle devient finalement la nôtre d'une certaine manière puisque nous l'utilisons lors d'une activité agréable et personnelle telle que le chant. Cependant, comme le dit Paolo Zedda, « la plupart des enseignants sont peu ou mal sensibilisés aux apprentissages phonétiques, et sont surtout incapables de développer des activités didactiques incluant l'expression chantée »¹⁰². Il ajoute que beaucoup de professeurs de langue « ne savent pas gérer une pratique chorale de la langue »¹⁰³. Je m'inclus moi-même dans ce groupe de professeurs qui manquent d'une véritable éducation musicale pour faire chanter les élèves afin de les entraîner en prononciation et prosodie. À l'avenir, j'ai

¹⁰² Zedda 2006.

¹⁰³ Ibidem.

l'intention de suivre des formations de chant pour apprendre à faire chanter mes élèves, pas seulement en cours de langue, mais avant tout dans une chorale, lors d'une activité extrascolaire.

Des cas comme celui de L., un élève en difficulté qui, à travers la chanson *Asturias*, a trouvé le goût pour la musique espagnole, est l'un des exemples les plus pertinents pour moi. Cet élève a commencé à apprécier une culture musicale, ce qui l'a motivé pour s'appliquer et s'impliquer davantage dans la matière. Ce sont ces expériences-là qui m'amènent à penser que la musique est le meilleur moyen pour motiver mes élèves. L'efficacité de ce support est également prouvée par les résultats des expériences, les arguments des chercheurs et les avis de mes élèves. Probablement, d'autres collègues retrouvent ce même effet sur les élèves dans les extraits de roman ou dans les séquences filmiques, mais finalement chaque professeur a sa préférence.

L'essentiel, ce sera de faire partager ses passions liées à la langue avec les élèves et de s'interroger sur les manières dont on peut les exploiter le mieux possible. Je tiens à souligner également que l'utilisation des chansons en cours d'espagnol ne doit jamais être exclusive, car il est prépondérant de choisir une variété de supports différents pour enrichir une séquence. Toutefois, afin de tirer profit du haut potentiel de mémorisation, de la dimension affective et du pouvoir motivateur des chansons, je continuerai à en intégrer une dans chaque séquence à l'avenir.

Bibliographie

ABIO Gonzalo, BARANDELA Ana Margarita. « La música en la clase de E/LE » dans: *Actas del VIII Seminario de Dificultades Específicas de la enseñanza del Español a Lusohablantes*. Consejería de Educación y Ciencias de la Embajada de España en Brasil. São Paulo : 2000.

Document consultable et téléchargeable sur le site :

https://www.academia.edu/1874618/La_m%C3%BAsica_en_la_clase_de_E_LE

ALLMAYER Sandra. « Grammatikvermittlung mit Liedern : methodisch-didaktische Konsequenzen aus der Kognitionspsychologie », dans : BLELL Gabriele, KUPETZ Rita. *Der Einsatz von Musik und die Entwicklung von ‚Audio Literacy‘ im Fremdsprachenunterricht*. Peter Lang. Francfort sur le Main (Allemagne) : 2010.

AYTEKIN Halil. « L'Exploitation de la Chanson en Classe de Langue Etrangère », dans : *Omü Egitim Fakültesi Dergisi* 30(1). Samsun (Turquie) : 2011, pp.145-156.

Document consultable et téléchargeable sur le site :

<http://asosindex.com/cache/articles/article-1423910312.pdf>

BRANDT Anthony, GEBRIAN Molly, SLEVC Robert. « Music and early language acquisition », dans : *Frontiers in Psychology*, 3. Lausanne : 2012.

Document consultable et téléchargeable sur le site :

<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3439120/>

CASTRO YAGÜE Mercedes. *Las canciones en la clase de ELE. Un recurso didáctico para la integración de las destrezas*. III Jornadas de Formación de Profesores de ELE en China. Suplementos SinoELE, 3. Tokyo : 2010.

COROMINA Irene. « An original approach to the teaching of songs in classrooms », dans : *Forum Journal*, 31(3). Oxford : 1993, pp. 27-28.

Document consultable et téléchargeable sur le site :

<http://sowiporport.gesis.org/search/id/fis-bildung-292183>

CULLEN Brian. « Music and Song in Discussion », dans : *The Internet TESL Journal* IV, 10. 1998.

Document consultable et téléchargeable sur le site :

<http://iteslj.org/Techniques/Cullen-Music.html>

CULLEN Brian. « Song dictation », dans : *The Internet TESL Journal* V, 11. 1999.

Document consultable et téléchargeable sur le site :

<http://iteslj.org/Techniques/Cullen-SongDictation.html>

GIL-TORESANO Manuela. « El uso de las canciones y la música en el desarrollo de la destreza de comprensión auditiva en el aula de E/LE », dans : *Carabela*, 49. SGEL. Madrid : 2001.

IACOBONI Gabriela, JALO Marcela, VALOTTA María Eugenia. « Canciones que cuentan historias », dans : *Puertas Abiertas*, 10. 2014.

Document consultable et téléchargeable sur le site :

http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/51171/Documento_completo.pdf?sequence=1

LAYHER Walter, KIENZLER Jürgen, KUMPF Gottfried. *Lieder im Musik- und Englischunterricht*. Schönigh. Paderborn (Allemagne) : 1981.

LARRAZ María Josefa. « La canción: un excelente texto y pretexto para su explotación didáctica », dans : *XI Encuentro práctico de profesores de ELE*. Barcelone : 2002.

LLORENTE Lucía. « El Ritmo de la Gramática: la Música en la Clase de Español como Lengua Extranjera (E/LE) », dans : *Cauce*, 32-33. Géorgie (États-Unis) : 2010, pp. 69-81.

Document consultable et téléchargeable sur le site :

http://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce32-33/cauce_32-33_008.pdf

MARTÍNEZ SALLÉS Matilde. *Tareas que suenan bien*. El uso de canciones en clase de ELE. Consejería de Educación en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo : 2002.

Document consultable et téléchargeable sur le site :

<https://sede.educacion.gob.es/publiventa/tareas-que-suenan-bien-el-uso-de-canciones-en-clase-de-ele/ensenanza-lengua-espanola/13158>

MORALES NEISA Camilo. « Using Rock Music as a Teaching-Learning Tool / Uso de la música rock como herramienta de enseñanza-aprendizaje », dans: *PROFILE* 9, Bogotá : 2008, pp.163-180.

MURPHEY Tim. *Music and song*. Oxford University Press. Oxford : 1992.

REINA ARÉVALO Edgar Alberto: « The use of songs as a tool to work on listening and culture in classes / El uso de canciones como herramienta metodológica para desarrollar escucha y conciencia cultural en clases de Inglés como lengua extranjera », dans : *Cuadernos de Lingüística Hispánica* 15. Tunja (Colombie) : 2010, pp. 121-138.

Document consultable et téléchargeable sur le site :

http://revistas.uptc.edu.co/index.php/linguistica_hispanica/article/view/402

ROBISCO GARCÍA Juan. *La explotación didáctica de las canciones en la clase de español*. Instituto Cervantes de Nueva Delhi. New Delhi : 2013.

Document consultable et téléchargeable sur le site :

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/delhi_2013/02_robisco.pdf

RODRÍGUEZ LÓPEZ Beatriz. « Las canciones en clase de español como lengua extranjera », dans : *Actas del XVI congreso internacional de Asele*. Madrid : 2005, pp. 806-816.

ROSENFELD Anne. « Music, the beautiful disturber », dans : *Psychology Today*. Sussex (Royaume-Uni) : 1985, pp. 48-56.

Document consultable et téléchargeable sur le site :

<http://www.emusicguides.com/info/Music-Psychology/test.html>

SÁENZ PASCUAL Olalla, GARCÍA ANDREVA Fernando. « Consideraciones en torno al uso de las canciones en el aula de ELE », dans : MORIMOTO Yuko, PAVÓN LUCERO María Victoria, SANTAMARÍA MARTÍNEZ Lucía : *La enseñanza de ELE centrada en el alumno*. Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Espagne : 2015, pp. 385-398.

Document consultable et téléchargeable sur le site :

<http://www.cervantesvirtual.com/obra/la-ensenanza-de-ele-centrada-en-el-alumno/>

SALAÜN Serge, LEÓN José Javier. « Otro Cantar », dans : *Cuadernos Cervantes*. Madrid : 2012.

Document consultable et téléchargeable sur le site :

http://www.cuadernos cervantes.com/art_42_extranjeria.html

SCHMIDT Katherine, PATNAIK Pooja, KENSINGER Elizabeth. « Emotion's influence on memory for spatial and temporal context », dans : *EA Cognition & Emotion*, 25(2). 2011, pp. 229-243.

TORRES Ricardo. *La música en clase de ELE*. Revista en línea El Rincón del profesor de ELE : 2012.

Document consultable et téléchargeable sur le site :

<http://rinconprofele.blogspot.fr/2012/03/la-musica-en-la-clase-de-ele.html>

WEN Du. *Las canciones en los manuales de E/LE como recurso didáctico en España y en China*. Universidad Complutense de Madrid : 2016.

Document consultable et téléchargeable sur le site :

<http://www.arts.chula.ac.th/~west/spanish/wp-content/uploads/sites/6/2016/01/AAH-BKK-DU-WEN.pdf>

ZEDDA Paolo. « La langue chantée : un outil efficace pour l'apprentissage et la correction phonétique », dans : *Les Cahiers de l'Acedle*, 2. Paris : 2006.

Sites Internet cités

<http://www.education.gouv.fr/cid73215/le-referentiel-de-competences-des-enseignants-au-bo-du-25-juillet-2013.html>

<http://www.provincia.bz.it/intendenza-scolastica/hermeneutik/downloads/ganzheitliches.pdf>

http://www.cuadernos cervantes.com/art_42_extranjeria.html

Annexes

Annexes

Annexe 1 : Liste des chansons étudiées

Classe de Seconde :

La Bicicleta, Shakira et Carlos Vives (2016)

España, Orales (2012)

El mañana, MC Davo (2014)

El celular, Tres Tristes Tigres (2014)

Adicto a tus redes, Tito el Bambino (2014)

Cheque al portamor, Melendi (2013)

Estoy aquí, Shakira (1995)

Al-Ándalus – David Bisbal (2009)

El Rap del Mío Cid – TheRoirex (2011)

Classe de Première :

Ella, Bebe (2004)

La Rebelión, Joe Arroyo (1986)

Asturias – Melendi (2010)

La costa del silencio - Mägo de Oz (2003)

Cambio climático – Shaka y Dres (2010)

Annexe 2 : Résultats de l'expérience comparative

	Chanson	Paroles de la chanson
2 ^{nde} 7	<i>Estoy aquí</i> Moyenne de l'éval. : 17,24	<i>Cheque al portamor</i> Moyenne de l'éval. : 11,6
2 ^{nde} 13	<i>Cheque al portamor</i> Moyenne de l'éval. : 15,74	<i>Estoy aquí</i> Moyenne de l'éval. : 15,96

Annexe 3 : Questionnaire pour les élèves de Première

1. Aimes-tu travailler sur des chansons en cours d'espagnol ?

☐ oui

☐ non

2. As-tu été plus motivé/e en travaillant sur les chansons que quand on a travaillé sur des textes ou sur d'autres documents ?

☐ oui

☐ non

☐ je ne sais pas

3. Cite autant de mots, expressions ou phrases que tu peux, qui apparaissent dans les chansons que nous avons étudiées. Cite les titres des chansons si tu peux.

4. Cite autant de mots, expressions ou phrases que tu peux, qui apparaissent dans des textes que nous avons étudiés. Cite les titres des documents si tu peux.

Annexe 4 : Questionnaire pour les élèves de Seconde

1. Aimes-tu travailler sur des chansons en cours d'espagnol ?

oui

non

2. As-tu été plus motivé/e en travaillant sur le poème ou sur la chanson ? Explique pourquoi.

3. As-tu réécouté la chanson que nous avons étudiée cette séquence par la suite ?

4. Depuis que nous travaillons les chansons, est-ce que tu écoutes des chansons en espagnol chez toi ?

Annexe 5 : Questionnaire pour les collègues professeurs

1. Ma discipline: _____ Âge : _____

2. Mes professeurs de langue utilisaient des chansons en cours. OUI ☐ NON ☐

3. En cours de langue, j'aimais bien étudier des chansons. ☐ OUI ☐ NON

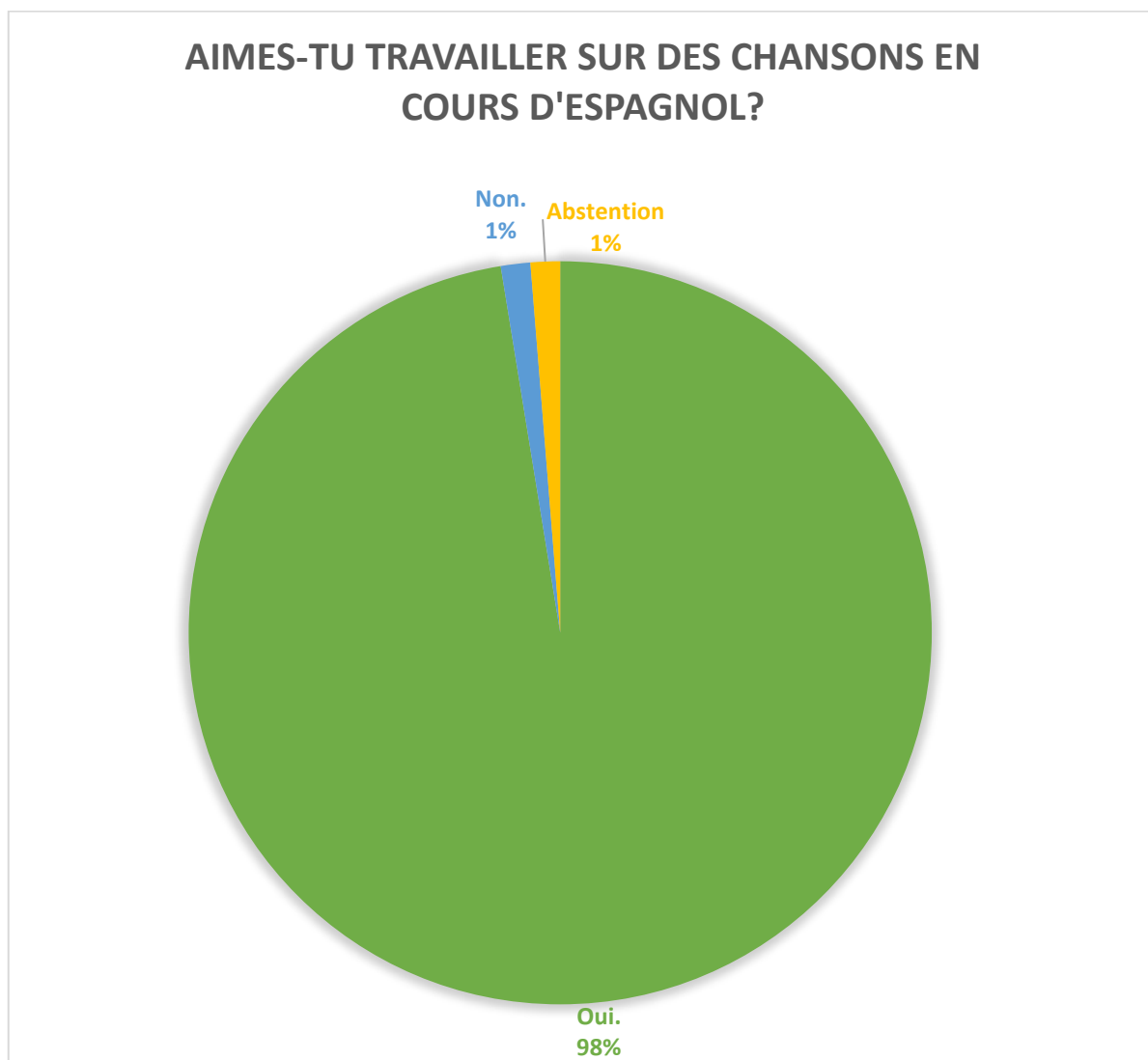
4. Je me souviens encore des paroles de certaines chansons travaillées en cours de langue.
☐ OUI ☐ NON

Citez les chansons et les paroles dont vous vous souvenez :

5. J'ai l'impression d'avoir appris les langues étrangères...

- ☐ ...en très grande partie à travers les chansons.
- ☐ ...en grande partie à travers les chansons.
- ☐ ...en partie à travers les chansons.
- ☐ ...par d'autres supports (textes, audios, vidéos, films, séries, exercices de grammaire...)

Annexe 6 : Résultats d'une question commune aux questionnaires des classes de Seconde et Première



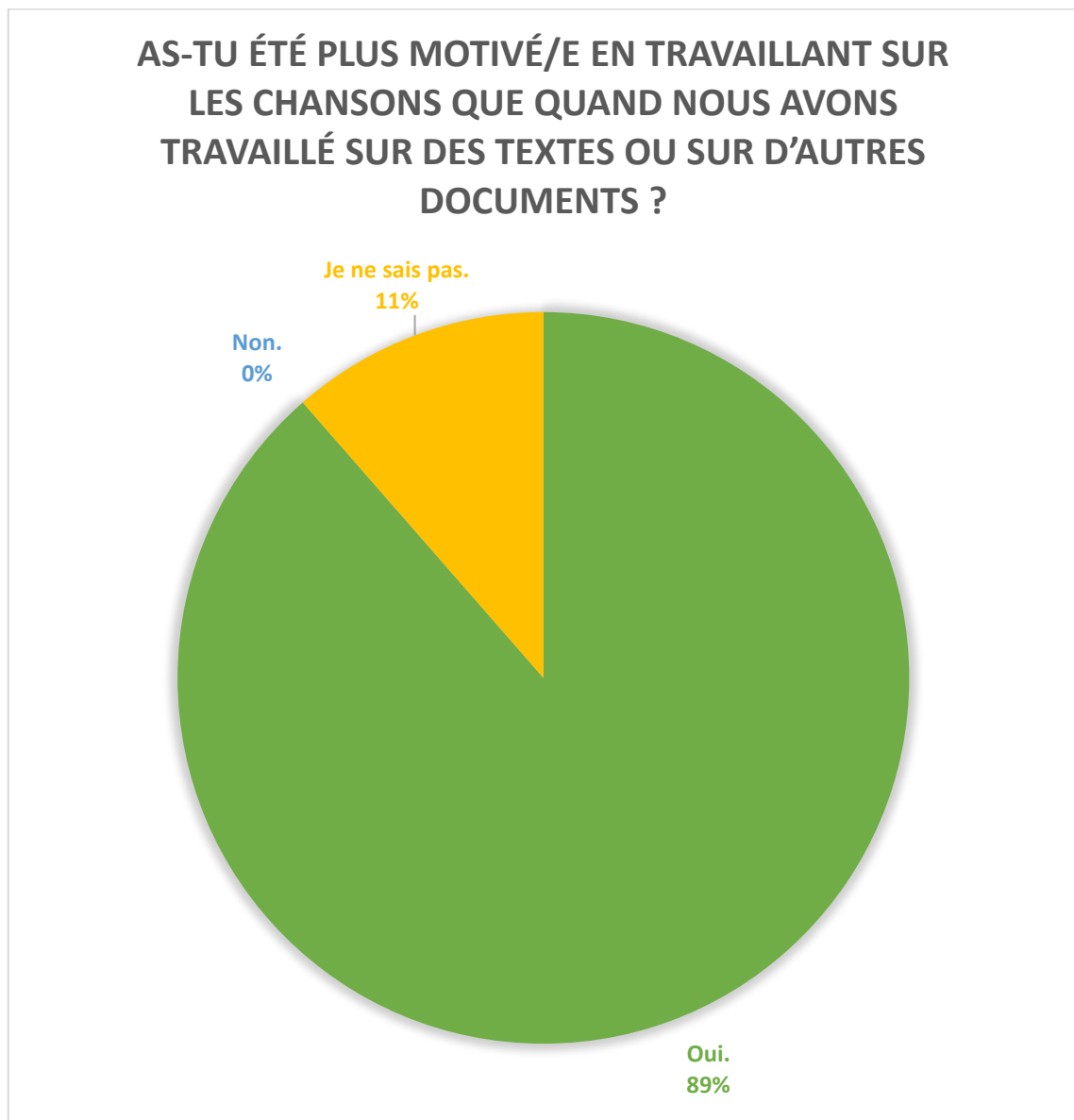
78 élèves de Seconde et Première ont répondu.

76 élèves : Oui.

1 élève : Non

1 élève s'abstient

Annexe 7 : Résultats d'une question posée aux élèves de Première (Question 2 du questionnaire)



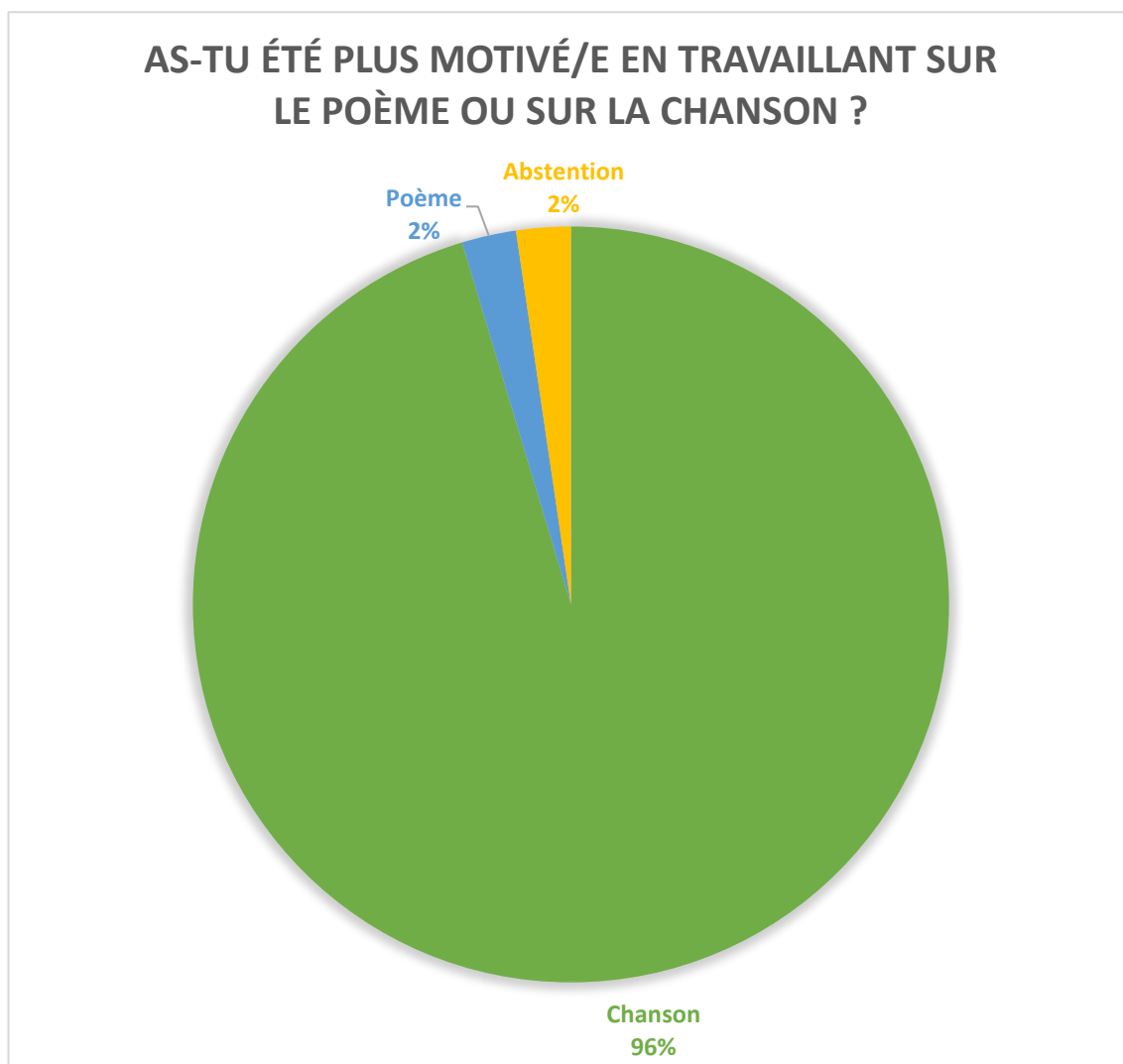
35 élèves de Première ont répondu.

Oui : 31

Non : 0

Je ne sais pas : 4

Annexe 8 : Résultats des questions posées aux élèves de Seconde concernant le travail comparatif entre chanson et poème (Question 2 du questionnaire)



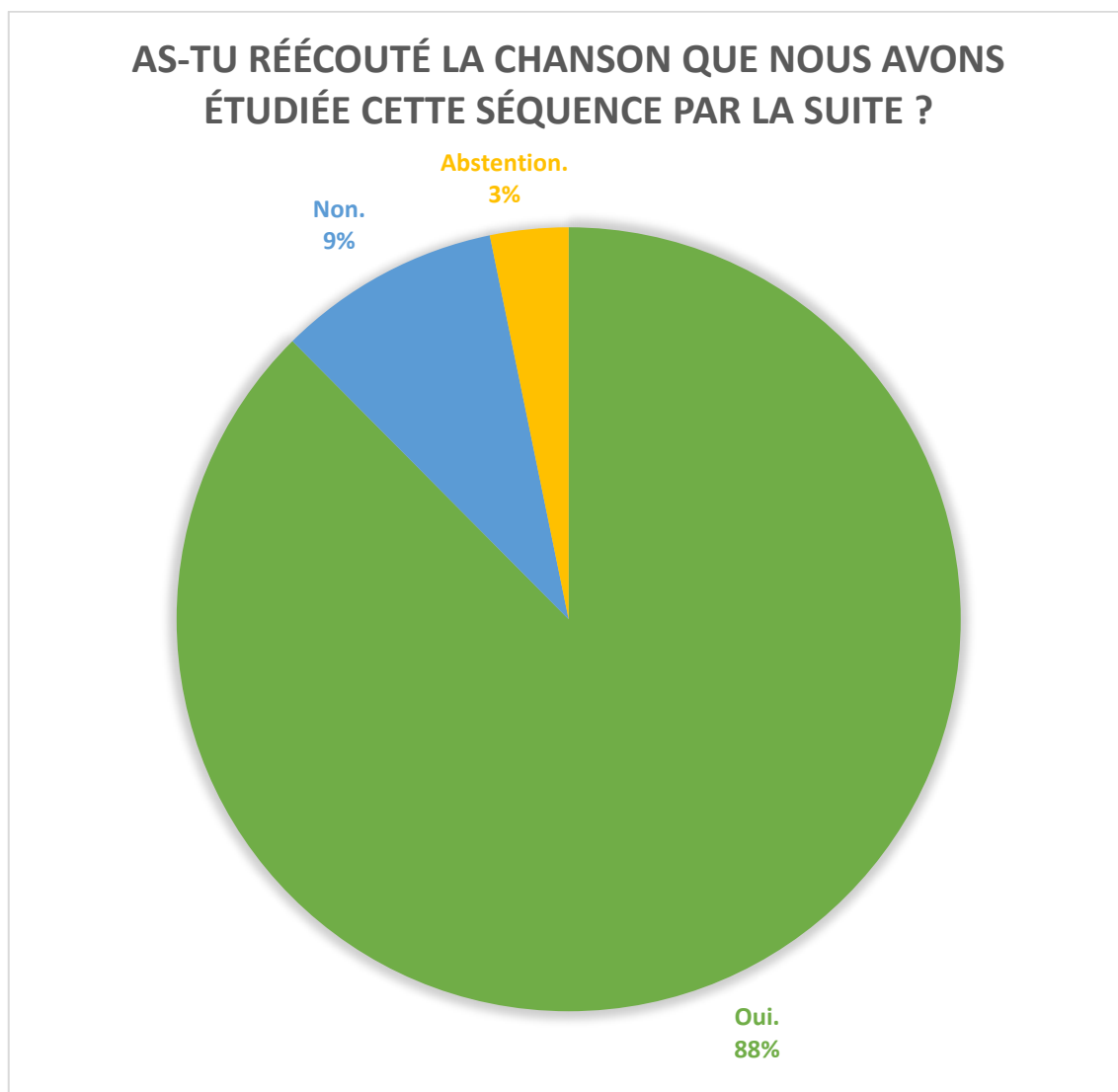
43 élèves de Seconde ont répondu par rapport à l'expérience comparative sur *Cheque al portamor* et *Estoy Aquí*.

Plus motivé/e en travaillant sur la chanson : 41

Plus motivé/e en travaillant sur le poème : 1

Abstention : 1

Annexe 9 : Résultats des questions posées aux élèves de Seconde concernant le travail comparatif entre chanson et poème (Question 3 du questionnaire)



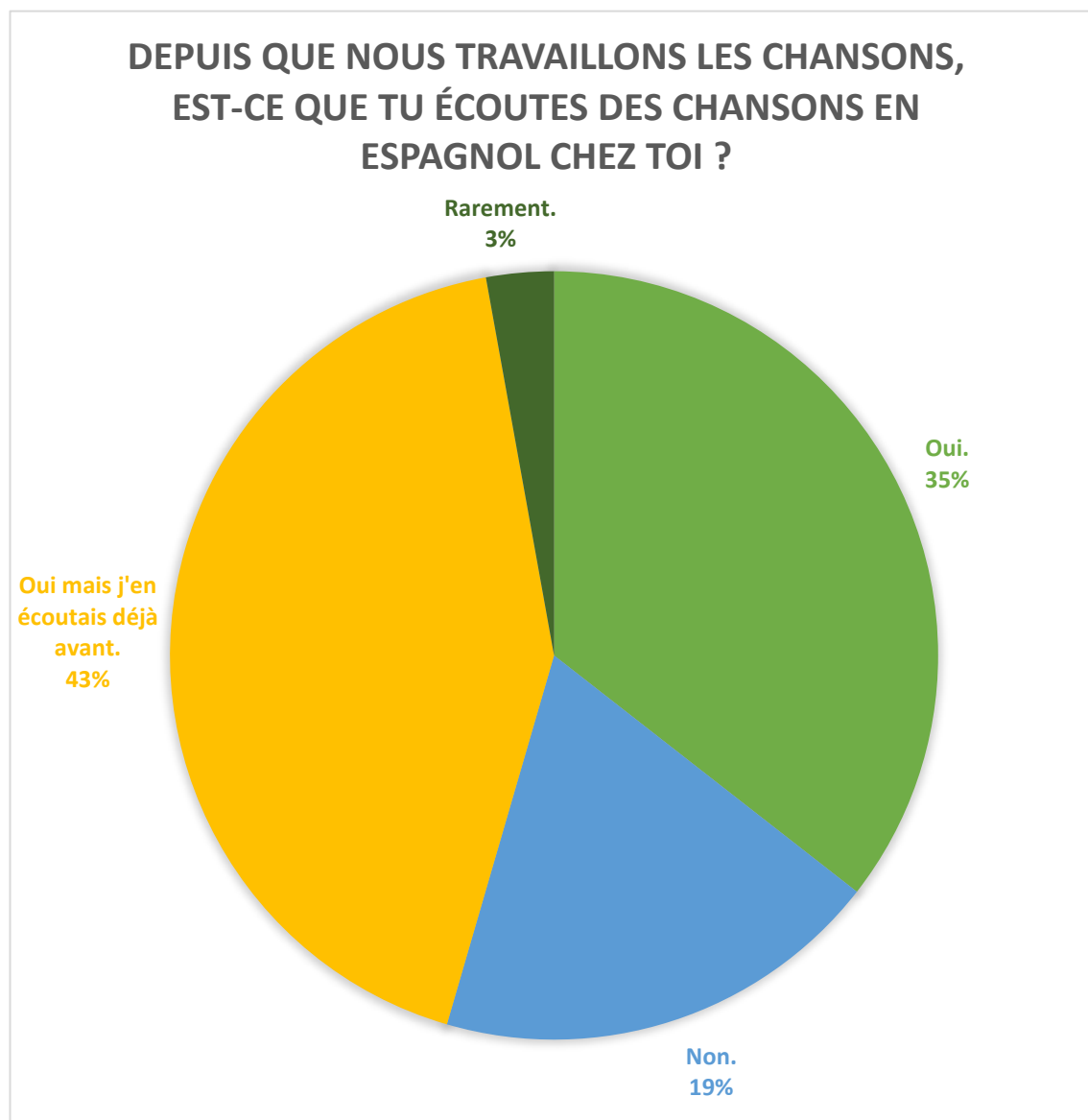
43 élèves de Seconde ont répondu par rapport à l'expérience comparative sur *Cheque al portamor* et *Estoy aquí*.

Oui : 38

Non : 4

Abstention : 1

Annexe 10 : Résultats des questions posées aux élèves de Seconde concernant le travail comparatif entre chanson et poème (Question 4 du questionnaire)



43 élèves de Seconde ont répondu.

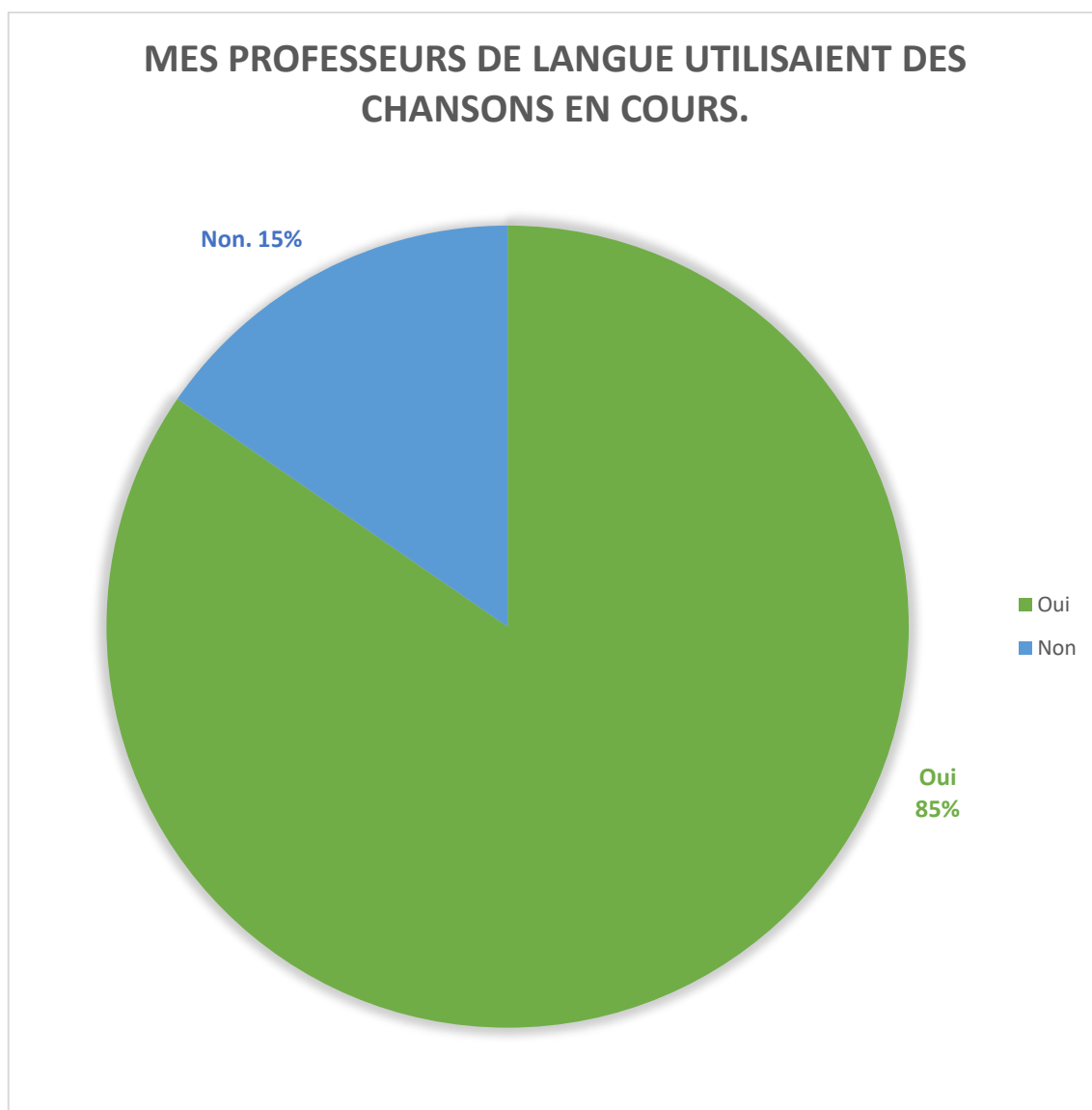
Oui : 15

Non : 8

Oui, mais j'en écoutais déjà avant : 18

Rarement : 2

Annexe 11 : Résultats des questions posées aux collègues professeurs
(Question 2 du questionnaire)

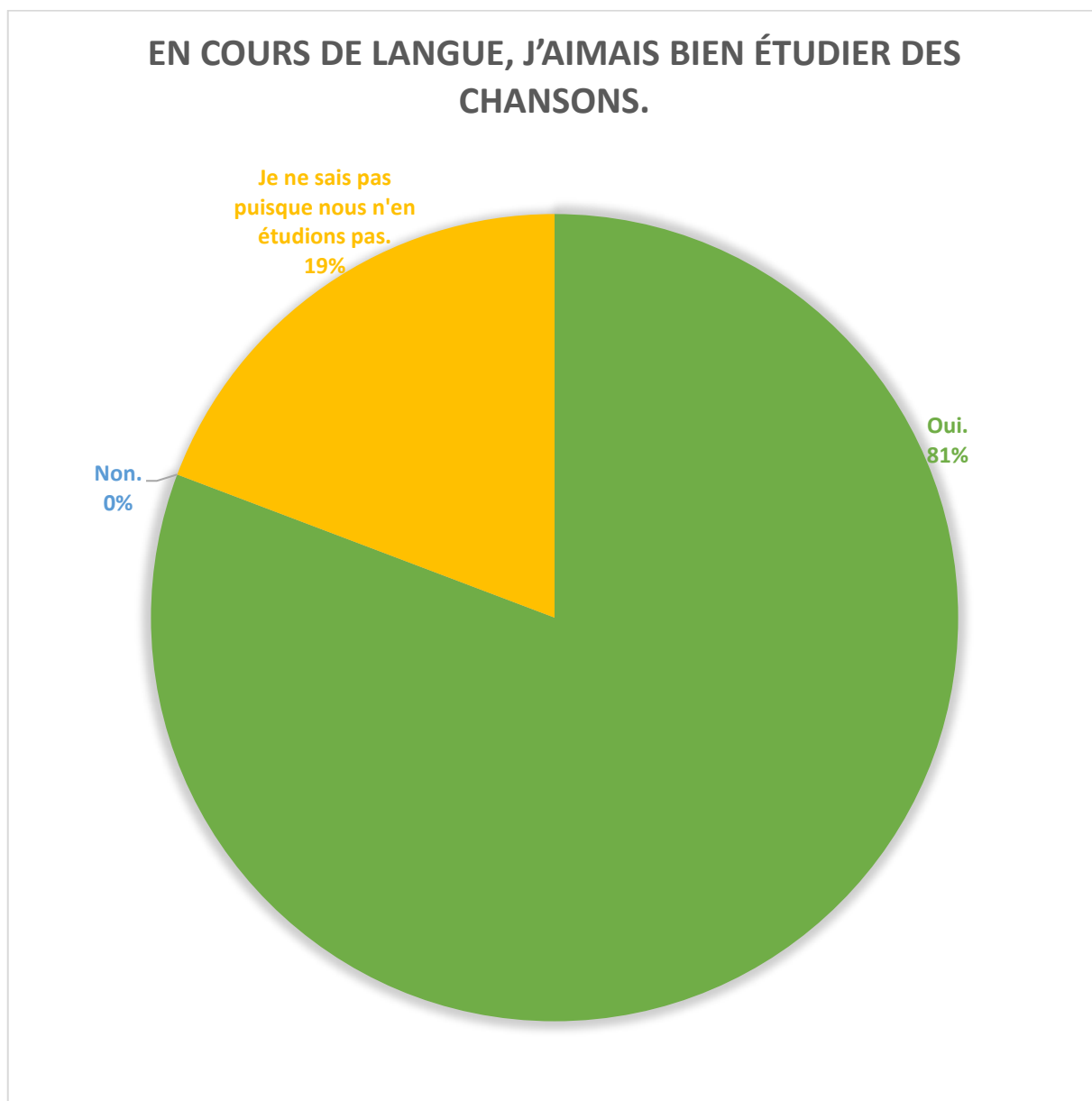


26 collègues ont répondu.

22 ont répondu « oui ».

4 ont répondu « non ».

Annexe 12 : Résultats des questions posées aux collègues professeurs
(Question 3 du questionnaire)



26 collègues ont répondu.

21 ont répondu « oui ».

5 ont répondu « je ne sais pas puisque nous n'en étudions pas ».

0 n'ont répondu « non ».

Annexe 13 : Résultats des questions posées aux collègues professeurs
(Question 4 du questionnaire)



26 collègues ont répondu.

22 ont répondu « oui ».

4 ont répondu « non ».

Tous ceux qui ont répondu « non » ont déclaré auparavant que leurs professeurs de langue n'utilisaient pas de chansons en cours.

Questionnaires des élèves de Seconde

Annexe 14

1. Aimes-tu travailler sur des chansons en cours d'espagnol ?

Oui
non

2. As-tu été plus motivé/e en travaillant sur le poème ou sur la chanson ? Explique pourquoi.

Oui car en chantant, l'ambiance de groupe est meilleure.
Je pense que c'est une bonne idée.

3. As-tu réécouté la chanson que nous avons étudiée cette séquence par la suite ?

Non, car c'est la Viciálita de Shakira que j'ai écoutée tout
l'été dans le bus.

4. Depuis que nous travaillons les chansons, est-ce que tu écoutes des chansons en espagnol chez toi ?

Oui j'en ai toujours écouté, le style musical me plaît
beaucoup.

Pour mon comportement je suis désolé de perturber votre
cours, ce n'est vraiment pas pour vous gêner mais c'est
juste que je suis comme ça mais j'essaie de faire
des efforts.

Annexe 15

1. Aimes-tu travailler sur des chansons en cours d'espagnol ?

Oui
non

2. As-tu été plus motivé/e en travaillant sur le poème ou sur la chanson ? Explique pourquoi.

J'ai été plus motivé sur la chanson parce que
c'est plus actuel et on les connaît déjà.

3. As-tu réécouté la chanson que nous avons étudiée cette séquence par la suite ?

Oui, pour m'entraîner à chanter dessus.

4. Depuis que nous travaillons les chansons, est-ce que tu écoutes des chansons en espagnol chez toi ?

J'en écoute déjà et j'aime bien.

Annexe 16

1. Aimes-tu travailler sur des chansons en cours d'espagnol ?

oui

non

2. As-tu été plus motivé/e en travaillant sur le poème ou sur la chanson ? Explique pourquoi.

Sur la chanson car j'ai aimé l'écouter

3. As-tu réécouté la chanson que nous avons étudiée cette séquence par la suite ?

Oui surtout la première de Shakira

4. Depuis que nous travaillons les chansons, est-ce que tu écoutes des chansons en espagnol chez toi ?

Oui, mais j'en écoute déjà avant

Annexe 17

1. Aimes-tu travailler sur des chansons en cours d'espagnol ?

oui

non

2. As-tu été plus motivé/e en travaillant sur le poème ou sur la chanson ? Explique pourquoi.

J'ai été plus motivé en travaillant sur les deux chansons de rap du début d'année (Mr Davo, Drake) car j'aime ce style de musique.

3. As-tu réécouté la chanson que nous avons étudiée cette séquence par la suite ?

J'en ai pas réécouté les chansons de Shakira mais j'ai réécouté les chansons de rap.

4. Depuis que nous travaillons les chansons, est-ce que tu écoutes des chansons en espagnol chez toi ?

un peu de rap, non.

Annexe 18

1. Aimes-tu travailler sur des chansons en cours d'espagnol ?

oui

non

2. As-tu été plus motivé/e en travaillant sur le poème ou sur la chanson ? Explique pourquoi.

J'ai été plus motivé en travaillant sur la chanson car je trouve que l'air et le rythme aident à se rappeler les phrases, et du vocabulaire.

3. As-tu réécouté la chanson que nous avons étudiée cette séquence par la suite ?

J'ai réécouté la chanson pour les besoins du cours, surtout pour essayer de me rappeler les phrases.

4. Depuis que nous travaillons les chansons, est-ce que tu écoutes des chansons en espagnol chez toi ?

Je n'écoute pas plus de chansons en espagnol chez moi, c'est-à-dire quasiment jamais.

Annexe 19

Questionnaire sur l'utilisation des chansons en cours

1. Aimes-tu travailler sur des chansons en cours d'espagnol ?

☒ oui car les chansons nous incite à nous habituer à la langue espagnole à force d'écouter
non et nous permet aussi d'écouter la bonne prononciation des mots.

2. As-tu été plus motivé/e en travaillant sur le poème ou sur la chanson ? Explique pourquoi.

S'il a été plus motivé en travaillant sur la chanson car les chansons sont
vives, entraînantes et écouter une chanson est mieux que lire un poème pour moi.

3. As-tu réécouté la chanson que nous avons étudiée cette séquence par la suite ?

Oui sur youtube surtout "Ahora Vele" avec le couple riche et pauvre.

4. Depuis que nous travaillons les chansons, est-ce que tu écoutes des chansons en espagnol chez toi ?

Non pas vraiment car je suis toujours plus attirée par les chansons
anglaises.

Annexe 20

1. Aimes-tu travailler sur des chansons en cours d'espagnol ?

☒ oui
non

2. As-tu été plus motivé/e en travaillant sur le poème ou sur la chanson ? Explique pourquoi.

Oui car on se trouve plus dans le texte et on apprend plus
facilement.

3. As-tu réécouté la chanson que nous avons étudiée cette séquence par la suite ?

Oui

4. Depuis que nous travaillons les chansons, est-ce que tu écoutes des chansons en espagnol chez toi ?

un peu

Annexe 21

1. Aimes-tu travailler sur des chansons en cours d'espagnol ?

☒ oui
non

2. As-tu été plus motivé/e en travaillant sur le poème ou sur la chanson ? Explique pourquoi.

Oui car je trouve le cours plus motivant. Je suis actif.

3. As-tu réécouté la chanson que nous avons étudiée cette séquence par la suite ?

Oui j'ai réécouté des fois quelques chansons

4. Depuis que nous travaillons les chansons, est-ce que tu écoutes des chansons en espagnol chez toi ?

Oui mais j'en écoutais même avant.

Annexe 22

1. Aimes-tu travailler sur des chansons en cours d'espagnol ?

☒ oui
☐ non

2. As-tu été plus motivé/e en travaillant sur le poème ou sur la chanson ? Explique pourquoi.

Sur la chanson car ça rend le cours actif,
car c'est en musique.

3. As-tu réécouté la chanson que nous avons étudiée cette séquence par la suite ?

Les chansons en espagnol ne sont pas celles que
j'écoute le plus mais je pourrais à l'occasion.

4. Depuis que nous travaillons les chansons, est-ce que tu écoutes des chansons en espagnol chez toi ?

Cela m'arrive mais ce n'est pas mon
style de chansons préférés.

Annexe 23

1. Aimes-tu travailler sur des chansons en cours d'espagnol ?

☒ oui
☐ non

2. As-tu été plus motivé/e en travaillant sur le poème ou sur la chanson ? Explique pourquoi.

Oui, j'adore travailler sur les chansons et poèmes, ça
rend les cours de vocabulaire et de conjugaison plus vivants.
Cela exprime de façon plus ludique les cours théoriques.

3. As-tu réécouté la chanson que nous avons étudiée cette séquence par la suite ?

Oui, à plusieurs reprises, j'en ai fait écouter à mes
parents et mon chien lit à mes tortues.

4. Depuis que nous travaillons les chansons, est-ce que tu écoutes des chansons en espagnol chez toi ?

Oui très souvent cela permet de s'améliorer pour
la C.O.

Annexe 24

1. Aimes-tu travailler sur des chansons en cours d'espagnol ?

☒ oui
☐ non

2. As-tu été plus motivé/e en travaillant sur le poème ou sur la chanson ? Explique pourquoi.

Les chansons parce que ça aide à la compréhension orale et les cours sont plus
vivants et intéressants.

3. As-tu réécouté la chanson que nous avons étudiée cette séquence par la suite ?

Oui certaines que j'aimais bien mais d'autres non.

4. Depuis que nous travaillons les chansons, est-ce que tu écoutes des chansons en espagnol chez toi ?

J'en écoute déjà quelques unes mais j'en ai trouvé d'autres et
j'essaie d'en écouter plus.

Annexe 25

1. Aimes-tu travailler sur des chansons en cours d'espagnol ?

☒ oui
☐ non

2. As-tu été plus motivé/e en travaillant sur le poème ou sur la chanson ? Explique pourquoi.

T'ai été plus motivé sur la chanson car les paroles restent facilement dans la tête et c'est plus ludique

3. As-tu réécouté la chanson que nous avons étudiée cette séquence par la suite ?

Oui

4. Depuis que nous travaillons les chansons, est-ce que tu écoutes des chansons en espagnol chez toi ?

Pas plus que d'habitude, de temps en temps

Annexe 26

1. Aimes-tu travailler sur des chansons en cours d'espagnol ?

☒ oui
☐ non

2. As-tu été plus motivé/e en travaillant sur le poème ou sur la chanson ? Explique pourquoi.

Sur la chanson, parce qu'on peut entendre la prononciation et après ça nous reste mieux en tête après.

3. As-tu réécouté la chanson que nous avons étudiée cette séquence par la suite ?

Oui

4. Depuis que nous travaillons les chansons, est-ce que tu écoutes des chansons en espagnol chez toi ?

De temps en temps.

Annexe 27

1. Aimes-tu travailler sur des chansons en cours d'espagnol ?

☒ oui
☐ non

2. As-tu été plus motivé/e en travaillant sur le poème ou sur la chanson ? Explique pourquoi.

Oui, et surtout sur des chansons plus récentes.

3. As-tu réécouté la chanson que nous avons étudiée cette séquence par la suite ?

Si, la "Bicicleta"

4. Depuis que nous travaillons les chansons, est-ce que tu écoutes des chansons en espagnol chez toi ?

J'en écoute déjà avant et je continue toujours.

Annexe 28

1. Aimes-tu travailler sur des chansons en cours d'espagnol ?

☒ oui
☐ non

2. As-tu été plus motivé/e en travaillant sur le poème ou sur la chanson ? Explique pourquoi.

Oui, c'est une différente façon de travailler et c'est intéressant.
Aussi c'est plus entraînant et ça nous permet de nous souvenir plus facilement d'un certain sujet.

3. As-tu réécouté la chanson que nous avons étudiée cette séquence par la suite ?

Oui, par exemple pour me remémorer des sujets, des faits historiques...

4. Depuis que nous travaillons les chansons, est-ce que tu écoutes des chansons en espagnol chez toi ?

Non car ce n'est pas un style de musique que j'apprécie.
Mais grâce à cette séquence j'en entends une & pour finir de l'écouter car c'est intéressant.

Annexe 29

1. Aimes-tu travailler sur des chansons en cours d'espagnol ?

☒ oui
☐ non

2. As-tu été plus motivé/e en travaillant sur le poème ou sur la chanson ? Explique pourquoi.

Oui car on apprend beaucoup de choses avec les poèmes et même des chansons.

3. As-tu réécouté la chanson que nous avons étudiée cette séquence par la suite ?

Oui l'air de Chalisa

4. Depuis que nous travaillons les chansons, est-ce que tu écoutes des chansons en espagnol chez toi ?

J'en écoute beaucoup et j'en écoute encore beaucoup plusieurs fois par jour.

Annexe 30

1. Aimes-tu travailler sur des chansons en cours d'espagnol ?

☒ oui
☐ non

2. As-tu été plus motivé/e en travaillant sur le poème ou sur la chanson ? Explique pourquoi.

Sur la chanson parce que c'est plus cool, on entend mieux et on comprend mieux les paroles grâce au clip.

3. As-tu réécouté la chanson que nous avons étudiée cette séquence par la suite ?

Oui.

4. Depuis que nous travaillons les chansons, est-ce que tu écoutes des chansons en espagnol chez toi ?

Oui mais j'en écoute déjà avant.

Annexe 31

1. Aimes-tu travailler sur des chansons en cours d'espagnol ?

oui

non

2. As-tu été plus motivé/e en travaillant sur le poème ou sur la chanson ? Explique pourquoi.

Sur la chanson car cela rentre plus dans la tête, on aime la chanter.

3. As-tu réécouté la chanson que nous avons étudiée cette séquence par la suite ?

Oui j'en ai réécouté.

4. Depuis que nous travaillons les chansons, est-ce que tu écoutes des chansons en espagnol chez toi ?

J'écoutais déjà quelques chansons espagnoles, cela n'a rien changé.

Annexe 32

1. Aimes-tu travailler sur des chansons en cours d'espagnol ?

oui

non

2. As-tu été plus motivé/e en travaillant sur le poème ou sur la chanson ? Explique pourquoi.

sur la chanson parce que j'aime beaucoup la musique.

3. As-tu réécouté la chanson que nous avons étudiée cette séquence par la suite ?

Oui parce que je l'ai dans ma playlist.

4. Depuis que nous travaillons les chansons, est-ce que tu écoutes des chansons en espagnol chez toi ?

Oui j'en écoutais déjà avant.

Annexe 33

1. Aimes-tu travailler sur des chansons en cours d'espagnol ?

oui

non

2. As-tu été plus motivé/e en travaillant sur le poème ou sur la chanson ? Explique pourquoi.

J'ai été plus motivé en travaillant sur la chanson car j'aime la musique et le fait d'entendre est plus facile pour apprendre la leçon (j'ai une mémoire plus auditive).

3. As-tu réécouté la chanson que nous avons étudiée cette séquence par la suite ?

Oui pour pouvoir réviser le contrôle, sur la chanson "La Bicicleta" que l'on a vue en début d'année je l'ai déjà écoutée plusieurs fois car elle est dans ma playlist.

4. Depuis que nous travaillons les chansons, est-ce que tu écoutes des chansons en espagnol chez toi ?

Oui mais j'en écoutais déjà.

Annexe 34

1. Aimes-tu travailler sur des chansons en cours d'espagnol ?

☒ oui
☐ non

2. As-tu été plus motivé/e en travaillant sur le poème ou sur la chanson ? Explique pourquoi.

Sur la chanson, car c'est plus attractif.

3. As-tu réécouté la chanson que nous avons étudiée cette séquence par la suite ?

Si, j'ai réécouté "El mañana" et la première chanson de Shakira

4. Depuis que nous travaillons les chansons, est-ce que tu écoutes des chansons en espagnol chez toi ?

J'en écoute déjà

Annexe 35

1. Aimes-tu travailler sur des chansons en cours d'espagnol ?

☒ oui
☐ non

2. As-tu été plus motivé/e en travaillant sur le poème ou sur la chanson ? Explique pourquoi.

Chanson, car on la retient mieux, elle reste mieux dans la tête.

3. As-tu réécouté la chanson que nous avons étudiée cette séquence par la suite ?

Oui, la chanson de Shakira qu'on a vu en cours

4. Depuis que nous travaillons les chansons, est-ce que tu écoutes des chansons en espagnol chez toi ?

Non, pas forcément plus qu'avant

Questionnaires des élèves de Première

Annexe 36

1. Aimes-tu travailler sur des chansons en cours d'espagnol ?

☐ oui
☒ non car les chansons sont nulles

2. As-tu été plus motivé/e en travaillant sur les chansons que quand on a travaillé sur des textes ou sur d'autres documents ?

☒ oui car les textes sont encore plus que les chansons
☐ non
☐ je ne sais pas

3. Cite autant de mots, expressions ou phrases que tu peux, qui apparaissent dans les chansons que nous avons étudiées. Cite les titres des chansons si tu peux.

Asteria
Flujer

4. Cite autant de mots, expressions ou phrases que tu peux, qui apparaissent dans des textes que nous avons étudiés. Cite les titres des documents si tu peux.

Je m'en salue pas

Annexe 37

1. Aimes-tu travailler sur des chansons en cours d'espagnol ?

☒ oui

☐ non

2. As-tu été plus motivé/e en travaillant sur les chansons que quand on a travaillé sur des textes ou sur d'autres documents ?

☐ oui

☒ non

☐ je ne sais pas

3. Cite autant de mots, expressions ou phrases que tu peux, qui apparaissent dans les chansons que nous avons étudiées. Cite les titres des chansons si tu peux.

Ella, Pecano, → la puerta del sol, como el año que fue, otra
tirar la toada, vez el champagné, el was, cuenta más,
los españitos, año nuevo
Asturias, Don Pelayo, Adam y Eve
la costa del silencio, de Nāgo de Oz, mar, muerte,
gavota cuenta, nie, barco, la costa murio, revolución

4. Cite autant de mots, expressions ou phrases que tu peux, qui apparaissent dans des textes que nous avons étudiés. Cite les titres des documents si tu peux.

grafitis, argentinos, mexicanos, la mujer emancipada,

Annexe 38

1. Aimes-tu travailler sur des chansons en cours d'espagnol ?

☒ oui

☐ non

2. As-tu été plus motivé/e en travaillant sur les chansons que quand on a travaillé sur des textes ou sur d'autres documents ?

☒ oui

☐ non

☐ je ne sais pas

3. Cite autant de mots, expressions ou phrases que tu peux, qui apparaissent dans les chansons que nous avons étudiées. Cite les titres des chansons si tu peux.

Maplemano, Un año más : "en la puerta del sol" ; "para aceptar que ya pasó uno más" ; "y en el reloj de antaño" ; "Entre gritos y pitos los españoles"
Asturiano, Melendi : "Porque Asturias es mi patria y sincera su bandera" ; "Coradongo, la sarkina más bonita de la tierra" ; "A mis veinticuatro primaverales, mucho viaje por el mundo"
La vata del silencio, Mago de Oz : "que toda vata murió" ; "en la arena el dolor" ; "agua negra"

4. Cite autant de mots, expressions ou phrases que tu peux, qui apparaissent dans des textes que nous avons étudiés. Cite les titres des documents si tu peux.

Los ríos profundos de José María Arguedas
Machu Picchu
El origen legendario de Santiago
El Agitador, la pintura
La esclavitud de los indígenas en el nuevo mundo

Annexe 39

1. Aimes-tu travailler sur des chansons en cours d'espagnol ?

☒ oui

☐ non

2. As-tu été plus motivé/e en travaillant sur les chansons que quand on a travaillé sur des textes ou sur d'autres documents ?

☐ oui

☒ non

☐ je ne sais pas

3. Cite autant de mots, expressions ou phrases que tu peux, qui apparaissent dans les chansons que nous avons étudiées. Cite les titres des chansons si tu peux.

Ella, Necano, → la puerta del sol, como el año que fue, otra
tizar la toaca, vez el champagó, al was, cuenta más,
los españoles, año nuevo
Asturias, Don Pelayo, Adam y Eve
la costa del silencio, de Nago de Oz, mar, muera,
gaviota cuenta, río, barco, la costa murió, revolución

4. Cite autant de mots, expressions ou phrases que tu peux, qui apparaissent dans des textes que nous avons étudiés. Cite les titres des documents si tu peux.

grafits, argentinos, mexicanos, la mujer emancipada,

Annexe 40

1. Aimes-tu travailler sur des chansons en cours d'espagnol ?

- ☒ oui
☐ non

2. As-tu été plus motivé/e en travaillant sur les chansons que quand on a travaillé sur des textes ou sur d'autres documents ?

- ☒ oui
☐ non
☐ je ne sais pas

3. Cite autant de mots, expressions ou phrases que tu peux, qui apparaissent dans les chansons que nous avons étudiées. Cite les titres des chansons si tu peux.

Asturias, la costa del silencio, Ella, Un año más
(Himno pelayo) Luas, Navidad, la costa munió,
Galicia, Al Andalus, patriotismo, veinticuatro
primaveras...

Les chansons m'aident vraiment à mieux apprendre, beaucoup
plus que les textes

4. Cite autant de mots, expressions ou phrases que tu peux, qui apparaissent dans des textes que nous avons étudiés. Cite les titres des documents si tu peux.

Je retiens beaucoup moins les textes que les chansons
qui elles sont beaucoup plus pertinentes. Des clo

Annexe 41

1. Aimes-tu travailler sur des chansons en cours d'espagnol ?

☒ oui

☐ non

2. As-tu été plus motivé/e en travaillant sur les chansons que quand on a travaillé sur des textes ou sur d'autres documents ?

☒ oui

☐ non

☐ je ne sais pas

3. Cite autant de mots, expressions ou phrases que tu peux, qui apparaissent dans les chansons que nous avons étudiées. Cite les titres des chansons si tu peux.

Asturias, la mujer de Ray, Don pelayo, navidad, un vas
la costa del silencio, ella. En la puerta del sol, año
mercado - un año más. El matrimonio. Galicia
ma patria Al andaluz

Les chansons sont plus divertissantes et généralement je retiens
mieux le cours grâce à une chanson!

4. Cite autant de mots, expressions ou phrases que tu peux, qui apparaissent dans des textes que nous avons étudiés. Cite les titres des documents si tu peux.

La superpopulation. Je ne me souviens pas des anciens
textes de début d'année mais je me souviens juste des
derniers.

Annexe 42

1. Aimes-tu travailler sur des chansons en cours d'espagnol ?

☒ oui

☐ non

2. As-tu été plus motivé/e en travaillant sur les chansons que quand on a travaillé sur des textes ou sur d'autres documents ?

☒ oui

☐ non

☐ je ne sais pas

3. Cite autant de mots, expressions ou phrases que tu peux, qui apparaissent dans les chansons que nous avons étudiées. Cite les titres des chansons si tu peux.

- Año Nuevo en España
- Un año más - Hebeano
- Asturias - Melendi
- La costa del silencio

4. Cite autant de mots, expressions ou phrases que tu peux, qui apparaissent dans des textes que nous avons étudiés. Cite les titres des documents si tu peux.

la enemiga
El Agitador de Diego Linares
El origen legendario de Santiago
Machu Picchu
Las lluvias y vientos
La catástrofe ecológica de Píndigo

Annexe 43

1. Aimes-tu travailler sur des chansons en cours d'espagnol ?

- ☒ oui *c'est énorme*
☐ non

2. As-tu été plus motivé/e en travaillant sur les chansons que quand on a travaillé sur des textes ou sur d'autres documents ?

- ☒ oui
☐ non
☐ je ne sais pas

3. Cite autant de mots, expressions ou phrases que tu peux, qui apparaissent dans les chansons que nous avons étudiées. Cite les titres des chansons si tu peux.

*Astoria - Melond: Porque Asturias es mi patria es sincera en
 grande - Constanza, la Santa ma bonita de la tierra*

*La carta del silencio, Mago de Oz: Ven, pues en tu intencion está
 la solución, de salvar la bella que quita*

*Recorrido - Un año mas: Rainers, soldados, saltos,
 casados, mantes y algunos que otros cose despitado*

4. Cite autant de mots, expressions ou phrases que tu peux, qui apparaissent dans des textes que nous avons étudiés. Cite les titres des documents si tu peux.

*El desastre producido por la empresa Tescato En Ecuador
 derramó 17 millones de galones de petróleo*

*La tierra, Planeta superpoblada
 La tierra aumenta de 2.653 m² en 10 minutos*

Annexe 44

1. Aimes-tu travailler sur des chansons en cours d'espagnol ?

- ☒ oui
☐ non

2. As-tu été plus motivé/e en travaillant sur les chansons que quand on a travaillé sur des textes ou sur d'autres documents ?

- ☒ oui
☐ non
☐ je ne sais pas

3. Cite autant de mots, expressions ou phrases que tu peux, qui apparaissent dans les chansons que nous avons étudiées. Cite les titres des chansons si tu peux.

puerta del sol reloj
bandera Adam y Eva en mi patria y sincera lavadora, la sartén más bonita
de la zona.
agua negra dolor tu interior esta la solución suicida aliento
amanecer germinar desamarse
Hicamos Un año más
Asturias Holondí
la rosa del silencio Hago de Oz.

4. Cite autant de mots, expressions ou phrases que tu peux, qui apparaissent dans des textes que nous avons étudiés. Cite les titres des documents si tu peux.

sangre, piedras

Compostela

los ríos profundos
legendario de Santiago

Annexe 45

1. Aimes-tu travailler sur des chansons en cours d'espagnol ?

- ☒ oui *c'est énorme*
☐ non

2. As-tu été plus motivé/e en travaillant sur les chansons que quand on a travaillé sur des textes ou sur d'autres documents ?

- ☒ oui
☐ non
☐ je ne sais pas

3. Cite autant de mots, expressions ou phrases que tu peux, qui apparaissent dans les chansons que nous avons étudiées. Cite les titres des chansons si tu peux.

*Asturia - Melendi : Porque Asturias es mi patria es sincera en
 la andadura - Constanza - la Santina mas bonita de la tierra*
*La costa del silencio, Mago de Oz : Ven, pues en tu interior está
 la solución, de salvar la bella que queda*
*Recorrido - Un año mas : Rainersos, soldados, saltadores,
 casados, amantes y algunos que otros cose desfrutao*

4. Cite autant de mots, expressions ou phrases que tu peux, qui apparaissent dans des textes que nous avons étudiés. Cite les titres des documents si tu peux.

*El drastre producido por la empresa Tescoro En Ecuador
 derramó 17 millones de galones de petróleo*
La tierra, Planeta supercaliente
La tierra aumenta de 2.653 más en 10 minutos

Annexe 46

1. Aimes-tu travailler sur des chansons en cours d'espagnol ?

- ☒ oui
☐ non

2. As-tu été plus motivé/e en travaillant sur les chansons que quand on a travaillé sur des textes ou sur d'autres documents ?

- ☒ oui
☐ non
☐ je ne sais pas

3. Cite autant de mots, expressions ou phrases que tu peux, qui apparaissent dans les chansons que nous avons étudiées. Cite les titres des chansons si tu peux.

"un agua negra, su suite emigró"
"Antes es mi bandera"
"1, 2, 3 y 4 y empieza a trabajar"
"Canciones, la historia de mi vida"

4. Cite autant de mots, expressions ou phrases que tu peux, qui apparaissent dans des textes que nous avons étudiés. Cite les titres des documents si tu peux.

"fácil de mal a retener los textos."

Annexe 47

1. Aimes-tu travailler sur des chansons en cours d'espagnol ?

- ☒ oui
☐ non

2. As-tu été plus motivé/e en travaillant sur les chansons que quand on a travaillé sur des textes ou sur d'autres documents ?

- ☒ oui
☐ non
☐ je ne sais pas

3. Cite autant de mots, expressions ou phrases que tu peux, qui apparaissent dans les chansons que nous avons étudiées. Cite les titres des chansons si tu peux.

"Porque Asturias es mi patria y siempre se bandera"
"el miedo se puede romper con un sólo portazo"

4. Cite autant de mots, expressions ou phrases que tu peux, qui apparaissent dans des textes que nous avons étudiés. Cite les titres des documents si tu peux.

"Se notan por las frases de los textos."

Annexe 48

1. Aimes-tu travailler sur des chansons en cours d'espagnol ?

☒ oui

☐ non

2. As-tu été plus motivé/e en travaillant sur les chansons que quand on a travaillé sur des textes ou sur d'autres documents ?

☒ oui

☐ non

☐ je ne sais pas

3. Cite autant de mots, expressions ou phrases que tu peux, qui apparaissent dans les chansons que nous avons étudiées. Cite les titres des chansons si tu peux.

"Retornos" de Melendi j'ai appris de nouveaux mots grâce à cette chanson : Calalla, viaje, corazón, sincera, bandera, la Santina, crebs. Ó que respira bien profundo.

On a également écouté "Ella". je ne me souviens plus de la chanteuse mais cette chanson m'a permis d'apprendre de nouveaux mots tels que : mijar, polear, portazo

On a écouté une chanson pour fêter la nouvelle année 2014 mais je ne me souviens plus du titre. J'ai pu découvrir la tradition de 12 huvas que las españolas comen.

Nous sommes actuellement en train d'étudier la festa del sitio de Mayo de 07. j'ai appris les mots encallar, catástrofe y petrolo.

4. Cite autant de mots, expressions ou phrases que tu peux, qui apparaissent dans des textes que nous avons étudiés. Cite les titres des documents si tu peux.

La anamorfosis : perspectiva, efecto optico, callejero, ilusión.

El papel de la mujer durante el franquismo : El papel de la mujer el mundo laboral, Tareas domésticas,

La canción ella : Tirar la toalla

Un texto sobre el mural : muralista, en candillo, condiciones precarias, Zócalos

Esclavos : investigador, herramienta, vidas baratas, la historia de la humanidad.

Flachu flachu (Perú) : lugar de descanso, santuario, ingenier sistema

Annexe 49

1. Aimes-tu travailler sur des chansons en cours d'espagnol ?

☒ oui surtout quand on chante !!
☐ non

2. As-tu été plus motivé/e en travaillant sur les chansons que quand on a travaillé sur des textes ou sur d'autres documents ?

☒ oui mais ce aurait été mieux avec des meilleur chanson !!
☐ non
☐ je ne sais pas

3. Cite autant de mots, expressions ou phrases que tu peux, qui apparaissent dans les chansons que nous avons étudiées. Cite les titres des chansons si tu peux.

le vocabulaire de la matrairone et de la liberation
dans la premiere chanson, surtout on a peu voir ce
que c'etait.

la chanson des las asturias avec le vocabulaire
comme la cueya, los escaleros.

4. Cite autant de mots, expressions ou phrases que tu peux, qui apparaissent dans des textes que nous avons étudiés. Cite les titres des documents si tu peux.

je préfère les chansons.

Commentaires d'élèves sur le verso des questionnaires

Annexe 50

les cours de cette année m'ont permis d'apprécier
l'espagnol et aussi les cours sont très
intéressants et on est motivé pour aller en
cours d'espagnol !

Annexe 51

les cours sont actifs et intéressants et en plus toujours avec
une bonne ambiance, dans la bonne humeur.

Annexe 52

Très bonne ambiance en classe, il y a une bonne dynamique en
cours. J'aime bien quand on fait des jeux ou on
écoute des chansons en espagnol. Merci

Evaluations de la classe de 2^{nde} 7 sur *Estoy aquí travaillé en tant que chanson*

Annexe 53

Consigne :

Evaluación : Pretérito indefinido y léxico

1. EE /10

La ex-pareja de la cantante le contesta con una carta.

Redacta esta carta, inventando lo que pasó antes. Usa por lo menos 5 formas del pretérito indefinido

(sobre todo la 1ª y 3ª persona del singular).

2. Léxico /10

a) Escribe todas las palabras que recuerdes de la canción. Para los sustantivos, añade los artículos.

Para los verbos, usa el infinitivo si puedes.

b) Haz una lista de palabras que aprendimos desde el principio de la unidad. (Sustantivos, adjetivos y verbos alrededor de la amistad y el amor)

Annexe 54

1) EE :

Shakina... Primero, tengo que decirte que me arrepiento de todo.

Sim ^{sect.} tú, la vida fue horrible, te quise ^a todo mi corazón, sabes.

Te perdí también y no sé ^{valeur interrogative} cuándo ^{indefinite} estar ^{capaz} capable de perdonarme. ¿y tú, cuándo piensas amarme como antes?

Envolvimos enamorados y no puedo vivir esto. / olvidarlo

Te echo de menos Shakina, lo siento ^{por} toda el mal que te hice. / Siento todo el dolor ^{te prov}

Escribí cartas también, pero nunca te le envié porque estaba pensando que tú nunca me contestarías.

; Excelente! 10/10

2) Léxico

- | | |
|--|--|
| a) - <u>ahogándose</u> [^] (ahogando) | - entre cartas [^] |
| - <u>queriéndote</u> [^] (querer) | - <u>fotos</u> [^] |
| - <u>lo tonta</u> que fui [^] | - <u>perdonar</u> [^] |
| - <u>olvidar</u> [^] | - <u>para besar</u> [^] |
| - <u>salir de mí</u> [^] | - <u>convertir</u> [^] (besar) |
| - <u>escribir</u> [^] | - <u>ser igual</u> [^] |
| - <u>regresar</u> [^] | - <u>mil años</u> [^] |
| - <u>alcanzar</u> [^] | - <u>estoy aquí</u> [^] (están) |
| | - <u>están</u> - <u>esta</u> |

- b) - complicidad [^]
- sentimientos (los) [^]
- la confianza [^]
- el respeto [^]
- los diferentes tipos de amor [^]
- enamorarse [^]
- amar [^]
- reír [^]

el respeto, respetar a alguien

1. Shakira,

Esto quiere decir
"on ne peut pas
passer"
↓
forme impersonnelle
avec "se" pour
traduire "on".

Ten cuidado
con tus
"o" y
"a".

La semana pasada, era hí tu
canción, y desde este momento, no
se puede pasar un momento sin que*
piensas de en ti. Me recuerda de toda la
malos que me hizo cuando éramos er-e
juntos. En esta época, te yo, y
la pasar de toda, te quiero hoy, como
(en) el primer día, no puedo olvidar
cuando me encontré y durante
mucho tiempo, no quise abandonar
a la el pasado es el pasado, toda la
* "sin que" + subj. ⇒ sin que (yo) piense en ti

→ Tout ce que j'ai été?
que fui es terminada y, hoy, puedo
procurar. → ser/estar (ici: passé du résultat)
Shakira, mi amor, te quiero, estás ter-
quiero que estar contigo, como en el
pasado, cuando éramos felices.

En amor que te quiere,
Tu carta en general es excelente, pero deberías repasar las formas
irregulares del pretérito indefinido y los empleos de ser + estar
Pablo p. 221.

2. a. Toda la que fui / soy
el tiempo la dejó (dejó) atrás
no puedo (poder) entender la tanta que fu
enloquecerme
te dejó (dejó) escapar

b. amar / querer
amistad
confianza
imaginar a alguien
traicionar a alguien
una pareja

10/10

1. EE

Shakira,
comprendo tu dolor. Pero piensa en lo que tú me hiciste. Cuando te confiaste en este hombre, cuando me confiaste, rompiste mi confianza. ¿Cómo puedo continuar hacerte confianza después de esta traición? No es importante que te arrepientaste el mal es hecho. Intenta quedarte conmigo, y no te arrepientaste. Hoy, es demasiado tarde.

** arrepentirse > te arrepentí*
PERO: Tu frase exige el subj
=> No es importante el hecho de que te arrepintieras / que
arrepentido

confiar en ti

p. 200 pronoms COI
¿quién?
confiar en alguien; seguir confiando en alguien

2. Ejercicios

a) Estoy aquí
Todas las cartas que escribí
Nunca les envié
La carta que fui
Enloqueciéndome
Ahorrarse (s'épargner) *pero creo que querías decir: "ahogarse"*
Alcanzar *El tiempo lo dejó atrás*
Te dejé escapar

b) *tener* */ confiar en alguien*
hacer *Respeto*
Engañarse *Relación*
/ engañar a alguien

El Sentimiento
Una Emoción
La Amistad
El Amor
Un Amigo
Una Pareja
Disputarse *lex.*
Querer

Evaluations de la classe de 2^{nde} 7 sur *Cheque al portamor* travaillé en tant que poème

Annexe 57

Consigne :

Evaluación : Subjuntivo, imperativo y léxico

1. EE /10

Imagina lo que le puede contestar la exnovia a la voz poética después de haber leído el poema. Escribe 5 frases que ella le podría decir al chico. Usa al menos **3** veces el **subjuntivo** y **2** veces el **imperativo**.

2. Léxico

Escribe todas las **palabras y expresiones** que recuerdes del poema. Para los sustantivos, añade los artículos. Para los verbos, usa el infinitivo si puedes.

Annexe 58

1. EE

Diego: ^{acc.}
Cuando ^{acc.} vi tu poema, ^{ger-estar} era muy enfada. ^{mode} Creo que estás celoso u pienso que no te ^{acc.} da cuenta de lo que dices.
¡Olvídame! ¿Cómo puedes decir que soy presumida?
^{acc.} Quizás tengas arrepentimiento, pero ^{no} ves una razón para ^{acc.} abandonarme de esta manera.
^{orth.} Desaparece de mi vida!
^{orth.} Adiós.
Pienso que + IND. No pienso que + SUBJ.
5/10

2. Léxico

una niña ^{/consentida} presumida ✓
no tengo un puto duro ✓
un chico rico
la chica ^{se aprovecha} profieta de la situación de su novio.
una exnovia
la voz poética ^{acc.} sufre de un mal de amor } No aparece en la canción.
4/10

Nota : 9/20

Annexe 59

1 Laura

Recorda del temps cuando seramos ^{Accent sur la 1^{re} syllabe} juntos quera que recorres de este tiempo y que piensas que en esta época na ^{dict.} seramos felices. Te, si piensas que tu era ^{dict.} incomparable.

Na quera neste de nuevo,

Abias. ^{dict.} 2/10

2 nete (nete) ✓ ^{irse (= partir) => ¡Vete! = 1/2 t'en!}

recorda (recorda) recordar

na tenga un puta dura ✓

si prefieres (preferir) un puta a un beso ✓

una puta es mejor que ...

una puta de clonada dauar ✓

10/10

Annexe 60

1. No pienso que sea una minúta consendida sino una lota. Quiero que todo realice ^{o ser} como antes, que no sea esta chica consendida, stúpida y que quiera más el dinero ^{que} tu amor. Ven encontrar mi, Vuelve conmigo mi amor, Canta para mí tus canciones. Pero pienso que ya no podría estar como en esta época porque fui esta stúpida chica. Quiero que me encuentre para que te digas que me arriba mucho de lo que hago. → Tienes que usar la 1^{ra} p. del plural.

2. Cheque, portamón, tratamiento de belleza, dar de la cauce, madra, garganta, consendida, otro.

7 1/2 palabras correctas.

Annexe 61

→ mejor: "ses"

1) Julia, recuerda todos los momentos que pasamos juntos. No piense que este ^{por} ~~pasa~~ el dinero. ¡Escúchame!

Tú piensas que te quite ^{lex.} ~~para~~ el dinero. (Quiero ^{present} ~~que~~)

Tú me creas y que no hablen ^{me} sobre mí. 9/10

2) Persa? que un euro es negro

Recuérdame!

das la felicidad,
el amor

Vierte (= te voir)
¡Vete! (= Va t'en)

Quand on ajoute un pronom après l'impératif, il faut mettre un accent sur la voyelle qui porte l'accent tonique.

(Sauf avec les impératifs irréguliers qui n'ont qu'une syllabe :
ten, bois
↓ ↓
tenlo bozlo)

¡Háblame!
¡Mírate!

Annexe 62

quitar qn
= dejar a alguien

1) Julia, recuerda todos los momentos que pasamos juntos. No pienso que este ^{por} ~~para~~ el dinero. ¡Escúchame!

Tú piensas que te quite ^{por} ~~para~~ el dinero. (Quizás que tú me creas y que no hables sobre mí.

2) ¿Personas? que un ^{en} ~~en~~ es mejor

¿Personas?

dan la felicidad,
el amor
vete (= te voir)
¡Vete! (= Va t'en)

¡Háblame!
¡Mírate!

mejor: "sea"

Quando on ajoute un pronom après l'infinitif, il faut mettre un accent sur la voyelle qui porte l'accent tonique.

(sauf avec les impératifs réguliers qui n'ont qu'une syllabe:
ten, haz
tenlo hazlo)

9/10

Annexe 63

Querido señor! Mejor: Mi amor, ... / Mi querido ...

Todo lo que escribiste no sirve ^{para} ~~en~~ nada. Sólo me importa lo que dices sobre nuestra

nada

relación. No pienso que seas sincero amigo. No puede convertirse. Imagina que todo lo que ^{dece} ~~para~~ no ^{dece} ~~para~~ sólo me asustaba de que la cosa ^{hayan} ~~haya~~ pasara.

Te ^{con} ~~en~~ un consejo, no pienso que te escuchas pero pienso que es útil para ti ^{con} ~~en~~ tu corazón para que no ame una mala persona.

¿Por qué usas el subjuntivo imperfecto?

8/10

2) pero duro, niña, mi amiga mía, corazón, mires (mírala), dinero, portador, fantasma, confianza, augurarse, costa.

Esto es una o, verdad?

Annexe 64

2.2 1) Recuerda los momentos conmigo,
Cuando hable de tus sentimientos futuros
que me parecen reales. ⇒ Cette phrase n'est pas
complète. Il manque
une principale au
futur.
Dime que me ame
que vivamos juntos
Manda lo que quieres.
→ ¿Por qué empleas
el subjuntivo aquí? 6/10

2) Recuerda, 2/10

Evaluations de la classe de 2^{nde} 13 sur *Cheque al portam* travaillé en tant que chanson

Annexe 65

Consigne :

Evaluación: Subjuntivo, imperativo y léxico

1. EE / 10

Al final de videoclip, María ve a su exnovio en la calle con otra chica. Escribe 5 frases que ella le podría decir al chico pobre. Usa por lo menos 3 veces el subjuntivo y 2 veces el imperativo.

2. Léxico / 10

Escribe todas las palabras y expresiones que recuerdes de la canción. Para los sustantivos, añade los artículos. Para los verbos, usa el infinitivo si puedes.

Annexe 66

Evaluación:
Subjuntivo, imperativo y léxico.

Nota: 18

Avant - dernière syllabe automatique qui vient accentuée chez les mots qui terminent en voyelle, n ou s.

1) Quiero que me escuches por favor. Es natural que encuentres a otra chica pero cuando te veo es difícil ya que nunca te he olvidado. No te encariñes demasiado rápido. Lo siento, espero que no te hiciere sufrir como yo porque testas muy generoso. Perdóname y estad felices! ser - estar

8/10

2) tus tratamientos eternamente. despenarse. un beso. un caballo. un consejo. un jorro. ser la flor de mi vida. una niña consentida. sentirse. sostener. una carbera. dar de brucos.

Avant - "e" et "i", la "z" se transforme en "c" et se prononce pareil.

¿Por qué empleo el imperfecto de subjuntivo? (hiciera?)

10/10

Annexe 67

2nd 13

Hay que + INF (= Il faut + INF) Nota: 14
 => Tengo que hablar... (= Il faut que je...)

Podrías hacerlo aún mejor! Signe mejorando.

1) Vuelve, yo te necesito!
Ven en mis brazos!
 Necesito que escuchar a mi, hay que yo hablo
 Necesito que escuchar a mi (orli. inmediato). Hay que se ve por bessado.
 Yo quiero hay a te proximo hasta 14/10

2) Edicamate (orli. consejo²; briffar²; bruces²; flores²; mates²; viejo²; ganador²; belleza²; pétalo²; patio buces²; futuro²; un beso²) 10/10

Annexe 68

2nd 13

Escucha! (p. 220) → d'accent tonique est sur le "o".
Escúchame! → On met un accent pour que l'accent tonique ne change pas. (p. 220) Pronoms personnels ⇒ Pronoms précédés d'une préposition. "Avec lui?"

1) Oh... Es tu nueva novia? Porcos feliz con el (gram).
 pero escuchame (accr.) Quiero que dividamos (accr.) el pasado... perdoname (accr.) por todo. Es necesario que distributos (accr.) de la vida porque quiero que estés (accr.) feliz, realmente... Adios (accr.) Te quiero 7/10

2) la vergüenza (sico)
el portamox (físico accr.)
pobro (caballo)
un beso (te daría un consejo) 10/10

Annexe 69

ámbito 13	Note: Observations): <i>Muy bien!</i> <i>Repasa los pronombres, p. 220</i>
EE	1) Podría decir: act. Escuchame por favor mi amor, todavía te quiero. Gálá que me quieras, puede ser que vivamos juntos ahora. act. Escúame, me <u>quiero</u> lo que pasó. Por favor, <u>disculpe</u> <u>me</u> → p. 220 "Pronoms personnels" co. Voy a <u>te</u> guardar, dime cuando <u>seas</u> dispuesto enclise du pronom après l'infinitif. ^{8/10}
léxico	a) - portamor 2 - educadamente 2 - consejo 2 - dar 2 - todavía 2 - saber 2 - demonio - viejo - realidad - tratamientos de belleza - rey - malos - brujos - portoner - mientras tengas - recordar - ver - grandera - gamacrar - euro mejor que un dol - pétalo - amiga mía - ahora - en busca de - entonadora ordh. 10/10 Nota: 18

2) "te vas con su dinero" 2
"pobre"; "rico" 2
"¡Vete!" 2
"asustante" 2
"deja" 2
"le quiere" 2

10/10

¡Escucha! → L'accent est sur le "u" normalement.

1) Oíis, por favor, escuchame. Me parece que nos hemos separado ^{en} ~~separ~~ ^{mejor} un momento muy triste, negro. Se puede que ^{en} ~~separ~~ ^{mejor} un momento con esta chica pero todavía te quiero ^a ~~en~~ ^{mejor} mi lado. Es posible que ella no ^{en} ~~separ~~ ^{mejor} exiera, porque parece perfecta; pero hoy sigo pensando en ^a ~~en~~ ^{mejor} ^{*}ti. La vida parece imposible ^a ~~en~~ ^{mejor} ^{*}ti. ¿Es posible que hablemos todos juntos en un ^{lex} ~~separ~~ ^{mejor} más tranquilo, por favor? Tengo muchas cosas que me gustaría decirte. ¡Por favor, no ^a ~~en~~ ^{mejor} ^{*}diéme otra vez! Tú ^{con} ~~en~~ ^{mejor} ^{*}es libre, ^a ~~en~~ ^{mejor} lo que te gusta, pero, por favor, ^a ~~en~~ ^{mejor} ^{*}que ^a ~~en~~ ^{mejor} ^{*}pensar en mí.

p. 220 ⇒ "Pronoms précédés d'une préposition" → Seguir + gerundio

u > o avant
un mot qui com-
mence par
u o

2)

- Educadamente te daría un consejo.
- sostener
- despenarse
- Ahora ve.
- El demonio sabe mucho más por viejo.
- Con la realidad ~~te~~ a dar de bruce.
- Tus tratamientos de belleza mientras tengas.
- Recuerda ~~que~~ fu rechazaste ser la glori para mi vida.
- Con el cheque falso al portar un vencido.
- Tú sentirás vacía y como un jarro de agua fría.

8/10

Evaluations de la classe de 2^{nde} 13 sur *Estoy aquí* travaillé en tant que poème

Annexe 72

Consigne :

Evaluación : Pretérito indefinido y léxico

1. EE /10

La ex-pareja de la voz poética le contesta con una carta.

Redacta esta carta, inventando lo que pasó antes. Usa por lo menos 5 formas del pretérito indefinido (sobre todo la 1ª y 3ª persona del singular).

2. Léxico /10

Escribe todas las palabras que recuerdes del poema. Para los sustantivos, añade los artículos.

Para los verbos, usa el infinitivo si puedes.

Annexe 73

1. EE :

Mi amor, Yo ^{act.} se que he dejó
Para, la cosa que pase
No podría perdonar
Tu t'es aimé = Te quisiste pero ahora ...
Tu t'es attendu = Te esperaste pero ahora ...
Escribí esta carta solo para te decir adiós ...
El amor es un sentimiento que no foe durante
Una mala cosa nos destruimos. {falta de sentido.
Yo puede solo te esperar felicidad.
Adiós.

8/10

2. Léxico

a) -Ahogándome ^
- Enloqueciéndome
- tanta ^
- envié ^
- Escribí ^
- Estoy aquí ^

- esperándote
- Yo sé ^
- el cielo ^
- el mar ^
- Mezclando ^
- aún ^

b) - la boda ^
- el ramo ^
- el amor ^
- la amistad ^
- felicidad ^
- engañar ^

- amar ^
- el corazón ^
- matar ^
- ausencia orth.
- complicidad ^
- Ayudar orth.

Annexe 74

2) LÉXICO:

a) berrar ✓
 olvidar ✓
 ya ✓
 enviar una carta ✓
 konto ✓

enloquecerse ✓
 alcanzar ✓
 dejar ✓
 arrepentirse de algo ✓
 el recuerdo ✓

b) la amistad ✓
 el amor ✓
 el novio ✓
 la boda ✓

el marido ✓
 los sentimientos ✓
 engañar a alguien ✓
 el corazón ✓

1) EE:

Mi María,

Sé que es ^{act.} difícil ~~de~~ vivir lejos, tuvo que decirte cuando fue ^{prep.} ten ~~un~~ otro país. Pero supe que estuvo ^{por} ~~para~~ mi trabajo. Te quiero aún como te ~~quis~~ ^{quis} antes y sé que no se puede repetir, que ~~es~~ ^{es-esta-lee.} finito. Cuando fue ~~en~~ ² en America, y cuando te dejé, estuve muy triste.

No arrepiento lo ~~todo~~ ^{todo} ~~el~~ ^{el} ~~mas~~ ^{mas} ~~me~~ ^{me} ~~te~~ ^{te} ~~hice~~ ^{hice} cuando te dejé. No aguardé de todos los días que pasamos juntos y todos los recuerdos. Quise olvidarte cuando fue ^{act.} en America pero ^{se-esta-lee} estuve muy difícil ~~de~~ borrarte y ~~de~~ ^{de} borrar todo lo que vivimos... Perdón, perdón por todo. Antes no podiste me perdonar y espero que un día podía. No envié cartas pero espero que vas a enviarme ^{yo} algo. Con todo mi amor, tu Rafael.

esperar que + subj.

→ enlase après l'infinif.

Questionnaires remplies par les collègues professeurs

Annexe 75

1. Ma discipline: Anglais Âge: 42
2. Mes professeurs de langue utilisaient des chansons en cours. OUI ☒ NON ☐
3. En cours de langue, j'aimais bien étudier des chansons. ☒ OUI ☐ NON
4. Je me souviens encore des paroles de certaines chansons travaillées en cours de langue. ☒ OUI ☐ NON
- Citez les chansons et les paroles dont vous vous souvenez :
- where do the children play - Cat Stevens / Hey Matthew - Karol Fialka /
Nandela Day - Simple Minds / Hijo de la luna - Necano /
Porque te vas - Jeannette.
5. J'ai l'impression d'avoir appris les langues étrangères...
- ☒ ...en très grande partie à travers les chansons. → Non pas forcément celles du cours.
- ☐ ...en grande partie à travers les chansons.
- ☐ ...en partie à travers les chansons.
- ☐ ...par d'autres supports (textes, audios, vidéos, films, séries, exercices de grammaire...)

Annexe 76

1. Ma discipline: Histoire Geo Âge: 25
2. Mes professeurs de langue utilisaient des chansons en cours. OUI ☒ NON ☐
3. En cours de langue, j'aimais bien étudier des chansons. ☒ OUI ☐ NON
4. Je me souviens encore des paroles de certaines chansons travaillées en cours de langue. ☒ OUI ☒ NON
- Citez les chansons et les paroles dont vous vous souvenez :
- | | | |
|---------------------|-------------|-----------|
| "La Camisa Negra" | Jeune | collège |
| "Macarena" | Bois de Rio | collège |
| "99 Luftballons" | Vence | licence 1 |
| "The eternal flame" | | collège |
5. J'ai l'impression d'avoir appris les langues étrangères...
- ☐ ...en très grande partie à travers les chansons.
- ☐ ...en grande partie à travers les chansons.
- ☒ ...en partie à travers les chansons.
- ☐ ...par d'autres supports (textes, audios, vidéos, films, séries, exercices de grammaire...)

Merci beaucoup pour votre participation ! ☺

Sobrius

close your eyes
and give me your hand, darling
do you feel my heart beating
do you understand
do you feel the same?
and in only dreaming
cause this is burning
an eternal flame

Say my name
Sun shine through the
a whole life
so lonely
and command is the pe
cause this is burning
an eternal flame.

Annexe 77

1. Ma discipline: ST Âge: deine
2. Mes professeurs de langue utilisaient des chansons en cours. OUI ☒ NON ☐
3. En cours de langue, j'aimais bien étudier des chansons. ☒ OUI ☐ NON
4. Je me souviens encore des paroles de certaines chansons travaillées en cours de langue. ☒ OUI ☐ NON

Citez les chansons et les paroles dont vous vous souvenez :

Τα παιδιά του Πιπασά
Απ' το παράθυρό μου βλέπω
Ένα δίο και τρία και τέσσερα ψιδιά
που φτάνουν στο λιμάνι
ένα και δίο και τρία και τέσσερα πονδία

5. J'ai l'impression d'avoir appris les langues étrangères...
- ☐ ...en très grande partie à travers les chansons.
- ☐ ...en grande partie à travers les chansons.
- ☒ ...en partie à travers les chansons.
- ☐ ...par d'autres supports (textes, audios, vidéos, films, séries, exercices de grammaire...)

Annexe 78

1. Ma discipline: Documentation Âge: 33
2. Mes professeurs de langue utilisaient des chansons en cours. OUI ☒ NON ☐
3. En cours de langue, j'aimais bien étudier des chansons. ☒ OUI ☐ NON
4. Je me souviens encore des paroles de certaines chansons travaillées en cours de langue. ☒ OUI ☐ NON

Citez les chansons et les paroles dont vous vous souvenez :

"Hijo de la luna" de Perico
Dime luna de plata
Que probes hacer, con un niño de piel
Hijo de la luna

5. J'ai l'impression d'avoir appris les langues étrangères...
- ☐ ...en très grande partie à travers les chansons.
- ☐ ...en grande partie à travers les chansons.
- ☒ ...en partie à travers les chansons.
- ☐ ...par d'autres supports (textes, audios, vidéos, films, séries, exercices de grammaire...)

Annexe 79

1. Ma discipline: Mathématiques Âge: 39
2. Mes professeurs de langue utilisaient des chansons en cours. OUI ☒ NON ☐
3. En cours de langue, j'aimais bien étudier des chansons. ☒ OUI ☐ NON
4. Je me souviens encore des paroles de certaines chansons travaillées en cours de langue. ☒ OUI ☐ NON

Citez les chansons et les paroles dont vous vous souvenez :

Another day in Paradise 39 Luftballons

Yesterday

My name is Luke

In the name of Love (U2) paroles quasi intégrales
c'est pas le titre!

5. J'ai l'impression d'avoir appris les langues étrangères...

- ☐ ...en très grande partie à travers les chansons.
- ☐ ...en grande partie à travers les chansons.
- ☒ ...en partie à travers les chansons.
- ☐ ...par d'autres supports (textes, audios, vidéos, films, séries, exercices de grammaire...)

Annexe 80

1. Ma discipline: Maths Âge: 36 ans
2. Mes professeurs de langue utilisaient des chansons en cours. OUI ☒ NON ☐
3. En cours de langue, j'aimais bien étudier des chansons. ☒ OUI ☐ NON
4. Je me souviens encore des paroles de certaines chansons travaillées en cours de langue. ☒ OUI ☐ NON

Citez les chansons et les paroles dont vous vous souvenez :

• "One of us" What if God was one of us ... (et le rest!)

• STINE: je ne me souviens plus du titre "Thy dance alone?"

• "Why are these women's here ... dancing with their invisible son ..."

• La Lovelace, ça compte? "Ich weiss nicht was soll es bedeuten ein Plänchen auf
allem gestern daß ~~es~~ kommt mir nicht auf dem sinn" (détails par la faute!)

5. J'ai l'impression d'avoir appris les langues étrangères...

- ☐ ...en très grande partie à travers les chansons.
- ☐ ...en grande partie à travers les chansons.
- ☐ ...en partie à travers les chansons.
- ☒ ...par d'autres supports (textes, audios, vidéos, films, séries, exercices de grammaire...)

Annexe 81

1. Ma discipline: lettres modernes Âge: 61 ans
2. Mes professeurs de langue utilisaient des chansons en cours. OUI ☒ NON ☐
3. En cours de langue, j'aimais bien étudier des chansons. ☒ OUI ☐ NON
4. Je me souviens encore des paroles de certaines chansons travaillées en cours de langue. ☒ OUI ☐ NON

Citez les chansons et les paroles dont vous vous souvenez :

Quelque, d'un me récite...
 1 poème scandé par l'auteur N. Guillen au sujet de la Zafra.
 + P. Ibarra : Garcia Lorca et en dehors des cours Góngora comme
 plaisir musical : souvenirs de l'espagnol, je disposais d'une traduction
 mais je n'ai jamais tenté une étude littéraire des poèmes de Góngora.

5. J'ai l'impression d'avoir appris les langues étrangères...

- ☐ ...en très grande partie à travers les chansons.
☐ ...en grande partie à travers les chansons.
☐ ...en partie à travers les chansons.
☒ ...par d'autres supports (textes, audios, vidéos, films, séries, exercices de grammaire...)

Enseignement très
 classique (1973-76)
 avec ouvertures

Merci beaucoup pour votre participation ! ☺

Sabrina

Edla mélodies
 d'Hensi Duparc

- Yerma en espagnol au
 Théâtre de la Ville à Paris

- Films documentaires sur
 conditions sociales des indiens
 des Andes.

- Chansons sur textes littéraires,
 jamais appartenant à la
 variété, ou autres cultures popu-
 laire ou de masse.

Lilles.

Annexe 82

1. Ma discipline: ITALIEN Âge : 36
2. Mes professeurs de langue utilisaient des chansons en cours. OUI ☒ NON ☐
3. En cours de langue, j'aimais bien étudier des chansons. ☒ OUI ☐ NON
4. Je me souviens encore des paroles de certaines chansons travaillées en cours de langue. ☒ OUI ☐ NON

Citez les chansons et les paroles dont vous vous souvenez :

"Porque te vas"

Mecano, chanson sur le Réveillon : "En la puerta del sol como el año que fue, otra vez el champagne y ... ???"

Une berceuse (voir paroles des au verso) que je connais par cœur(!?)

5. J'ai l'impression d'avoir appris les langues étrangères...

- ☐ ...en très grande partie à travers les chansons.
- ☐ ...en grande partie à travers les chansons.
- ☒ ...en partie à travers les chansons.
- ☐ ...par d'autres supports (textes, audios, vidéos, films, séries, exercices de grammaire...)

"Duerme, duerme negrito, que tu mama está en el campo negrito
Duerme, duerme moribla, que tu mama está en el campo moribla

Te va a traer codornices para ti,

" " " rica fruta " " ,

" " " muchas cosas " "

" " " carne ? " "

Y si el niño no se duerme viene el diablo blanco

Y zas, le come la patita, chacapumba chapeo (x2)

Trabajando, trabajando y no le pagan, trabajando si

Trabajando, trabajando y ...

je ne me souviens plus de la suite!

Matériel cité

Annexe 83

« Sopa de letras » distribuée aux élèves après la compréhension globale de *Costa del Silencio* – El Mägo de Oz



kokolikoko.com

Les mots à trouver :

mariposas, amanecer, gaviota, mar, lamento, solución, interior, sangre, aliento, desangrarse, escupir, ambición, costa, acomodarse, espanto, enfermarse, germinar, emigrar, revolución, viento

Annexe 84

Fiches de travail pour une EOI sur *La Bicicleta* – Shakira et Carlos Vives

La Arenosa

La Arenosa es un mote (=un apodo) que se le da a la ciudad de Barranquilla, la ciudad natal de Shakira. Tiene más de un millón de habitantes, más precisamente 1 223 967. Es el principal centro económico de la Región Caribe de Colombia. Entre las actividades económicas destacan el comercio y la industria. En el vídeo se ve a Shakira paseándose por Barranquilla.



Preguntas que tendréis que hacerles a los demás alumnos:

- ¿Qué es Santa Marta?
- ¿Dónde está?
- ¿Qué es lo especial de Santa Marta?
- ¿Qué es el Tayrona?
- ¿Dónde está el Tayrona?
- ¿Qué pueden hacer los turistas en el Tayrona?
- ¿Por dónde se pasea Shakira cuando se la ve sola en el vídeo?
- ¿Por qué Shakira y Carlos Vives juegan al fútbol en el vídeo?
- ¿Qué camisetas llevan los cantantes cuando juegan al fútbol?

Santa Marta

Santa Marta es la capital del departamento de Magdalena en Colombia. Es la ciudad más antigua existente de Colombia y la segunda más antigua de Sudamérica. La ciudad tiene más de cien playas y una sierra nevada. Es uno de los principales destinos turísticos del Caribe colombiano. Es la ciudad natal de Carlos Vives.



Preguntas que tendréis que hacerles a los demás alumnos:

- ¿Qué es La Arenosa?
- ¿Dónde está Barranquilla?
- ¿Por dónde se pasea Shakira cuando se la ve sola en el vídeo?
- ¿Por qué Shakira y Carlos Vives juegan al fútbol en el vídeo?
- ¿Qué camisetas llevan los cantantes cuando juegan al fútbol?
- ¿Qué es el Tayrona?
- ¿Dónde está el Tayrona?
- ¿Qué pueden hacer los turistas en el Tayrona?

El fútbol

El fútbol es uno de los elementos fundamentales de la región caribeña. En la costa a los niños se les enseña a jugarlo desde muy pequeños –con latas aplastadas, bolas de papel o bolas de trapo, si no hay un balón adecuado. Los niños suelen jugar en las calles o en la playa como lo hacen Shakira y Carlos Vives en el videoclip. Ambos llevan las camisetas de los equipos de sus ciudades natales: Shakira lleva la camiseta del club de fútbol de Barranquilla y Carlos Vives la del club de fútbol de Santa Marta.

Preguntas que tendréis que hacerles a los demás alumnos:

¿Qué es el Tayrona?

¿Dónde está el Tayrona?

¿Qué pueden hacer los turistas en el Tayrona?

¿Por dónde se pasea Shakira cuando se la ve sola en el vídeo?

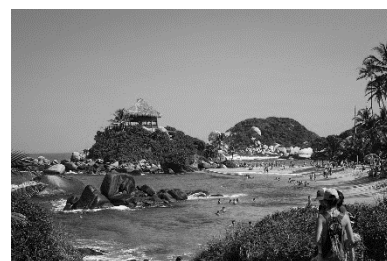
¿Qué es Santa Marta?

¿Dónde está?

¿Qué es lo especial de Santa Marta?

El Tayrona

El Parque Nacional Natural Tayrona se encuentra ubicado en la Región Caribe en Colombia, no muy lejos de la ciudad de Santa Marta. Aunque es una reserva natural, el parque ofrece actividades de ecoturismo. Numerosos espectáculos naturales y caminatas se pueden encontrar en diferentes áreas del parque, como por ejemplo la Playa del Muerto o el Pueblito Chairama (ruinas arqueológicas de un pueblo que lo habitaba hace más de 500 años.)



Preguntas que tendréis que hacerles a los demás alumnos:

¿Por qué Shakira y Carlos Vives juegan al fútbol en el vídeo?

¿Qué camisetas llevan los cantantes cuando juegan al fútbol?

¿Qué es La Arenosa?

¿Dónde está Barranquilla?

¿Por dónde se pasea Shakira cuando se la ve sola en el vídeo?

¿Qué es Santa Marta?

¿Dónde está?

¿Qué es lo especial de Santa Marta?

Fuentes:

<https://www.elheraldo.co/tendencias/lo-que-hay-que-entender-para-rodar-la-bicicleta-como-vives-y-shakira-270833>

<http://www.colombia.travel/es/que-hacer/caribe/santa-marta/experiencias/el-parque-tayrona>

<http://ingrydzulay.blogspot.fr/2012/04/barranquilla.html>

Annexe 85

Exemple de fiche utilisée pour le travail autour de *Al Ándalus* de David Bisbal

Escritura creativa en grupos de 2

Inventad una leyenda que podría haber tenido lugar en la Alhambra. Inspiraos en las fotos y en los textos abajo para construir vuestra leyenda. Los personajes que aparecen pueden ser históricos o ficticios.

Usad los tiempos del pasado que trabajamos en clase.

La Alhambra (Granada)

El origen de este fantástico palacio Nazarí, una de las mayores obras maestras del arte árabe en todo el mundo, se remonta a una sencilla fortaleza erigida en el siglo IX y llamada 'AlHamra', "la Roja", por el color de la tierra que se había empleado en su construcción.

Los diferentes emires de Granada que se sucedieron siguieron con la construcción.

El 2 de enero de 1492 Boabdil entregó la Alhambra y su reino a

los Reyes Católicos, acto con el que terminaron también ocho siglos de dominio árabe en la Península Ibérica. A partir de este momento se emprende¹⁰⁴ la adaptación del palacio para los reyes cristianos.

El Patio de los Leones.

Se comenzó su construcción en 1377 por deseo de Mohamed V, hijo de Yusuf I. Se encuentra rodeado por una esbelta galería con 124 columnas de mármol blanco, que se presentan aisladas y agrupadas en conjunto de dos, tres, y hasta cuatro en las esquinas, sustentando, o bien solo apuntalando¹⁰⁵, las arcadas de filigrana. En medio del patio se ubica la fuente con los doce leones.

Fuentes:

<http://www.granadadirect.com/alhambra/historia/>

<https://es.wikipedia.org/wiki/Alhambra>

¹⁰⁴ emprender = empezar, iniciar

¹⁰⁵ apuntalar = consolidar, afianzar

