



«Σχολή ανθρωπιστικών σπουδών»  
«Μεταπτυχιακή Ειδίκευση Καθηγητών Γαλλικής Γλώσσας»

Διπλωματική Εργασία  
«Les perceptions des enseignants de FLE portant sur l'utilisation de la  
chanson en tant qu'outil didactique pour enseigner la grammaire à  
l'école primaire »

Μαρία Σπλινή

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Κανέλλα Μενούτη

Πάτρα, Ιούλιος 2020

Η παρούσα εργασία αποτελεί πνευματική ιδιοκτησία του φοιτητή ( Μαρία Σπλινή) που την εκπόνησε. Στο πλαίσιο της πολιτικής ανοικτής πρόσβασης ο συγγραφέας/δημιουργός εκχωρεί στο ΕΑΠ, μη αποκλειστική άδεια χρήσης του δικαιώματος αναπαραγωγής, προσαρμογής, δημόσιου δανεισμού, παρουσίασης στο κοινό και ψηφιακής διάχυσής τους διεθνώς, σε ηλεκτρονική μορφή και σε οποιοδήποτε μέσο, για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, άνευ ανταλλάγματος και για όλο το χρόνο διάρκειας των δικαιωμάτων πνευματικής ιδιοκτησίας. Η ανοικτή πρόσβαση στο πλήρες κείμενο για μελέτη και ανάγνωση δεν σημαίνει καθ' οιονδήποτε τρόπο παραχώρηση δικαιωμάτων διανοητικής ιδιοκτησίας του συγγραφέα/δημιουργού ούτε επιτρέπει την αναπαραγωγή, αναδημοσίευση, αντιγραφή, αποθήκευση, πώληση, εμπορική χρήση, μετάδοση, διανομή, έκδοση, εκτέλεση, «μεταφόρτωση» (downloading), «ανάρτηση» (uploading), μετάφραση, τροποποίηση με οποιονδήποτε τρόπο, τμηματικά ή περιληπτικά της εργασίας, χωρίς τη ρητή προηγούμενη έγγραφη συναίνεση του συγγραφέα/δημιουργού. Ο συγγραφέας/δημιουργός διατηρεί το σύνολο των ηθικών και περιουσιακών του δικαιωμάτων.



«Les perceptions des enseignants de FLE portant sur l'utilisation de la  
chanson en tant qu'outil didactique pour enseigner la grammaire à  
l'école primaire »

Μαρία Σπλινή

Επιτροπή Επίβλεψης Διπλωματικής Εργασίας

Επιβλέπουσα καθηγήτρια:

Κανέλλα Μενούτη

Συν-Επιβλέπουσα Καθηγήτρια:

Ελένη Ιωαννίδου

Πάτρα, Ιούλιος 2020

*« Quant aux choix des moyens, aussi éloignée des tendances extrêmes d'autrefois que de celles de nos jours, elle [la “ nouvelle pédagogie ”] sait combiner tout ce qu'il peut y avoir de bon dans les systèmes les plus opposés et s'efforce d'utiliser, après les avoir expérimentés impartialement et dosés avec soin, tous les procédés qui peuvent concourir à atteindre le but, en tenant compte chaque fois des besoins non seulement pratiques mais intellectuels des élèves, et aussi de la nature du terrain<sup>1</sup>. »*

Adrien Pinloche, 1913

---

<sup>1</sup>PUREN 1998b. « Éclectisme et complexité en didactique scolaire des langues étrangères ». Les Cahiers pédagogiques », n° 360, janvier 1998, pp. 13-16. Disponible sur: <https://www.christianpuren.com/>

## **REMERCIEMENTS**

*Je tiens à remercier sincèrement Madame Kanella Menouti qui a accepté d'être ma directrice de mémoire. Merci pour son aide, son soutien, ses conseils et surtout sa disponibilité.*

*Je souhaiterais également exprimer ma reconnaissance à Madame Eleni Ioannidou, la deuxième surveillante de cette mémoire pour sa collaboration et son aide.*

*J'exprime toute ma reconnaissance aux enseignantes et aux collègues, qui ont accepté de m'aider à la réalisation de mon mémoire, notamment à Mariangela G. et Ioanna B., pour leurs précieux conseils, et leur générosité. Je les remercie de m'avoir offert tout le matériel nécessaire concernant la méthodologie et la recherche pendant la période difficile du confinement. Je remercie aussi mon neveu Emmanuel A. pour ses connaissances en informatique et les conseils techniques.*

*Un grand merci à mes proches qui ont fait preuve de patience et qui m'ont encouragé lors de la rédaction de ce mémoire. Merci surtout à mon mari et mes deux enfants pour m'avoir poussé à donner le meilleur de moi-même.*

*Enfin, merci à mes amies Aspasia K. et Katerina C. et qui ont su me soutenir dans les moments les plus difficiles.*

## **Résumé**

L'objectif de ce mémoire est l'étude des perceptions des enseignants de français sur l'utilisation de la chanson en tant qu'outil didactique pour enseigner la grammaire à l'école primaire.

Les résultats qui ont suivi l'analyse thématique des données qualitatives ont montré que l'ensemble des enseignants du FLE considère la chanson comme outil pédagogique, contribuant positivement à la motivation des élèves du primaire et à leur attitude positive face à l'apprentissage du FLE. Les enseignants de français recourent à la chanson en sélectionnant des éléments soit de l'approche traditionnelle soit des approches plus modernes soit d'une combinaison d'approches. En plus, cette sélection dépend chaque fois d'un certain nombre de facteurs liés aux conditions de la classe. Le choix de la chanson, la façon dont elle est exploitée, ainsi que l'éventail d'exercices et d'activités qui en découlent, dépendent de la réalité de la classe.

## **Mots –Clés**

Enseignement-apprentissage, chanson, motivation, compétence grammaticale, réalité des classes

## Περίληψη

Ο στόχος αυτής της έρευνας είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων των καθηγητών γαλλικής γλώσσας σχετικά με την χρήση του τραγουδιού ως διδακτικό εργαλείο για την διδασκαλία / εκμάθηση της γραμματικής στο δημοτικό σχολείο.

Τα αποτελέσματα τα οποία προέκυψαν μετά από τη θεματική ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων έδειξαν ότι στο σύνολό τους οι καθηγητές γαλλικής γλώσσας θεωρούν το τραγούδι ως εκπαιδευτικό μέσο, το οποίο συμβάλλει θετικά στην ανάπτυξη κινήτρων για τους μαθητές του δημοτικού σχολείου και στη θετική τους στάση απέναντι στην εκμάθηση της γαλλικής ως ξένης γλώσσας. Οι καθηγητές γαλλικής γλώσσας χρησιμοποιούν το τραγούδι επιλέγοντας στοιχεία, είτε από την παραδοσιακή προσέγγιση της γλώσσας, είτε από πιο σύγχρονες προσεγγίσεις, είτε προσφεύγουν σε έναν συνδυασμό προσεγγίσεων. Επιπλέον, αυτή η επιλογή εξαρτάται κάθε φορά από διάφορους παράγοντες, οι οποίοι έχουν να κάνουν με τις συνθήκες που επικρατούν στην τάξη. Η επιλογή του τραγουδιού, ο τρόπος με τον οποίο αξιοποιείται καθώς και η επιλογή του είδους των ασκήσεων και δραστηριοτήτων, οι οποίες απορρέουν κάθε φορά από το εκάστοτε τραγούδι, εξαρτάται από την πραγματικότητα της τάξης.

## Λέξεις-Κλειδιά

Διδασκαλία-μάθηση, τραγούδι, κίνητρα, γραμματική ικανότητα, συνθήκες τάξης

«The perceptions of French language teachers regarding the use of song as a teaching tool for teaching/learning grammar in primary school»

«Maria Splini»

## **Abstract**

The purpose of this research is to investigate the perceptions of French language teachers regarding the use of songs as a teaching tool, for teaching / learning grammar in primary school. The results that followed the thematic analysis of the qualitative data showed that all French language teachers consider song as an educational tool, positively contributing to the motivation of primary school students and their positive attitude towards learning French as a foreign language. French language teachers use songs by selecting elements, either from the traditional approach to language teaching or from more modern approaches or they resort to a combination of approaches. In addition, this selection depends, each time, on a number of factors related to the conditions of the classroom. The choice of song, the way it is used in class as well as the choice of the type of exercises or activities that result from each song, all depend on classroom reality.

## **Keywords**

Teaching-learning, song, motivation, grammatical competence, classroom reality



## SOMMAIRE

Résumé .....	v
Περίληψη .....	vi
Abstract .....	vii
SOMMAIRE .....	viii
Abréviations et acronymes.....	x
INTRODUCTION .....	xi
PREMIÈRE PARTIE: CADRE THÉORIQUE .....	1
CHAPITRE1. La place de la grammaire dans l'enseignement des langues.....	1
1.1. Enseignement de la grammaire et méthodologie traditionnelle .....	1
1.2. Enseignement de la grammaire et méthodologie directe .....	2
1.3. Enseignement de la grammaire et méthodologie structuro-globale audiovisuelle .....	2
1.4. Enseignement de la grammaire et approche communicative.....	3
1.5. Enseignement de la grammaire et approche actionnelle.....	5
CHAPITRE 2. Le rôle du CECRL dans l'enseignement des langues à l'école primaire .....	7
2.1. Les niveaux communs de référence proposés par le CECRL à l'école primaire.....	7
2.2. L'impact du CECRL sur la conception des principes du Programme d'Études unifié pour les langues étrangères.....	8
2.3. Les activités de communication langagières proposées par le CECRL au niveau A1 de l'école primaire et la chanson .....	9
CHAPITRE 3. La notion de motivation en classe du FLE.....	10
3.1. La motivation: sa définition et ses genres -Raisons d'apprentissage .....	10
3.2. Obstacles qui empêchent l'enseignement. Le rôle de l'enseignant .....	12
CHAPITRE 4.LA CHANSON À L'ENSEIGNEMENT DU FLE .....	13
4.1. Intégration de la chanson dans l'enseignement actuel du FLE.....	13
4.2. Chansons: définition et critères de leur choix .....	14
4.3. Quelques recherches sur l'utilisation de la chanson- Points de divergence entre ces recherches et la nôtre.....	16
DEUXIÈME PARTIE RECHERCHE .....	19
CHAPITRE 1. PRÉSENTATION DE LA RECHERCHE .....	19
1.1. Type de recherche .....	19
1.2. Collecte des données .....	19
1.3. Techniques d'échantillonnage et corpus de recherche .....	20
1.4. Les outils d'analyse .....	22
1.5. Questions de déontologie.....	23

CHAPITRE 2: ANALYSE DES DONNÉES .....	24
2.1. Profil professionnel des enseignantes : une formation et des expériences professionnelles significatives.....	24
2.2. Utilisation de la chanson à l'enseignement du FLE: l'apprenant au centre des préoccupations des enseignants .....	24
2.3. Utilisation de la chanson pour l'enseignement de la grammaire française: outil d'initiation et de révision de phénomènes grammaticaux en fonction des besoins des apprenants.....	29
2.4. Le rôle polyvalent de la chanson .....	33
2.5. Les difficultés de l'utilisation de la chanson en classe du FLE .....	36
CHAPITRE 3: RÉSULTATS .....	39
3.1. La chanson en classe du FLE: utilisée comme moyen d'initiation et de révision grammaticale selon une variété de méthodologies .....	39
CHAPITRE 4: DISCUSSION.....	41
4.1. L'exploitation de la grammaire à travers la chanson dans le cadre de l'éclectisme .....	41
4.2. En guise de conclusion... chantons! Proposition d'une tâche pour l'enseignement grammatical à travers la chanson .....	43
4.3. Limitations de la recherche - Propositions d'une recherche future .....	45
4.4 Apport du mémoire à la discipline de la didactique .....	46
RÉFÉRENCES .....	48
ANNEXES .....	52

## **Abréviations et acronymes**

ΑΠΣ	Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών
CECRL	Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues
FLE	Français Langue Étrangère
IEP	Institut de la politique éducative

## INTRODUCTION

### **Problématique et justification du choix du thème du mémoire**

La manière d'enseigner la grammaire préoccupe, à un degré élevé, les enseignants du français langue étrangère (FLE), qui visent à un triple objectif, celui de faire leurs élèves comprendre la structure morphosyntaxique de la langue, celui de les motiver à apprendre et celui de les faire communiquer en tant qu'acteurs sociaux. D'ailleurs, il est vrai que la communication constitue le but principal de la didactique contemporaine, qui adopte de nouvelles pratiques pédagogiques, tout en évitant les stratégies mécaniques des modèles didactiques précédents et en suivant au contraire la logique selon laquelle la langue sert d'outil de communication (Chiss & Filliolet, 1986).

Par conséquent, étant donné que le rôle de la grammaire dans l'enseignement du FLE a définitivement changé par rapport aux pratiques didactiques plus traditionnelles, le souci des didacticiens et des enseignants s'est dirigé vers la question de l'acquisition d'une compétence communicative pour l'apprenant, tout en suscitant son intérêt, en s'éloignant du cours magistral, rendant le cours plus captivant et plus agréable, surtout pour ce qui est des jeunes apprenants de l'école primaire. De plus, l'avènement du Cadre européen commun de référence pour les langues, désormais CECRL, a été déterminant pour la didactique des langues et pour la langue française aussi. Ainsi, de nos jours, l'enseignant est appelé à avoir recours, d'un côté, à des moyens plus ludiques, afin de rendre son cours plus attirant et créer un climat sécurisant et agréable et de l'autre côté, à une approche d'enseignement de la grammaire éloignée de la focalisation à des règles purement structurales. Parmi ces moyens les plus répandus dans la classe de langues, nous pouvons en citer les chansons.

Pourtant, selon la problématique de notre mémoire, nous constatons que la chanson comme support didactique est considéré comme issue d'un discours didactique modernisé, contemporain tandis que l'acquisition de la compétence linguistique renvoie à une approche didactique plus traditionnelle. Nous nous demandons donc comment les enseignants du français mettent en rapport ces deux approches distantes.

Afin de comprendre comment cela peut arriver, nous partons des hypothèses suivantes: Un paramètre important de la mise en rapport de ces deux éléments constitue les besoins de la classe, la réalité du «terrain».

En plus, à cause des contraintes imposées par la réalité des classes, les enseignants ont du mal à concilier le discours didactique et les besoins du «terrain». Plus particulièrement, quand nous parlons de la réalité de la classe, nous nous référons à toutes les contraintes et les obstacles rencontrés par les enseignantes, comme par exemple le manque de discipline, le manque d'équipement numérique, l'hétérogénéité de classe et les contraintes imposés par la direction de l'école et de l'administration aussi. Enfin, bien que le discours théorique en didactique soit riche, les enseignants optent pour des méthodes qui renvoient à une optique de la langue plus traditionnelle.

Le choix du thème de ce mémoire repose sur un intérêt personnel en tant qu'enseignante du FLE et découle d'une expérience personnelle, après avoir travaillé durant six ans dans l'école primaire grecque. Pendant ces six ans, nous avons constaté que la plupart des élèves se désintéressent de la grammaire, puisqu'à leurs yeux, elle est considérée comme difficile et assez compliquée, par rapport au système grammatical d'autres langues. En travaillant avec les élèves, nous avons compris que les causes de ce désintérêt pour la grammaire sont dues à un mode d'enseignement rigide, choisi par un grand nombre d'enseignants, qui n'aide pas les apprenants à comprendre l'importance et l'utilité de la grammaire. D'ailleurs, pour beaucoup d'élèves la grammaire renvoie à des exercices «ennuyants», qui se déroulent seulement en classe scolaire, pendant le cours du FLE.

Ainsi, la nécessité de l'étude du sujet de ce Mémoire repose sur l'importance du rôle de l'enseignant et de ses perceptions concernant l'enseignement de la grammaire française. L'étude des perceptions des enseignants du FLE s'avère si importante, puisqu'elle contribue à leur compréhension, ainsi qu'à l'appréhension de leurs choix didactiques et pédagogiques. Il est vrai que la manière d'enseignement constitue une des priorités de plusieurs didacticiens, aussi bien les anciens et que les plus modernes, qui accentuent la manière d'enseignement, en soutenant qu'il n'y a pas de solutions «magiques» mais l'humeur d'un enseignant – artiste. C'est celui qui sans doute joue un rôle majeur au processus de l'apprentissage, en contribuant décisivement à la motivation des élèves et à leur volonté d'apprendre.

De la même façon, il a été considéré comme nécessaire de s'adresser à des enseignants du FLE, qui travaillent dans l'école primaire grecque et qui utilisent des outils motivants comme la

chanson pour enseigner la grammaire française. La collecte des données a été réalisée à travers des entretiens semi - directifs, qui se sont déroulées auprès de neuf participantes, professeures du FLE, qui travaillent toutes dans l'école primaire grecque.

Ainsi, les questions que nous avons posées, en tant que chercheuse, étaient les suivantes:

Selon quelle conception grammaticale, les enseignants utilisent ou ils n'utilisent pas la chanson, en classe des langues?

Est-ce que la réalité de classe à l'école primaire grecque, permet aux enseignants d'utiliser la chanson en tant qu'outil didactique?

Le plan du Mémoire est structuré autour de deux grandes parties. La première partie est divisée en quatre chapitres, dont le premier se réfère à la place de la grammaire selon les différentes méthodologies de l'histoire de la didactique du FLE. De plus, dans un deuxième temps, nous procédons à une analyse du rôle du CECRL dans l'enseignement des langues et, plus précisément, son influence sur les principes du Programme d'études unifié pour les langues à l'école primaire et les activités langagières proposées pour le niveau A1. Dans un troisième temps, nous essayons d'aborder la notion de la motivation en classe du FLE, le rôle majeur de l'enseignant pour captiver l'intérêt des élèves de l'école primaire grecque, et les obstacles qui pourraient bloquer un tel enseignement fructueux. Le quatrième chapitre se réfère à l'intégration des chansons dans l'enseignement actuel du FLÉ. Nous essayons de définir le terme 'chanson', expliquer les critères pour choisir une chanson en classe des langues et en même temps, nous nous référons à des recherches antérieures menés par des anciens étudiants de l'Université Ouverte Hellénique, quant à l'utilisation de la chanson en tant qu'outil didactique.

Dans la deuxième partie du Mémoire, nous présentons la méthodologie qui a été suivie pour que la recherche soit réalisée. Dans cette partie nous focalisons sur le choix du type de recherche et du moyen de la collecte des données, les techniques d'échantillonnage, le corpus de recherche, les outils d'analyse et les questions de déontologie. Également, nous présentons les résultats, qui ont suivi l'analyse des entretiens et nous avançons à la discussion qui découle de la problématique du Mémoire, tout en citant les limitations de la recherche, ainsi que les propositions d'une recherche future.

## **PREMIÈRE PARTIE: CADRE THÉORIQUE**

### **CHAPITRE 1. La place de la grammaire dans l'enseignement des langues**

L'enseignement grammatical en classe de FLE a une longue histoire, étroitement liée à l'histoire des méthodologies en didactique. Ces méthodologies sont la méthodologie traditionnelle, la méthodologie directe, la méthodologie structuro-globale audiovisuelle, l'approche communicative et l'approche actionnelle. Parcourir l'histoire des méthodologies nous aiderait à dresser le tableau des choix didactiques quant à l'enseignement grammatical.

#### **1.1. Enseignement de la grammaire et méthodologie traditionnelle**

En premier lieu, pour ce qui est de la grammaire dans la méthodologie traditionnelle, il faudrait souligner qu'elle était centrée sur la norme, focalisant sur des règles imposées par des normes littéraires et non pas par le langage courant de tous les jours (Poulin, 1980). Les niveaux selon lesquels s'articule ce type de grammaire concernent la forme ainsi que l'analyse grammaticale, y compris le niveau des phonèmes, le niveau typique et finalement, celui de l'étymologie (Mitsis, 2015). Au début du 19<sup>e</sup> siècle, les objectifs de la grammaire traditionnelle étaient orientés vers l'enseignement de la langue, ayant comme but la préparation pour passer du primaire au secondaire. De la même façon, dans le système éducatif grec, l'apprentissage de la grammaire constituait la priorité afin d'accomplir ses études à l'enseignement secondaire. C'est pour cela que toute la grammaire était achevée dans son ensemble, depuis l'école primaire, où les élèves étaient familiarisés avec toute la terminologie grammaticale (Poulin, 1980). En plus, les schémas traditionnels de grammaire qui abondaient dans des matériels didactiques anciens étaient plutôt centrés sur la dimension linguistique et pas adapté à la description des langues vivantes (Mitsis, 2015).

## **1.2. Enseignement de la grammaire et méthodologie directe**

Abordons par la suite la méthodologie directe, apparue surtout à la fin du XIXe siècle, où la langue est considérée comme un ensemble d'habitudes grammaticales, lexicales et phonétiques acquises grâce à un surapprentissage mécanique (Calliabetso, 1995).

La grammaire est présentée sous forme implicite et inductive dans la plupart des manuels de l'époque et les exercices d'application de règles grammaticales ou d'entraînement phonétique, les exercices questions/réponses entre les enseignants et les apprenants ou les apprenants eux-mêmes, sont quelques des éléments de base de la méthodologie directe (Caliabetso, 1995). Nous pouvons ajouter aussi que ces activités proposées aux apprenants ne permettent pas une véritable participation active de la part des élèves et ne prouvent pas son implication personnelle dans l'acte de production du langage. Dans la plupart des cas, il s'agit d'un appel à la mobilisation physique de l'apprenant en favorisant les gestes, les mimiques et les mouvements pendant la récitation ou la dramatisation, où la mobilisation affective n'est pas systématiquement demandée. (Caliabetso, 1995)

## **1.3. Enseignement de la grammaire et méthodologie structuro-globale audiovisuelle**

Quant à la méthodologie structuro-globale audiovisuelle, qui doit plus ses principes à la méthodologie directe qu'à la méthodologie audio-orale, nous pouvons remarquer que la langue est avant tout un ensemble acoustique-visuel, d'où l'importance de l'oreille (audio) et de la vue (visuel) accordée dans plusieurs manuels anciens. Nous devons souligner ici que l'enseignement grammatical, inspiré du structuralisme européen, continue à être implicite et inductif, en s'intéressant plus à la parole qu'à la langue, tandis que les exercices structuraux, en principe contextualisés, permettent de réemployer et de fixer les structures du dialogue dans des situations différentes (M-X.Αναστασιάδη & M.Boudreau, 2000). Parmi les objectifs principaux visés par cette méthode, c'est le développement d'une compétence linguistique, à partir d'une situation de vie quotidienne, présentée au moyen d'un support audiovisuel. Bien sûr, nous devons dire que l'élève ne reste plus captif de la méthode mais il commence à être actif, à participer dans des situations légèrement différentes de la situation initiale. Cependant, les dialogues restent toujours artificiels, ils manquent d'authenticité et ils sont seulement fabriqués à partir des éléments grammaticaux et lexicaux à enregistrer.

De surcroît, les exercices structuraux sont démotivants et ne permettent guère aux apprenants de s'impliquer dans une tâche répétitive et imposée. (Caliabetso, 1995).



En plus, la directivité de l'enseignant conduit à une pseudo-communication, appelée 'communication piégée' (Tocatlidou, 1985).

La grammaire linguistique, c'est-à-dire, le fait d'enseigner une compétence morphosyntaxique par des éléments grammaticaux isolés dans un ensemble langagier fonctionnel, continue à être le pôle régulateur de l'enseignement tandis que la grammaire sociolinguistique, l'enseignement de la multiplicité des ensembles fonctionnels de différente nature, selon les situations de communication, reste marginalisée.

#### **1.4. Enseignement de la grammaire et approche communicative**

En opposition avec les modèles précédents, le modèle communicatif, qui reflète les principes de la linguistique appliquée de l'époque contemporaine, adopte une nouvelle perception, non seulement pour la langue mais aussi pour la manière de son acquisition par les individus (Mitsis, 2015). Plus précisément, la langue sert d'outil de communication. En d'autres termes, en utilisant la langue, nous réalisons plusieurs fonctions communicatives, comme par exemple demander des informations, exprimer des remerciements ou son insatisfaction et ses sentiments. Dans le cadre de cette approche, la priorité est donnée aux actes de parole, une notion très centrale dans l'Approche communicative, auxquelles les apprenants sont invités à participer activement et avec lesquelles, nous pouvons conseiller, inviter, encourager, féliciter, inciter, exprimer notre désaccord, et mettre en œuvre beaucoup d'autres fonctions communicatives (Mitsis, 2015).

Ainsi, la grammaire d'une langue ne constitue pas le premier objectif didactique mais le moyen avec lequel un individu est capable de satisfaire ses besoins communicatifs. D'ailleurs, le fait d'être capable de communiquer ne veut en aucun cas dire pouvoir prononcer et écrire des phrases grammaticalement correctes mais, surtout, être capable d'énoncer un message de sorte que ce message puisse faire le locuteur réussir dans son but communicatif de manière efficace, selon les circonstances de la communication (Mitsis, 2015). Cette perception contribue de plus en plus à la création d'une relation plus étroite entre l'emploi de la langue et la grammaire, ouvrant le chemin vers un type de grammaire, caractérisée comme communicative (Mitsis, 2015).

En examinant les dimensions du modèle communicatif, nous constatons qu'en opposition avec la linguistique structurale, la langue n'est pas restreinte à décrire des phénomènes

grammaticaux dans un niveau absolument théorique et elle sert en revanche au fonctionnement de la communication (Calliabetso, 1995).

Sous ce prisme, la notion de la grammaire mécanique laisse sa place à la puissance d'une production linguistique infinie, qui consiste le paramètre créatif du phénomène linguistique, celui qui rend le locuteur susceptible de comprendre et de produire toutes les structures possibles dans le cadre d'un code linguistique précis (Mitsis, 2015).

Nous voyons alors que la notion de grammaire évolue, suivant le progrès de la linguistique et focalisant sur la communication orale et écrite et ses composantes. Pour en être plus précise, c'est en 1916 que l'intérêt s'oriente vers la dimension communicative de la langue, grâce à l'édition de l'œuvre « Cours de linguistique générale » de Ferdinand de Saussure (Mitsis, 2015). L'œuvre de ce linguiste suisse constitue une œuvre très importante, puisqu'elle a marqué le tournant vers la linguistique moderne (Mitsis, 2015). Dans cette œuvre, la notion de la parole se coïncide presque avec ce qu'on appelle aujourd'hui emploi linguistique. F. de Saussure introduit la dimension sociale de la langue, qui existe obligatoirement comme système dans le cadre d'une communauté linguistique (Mitsis, 2015). Selon la théorie de Saussure « la langue constitue un système spécifique, comprenant des éléments linguistiques, dont la combinaison rend possible la communication entre les membres d'une communauté » (Mitsis, 2015, p.84). Alors, selon la conception saussurienne, la langue, comme fait social, s'impose obligatoirement aux individus à partir de ses contraintes, en créant ainsi une conscience collective (Calliabetso, 1995).

Le chemin vers l'ère scientifique de la didactique a été ouvert avec la contribution de F. de Saussure, mais c'est dans les années soixante – dix que l'approche communicative émerge, visant davantage à l'acquisition d'une compétence de communication (Calliabetso, 1995). Tout au long de cette décennie, le regard est tourné plutôt vers les objectifs, l'apprenant, les méthodes actives, la créativité, l'encouragement de l'apprenant à s'exprimer librement, le dépassement des théories mécaniques, l'accès aux registres de la langue, avec l'utilisation des documents authentiques et la diversification des procédures didactiques (Calliabetso, 1995). En ce qui concerne la grammaire enseignée, entre les années 1970-1990, il s'agit la plupart du temps, des tableaux grammaticaux qui mélangent les procédés inductif et déductif, qu'ils utilisent un peu à la légère le métalangage grammatical et qui présentent des points grammaticaux partiellement et hors situation. De cette manière, l'enseignant ne fournit pas

seulement les moyens linguistiques mais il propose des situations de communication stimulantes selon les besoins et les intérêts de ses élèves.

De sa part, l'apprenant n'exécute pas seulement des ordres et il n'est pas condamné à répondre ou à être évalué, mais il est invité à communiquer et à interagir avec les autres, d'une façon qui n'est plus embaumée, statique et banalisée.

### **1.5. Enseignement de la grammaire et approche actionnelle**

Depuis quelques années, avec la création du CECRL, la perspective actionnelle, prônée par le CECRL, prend de l'ampleur dans les réflexions des didacticiens et influe sur la conception de plusieurs manuels. Toutes les activités de la classe sont organisées autour des activités sociales que les apprenants sont appelés à accomplir. De ce fait, l'apprenant n'a plus d'exercices purement structuraux à faire, mais des 'tâches' à réaliser dans un environnement donné et la dimension fonctionnelle de la langue est privilégiée pour que l'apprenant apprenne à se transporter en dehors de la classe (ateliers). D'après le CECRL et selon le niveau visé, l'individu agit en tant qu'acteur social, développe un ensemble de compétences générales (linguistique, pragmatique, sociolinguistique, socioculturelle), pour se débrouiller dans des contextes et des conditions variés. En ce qui concerne la grammaire, sa compétence fait partie des compétences linguistiques, dont la combinaison avec les autres compétences contribue à la réussite de la communication (Sartre, 2008). Plus précisément, l'apprenant est appelé à traiter, en réception, en production et en médiation, des textes, portant sur des thèmes de domaines particuliers, en mobilisant les stratégies qui paraissent le mieux convenir à l'accomplissement des tâches à effectuer. Les tâches indiquent le rôle actif de l'apprenant – usager de la langue, comme elles comprennent le sens actionnel, selon lequel l'acteur disposant toutes les compétences appropriées est capable de parvenir à un résultat donné (Puren, 2013). Une telle action pourrait concerner le chant d'une chanson, l'écriture d'un courriel électronique, l'invention des vers d'une chanson, la traduction d'une chanson à la langue cible, l'écriture d'un article pour le journal scolaire ainsi que beaucoup d'autres activités, reflétant la perspective actionnelle. Selon cette perspective, les rôles de l'enseignant et de l'apprenant devraient être créatifs en classe scolaire, afin que tous les deux côtés développent des comportements communs ainsi que des conceptions communes (Puren, 2013).

Cela veut dire peut-être que dans le cadre de l'approche actionnelle, l'enseignant doit s'efforcer de dépasser le modèle traditionnel centré sur soi-même et concéder à tous le droit à une prise

de parole équitable et harmonieusement distribuée. En même temps, l'apprenant doit se plaire à travailler sur les tâches proposées par l'enseignant pour acquérir des connaissances et des savoirs et pour devenir un apprenant autonome, la clé pour un enseignement réussi.

Il est clair, alors que les divers paramètres indiqués par le Conseil de l'Europe et les principes du CECRL ont pour but d'enseigner la langue dans toutes ses formes (écrite ou orale) et cultiver toutes les compétences communicatives langagières fondamentales chez l'apprenant, en sorte de lui permettre une communication efficace.

Il s'ensuit que la perspective actionnelle n'est pas en rupture méthodologique avec le courant communicatif mais apparaît comme son prolongement le plus actuel. C'est pour la première fois que l'enseignant doit réussir à relever, via les techniques d'interaction chez les élèves, la motivation intrinsèque et extrinsèque, selon les besoins réels des apprenants. Sous ce prisme, l'utilisation ludique de la langue apparaît comme importante dans l'apprentissage et la compétence grammaticale ne se limite pas à mémoriser et à reproduire des formules toutes faites (CECRL, 2001).

## **CHAPITRE 2. Le rôle du CECRL dans l'enseignement des langues à l'école primaire**

### **2.1. Les niveaux communs de référence proposés par le CECRL à l'école primaire**

En ce qui concerne les niveaux communs de référence, proposés par le CECRL, nous observons qu'ils suivent une division classique du type A, B, C, qui correspond respectivement à un profil d'utilisateur élémentaire, d'utilisateur indépendant et d'utilisateur expérimenté (CECRL, 2001). Plus précisément, le niveau A se distingue en A1 et A2, le niveau B en B1 et B2 et le niveau C en C1 et C2, selon les buts différents escomptés. En l'occurrence, le niveau A1 constitue la cible de l'enseignement-apprentissage dans les deux dernières classes du primaire en Grèce.

Plus précisément, pour ce qui est du primaire de l'école grecque, le français, est enseigné tout au long de deux dernières classes. Le niveau A, qui est à son tour subdivisé, selon le CECRL, en A1.1 et A1.2, vise à rendre l'apprenant capable d'utiliser le français, afin de parler de lui-même, recourant à des expressions toutes faites. De plus, comme tous les niveaux, le niveau A1 ne vise pas seulement à la compréhension, mais aussi à la communication orale et écrite, qui se déroule de façon simple, concernant des sujets de la vie quotidienne. Pour que l'apprenant soit capable de communiquer, dans un premier temps, dans le cadre éducatif, il doit être «équipé» des outils, qui lui serviront à accomplir des tâches, durant sa communication avec son interlocuteur, lors d'un jeu de rôles, par exemple. Ce qui pourrait rendre l'apprentissage d'une langue étrangère intéressant, constitue, selon le CECRL, l'utilisation esthétique de la langue, qui peut concerner le théâtre, le récit des textes d'imagination, la représentation des textes littéraires, la lecture des bandes dessinées, les comptines, les chansons et beaucoup d'autres activités créatives, qui pourraient donner lieu à des activités interactives, favorisant la communication, qui constitue indéniablement une fin permanente (CECRL, 2001).

Il est évident que le CECRL «invite» les professeurs des langues étrangères à adopter une attitude d'enseignement suivant l'esprit de l'approche actionnelle.

De plus, les enseignants sont invités par le Ministère d'Education Nationale et de Cultes à rendre le cours motivant et encourager les apprenants à communiquer en langue cible, dans notre cas, le français.

## **2.2. L'impact du CECRL sur la conception des principes du Programme d'Études unifié pour les langues étrangères**

Suivant toujours les principes du CECRL, le Ministère d'Education Nationale et des Cultes de la Grèce a déterminé les objectifs de l'enseignement des langues étrangères avec le Décret de 2016<sup>2</sup>. C'est clair que la conception du programme d'études unifié pour l'enseignement des langues étrangères à l'éducation obligatoire grecque adopte les principes et les objectifs du CECRL et semble intégrer les niveaux communs de référence du CECRL, en donnant une priorité aux compétences plurilingue et pluriculturelle requises par l'apprenant, à sa prise de conscience interculturelle. Toutes ces compétences visent à son implication personnelle à l'acte de l'enseignement - apprentissage et au développement de son autonomisation. Ainsi, selon le programme d'études pour le primaire, les objectifs de l'enseignement du FLE se distinguent en objectifs généraux et spécifiques. Ces buts, selon le décret du Ministère, visent à sensibiliser les apprenants à d'autres codes linguistiques, en vue de cultiver les principes de l'interculturel, les familiariser à la compréhension et à la production orale, les inciter à développer une attitude positive envers la langue et la culture française, à se préparer à la communication et à développer des motivations d'apprentissage. Une place privilégiée est accordée aussi aux activités langagières variées qui pourraient relever de l'interaction entre les deux interlocuteurs ou amener à la médiation.

Alors, évidemment toute planification de l'enseignement-apprentissage actuelle qui applique les principes de deux précédents (CECRL, p.108 / 110//ΕΠΣ-ΞΓ σελ.15) met l'accent sur la prise en compte des centres d'intérêt des apprenants et appelle parallèlement l'enseignant à diversifier, en fonction des besoins des apprenants et des situations d'enseignement, les objectifs visés, les compétences à développer, les types des contenus et des supports choisis et enfin les types d'évaluation à proposer.

Motiver l'élève envers la langue française, reste toujours une priorité des enseignants mais c'est le professeur qui a la responsabilité de choisir la méthode convenable selon son public à l'école primaire grecque. À ce point, nous pourrions dire que le système éducatif grec offre aux enseignants la liberté d'agir selon les besoins de leurs apprenants et d'adapter l'enseignement au public visé, tout en prenant en compte la réalité de la classe. D'ailleurs, le recours à une méthode didactique précise et l'utilisation d'un manuel précis renvoient plutôt à la

---

<sup>2</sup><https://edu.klimaka.gr/arxeio/nomothesia-fek/fek-2871-2016-programma-xenes-glwsses-dimotiko-gymnaisio.pdf>

méthodologie traditionnelle. Le fait qu'il n'est pas prévu de manuel précis, ni de livre de grammaire précis, contribue au choix de l'éclectisme, quant à l'enseignement du FLE.

### **2.3. Les activités de communication langagières proposées par le CECRL au niveau A1 de l'école primaire et la chanson**

Les activités de communication langagière, qui peuvent s'avérer utiles pour la réalisation des tâches communicatives demandent le recours à des stratégies communicatives (CECRL, 2001). Les activités pouvant mettre en œuvre les stratégies communicatives sont les activités de production orale, qui incluent entre autres l'action de chanter (CECRL, 2001). À travers la chanson, les apprenants du niveau A1, peuvent adopter des phrases toutes faites, afin de s'exprimer et de communiquer avec leur interlocuteur, tout en utilisant une langue familière. En outre, les activités de production écrite favorisent la communication, en incitant l'apprenant à prendre des notes, à compléter des fiches et à communiquer avec des amis via des mails et des lettres personnelles (CECRL, 2001).

Par ailleurs, les activités de réception, qui peuvent se référer à la compréhension orale d'une chanson favorisent la compétence auditive et donnent le motif de chercher plus d'informations sur le thème de la chanson en tant que support éducatif (CECRL, 2001). Les activités de réception auditive peuvent être suivies par la suite par les activités de réception visuelle, qui favorisent la compréhension de l'écrit (CECRL, 2001). En ce qui concerne la chanson, après l'écoute, elle peut être lue, pour que ses idées deviennent plus claires et pour que l'apprenant puisse comprendre globalement son contenu, ainsi que ses informations détaillées. Le rôle des activités audiovisuelles n'est pas à négliger. Ces activités peuvent contribuer décisivement à la compréhension d'un texte (CECRL, 2001).

Un clip vidéo pourrait bien être combiné avec la partie sonore d'une chanson pour attirer davantage l'intérêt des apprenants et pour rendre son contenu plus clair. Un autre type d'activités, proposé par le CECRL, concerne les activités d'interaction, qui peuvent favoriser la communication ainsi que la coopération des apprenants, à travers des échanges courants et des entretiens, qui se réfèrent seulement à des données personnelles, étant donné du niveau A1 des apprenants. Les activités, aussi proposées par le CECRL, concernent des activités de médiation, qui ne peuvent pas être utilisées au niveau A1. Afin que tous les activités soient réalisées, elles demandent le recours à un nombre de compétences antérieures de l'apprenant et pas uniquement la compétence linguistique (CECRL, 2001). D'ailleurs, toutes les



compétences sont considérées comme des aspects de la compétence communicative. Dans la même logique, la grammaire du FLE devrait être enseignée à but de communication, afin de donner aux apprenants l'impression que leur compétence à communiquer dans l'immédiat ne progresse pas trop lentement, ce qui pourrait, en effet, constituer un facteur de motivation pour se progresser dans l'apprentissage d'une langue (Fuchs, 2001).

## **CHAPITRE 3. La notion de motivation en classe du FLE**

### **3.1. La motivation: sa définition et ses genres -Raisons d'apprentissage**

De nos jours, il y a beaucoup de questions pédagogiques et éthiques, qui se réfèrent entre autres aux traits de personnalité des apprenants d'une langue, à leurs forces et à leurs faiblesses quant au rythme de leur apprentissage. Plus précisément, la problématique porte sur le rôle des traits de la personnalité dans le processus de l'apprentissage d'une langue étrangère et sur l'exploitation des forces des apprenants dans le but de surpasser les entraves, qui empêchent tant l'apprentissage que l'enseignement (CECRL, 2001). Ce qui est encore plus important au sein de l'école primaire grecque, puisqu'on invite les apprenants, en cinquième classe de l'école primaire grecque, à choisir entre deux langues étrangères, le français et l'allemand,<sup>3</sup>c'est d'adopter impérativement très tôt, une attitude positive ou négative envers l'une ou l'autre langue, sans avoir la chance de connaître ces deux langues et de choisir consciemment entre les deux options.

Il serait donc essentiel de définir la notion de la motivation, qui constitue une «disposition latente pouvant s'actualiser réellement» (Procolli, 1999,p. 209). Pour ce qui est de la motivation de l'apprentissage, elle peut consister aussi à «un ensemble de motifs intrinsèques et extrinsèques, qui poussent un élève à accomplir une tâche d'apprentissage» (Procolli, 1999, p. 209).

En ce qui concerne la motivation, elle peut être distinguée en interne, qui provient de l'apprenant lui-même et externe, stimulée par l'enseignant (CECRL, 2001). En même temps, il y a des chercheurs qui s'intéressent à établir une autre distinction entre motivation instrumentale et intégrative, reflétant ainsi l'envie de communication, comme besoin personnel de l'individu. Poussé par une motivation intégrative, l'apprenant désire apprendre pour être accepté dans un

---

<sup>3</sup> Αρ.Πρωτ.:Φ52/38300/Δ1/17-03-2020/Υ.ΠΑΙ.Θ.  
Mémoire



groupe, alors que sous l'impact de la motivation instrumentale, les raisons d'apprentissage d'une langue sont plutôt de nature utilitaire, quant à la performance linguistique (Proscolli, 1999).

Cependant, un apprenant, qui est caractérisé par la motivation intégrative, a plus de perspectives d'apprendre une langue étrangère par rapport à un autre apprenant, qui dispose d'une motivation instrumentale (Proscolli, 1999). L'explication selon laquelle un apprenant disposant de la motivation intégrative peut se progresser davantage dans l'apprentissage des langues étrangères découle de la nature même de ce type de motivation, qui stimule l'intérêt de l'apprenant au processus de l'apprentissage (Proscolli, 1999).

Focalisant sur l'apprentissage des langues, nous distinguons de nouveau une motivation à long terme et une autre à court terme (Proscolli, 1999). D'une part, la motivation à long terme répond à une tâche difficile se référant à une compétence réelle dans une langue étrangère. D'autre part, la motivation à court terme se réfère à l'accomplissement des tâches, qui sont de type scolaire (Proscolli, 1999).

En ce qui concerne les raisons d'apprendre une langue étrangère, celles-ci se distinguent en quelques catégories. Tout d'abord, une première raison d'apprendre concerne la volonté même de l'apprentissage. Il y a aussi les raisons telles que l'intérêt pour une aisance financière, l'acquis d'un rang social important, l'intérêt de l'identification sociale, le désir du succès, l'obligation, le sentiment de devoir, les ambitions professionnelles ainsi que les « ordres » imposés par la vie de la communauté (Proscolli, 1999). Pour ce qui est de la motivation des élèves, il y a une distinction en plus, concernant la motivation de prestation et celle de la crainte de l'échec (Proscolli, 1999). Le premier aspect de la motivation montre le désir de l'apprenant de se progresser pour lui-même mais aussi d'impressionner son entourage. Le second aspect de la motivation reflète la peur de l'échec, qui est à son tour subdivisé en peur positive et en peur négative (Proscolli, 1999). S'intéressant toujours à la motivation à l'école primaire grecque, la motivation de prestation en combinaison de la crainte de l'échec, agissent d'une manière relativement stable au rythme avec lequel l'apprenant apprend à maîtriser les règles linguistiques et appréhende la langue et la culture cible.

Enfin, selon Ehrman et ses collègues (2003, cité par Whyte, 2009), les élèves les plus motivés, qui font du progrès dans l'apprentissage sont ceux, qui se caractérisent par une attitude positive envers l'apprentissage en général, par une volonté de travailler en groupe ou de façon autonome,

puisqu'ils font preuve d'autoestime et de confiance qu'ils sont capables de réussir lors d'une tâche.

### **3.2. Obstacles qui empêchent l'enseignement. Le rôle de l'enseignant**

Toutefois, tout ce qui se réfère à l'apprentissage d'une langue étrangère s'avère exigeant et assez difficile, puisqu'il demande une focalisation permanente de la part de l'apprenant, qui risque d'affronter de diverses entraves. La directivité de l'enseignant et le fait que l'apprenant est parfois obligé par ses parents ou par le système scolaire d'apprendre une langue étrangère sont deux des principaux facteurs qui pourraient freiner le progrès de l'apprenant (Proscolli, 1999). Le pouvoir du maître, qui joue seulement le rôle du pourvoyeur de l'information et du distributeur des jugements et des sanctions dans la classe et le processus d'un enseignement avec des activités monolithiques et le manque du support-matériel nécessaire, ne s'intéressent pas du tout à déclencher l'intérêt des apprenants.

En outre, la morphosyntaxe de la langue cible, en l'occurrence du français, risque de décourager l'élève. Au contraire, la structure plus simple de la phrase anglaise fait que l'apprenant au primaire arrive vite à comprendre et surtout à élaborer des expressions et cela lui donne l'impression qu'il peut communiquer. Ainsi, il est plus motivé à participer au cours et à poursuivre son apprentissage, contrairement à l'apprenant du FLE, qui se voit plus facilement découragé. (Proscolli, 1999).

Alors, le rôle de l'enseignant est prépondérant en ce qui concerne la contribution à la communication authentique, au développement de la motivation chez les élèves et de leur autonomie au processus de l'apprentissage. Le profil de l'enseignant du FLE peut être déterminé des compétences qui correspondent à une pédagogie humaniste (Pateli, 2000). Ces compétences se réfèrent à la création des situations, auxquelles l'enseignant encourage l'apprenant à se sentir impliqué à l'enseignement, tout en entretenant un rôle dynamique à l'apprentissage.

Cela présuppose que l'enseignant lui-même change de mentalité face à l'erreur, qu'il soit ouvert à négocier avec les apprenants les tâches et les problèmes à résoudre et qu'il sache maintenir l'équilibre de la classe en soutenant l'autonomie de tous les élèves sans exception (Pateli, 2000). Les enseignants qui visent à motiver les apprenants recourent très fréquemment à des supports authentiques tels que la chanson, qui gagne de plus en plus de place en classe du FLE, si nous prenons en compte la pléthore de manuels au primaire contenant des chansons à chaque unité

thématique, ainsi que la multiplication de sites pédagogiques proposant des chansons en tant que supports didactiques.

## CHAPITRE 4. LA CHANSON À L'ENSEIGNEMENT DU FLE

### 4.1. Intégration de la chanson dans l'enseignement actuel du FLE

Actuellement, dans le but de motiver les élèves dans l'apprentissage de la langue étrangère et plus concrètement dans l'apprentissage du FLE, les enseignants choisissent très souvent, la chanson, comme outil didactique. De nombreux professeurs, visant à «gagner» leurs classes, voire motiver les élèves, recourent à la chanson pour enseigner les principales notions de grammaire ou pour l'apprentissage du lexique. Parallèlement, ils recourent à des outils, tels que les quiz, les puzzles, les textes à trous, inspirés des vers de la chanson, qui servent de moyens d'assimilation. De nombreux sites, qui existent sur la Toile tels que [La Grammaire en chansons](#) sur le blog [«Usage des tablettes en lettres»](#) sont la preuve que les profs de FLE choisissent la chanson pour enseigner la compétence linguistique.

Il ne faut pas ici oublier de mentionner que les chansons ont fait leur apparition à partir des années 50 mais leur premier rôle était seulement de distraire les gens. Quant aux petites chansons, conçues pour travailler sur les éléments linguistiques, enseignés dans les unités des manuels scolaires, au début des années 1980, elles étaient monotones et fatigantes, n'avaient aucune relation avec la chanson française et ne provoquaient pas le moindre intérêt aux élèves. C'est au cours des dernières années, que nous avons fait des efforts d'utiliser la chanson comme élément de motivation et d'amusement, en développant un ensemble de compétences linguistiques et culturelles.

D'ailleurs, la chanson se trouve parmi les supports qui sont utilisés dans le cadre de la pédagogie différenciée, qui consiste à l'utilisation des diverses ressources dans le but d'amener les élèves à un plus haut niveau de compétences, tout en respectant leur profil en tant qu'apprenants (Kalouri&Proscolli, 2008). La chanson appartient aux supports pédagogiques authentiques parmi les textes informatifs, les articles, les bandes dessinées, les émissions radiophoniques, les publicités, qui peuvent servir de base à l'exploitation des activités ludiques en classe du FLE (Proscolli, 1999). Suivant la prise de position d'Evelyne Vauthier, les activités ludiques servent

d'outil pour les enseignants qui visent à différencier la pédagogie, en adaptant chaque fois l'enseignement aux besoins des apprenants (Vauthier, 2006).

De la même façon, suivant la logique de la perspective actionnelle, nous pouvons recourir à la chanson afin de servir des objectifs variés, ayant toujours comme but principal la réalisation sociale. Par exemple, les élèves de la cinquième de l'école primaire grecque, après avoir écouté 'la chanson de la cantine', proposée dans le manuel scolaire<sup>4</sup>, pourraient en fabriquer en groupe une nouvelle, concernant un menu imaginaire de leur propre cantine, en mobilisant toutes les compétences qu'ils disposent, en vue de parvenir à un résultat déterminé.

À travers la chanson, nous pouvons développer aussi toutes les compétences linguistiques chez les apprenants, de façon agréable. Pour en être plus précise, la chanson peut s'avérer tant pour l'enseignement que pour l'apprentissage un support méthodologique très utile, comme elle peut motiver indubitablement les élèves et en même temps elle peut aider l'enseignant à traiter le linguistique ainsi que le sociolinguistique (Gourvernec, 2017). Les chansons étant vraiment nombreuses peuvent être choisies par les enseignants, en prenant en considération chaque fois, les centres d'intérêts des élèves et bien sûr les objectifs de l'enseignement, en vue de promouvoir l'autonomie des apprenants avec l'optique de leur action sociale.

#### **4.2. Chansons: définition et critères de leur choix**

La chanson, comme notion, est considérée comme un système, qui comprend la composante textuelle, la composante musicale et la composante de l'interprétation vocale. En d'autres termes, la chanson s'articule sur les paroles, inventées de l'auteur, qui suit certains critères précis, sur la mise en musique du compositeur et sur la voix de l'artiste (Gourvernec, 2017). En tant que support éducatif à être exploité en classe du FLE et en général en classe de la langue étrangère, elle doit être exploitée à partir des critères, qui doivent être pris en compte à un stade préalable par rapport à l'enseignement (Gourvernec, 2017).

Plus précisément, deux critères incontestablement importants reposent sur les centres d'intérêt des élèves, ainsi que sur leurs goûts musicaux. Il est essentiel de choisir une chanson pour susciter le plaisir et sûrement la volonté d'apprendre (Gourvernec, 2017). D'ailleurs, nous rencontrons plusieurs fois des citations dans la bibliographie, selon lesquelles le plaisir d'écouter une chanson constitue une priorité et une découverte du plaisir d'apprendre (Boiron,

---

<sup>4</sup> Antoniadis, V. & Manetti, M. P. (2019). Nouveau Copains Copines. Athènes : Trait d'union. Mémoire

2001, Caré&Demari, 1988, cité par Gourvernec, 2017). De plus, selon Louis – Jean Calvet, les enfants adorent la musique, exprimant, en tant qu'élèves, une plus grande préférence aux chansons qu'aux exercices effectués en classe (1980, cité par Gourvernec, 2017). C'est pour cela qu'il faut favoriser l'utilisation de la chanson, comme support pédagogique et ne pas priver les élèves d'un enseignement riche en supports, qui aident à accroître leur motivation.

Cependant, même si l'enseignant connaît l'amour des élèves pour la musique, il n'a pas la possibilité de choisir n'importe quelle chanson pour l'exploiter en classe de langue (Gourvernec, 2017). Même les apprenants d'une langue étrangère, peut-être les plus âgés, ceux de la sixième, en tant qu'acteurs sociaux, peuvent contribuer au choix de la chanson, en coopération avec l'enseignant, ce qui fonctionne favorablement à leur implication au processus de l'apprentissage et enfin à leur motivation (Gourvernec, 2017).

Un autre critère aussi important quant au choix de la chanson, repose sur la conciliation du niveau linguistique des apprenants et des caractéristiques de la chanson (Gourvernec, 2017). Il est nécessaire que la chanson réponde non seulement aux goûts musicaux et aux préférences des apprenants, mais aussi à leur niveau de langue, tel que défini par le CECRL. Pourtant, pour les niveaux débutants, le choix d'une chanson très facile risque de s'avérer trop simple ou enfantine (Gourvernec, 2017). Pour éviter ce type de risque, l'enseignant du FLE pourrait recourir à des chansons plutôt littéraires, malgré la difficulté de leurs textes. Le recours à de telles chansons répond au profil d'un apprenant, considéré non seulement comme créateur de langue, mais aussi comme créateur d'univers (Albert & Souchon, 2000, cité par Gourvernec, 2017).

Suivant la prise de position, selon laquelle l'apprenant est créateur d'univers, une chanson de type littéraire pourrait être exploitée en classe de langue, tout en offrant à l'élève la possibilité de suivre un processus interprétatif personnel concernant le sens de la chanson (Gourvernec, 2017). Ce processus reflète une approche didactique «ouverte», qui donne à l'apprenant la liberté de traiter le texte de la chanson selon sa propre culture (Gourvernec, 2017).

Par ailleurs, ce qui doit être pris en considération, en ce qui concerne la préparation de l'enseignant, avant l'exploitation de la chanson en classe, sont les paramètres de la fréquence du recours à la chanson et la durée de celle-ci. L'exploitation d'une chanson dépend du degré de familiarisation des élèves avec les chansons écoutées en classe et de sa durée, qui est difficile d'être déterminée de façon idéale. C'est pourquoi, il est proposé d'être organisée, selon les objectifs de l'enseignement, le degré d'intérêt des élèves envers les chansons et le nombre

d'activités, qui en découlent (Gourvernec, 2017). À ce point, il serait utile de se référer au rôle de la pédagogie différenciée, qui permet de varier les objectifs de l'enseignement tels que le niveau d'enseignement, la durée et le rythme ainsi que les besoins des apprenants afin qu'ils réussissent l'appropriation des savoirs, à partir des contenus linguistiques et culturels (Proscolli, 1999). D'ailleurs, cette pédagogie privilégie l'enfant, ses besoins et ses possibilités en lui proposant des outils variés, qui contribuent au développement personnel (Robbes, 2009). Tout en prenant en considération les principes de la pédagogie différenciée et les choix qu'elle offre aux enseignants ainsi que l'esprit ouvert pour traiter la chanson en classe du FLE, il serait bénéfique de varier les activités et les exercices ainsi que les supports durant le cours (Proscolli, 1999) et de proposer des activités contextualisées et décontextualisées, respectivement pour l'exploitation et la conceptualisation de la grammaire.

#### **4.3. Quelques recherches sur l'utilisation de la chanson- Points de divergence entre ces recherches et la nôtre**

Le recours à la chanson en classe du FLE a été examiné d'une pléthore de recherches au paravant qui ont été réalisées dans le cadre d'études post universitaires, à l'Université Ouverte Hellénique et qui se réfèrent soit au primaire soit au collège. Chacune de ces recherches pose des objectifs différents au sein d'une problématique différente. Parmi ces recherches, retenons quelques-unes, à titre indicatif, qui mettent l'accent sur la chanson et son utilisation comme matériel didactique motivant et pédagogique, en classe de FLE du primaire, comme les Mémoires de Papoutzi (2012), de Ribithi (2009), de Maratsou (2014), de Stila (2005) et de Papoutsidaki (2018).

L'objectif primordial du Mémoire de Papoutzi, publié en 2012, était de prouver que l'insertion de la chanson francophone est considérée comme indispensable à l'enseignement / apprentissage du FLE, comme elle peut contribuer favorablement à l'enrichissement, à l'amélioration des connaissances et à la promotion des informations qui sont liées à la langue. Le corpus de la recherche était trente élèves de la troisième classe d'un collège à Zakynthos et l'outil de la recherche a été un questionnaire en grec pour que les élèves puissent comprendre les questions et y répondre. Les résultats de la recherche ont montré que les élèves sont favorables à écouter des chansons en classe de langue pour des raisons diverses, qui se réfèrent à un cours plus agréable, à un apprentissage plus facile, à l'apprentissage de la culture musicale française ainsi qu'à l'apprentissage de la manière dont réfléchissent et agissent les Français.

Par ailleurs, le thème du Mémoire de Robithi, en 2009, voulait montrer l'importance de l'utilisation de la chanson en classe du FLE, afin que la compétence orale soit développée chez les apprenants du primaire. Ce Mémoire s'appuie sur la proposition de huit chansons à exploiter au primaire, afin que les élèves se progressent à la compréhension et à la production orales. Cette recherche accentue le rôle des chansons et de tous les supports pouvant optimiser l'enseignement dans le cadre de la Pédagogie Différenciée, ainsi que le rôle de l'enseignant actuel, qui est appelé à jouer plusieurs rôles.

La chanson a été aussi examinée dans le Mémoire de Maratsou, en 2014, dont l'objectif était de prouver que l'utilisation de la chanson, au sein de la Pédagogie Différenciée, peut contribuer positivement au développement de la motivation des élèves et les faire aimer la langue française. Le corpus de la recherche portait sur des enfants de 10 à 12 ans, qui apprenaient le français dans un Institut privé (frontistirio) à Thessalonique. La recherche s'est réalisée à travers des questionnaires, des entretiens et de l'observation directe. Lors du déroulement de l'observation directe, trois chansons françaises ont été exploitées en classe, étant combinées avec des activités ludiques. Les résultats de cette recherche ont montré que l'apprentissage à travers la chanson devient plus facile et plus agréable pour les élèves du primaire, l'intérêt des élèves est plus stimulé, la participation en classe devient plus active et la coopération parmi les apprenants s'intensifie davantage.

La chanson en tant qu'outil didactique favorisant la motivation et l'expression orale des apprenants a été aussi étudiée par Stila, dans son mémoire, en 2005. Les questions de départ portaient sur les raisons pour lesquelles la chanson est utilisée à des fins pédagogiques ainsi qu'à sa place dans la classe du FLE. La réalisation de la recherche s'est déroulée à travers des plans de cours s'appuyant sur des chansons authentiques. Pour ce faire, le travail de la recherche s'est appuyé sur des courants méthodologiques tels que l'Approche Communicative, la Pédagogie Différenciée, l'Approche actionnelle ainsi que sur la diversification des dispositifs, des structures (travail individualisé et travail collectif), des activités et des tâches. La chercheuse a étudié comparativement les plans des cours de trois enseignants qui travaillent au collège. Avant et après l'exploitation des chansons dans ces trois collèges, se trouvant dans trois villes différentes de la Grèce, des questionnaires ont été distribués aux professeurs ainsi qu'aux élèves, en vue de comprendre les réactions des professeurs et des élèves après le cours. Les résultats ont montré que les professeurs étaient prêts à répéter l'expérience, et les élèves ont trouvé le cours beaucoup plus agréable et leur expression orale s'est développée.



Le Mémoire de Papoutsidaki, publié en 2018, visait à examiner la place de la chanson dans la classe de FLE de l'école primaire et son impact sur les différents types d'apprenants (visuel, auditif, kinesthésique). Plus précisément, les questions de la problématique développée dans le mémoire de Papoutsidaki, concernent l'influence de la chanson au moyen d'apprentissage de la langue française, selon le type d'apprenant, les réactions de chaque d'apprenant, en écoutant une chanson et les compétences phonologiques et lexicales développées chez chaque type d'apprenant, à partir de la chanson utilisée. Après avoir abordé les notions théoriques de base concernant la pédagogie de la chanson, une recherche a été réalisée dans une école privée en Crète et le corpus de ce mémoire était des enfants de trois dernières classes du primaire. Les outils d'enquête utilisés étaient un questionnaire à choix multiples, afin de dépister les différents types d'apprenants et deux chansons à exploiter pour des élèves débutants du niveau A1. Les résultats de cette recherche ont montré que la chanson comme un outil didactique, peut rendre l'apprentissage d'une langue étrangère attirant pour la plupart des apprenants et en même temps constituer un véhicule pour le développement de diverses compétences chez chaque type d'apprenant.

Le Mémoire présent veut examiner aussi le rôle majeur de la chanson dans l'enseignement-apprentissage de la langue française au primaire, mais nous mettons essentiellement l'accent sur l'utilisation de la chanson pour enseigner la compétence linguistique. Pour cette raison, il a été jugé convenable de réaliser des entretiens auprès des enseignants qui travaillent au primaire, pour constater s'ils utilisent la chanson en classe de langue pour faire acquérir la compétence linguistique chez ses apprenants.

Les résultats des recherches réalisées jusqu'au maintenant concernent l'utilisation de la chanson en classe du FLE et elles montrent que ce support sert d'outil didactique, puisqu'elle favorise essentiellement la motivation, pouvant ainsi contribuer au développement de plusieurs compétences chez les apprenants. Le thème de ce Mémoire se différencie par rapport aux autres recherches, qui se réfèrent surtout à la planification du cours, sans tenir compte les perceptions des professeurs, à travers lesquelles nous constatons quelques-unes de leurs conceptions et de leurs pratiques grammaticales. Nous pourrions remarquer que la manière dont ils abordent le sujet de l'enseignement de la grammaire reflète aussi les méthodes d'enseignement auxquelles ils recourent pour enseigner globalement la langue française. Pour constater donc l'enseignement de la grammaire à travers la chanson par rapport aux conceptions grammaticales des enseignants et la réalité des classes, nous avons avancé à la réalisation de la recherche, qui est décrite en détail dans la deuxième partie du Mémoire.



## **DEUXIÈME PARTIE RECHERCHE**

### **CHAPITRE 1. PRÉSENTATION DE LA RECHERCHE**

#### **1.1. Type de recherche**

Les perceptions des professeurs du FLE à l'école primaire grecque concernant l'enseignement de la grammaire française par l'utilisation de la chanson sont examinées à travers une recherche qualitative. La recherche qualitative est recommandée pour la compréhension approfondie de l'objet d'étude (Creswell, 2011). L'objet d'étude de cette recherche concerne l'utilisation de la chanson comme support pédagogique pour enseigner la grammaire française dans les deux dernières classes de l'école primaire grecque.

Plus concrètement, il s'agit d'une enquête sur les représentations que se font les professeurs de leurs propres habitudes d'enseignement, prenant en compte la réalité de la classe (Vihou, 2015). Pourtant, les données découlées de ce type de recherche ne sont pas mesurables et par conséquent, l'enquête qualitative constitue plutôt une interprétation subjective de la part du chercheur (Vihou, 2015). C'est pour cette raison que la planification de cette recherche s'est déroulée de façon rigoureuse tout en respectant ses objectifs spécifiques (Vihou, 2015).

#### **1.2. Collecte des données**

Pour la collecte des données l'outil, que nous avons considéré comme le plus pertinent, était l'entretien qui constitue un des principaux types de la recherche qualitative (Vihou, 2015). Le type de l'entretien utilisé était celui de l'entretien semi-directif. L'entretien semi-directif comporte des questions prédéfinies mais leur ordre peut être modifié, selon le déroulement de la recherche (Robson, 2010). L'entretien, comme outil de recherche, est vastement utilisé dans le cadre des études qualitatives, car il constitue un mode flexible pour collecter des informations (Robson, 2010). Les entretiens se sont déroulés via le programme «MP3 Skype recorder», sans caméra, respectant ainsi la volonté des informatrices qui n'ont pas consenti d'être filmées. Les questions de l'entretien sont dans leur ensemble fermées mais il y a aussi quelques questions ouvertes, comme il est prévu selon le type de l'entretien semi-directif.

Nous proposons trois questions au total qui sont réparties selon trois axes, à savoir l'utilisation de la chanson pour l'enseignement du français, l'utilisation de la chanson pour l'enseignement de la grammaire française et les autres manières pour enseigner la compétence linguistique. Pour en être plus précise, les questions de l'entretien sont articulées comme suivant :

1. Est-ce que vous utilisez la chanson pour enseigner le français?
  - a) Si oui, pourquoi?
  - b) Si non, pourquoi pas?
2. Est-ce que vous utilisez la chanson pour l'enseignement de la grammaire/ de la compétence linguistique?
  - a) Si oui, comment? À quelles chansons recourez- vous ? À celles du manuel ou à d'autres chansons ? Est-ce que vous pensez que cela serait motivant pour les élèves?
  - a) Si non, pourquoi pas?
3. De quelles (autres) manières, vous enseignez la grammaire / la compétence linguistique?

Les questions de l'entretien sont inspirées des questions de la recherche. Plus particulièrement, nous avons voulu comprendre quelle conception sur l'enseignement – apprentissage de la grammaire sous – tend le recours à la chanson. En plus, nous avons voulu constater si la réalité de la classe favorise ou pas l'usage de la chanson en tant qu'outil didactique.

### **1.3. Techniques d'échantillonnage et corpus de recherche**

La recherche a été réalisée pendant la période du trente mars au vingt-cinq avril 2020. Après avoir contacté les professeurs de français par courriel, un rendez –vous en ligne a été fixé, selon leur propre flexibilité, pour leur informer sur le contenu de l'entretien et sur le thème du Mémoire. Par la suite, une rencontre, via Skype, sans caméra a été fixée avec chacune des interlocutrices selon leur disponibilité. Tous les entretiens ont été enregistrés, après le consensus de nos interlocutrices. Après la collecte des données, nous avons avancé à la transcription de chaque entretien, dans le but d'effectuer l'analyse des données.

Pour mener la recherche, les participantes se sont sélectionnées parce qu'elles ont exprimé la volonté de contribuer à la réalisation de la recherche, en donnant des informations utiles, qui servent à la réponse des questions de départ (Creswell, 2011). Les deux types d'échantillonnage auxquels nous avons recouru sont l'échantillonnage par choix raisonné et l'échantillonnage par

réseau (Creswell, 2011). Selon l'échantillonnage par choix raisonné, le chercheur a délibérément sélectionné les lieux et les individus (Creswell, 2011).

Le critère de sélection des informateurs s'est fondé sur la conviction que ceux-ci fourniraient une mine d'informations pertinentes à l'objet d'étude de cette recherche empirique. Plus précisément, au sein d'échantillonnage par choix raisonné, les personnes ont la volonté de participer à une recherche et c'est pour cela qu'elles sont choisies. Dans le cas de l'échantillonnage par réseau, le chercheur demande aux participants de lui proposer des personnes pouvant fournir des informations utiles répondant au but et aux questions de la recherche (Creswell, 2011).

De la même façon, nous avons choisi les participantes, qui touchent le nombre de neuf et qui, dans leur ensemble, travaillent dans l'école primaire grecque, enseignant la langue française aux deux dernières classes. Plus précisément, la recherche s'appuie sur les caractéristiques du corpus, qui sont considérés comme «typiques» (Isari et al., 2015). Cela signifie que ces caractéristiques représentent la moyenne des caractéristiques qui intéressent le chercheur, en contribuant à la validité des données qualitatives (Isari et al., 2015). Le nombre de neuf entretiens n'est pas très grand. Néanmoins, les entretiens présentent les expériences des enseignantes du FLE, qui sont considérées comme significatives car elles sont issues du terrain, c'est-à-dire, de la classe, un espace riche en didactique des langues. Contrairement à la recherche quantitative, qui impose des restrictions importantes, quant à la taille quantitative de l'échantillon, il n'y a pas de telles limitations dans la recherche qualitative, car ce qui est intéresse le chercheur, c'est l'étude approfondie du phénomène central, qui, dans notre cas, concerne le recours à la chanson pour l'enseignement de la grammaire française (Isari et al, 2015).

Par conséquent, un corpus quantitativement important pourrait fonctionner de manière négative au déroulement de cette recherche, empêchant le chercheur de comprendre et d'interpréter en profondeur le phénomène en question. Qui plus – est, Marshall soutient que la taille d'échantillon appropriée pour une étude qualitative est celle qui puisse répondre de façon adéquate au but initial et aux questions de départ de la recherche (1996, Cité par Isari et al. , 2015). De sa part, Patton soutient que la taille du corpus dépend de ce que le chercheur veut savoir, des raisons pour lesquelles il veut le savoir, de la façon dont il a l'intention d'utiliser les résultats ainsi que des ressources (y compris le temps) qu'il a pour mener l'étude (2002, Cité par Isari et al., 2015). Ainsi, sur la base d'une meilleure compréhension de l'objet d'étude et du

temps limité que nous avons à notre disposition à cause de la pandémie du coronavirus, le nombre des participants de cette recherche s'est limité à neuf.

#### **1.4. Les outils d'analyse**

L'analyse des données qualitatives, issues de l'étude empirique tente de donner un sens à ces données, afin de répondre aux questions centrales de la recherche. Dans le contexte de la tradition épistémologique interprétative, il existe de nombreuses approches différentes de la recherche qualitative, qui diffèrent dans leurs hypothèses épistémologiques, la manière dont les questions de recherche sont formulées et la manière dont les données sont analysées (Tsiolis, 2018). Les différentes méthodes d'analyse qui ont été proposées sont, par exemple, l'analyse thématique, l'analyse par entretien, l'analyse de discours (Blanchet & Gotman, 2007). L'analyse des données de la présente recherche a été effectuée selon la méthodologie de l'analyse thématique.

L'analyse thématique consiste en une reconnaissance, une organisation et une compréhension des schémas de signification répétés dans un ensemble de données (Braun et Clarke, 2012). De cette façon, le chercheur essaie d'interpréter les données qualitatives et de leur donner du sens pour aboutir à des résultats. Le chercheur peut détecter de nombreux modèles de signification au sein des données déjà collectés (Tsiolis, 2018). Cependant, il se concentre sur ceux qui sont pertinents pour le sujet étudié et en particulier sur ceux qui révèlent la réponse aux questions de départ (Braun et Clarke, 2012). Par conséquent, les questions de départ sont celles qui peuvent servir de guide dans le processus de l'analyse thématique.

L'analyse thématique n'est pas un processus de "type technique" que le chercheur, comme un autre archéologue, révèle des problèmes ou des catégories qui sont enterrés quelque part dans les données et attendent d'être découverts (Braun et Clarke, 2012). Le processus d'analyse suppose le rôle actif et en même temps le rôle créatif du chercheur qui, en développant une relation interactive avec ses données, aboutit à produire et à composer des thèmes (Tsiolis 2016). Contrairement à d'autres méthodes d'analyse, l'analyse thématique est considérée comme une méthode flexible (Braun et Clarke 2012). L'identification des thèmes de la recherche s'est passée dans un premier temps à travers la lecture des entretiens et dans un deuxième temps par la construction d'une grille d'analyse, qui visait à la compréhension du corpus (Blanchet & Gotman, 2007). Grâce à cette stratégie, les thèmes sélectionnés ont constitué le cadre stable, auquel s'est réalisée l'analyse de l'ensemble des entretiens (Blanchet & Gotman, 2007).

### **1.5. Questions de déontologie**

L'éthique ou la déontologie font partie intégrante de la recherche, de la conception d'une idée à la publication de ses résultats. C'est pour cela que les scientifiques ainsi que les organisations professionnelles procurent des catalogues complets, concernant des pratiques éthiques, qui peuvent soutenir les chercheurs dans le déroulement des études éthiques (Creswell, 2011). Les problèmes les plus courants sont l'information des participants sur le but de la recherche, l'évaluation des dangers possibles, le consentement conscient des personnes impliquées dans la recherche, la confidentialité, la coopération avec les participants, la protection des données personnelles ainsi que le respect des personnes (Creswell, 2011).

Pour la réalisation de cette recherche, toutes les procédures prévues qui concernent les questions morales ont été suivies durant toutes les étapes. Plus concrètement, dans un premier temps des lettres ont été envoyées par courriel aux directeurs des neuf écoles primaires, où nos interlocutrices travaillent, pour les informer du but de l'enquête. Dans un deuxième temps, nous avons eu une conversation téléphonique avec les directeurs des écoles primaires, situées à Chios, à Athènes, à Patras, à Chalkida, en Eubée, à Kozani, à Thessalonique et à Céphalonie, dans le but d'une communication plus directe. Dans un troisième temps, nous avons visité les écoles se trouvant à proximité de notre domicile sur l'île de Chios, aux jours et aux heures indiqués par les directeurs de deux écoles respectivement.

Lors de la visite, tout en respectant le programme de l'école, nous sommes venue en contact avec les professeurs de français et nous leur avons distribué le formulaire de consentement. Via ce formulaire de consentement, les professeurs du FLE se sont informées sur le but de la recherche, sur la manière de son déroulement, qui concerne l'entretien, l'enregistrement et la transcription, ainsi que sur l'anonymat de la recherche et sur la protection de leurs données personnelles. Par la suite, nous avons collecté les trois premiers formulaires de consentement, signés par ces professeurs. Tous les autres formulaires ont été signés et envoyés par courriel électronique. Après avoir assuré le consentement de ces neuf professeurs du FLE, nous avons communiqué par courriel et par téléphone avec toutes les participantes, afin de fixer la date et l'heure du déroulement de l'entretien, en fonction de leur propre disponibilité.

## **CHAPITRE 2: ANALYSE DES DONNÉES**

Dans ce chapitre, nous avançons à l'analyse des données qualitatives, issues des entretiens avec les neuf professeurs du FLE, qui constituent notre corpus.

### **2.1. Profil professionnel des enseignantes : une formation et des expériences professionnelles significatives**

Le premier axe thématique concerne les caractéristiques démographiques des participants, qui concernent le sexe, les études ainsi que l'expérience professionnelle en tant que professeurs du FLE. Les neuf participants à la recherche sont des femmes, qui travaillent dans l'école primaire grecque. Au total, les professeures du FLE qui ont participé à cette recherche, ont toutes une expérience didactique, dans le primaire ainsi que dans le secondaire, avec des années d'expérience, variant entre 4 et 25 ans.

Pour ce qui est des études post - universitaires, toutes les professeures sont très bien formées disposant d'un Master, obtenu soit en France soit en Grèce. Plus précisément, sept sur neuf enseignantes ont obtenu un Master et trois sur neuf sont titulaires d'un DEA. Cinq sur neuf professeures du FLE ont réalisé leurs études post - universitaires en France alors que trois sur neuf ont réalisé leurs études en Grèce et plus concrètement à l'Université Ouverte Hellénique (EAP). Une de nos informatrices est Docteur en Didactique du FLE en France. Quatre sur neuf sont titulaires d'une Maîtrise en Didactique du FLE, une parmi les professeures est étudiante à EAP, réalisant ses études en Didactique du FLE et trois professeures de l'échantillon ont fait des études des lettres modernes, des études de littérature française et des études en Sciences et Techniques du Langage.

### **2.2. Utilisation de la chanson à l'enseignement du FLE: l'apprenant au centre des préoccupations des enseignants**

Le deuxième axe de l'analyse focalise sur l'utilisation de la chanson pour l'enseignement du FLE en général. Toutes les enseignantes interviewées utilisent la chanson, en vue d'enseigner le FLE. Les professeures de français se divisent en ce qui concerne le choix de la chanson, les buts didactiques de la chanson ainsi que le public visé. Plus précisément, les enseignantes sont distinguées en celles qui utilisent les chansons fournies par le manuel, celles qui recourent à des chansons hors du manuel et celles qui utilisent aussi bien les chansons du manuel que les chansons hors du manuel.

Quatre sur neuf professeures du FLE utilisent surtout les chansons que l'on trouve dans le manuel, recourant ainsi très rarement à des chansons authentiques. Nous présentons les extraits suivants:

Extrait 1.

*«Euh... pour enseigner le français, j'utilise plutôt les chansons qui existent dans le manuel...»*

*(Interlocutrice 1)*

Extrait 2.

*«J'utilise la chanson en tant que moyen d'enseignement mais je me réfère plutôt à la méthode de l'enseignement... [...] Je reste plutôt calée sur la méthode...» [...] «Bon...alors,...euh... dans le primaire, j'utilise plutôt les chansons...ah...de la méthode.»*

*(Interlocutrice 2)*

Extrait 3.

*« Euh, plus fréquemment, c'est..., oui, j'utilise les chansons surtout de la méthode.»*

*(Interlocutrice 3)*

Les autres professeures recourent aux chansons du manuel ainsi qu'à des chansons authentiques.

Extrait 4.

*«J'utilise surtout les chansons du manuel pour...ah...pour l'enseignement et l'apprentissage du FLE. Mais pour l'enseignement du côté interculturel et socioculturel, j'utilise des chansons authentiques et... des chanteurs ou des groupes... eh...français, célèbres.»*

*(Interlocutrice 4)*

Une interlocutrice sur neuf recoure seulement à des chansons authentiques, n'utilisant guère celles du manuel.

Extrait 5.

*«Oh non, non, je n'utilise pas les chansons de la méthode...Pas du tout. Non, non... j'utilise des chansons françaises que... les français même écoutent....Pas du tout les chansons de la méthode.»*

*(Interlocutrice 6)*

Examinons par la suite les raisons pour lesquelles les professeures du FLE recourent soit aux chansons du manuel enseigné à l'école soit à des chansons hors du manuel scolaire. Parmi les professeures qui utilisent surtout les chansons du manuel, une a argumenté sur son choix d'utiliser les chansons de la méthode en tant qu'outils didactiques, en disant que les chansons authentiques sont la plupart des fois trop difficiles pour les apprenants débutants. Ces mêmes chansons sont parfois difficiles pour les professeures elles-mêmes, puisqu'il s'agit du rap dont les paroles contiennent de l'argot ou des anagrammes.

Extrait 6.

*« Alors, enseigner à l'école primaire quelque chose de rap, parce qu'ils écoutent du rap, enseigner du rap...Oui ! (Elle rit) ...C'est très difficile ! Même pour nous, c'est difficile de comprendre tout ce qui est dit ! Euh... Je crois que la chanson est plutôt pour des niveaux plus avancés, pour le lycée par exemple ou pour le collège. ».*

*(Interlocutrice 1)*

Deux autres interlocutrices ont également souligné la difficulté que posent les chansons authentiques à être enseignées à des niveaux débutants.

Extrait 7.

*« Je reste plutôt calée sur la méthode... euh... la plupart des fois j'utilise aussi des chansons émanées du YouTube mais c'est plutôt difficile pour les enfants, pour les élèves. Étant donné qu'il y a un autre cadre d'intonation sur les chansons authentiques, autre cadre linguistique, autre cadre métacognitif... Alors, euh... c'est plutôt difficile d'enseigner à travers une chanson de YouTube. ».*

*(Interlocutrice 1)*

Extrait 8.

*« Trop bas (le niveau des élèves du primaire), alors je n'ai pas trouvé des chansons pour les utiliser...euh...à l'enseignement et c'est pourquoi, je préfère les chansons de la méthode. ».*

*(Interlocutrice 8)*

Une informatrice remarque qu'elle utilise surtout les chansons du manuel, puisqu'elles constituent une occasion de réviser tout ce qui a été enseigné.



Extrait 9.

*« Euh, plus fréquemment, c'est..., oui, j'utilise les chansons surtout de la méthode, surtout comme une révision sur le lexique, la grammaire déjà apprise à l'unité, de l'unité... ».*

*(Interlocutrice 3)*

Ce qui a été aussi accentué concerne l'importance du CECRL. Toutes les professeures qui utilisent la chanson comme support didactique, organisent leurs cours en fonction des objectifs du manuel, qui coïncident avec les objectifs du CECRL.

Extrait 10.

*« Moi, je reste calée (orientée) sur les objectifs du Cadre, tant sur les chansons de la méthode que sur les autres ».*

*(Interlocutrice 2)*

En ce qui concerne les professeures recourant aux chansons du manuel scolaire ainsi qu'aux chansons authentiques, nous pouvons observer certaines différences qui expliquent ces deux options et qui se réfèrent au niveau des apprenants (5<sup>e</sup>, 6<sup>e</sup> du primaire), aux préférences des élèves, qui découlent de leur âge, ainsi qu'aux objectifs didactiques des enseignantes. Il paraît que la plupart des professeures optent pour les chansons se trouvant dans le manuel quand elles enseignent à la cinquième classe. En revanche, comme les chansons du manuel scolaire ont la réputation d'être assez enfantines, les professeurs du FLE choisissent des chansons authentiques pour les apprenants de la sixième classe de l'école primaire.

Extrait 11.

*« Euh... mon corpus est tout, c'est-à-dire, soit la chanson proposée par la méthode, soit les chansons dans le contexte scolaire, mais qui sont toujours adressées, adaptées à l'âge de mes élèves ».*

*(Interlocutrice 7)*

Extrait 12.

*« Alors, euh, concernant la cinquième classe, je me suis un peu restreinte et j'utilise seulement les chansons de la méthode... Euh, mais pour la sixième, je suis plus ouverte, je peux utiliser des chansons pour les élèves d'un âge plus élevé. Alors, j'ai la possibilité de travailler sur YouTube. ».*

*(Interlocutrice 9)*

Par ailleurs, le choix entre les chansons du manuel et les chansons authentiques dérive des buts didactiques.

Extrait 13.

*« J'utilise surtout les chansons du manuel pour...ah...pour l'enseignement et l'apprentissage du FLE. Mais pour l'enseignement du côté interculturel et socioculturel, j'utilise des chansons authentiques et... des chanteurs ou des groupes... eh...français, célèbres. ».*

*(Interlocutrice 4)*

Pour tout ce qui est de l'utilisation de la chanson en classe du FLE, l'ensemble des professeures interviewées, considèrent la chanson comme support pédagogique qui favorise considérablement la motivation des élèves de l'école primaire et suscite leur intérêt d'apprendre la langue étrangère.

Extrait 14.

*« En même temps, euh... de mon expérience, cela permet euh...aux élèves de se motiver. ».*

*(Interlocutrice 3)*

Extrait 15.

*« La plupart des fois oui, c'est plus motivant, ça en ce qui concerne la grammaire et la chanson ».*

*(Interlocutrice 7)*

Extrait 16.

*« [...] les chansons bien-sûr sont...intéressent les élèves...euh...sont motivantes pour les élèves [...] ».*

*(Interlocutrice 8)*

En guise de conclusion, il semble que la plupart des professeures interrogées recourent soit à des chansons de la méthode, soit à des supports authentiques pendant l'enseignement-apprentissage du FLE mais les raisons de leur utilisation sont multiples. Les enseignantes qui préfèrent les chansons du manuel scolaire insistent sur le fait que cela est mieux pour la consolidation des savoirs déjà vus, tandis que les chansons authentiques restent difficiles, surtout pour les niveaux A1 et A 1.1. Il faut aussi souligner que selon les professeures, le choix

de la chanson à enseigner dépend d'autres facteurs comme les objectifs proposés par le CECRL et l'âge des apprenants.

### **2.3. Utilisation de la chanson pour l'enseignement de la grammaire française: outil d'initiation et de révision de phénomènes grammaticaux en fonction des besoins des apprenants.**

Toutes les enseignantes de la recherche apprécient le rôle motivant de la chanson au sein de l'enseignement en classe du FLE. Plus précisément, elles l'abordent la plupart des fois de façon différente soit comme moyen déclencheur, soit comme moyen de révision ou de consolidation des savoirs des apprenants, fait qui reflète leur philosophie et leur mentalité en ce qui concerne les méthodes didactiques à suivre, plus traditionnelles ou plus modernes respectivement.

Trois sur neuf interlocutrices ont déclaré qu'elles utilisent la chanson afin d'enseigner la grammaire française aux apprenants de la 5<sup>e</sup> et de la 6<sup>e</sup> de l'école primaire.

Extrait 17.

*«Euh... oui... J'utilise la chanson pour la compétence linguistique et cela se fait à travers aussi la méthode.».*

*(Interlocutrice 2)*

Extrait 18.

*« [...] mais j'insiste en tout cas sur l'apprentissage de la grammaire à travers les chansons du manuel, parce qu'ils étudient les éléments lexicaux et grammaticaux qu'on doit étudier à ce niveau- là. ».*

*(Interlocutrice 4)*

Extrait 19.

*[...] j'utilise les chansons surtout de la méthode, surtout comme une révision sur le lexique, la grammaire déjà apprise à l'unité, de l'unité. ».*

*(Interlocutrice 3)*

Selon une interlocutrice, l'enseignement par le biais de la chanson pourrait concerner presque toutes les composantes de la compétence linguistique, telles que les compétences lexicales, grammaticales, sémantiques, phonologiques, orthographiques et orthoépiques.

Extrait 20.

*«J'utilise la chanson pour enseigner toutes les composantes de la compétence linguistique.».*

*(Interlocutrice 4)*

Six interlocutrices recourant à la chanson pour enseigner la grammaire, l'exploitent d'une façon différente tout en adoptant une approche grammaticale plutôt explicite. Pourtant, il paraît que pour certaines professeures le recours à la chanson, signifie présenter la grammaire de façon agréable, en incitant leurs élèves à observer le phénomène grammatical. Une interlocutrice a souligné qu'elle recourt aux chansons intégrées dans la méthode utilisée à l'école, en incitant ses élèves à observer les phénomènes grammaticaux de la chanson.

Extrait 21.

*«J'utilise la chanson pour la compétence linguistique et cela se fait à travers aussi la méthode. J'incite les élèves à souligner les phénomènes grammaticaux qu'on enseigne. Je donne des ordres «Soulignez les verbes du premier groupe que vous trouvez, que vous voyez...mais moi je n'insiste pas... plus sur la conjugaison.».*

*(Interlocutrice 2)*

L'observation ainsi que le refus de la conjugaison renvoient à une manière d'enseignement moderne, selon laquelle la chanson sert de moyen de consolidation pour les phénomènes grammaticaux déjà enseignés.

Deux interlocutrices recourent à des activités plutôt traditionnelles qui servent à la compréhension et à la consolidation des savoirs déjà enseignés aussi.

Extrait 22.

*« (J'ai enseigné la chanson) 'Je veux' et je leur ai donné une fiche à compléter... ».*

*(Interlocutrice 9)*

Extrait 23.

*«Et je prépare aussi assez des fiches moi-même, je prépare des exercices pour réviser tout ça.».*

*(Interlocutrice 1)*

D'autres professeures qui utilisent la chanson pour l'enseignement de la grammaire adoptent une démarche plutôt traditionnelle, comme elles commencent par la règle grammaticale pour aboutir à la chanson (Poulin, 1980).

Extrait 24.

*«Euh, je leur explique d'abord le phénomène grammatical ... Et après je les fais écouter la chanson pour trouver le phénomène dans la chanson ... et puis... euh... je leur donne une copie avec des lacunes à compléter, ou à choisir [...] ».*

*(Interlocutrice 6)*

Cela reflète une tendance traditionnelle pour ce qui est de la grammaire, vu que le schéma règle-définition- observation – application renvoie aux caractéristiques de la méthodologie traditionnelle de la grammaire (Poulin, 1980). Deux parmi les professeures, qui utilisent la chanson pour la compétence linguistique, appartiennent aux professeures du FLE, qui recourent à la chanson, après avoir enseigné la grammaire, en utilisant des tableaux de conjugaison.

Extrait 25.

*«Après avoir, alors, trouvé le verbe vouloir dans le texte, après avoir conjugué le verbe, selon le tableau de conjugaison qui existe dans la méthode, après avoir fait les activités proposées, euh, j'ai passé à la projection de la chanson de Zaz.».*

*(Interlocutrice 9)*

Extrait 26

*« Pour la grammaire, je suis plus traditionnelle, pour le lexique je suis plus libre, je fais des jeux, tout ça que je dis, je suis plus libre, j'enseigne à travers la chanson mais pour la grammaire, je crois que les élèves arrivent, euh... pour qu'ils arrivent à comprendre la conjugaison, le présent, le passé composé, tous ces formats strictes... euh... il faut prendre la craie et le tableau et faire la conjugaison.».*

*(Interlocutrice 2)*

Une interlocutrice a déclaré qu'elle recourt aux chansons du manuel, qui révisent les phénomènes grammaticaux déjà enseignés.

Extrait 27.

*«Euh, plus fréquemment, c'est..., oui, j'utilise les chansons surtout de la méthode, surtout comme une révision de la grammaire déjà apprise à l'unité ».*

*(Interlocutrice 3)*

Ce fait montre que parfois la chanson n'est pas utilisée comme outil de découverte de la grammaire mais comme support qui sert à la réalisation des révisions ainsi qu'à la consolidation des connaissances des phénomènes grammaticaux déjà enseignés (Poulin, 1980).

Une de nos informatrices a souligné l'importance de ce support pour faire les élèves consolider leurs connaissances grammaticales, puisque selon ses propres mots l'enseignement de la grammaire se fait de façon explicite dans un premier temps pour aboutir dans un second temps à la chanson.

Extrait 28.

*«J'insiste en tout cas sur l'apprentissage de la grammaire à travers les chansons du manuel parce qu'ils étudient les éléments lexicaux et grammaticaux qu'on doit étudier à ce niveau- là. [...] En ce qui concerne la grammaire, strictement, au strict sens de la grammaire, je l'enseigne tout d'abord d'une façon explicite [...] ».*

*(Interlocutrice 4)*

Une informatrice a dit qu'elle utilise seulement les chansons de la méthode pour faire une révision de grammaire.

Extrait 29.

*« [...] j'utilise les chansons de la méthode, euh ... pour enseigner ... pour faire des révisions de...du lexique... Et aussi, pour la grammaire. Je n'utilise pas les chansons de la méthode que pour la grammaire. ».*

*(Interlocutrice 8)*

Pour conclure, il paraît que l'ensemble des professeures recourent à la chanson pour enseigner la grammaire française. La plupart des interlocutrices utilisent surtout la chanson du manuel, en tant que support déclencheur ou de motivation ainsi qu'en tant que moyen de révision et de consolidation des connaissances. La chanson, comme outil didactique, est exploitée selon diverses approches méthodologiques, auxquelles recourent les enseignantes du FLE, afin d'enseigner la grammaire en 5<sup>e</sup> et en 6<sup>e</sup> classe de l'école primaire grecque, conformément aux besoins des élèves.

## 2.4. Le rôle polyvalent de la chanson

Par la suite, nous examinerons les perceptions des professeures qui utilisent la chanson dans le cadre du cours mais pas pour enseigner la compétence grammaticale. La chanson peut servir d'outil de distraction, de culture, d'enseignement lexical et de prononciation. Il est vrai que deux informatrices sur neuf ont admis qu'elles n'utilisent pas la chanson pour enseigner la grammaire.

Extrait 30.

*«Ah! Pff! A dire la vérité, je dirais que non.» [...] «Je n'emploie pas les chansons, comme support pour enseigner un phénomène grammatical. ».*

*(Interlocutrice 1)*

Plus concrètement, l'une de deux professeures qui n'enseignent pas la grammaire, à travers la chanson, a accentué le côté distrayant de la chanson.

Extrait 31.

*« Je n'enseigne pas quelque chose à travers la chanson ... mon opinion, c'est que les films sont pour être vus comme des films et les chansons sont aussi pour être chantées. ».*

*(Interlocutrice 1)*

Le rôle de la chanson concerne la consolidation des connaissances des apprenants et surtout le plaisir, la motivation et l'encouragement de participer en classe de langue.

Extrait 32.

*« [...] c'est plutôt, comme il était intégré dans le manuel, c'est plutôt une... un type d'approfondissement pour dire, de révision, de ce qui convient d'apprendre, ...qui pourrait leur susciter, leur provoquer de l'intérêt, de la motivation, parce que j'aime bien chanter [...] ».*

*(Interlocutrice 1)*

De plus, la chanson constitue un fait culturel, qui n'est pas destiné à l'enseignement de la grammaire.

Extrait 33.

*«Je n'emploie pas les chansons, comme support pour enseigner un phénomène grammatical...seule raison que j'ai trouvée...euh pourquoi je n'opte pas pour la chanson afin d'enseigner la grammaire c'est que, peut-être, la chanson c'est un fait culturel.».*

*(Interlocutrice 7)*

De même, les professeures qui n'optent pas pour des activités qui découlent de la chanson, utilisent d'autres manières pour attirer l'attention de leurs élèves et pour les motiver à apprendre. Elles recourent à des activités interactives, à des jeux motivants ainsi qu'à des activités purement orales.

Extrait 34.

*«Si on a du temps et si on a les moyens à travers un projecteur, un... l'ordinateur... on a besoin de tout cela. Euh, on peut aussi faire de petits exercices interactifs, qui existent sur internet et cela leur semble comme un jeu aussi. Ils sont motivés, faire ça parce que c'est amusant pour eux.».*

*(Interlocutrice 1)*

Extrait 35.

*« À la fin de chaque unité, il y a un plateau de jeux ou je prépare, ou je fais d'autres plateaux moi-même, euh, où on fait des jeux plutôt oraux, pour pratiquer l'oral.».*

*(Interlocutrice 7)*

Extrait 36.

*«Mais à partir de cette chanson, on a utilisé cette chanson comme support de faire des graffitis. Ils ont écrit à la fin, ils ont appris la chanson très bien quelques classes ... ils ont produit des graffitis avec des slogans sur l'amitié, l'amour, c'était la paix.».*

*(Interlocutrice 3)*

Une informatrice est pour l'utilisation de la chanson pour l'enseignement de la compétence lexicale, la compétence orale, la mémorisation des expressions, la prononciation, l'intonation et la prosodie.

Extrait 37.



*«Euh (les chansons) ...aident les élèves à mieux mémoriser les mots et les expressions à apprendre, à mémoriser...Parce que j'ai constaté que, en mémorisant les vers, il serait plus facile d'apprendre et d'appréhender les expressions. ... Et les utiliser dans un nouveau contexte... J'emploie les chansons pour aborder les points difficiles de la prononciation...ça devient plus facile pour moi de leur parler de quelques phénomènes, comme par exemple la finale, le digramme, l'intonation ou la prosodie en général.».*

*(Interlocutrice 7)*

Or, il paraît que toutes les enseignantes du FLE, qui ont participé à cette recherche estiment que la chanson favorise l'apprentissage et la motivation des élèves et aide les enseignantes elles-mêmes à réussir à leurs fins didactiques. Cependant, la place de la chanson joue un rôle varié dans la classe du FLE de l'école primaire grecque et cela dépend des perceptions des enseignants, de leurs intentions didactiques et de leurs propres compétences de gérer la classe. En outre, par les mots des enseignantes nous constatons clairement que la chanson sert à accomplir plusieurs tâches en classe du FLE.

En effet, toutes les informatrices ont déclaré qu'elles recourent à la chanson afin de soutenir l'apprentissage – enseignement, en admettant que ce moyen sert à accomplir plusieurs compétences générales, telles que les savoirs de culture générale, le savoir socioculturel, le savoir-être qui concerne les attitudes des apprenants et leurs motivations, le savoir – apprendre qui inclut la conscience phonétique et le savoir – mémoriser. Par ailleurs, toutes les informatrices ont dit qu'elles travaillent plusieurs compétences communicatives à travers la chanson. Certaines professeures se sont aussi référées aux compétences pragmatiques.

Extrait 38.

*«La chanson fait partie aussi du patrimoine culturel de la langue et de la civilisation française donc...j'opte pour la... chanson ...Je préfère la chanson pour aborder le vocabulaire. À travers la chanson, d'abord la communication et puis on va à la grammaire. ».*

*(Interlocutrice 7)*

En somme, il est vrai que la chanson entretient un rôle varié en classe du FLE. Elle n'est pas seulement destinée à l'acquisition de la compétence grammaticale, mais à l'acquisition de diverses compétences communicatives langagières. Les enseignantes du FLE considèrent la chanson comme outil de culture et de distraction, qui contribue favorablement à la motivation

des apprenants. Donc, il semble que le rôle de la chanson pourrait être considéré comme polyvalent en classe du FLE.

## **2.5. Les difficultés de l'utilisation de la chanson en classe du FLE**

Toutefois, comme il a été cité plus haut, l'utilisation de la chanson ne dépend pas seulement des intentions didactiques des enseignantes mais aussi de leur propre capacité de gérer la classe. Quelques – unes de nos informatrices ont admis que le recours à la chanson constitue pour les élèves une occasion de ridiculiser le cours ou de faire du bruit, en perturbant le déroulement du cours et par conséquent le processus de l'enseignement-apprentissage.

Extrait 39.

*«Et les élèves font du bruit...et après c'est...il n'y a pas d'intérêt pour le cours».*

*(Interlocutrice 2)*

Extrait 40

*« [...] il y a toujours le danger de «faire la fête» en classe. ».*

*(Interlocutrice 5)*

Une informatrice souligne la difficulté d'enseigner la grammaire à travers la chanson, étant donné le niveau bas des apprenants de l'école primaire.

Extrait 41.

*«C'est très difficile ! ... Euh... Je crois que la chanson est plutôt pour des niveaux plus avancés, pour le lycée par exemple ou pour le collège.».*

*(Interlocutrice 1)*

Également, une autre difficulté est rencontrée exclusivement en sixième, où il est remarquable le fait que presque toutes les enseignantes du FLE considèrent l'utilisation de la chanson comme très difficile dans cette classe, étant donné que toutes ont l'expérience professionnelle dans les deux niveaux d'éducation (primaire - secondaire).

Extrait 42.

*«Quant aux chansons de la sixième classe, la majorité des fois les élèves ne les aiment pas tellement. Alors, on les écoute, ils ne sont pas tellement intéressés et on avance à la leçon suivante.».*

*(Interlocutrice 1)*

Extrait 43.

*« [...] il y a quelques fois que j'ai réalisé cette tentative.... que j'ai pris cette décision mais les élèves (de la sixième) usent, exploitent cette tentative de la part de moi, ils font du bruit... ».*

*(Interlocutrice 2)*

Une des raisons pour lesquelles le recours à la chanson demande une plus grande attention de la part des professeures s'explique du fait que les élèves de la sixième se trouvent à la phase de la préadolescence. Ce fait détermine leurs goûts et leurs préférences. Il semble alors logique que les apprenants considèrent les chansons du manuel comme enfantines.

Extrait 44.

*« Mais, à partir de onze ans et demi et douze ans, la sixième, la dernière classe de l'école primaire grecque, voilà, ça se pose des problèmes, parce que, parfois les chansons proposées par la méthode, sont trop enfantines... Euh, donc, je, après avoir fait une petite recherche sur l'Internet... Je, j'aide, j'exploite, des chansons, de vraies chansons françaises en classe. ».*

*(Interlocutrice 5)*

Cependant, il y a aussi des enseignantes qui se débrouillent parfaitement avec toutes les deux classes de l'école primaire et semblent pouvoir très bien gérer la classe, en recourant sans aucun problème à l'emploi de la chanson, aux activités et aux jeux qui en découlent.

Extrait 45.

*« C'est question de, euh, si vous voulez de..., d'une compréhension mutuelle. Oui, on va faire la chanson mais écoutez, ce n'est pas la fête. ».*

*(Interlocutrice 5)*

Une autre raison citée par les informatrices concerne la réalité de la classe à l'école primaire grecque. Plus concrètement, selon celles-ci, l'utilisation de la chanson est exigeante, puisqu'il y a toujours la possibilité que les élèves ne respectent pas les règles de la classe en faisant du bruit. Cela est dû au grand nombre d'élèves existant en classe ainsi qu'au manque d'un équipement technologique approprié, qui pourrait faciliter l'exploitation de la chanson en classe du FLE.

Extrait 46.

*« Alors, même si je voulais travailler euh, avec les chansons, ou je voulais travailler avec une méthode, euh, une méthodologie, euh, plus moderne, euh, je me suis obligé de recourir à l'éclectisme et pouvoir trouver la manière avec laquelle, euh, l'apprentissage serait, euh, plus reposant pour moi, tout d'abord. Parce que c'est un grand public, dans une classe de 27 élèves, c'est un grand, grand public. ».*

*(Interlocutrice 9)*

Une raison supplémentaire sur la difficulté du recours à la chanson est due au programme de l'école primaire grecque qui est si restreint en ce qui concerne les heures didactiques ainsi que les conditions de travail des professeures.

Extrait 47.

*« [...] nous avons seulement deux heures au programme scolaire. Beaucoup de cours sont annulés à cause d'une fête, à cause d'une préparation pour une fête, je ne sais pas pourquoi ... mais ce sont les conditions de travail et les conditions de la pression que nous avons, nous, les enseignants de français, qui travaillent dans quatre écoles, cinq écoles... Il y en a à Athènes, je sais des personnes, qui travaillent dans sept écoles par semaine. Donc, c'est très difficile d'avoir, pas seulement le temps mais aussi l'esprit d'être concentré et faire tout ça. ».*

*(Interlocutrice 1)*

Finalement, l'exploitation de la chanson en classe du FLE rencontre des obstacles qui ont rapport avec la réalité de la classe. Cette réalité concerne non seulement des sujets de gestion de la classe, mais aussi des sujets administratifs et pratiques. Les sujets administratifs et pratiques ont du rapport avec le nombre d'élèves par classe, les heures didactiques du FLE, les conditions de travail des professeurs ainsi que le manque d'équipement technologique. Toutefois, les professeures du FLE se débrouillent très bien, en faisant face à toutes ces difficultés, qui déterminent la réalité de la classe, en essayant de faire toujours le mieux pour l'ensemble des apprenants.

## CHAPITRE 3: RÉSULTATS

S'appuyant sur l'analyse des entretiens, nous constatons que selon les perceptions des enseignantes du FLE, la chanson est profondément appréciée et considérée comme support pédagogique qui contribue de façon essentielle à la motivation des apprenants du FLE à l'école primaire grecque. Presque toutes les informatrices sont favorables au recours à la chanson après l'avoir utilisée en classe de langue et après avoir constaté de leur propre expérience didactique qu'elle augmente le degré de motivation des élèves du primaire.

### **3.1. La chanson en classe du FLE: utilisée comme moyen d'initiation et de révision grammaticale selon une variété de méthodologies**

Nous constatons alors de tout ce qui précède que la chanson peut être utilisée en tant que moyen de révision grammaticale ou comme document d'initiation à de nouveaux phénomènes grammaticaux. Par ailleurs, la chanson constitue un outil qui inspire une pléthore d'exercices traditionnels, comme des exercices lacunaires ou à trous, ainsi que de tâches interactifs, destinés au renforcement des connaissances grammaticales. Les professeures du FLE recourent à une variété de méthodologies, et n'ont pas seulement à des pratiques, issues de la méthodologie traditionnelle, afin d'enseigner le français à travers la chanson, en cinquième et en sixième classe de l'école primaire grecque. Les méthodologies auxquelles elles recourent sont caractérisées d'un pluralisme des méthodes, qui sont parfois contemporaines ou traditionnelles. Il y a des enseignantes qui l'avouent clairement, en argumentant leur choix soit pour une méthodologie traditionnelle soit pour une méthodologie moderne. Celles qui optent pour la méthodologie moderne, donnent une priorité à la communication ou elles recourent à l'éclectisme pour que l'enseignement du FLE devienne plus efficace. Pour elles, l'enseignement de la grammaire joue un rôle secondaire pendant le cours du français. D'autre part, les 'adeptes' de la méthodologie traditionnelle restent 'fidèles' au manuel scolaire en suivant les tableaux de conjugaison et en recourant seulement aux activités proposées par le manuel.

Indépendamment de la méthodologie qu'elles utilisent, presque toutes les professeures recourent à des stratégies éducatives modernes à travers lesquelles elles essaient de susciter l'intérêt de leurs élèves, quand les conditions de leurs classes leur permettent.

En outre, elles admettent que l'enseignement de la compétence linguistique par le biais de la chanson n'est pas une priorité pour elles. Au contraire, mobiliser un ensemble des compétences comme la compétence lexicale, la compétence orale, la mémorisation des expressions, la prononciation, l'intonation et la prosodie chez leurs apprenants demeure le but principal de leur enseignement, en optant pour de diverses méthodes et en utilisant une multitude d'activités adaptées aux besoins de leurs élèves, comme des jeux ou de petits exercices interactifs.

Les diverses méthodes didactiques auxquelles recourent les enseignantes dépendent de plusieurs paramètres, tels que leurs propres expériences en tant qu'enseignantes, le niveau de connaissances des apprenants selon le CECRL, les centres d'intérêt et le degré de maturité des élèves, les objectifs de l'enseignement, le programme scolaire et en général la réalité de la classe. En conséquence, nous constatons qu'elles n'optent pas pour une approche méthodologique spécifique, caractérisée comme traditionnelle ou contemporaine. En revanche, leurs approches didactiques sont pluridimensionnelles, polyméthodiques, suivant la réalité de la classe et les conditions d'apprentissage – enseignement.

En bref, nous pouvons dire que les enseignants du FLE suivent de façon consciente le principe de l'éclectisme selon lequel aucune méthodologie n'est condamnée à condition qu'elle ne se réfère à des tendances extrêmes (Puren, 1998). Ce qui doit être aussi souligné, c'est le fait que les enseignantes du FLE optent pour des méthodes plus ou moins traditionnelles ainsi que pour des méthodes plus ou moins contemporaines respectant la réalité de leurs classes. Cela montre que les professeures prennent toujours en compte les besoins des apprenants, ce qui est dû à leur formation qui comprend des études post – universitaires. Pour en être plus précise, il est clair que la nature des études post – universitaires contribue favorablement aux choix didactiques des enseignantes du FLE. De plus, ce qui contribue essentiellement à leurs choix didactiques sont aussi leurs propres expériences d'enseignantes à l'école publique grecque grâce auxquelles elles peuvent avoir une image claire des conditions scolaires et de la réalité de la classe.

## CHAPITRE 4: DISCUSSION

### 4.1. L'exploitation de la grammaire à travers la chanson dans le cadre de l'éclectisme

Le recours à l'éclectisme constitue une pratique de la part des enseignantes du FLE qui reflète leur sensibilisation envers les besoins de leurs élèves ainsi que le sens de leur rôle en tant que professeures visant à développer la motivation des apprenants et les faire s'impliquer au processus de l'apprentissage (Pateli, 2000). Pour ce faire, elles essaient de rendre le cours captivant tout en recourant à des supports authentiques tels que la chanson. À travers la chanson les professeurs essaient de réaliser de façon intéressante leurs fins didactiques et développer chez les apprenants des compétences générales et des compétences spécifiques.

La chanson en tant que support éducatif joue un rôle polyvalent en classe du FLE, ce qui prouve les raisons pour lesquelles les professeurs l'intègrent dans le cadre de leur enseignement. Il est vrai que la chanson offre aux enseignants une pléthore de possibilités pouvant répondre à la fois à des diverses fins didactiques, aux besoins des apprenants, à leurs centres d'intérêts ainsi qu'à leur niveau de connaissances. La chanson constitue un très bon choix pour les enseignants des langues étrangères, étant donné de sa flexibilité et de sa «puissance» à attirer l'intérêt des élèves. Cependant, il y a des professeures qui se méfient de la chanson, même si elles l'utilisent, comme elle peut quelquefois perturber la classe et conduire à la dépréciation du cours.

Toutefois, il est remarquable que malgré toutes les difficultés rencontrées, qui sont mentionnées lors des entretiens, les professeures essaient de captiver l'intérêt des apprenants et les faire aimer le français. C'est pourquoi, elles sélectionnent parmi les supports d'apprentissage la chanson à la base de leur enseignement et du développement de différentes compétences. D'ailleurs, le plus important quant à l'apprentissage d'une langue est de l'aimer pour pouvoir s'y progresser. Tous les enseignants du FLE admettent que leur cible principale est initialement de faire leurs élèves aimer la langue et dans un deuxième temps de leur enseigner les phénomènes grammaticaux et le lexique. Activer leurs élèves et en même temps consolider les connaissances déjà acquises concernant les règles grammaticales et le vocabulaire enseigné sont quelques des buts principaux de l'enseignement-apprentissage de la langue française comme langue étrangère, dans un espace interactionnel où le rôle des enseignants et les motivations des apprenants essaient de se croiser.

Pour ce qui est de l'enseignement de la grammaire à l'école primaire grecque, il serait utile de consulter le Programme d'Études unifié pour les langues étrangères et le CECRL, tout en



prenant en compte les besoins des apprenants. Ainsi, nous pourrions organiser l'enseignement de la grammaire à travers la chanson en recourant en même temps à des activités ludiques, qui rendent les élèves plus motivés.

Par ailleurs, selon Prosscolli (1999), l'amour d'une langue étrangère promeut essentiellement la motivation intrinsèque. Ainsi, un apprenant qui se caractérise de ce type de motivation, a plus de perspectives d'apprendre, par rapport à un apprenant caractérisé seulement de la motivation extrinsèque. Plus précisément, ces apprenants sont plus favorables aussi à la communication et à l'accomplissement des tâches, ce qui convient au profil de l'apprenant considéré comme acteur social. Selon le CECRL (2001) l'apprenant étant conçu comme acteur social il mobilise ses compétences et ses ressources affectives, volitives et cognitives pour réussir un résultat. Respectant toujours les travaux du Conseil de l'Europe, les professeurs du FLE donnent de l'importance au développement des compétences chez les apprenants dans le but d'encourager le processus de l'apprentissage.

Par conséquent, l'œuvre des enseignants devrait s'orienter davantage vers les objectifs du CECRL, ce qui pourrait encourager plusieurs compétences et donner à l'apprenant l'impression qu'il se progresse rapidement (Fuchs, 2001). Le type d'activités et les tâches, qui sont proposées par le CECRL coïncident avec le niveau de connaissances des apprenants qui se progressent via des objectifs sociaux. L'accomplissement des tâches de la part des élèves, qui entretiennent le rôle de l'acteur social pourrait constituer un facteur de motivation important à long terme (Fuchs, 2001). La planification de chaque cours devrait comporter l'«agir» des apprenants en combinant toujours des tâches langagières aussi. Même si certaines professeures essaient d'intégrer la tâche dans l'enseignement – apprentissage, la plupart d'entre elles n'optent pas souvent pour le type des tâches promouvant l'«agir social».

Si nous essayons d'approfondir sur les raisons pour lesquelles les tâches ne sont pas vastement utilisées pendant le cours, nous constatons que les enseignants du FLE hésitent à avancer à des tâches concernant la perspective sociale, possiblement parce que les conditions de l'école primaire grecque ne favorisent pas toujours un tel enseignement.

Par conséquent, il est clair que malgré leur formation théorique issue du contenu des études en Didactique du FLE, les enseignantes ne sont pas toujours «encouragées» à avancer vers la perspective actionnelle sur laquelle s'appuie le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (2001). Il est vrai que presque toutes les informatrices de la recherche ont déclaré qu'elles voudraient travailler « autrement » avec leurs élèves, mais elles ne peuvent pas toujours



réaliser leurs projets à cause de diverses entraves. Alors, les raisons pour lesquelles les tâches en classe du FLE ne sont pas vastement utilisées sont dues peut – être à plusieurs contraintes, qui pourraient être examinées en profondeur au sein d'une recherche future. L'étude de ces raisons – là s'avérerait importante, puisque les professeurs du FLE disposent à la fois la formation et la volonté d'améliorer leur enseignement en suivant les principes de l'approche actionnelle.

#### **4.2. En guise de conclusion... chantons! Proposition d'une tâche pour l'enseignement grammatical à travers la chanson**

En ce qui concerne l'école primaire grecque, il y a plusieurs tâches auxquelles pourraient recourir les enseignantes et c'est pour cela que nous présentons une tâche, qui puisse servir d'exemple.

Inspirée de l'unité précédente et surtout des résultats de la recherche, nous allons tenter de proposer une démarche à partir de laquelle nous pourrions envisager l'enseignement de la compétence linguistique, en utilisant la chanson comme outil didactique. Plus précisément, puisque les informatrices de notre recherche ont déclaré qu'elles utilisent de diverses méthodes selon la réalité de leurs classes, mais elles n'optent pas fréquemment pour des tâches promouvant l'action sociale pour de diverses raisons, nous allons essayer de présenter une tâche, qui repose sur l'éclectisme méthodologique. Nous tenons à souligner, pour encore une fois, que cette tâche à perspective actionnelle constitue un exemple et elle pourrait être exploitée en combinaison avec de diverses approches méthodologiques.

La tâche portant le titre «Chanter en chorale» s'adresse à des élèves de la 5<sup>e</sup> classe de l'école primaire grecque, ayant un niveau A1.1. L'intention pédagogique concerne l'invention des vers d'une chanson, à partir des verbes du 1<sup>er</sup> groupe, enseignés à travers de diverses méthodologies. L'action sociale promue par cette tâche c'est la contribution à la création des strophes d'une chanson, ainsi qu'au partage de cette performance musicale à la fête finale de l'école, où les élèves auront l'occasion de chanter en chorale leur création aux autres élèves de l'école. Il faut préciser aussi que les élèves vont travailler par groupe de 2 à 4 élèves et ils pourraient utiliser un matériel plus authentique comme des cartons colorés, où ils écriront les vers de la chanson en français et en grec respectivement et un ordinateur portable pour faire passer la musique. Les élèves qui jouent d'un instrument de musique, peuvent accompagner la chanson mise en musique, après se mettre d'accord avec les professeurs de la musique et de la langue française aussi.

Faisons une brève description des étapes à suivre qui sont les suivantes:

1. Tout d'abord, supposons que nous avons à enseigner les verbes du 1<sup>er</sup> groupe et plus concrètement ceux qui montrent la préférence, les goûts tels que «aimer», «adorer», «détester».
2. Par la suite, nous enseignons le verbe «aimer», en écrivant sa conjugaison au tableau de la classe. Les élèves apprennent à conjuguer par cœur les verbes du premier groupe comme «aimer» ou «détester».
3. Après, nous divisons les élèves en groupes de quatre personnes et nous les incitons à construire des phrases complètes avec les verbes enseignés, à toutes les personnes, par exemple «J'aime la glace, Tu aimes les gâteaux». Le premier groupe écrit en français les phrases, tandis que le second groupe d'élèves les traduit en grec. Un troisième groupe peut aider en dessinant ou en colorant les cartons à utiliser à la fin de l'année. Après avoir enseigné aux élèves comment exprimer leur préférences et en même temps apprendre à demander à son interlocuteur sur ses goûts, nous pourrions avancer à une activité de jeux de rôles pendant laquelle les apprenants exprimeront leurs préférences et poseront des questions à leurs interlocuteurs sur leurs propres goûts.
4. De plus, nous avançons à la composition d'une chanson à partir des phrases déjà écrites en français. Chaque groupe travaillerait sur les vers d'une strophe de la chanson. Après avoir inventé l'ensemble des vers de la chanson, nous pourrions avancer à sa composition à l'aide de l'enseignant de la musique.
5. Enfin, les apprenants du FLE chantent la chanson en chorale à la fête finale de l'école. Le premier groupe peut chanter la chanson en français et le deuxième groupe, va montrer la chanson traduite en grec, à l'aide des cartons, à leurs camarades.

En bref, il devient clair que l'enseignement grammatical se réalise à travers de diverses méthodologies. Pour en être plus précise, la conjugaison et la traduction renvoient à l'approche traditionnelle, la répétition des phrases écrites par le biais de l'acte de chanter renvoie à la méthode directe, le jeu de rôles se réfère à l'approche communicative et enfin le chant en chorale est inspiré de l'approche actionnelle. Pour conclure, malgré les entraves qui empêchent un tel enseignement dans l'école primaire grecque, nous constatons que la chanson pourrait servir d'outil didactique important pour l'enseignement grammatical et qu'une tâche pareille concernant la musique, constituerait une expérience unique pour tous les élèves. Finalement, nous pourrions dire que la chanson constitue un outil didactique très flexible, comme elle peut

être exploitée en classe du FLE à partir de l'éclectisme méthodologique, en devenant le «billet» de l'enseignement grammatical.

#### **4.3. Limitations de la recherche - Propositions d'une recherche future**

La planification du Mémoire a changé après le déclenchement de la pandémie du coronavirus. Le but initial du mémoire était l'exploitation d'une chanson en cinquième et en sixième classes de l'école primaire, l'observation directe des apprenants, la distribution des questionnaires aux élèves après l'exploitation de la chanson ainsi que le déroulement des entretiens avec les professeurs du FLE. Cette planification, qui était en cours d'être réalisée, durant les mois de janvier et de février, a brusquement arrêté en raison de la fermeture des établissements scolaires compte tenu des risques du virus COVID 19.

Par suite de l'impossibilité de l'exploitation de la chanson en classe du FLE, la recherche s'est orientée vers l'étude des perceptions des professeurs, qui recourent à la chanson afin de développer la compétence grammaticale chez les apprenants. Comme limitations de la recherche présente, nous pouvons en citer le fait que les entretiens sont brefs à cause du temps limité des interlocutrices et du confinement. Une autre limitation concerne le manque d'approfondissement des perceptions des enseignantes sur l'utilisation de la chanson pour l'acquisition de la compétence linguistique. Bien sûr, malgré toutes ces difficultés, les informatrices ont été très disponibles de participer à notre recherche et de parler de leurs expériences comme enseignantes de la langue française sur les objectifs de notre recherche, dans l'école primaire grecque.

Étant données toutes ces limitations, nous proposons dans le cadre d'une recherche future, l'observation directe de la classe concernant la participation et le degré de motivation des élèves ainsi que la distribution des questionnaires aux élèves, après l'exploitation de la chanson en classe, afin de constater l'efficacité d'un tel cours à l'aide de la chanson et l'intérêt des élèves quant à l'enseignement-apprentissage du FLE et plus concrètement à l'enseignement de la compétence linguistique par le biais d'une ou plusieurs chansons choisies. De surcroît, ce qui est proposé au sein d'une recherche future repose sur le déroulement des entretiens auprès d'un plus grand nombre d'enseignants pour l'approfondissement des perceptions des professeurs dans le but de constater les raisons pour lesquelles les chansons ne sont pas vastement utilisées en classe du FLE, pour le développement de diverses compétences chez l'apprenant et la promotion de l'action sociale.

#### **4.4 Apport du mémoire à la discipline de la didactique**

Quant à l'apport du mémoire présent à la discipline de la didactique, nous pouvons constater qu'il contribue à l'évolution des perceptions des enseignantes du FLE par rapport au passé et plus précisément à la différenciation des procédés didactiques, en vue du développement de la compétence linguistique, à travers la chanson. Une tâche est aussi proposée, dans le cadre de l'éclectisme, afin de faire acquérir la compétence linguistique, à travers une chanson, puisque l'idée de l'éclectisme est vastement rencontrée lors des entretiens avec les interlocutrices. Une autre raison pour laquelle notre mémoire s'avère si important c'est que nous avons donné la parole à nos interlocutrices, aux enseignantes du français à l'école primaire, d'exprimer leurs doutes, leurs peurs, leurs angoisses, leurs inquiétudes et en général tous les empêchements qu'elles rencontrent sur le terrain et qui ne permettent pas un enseignement fructueux à travers la chanson.

### **Conclusion**

Ayant conscience de l'importance de la compétence grammaticale au sein de l'enseignement du FLE, nous avons réalisé une recherche examinant les perceptions des professeures, qui travaillent à l'école primaire grecque. Ces perceptions portent sur l'enseignement de la grammaire française à travers la chanson. En effet, nous avons l'intention de constater les conceptions grammaticales auxquelles recourent les professeurs, quand ils décident d'enseigner la grammaire française ; de plus, nous avons envie de constater si la réalité de la classe à l'école primaire grecque leur permet d'utiliser la chanson en tant qu'outil didactique.

Dans ce Mémoire, en premier lieu nous avons examiné l'enseignement de la grammaire dans le cadre des méthodologies didactiques, telles que la méthodologie traditionnelle, la méthodologie directe, la méthodologie structuro-globale audiovisuelle, l'approche communicative et l'approche actionnelle.

En deuxième lieu, nous avons examiné le rôle du CECRL dans l'enseignement des langues à l'école primaire, en se référant aux niveaux communs de référence, proposés au primaire ainsi qu'à l'impact du CECRL sur la conception des principes du Programme d'Études unifié pour les langues étrangères. En plus, nous nous sommes référée aux activités de communication langagières proposées au niveau A1 du primaire.

En troisième lieu, nous avons examiné la notion de la motivation en classe du FLE ainsi que les obstacles que les professeurs affrontent lors de l'enseignement. De surcroît, nous avons souligné le rôle de l'enseignant, inspiré de la pédagogie humaniste.

En dernier lieu, nous nous sommes référée à la chanson en déterminant sa notion et son intégration dans l'enseignement actuel du FLE. En plus, nous avons souligné les critères selon lesquels les professeurs optent pour la chanson.

Afin de constater les conceptions grammaticales des enseignants ainsi que l'utilisation de la chanson par rapport à la réalité de la classe, nous avons avancé à la réalisation d'une recherche qualitative. Nous avons recouru à l'entretien semi – directif, qui a été jugé comme l'outil méthodologique le plus pertinent.

Bien – sûr, les hypothèses de départ ont plutôt été confirmées. Les résultats de la recherche ont montré que les enseignantes s'interrogent sur la manière de réconcilier l'enseignement de la grammaire française à travers la chanson procédée par les documents théoriques officiels et la réalité de la classe. Elles essaient d'adapter l'enseignement aux besoins de la classe optant pour des méthodes qui conviennent exactement à ces conditions. Quelques soient les conditions de la classe une grande partie des enseignantes du FLE organisent leur enseignement à partir des tendances appartenant à des approches diverses, qu'elles sélectionnent selon la réalité de la classe.

Il est vrai que nos informatrices recourent à leurs connaissances théoriques dont découle leur prise en compte des besoins de la classe, afin d'organiser leur cours et susciter l'intérêt de leurs élèves, en essayant de s'adapter au profil d'un enseignant «moderne».

En bref, il est clair que ce qui explique au mieux les conceptions grammaticales des professeurs du FLE se repose à la notion de l'éclectisme, qui reflète de la flexibilité en donnant aux enseignants la possibilité de s'éloigner de quelques méthodes ou d'approcher à d'autres, selon les conditions et la réalité de la classe. Les enseignants ne s'inscrivent pas dans le cadre donc pas à une méthode didactique concrète.

La combinaison des méthodes didactiques auxquelles recourent les enseignantes du FLE s'inspire de la réalité de la classe et constitue la meilleure stratégie pour éveiller l'intérêt des apprenants et les garder perpétuellement motivés.

## ΡΕΦΕΡΕΝCES

### ΡΕΦΕΡΕΝCES BIBLIOGRAPHIQUES

Anastasiadi M.-Bourdeau M. (2000). *Unité 1: La place de l'oral et de l'écrit dans les méthodologies d'enseignement/apprentissage du FLE*. Module: Développement des compétences à l'écrit. Patras: Université Ouverte Hellénique

Androulakis, G. (1999). *Unité 3 : Axes déterminant La conception/planification du cours de FLE*. Module : Planification de programmes d'études et de cours pour l'enseignement du FLE. Patras: Université Ouverte Hellénique.

Antoniadis, V. & Manetti, M.P. (2019). *Nouveau Copains-copines 1&2* Athènes: Trait d'union.

Calliabetso – Coraca, P. (1995). *La didactique des langues de l'ère A-Scientifique à l'ère Scientifique*. Athènes: Eiffel.

Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de références pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. Paris: Didier.

Creswell, J., W. (2011). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση. Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και της Ποιοτικής Έρευνας*. Μετάφραση: Ν. Κουβαράκου. Περιστέρι: Έλλην.

Gourvennec, L. (2017). *Paroles et musique: Le français par la chanson*. France : Hachette.

Kalouri, O. & Proscolli, A. (2008). *Théories du Développement socio- cognitif et psycholinguistique de l'enfant*. Patras: Université Ouverte Hellénique.

Katranides, A. (1970). *Trois mouvements linguistiques. Neogrammarianisme, Structuralisme, Transformationalisme*. Californie: Université Illinois.

Mitsis, N. S. (2015). *Γραμματική και Επικοινωνία*. Αθήνα : Gutenberg.

Pateli, M. (2000). *Evaluation de la compréhension et l'expression orales*. Module: Développement des compétences à l'oral. Patras : Université Ouverte Hellénique.

Proscolli, A. (1999). *Axes déterminant La conception/planification du cours de FLE*. Module: Planification de programmes d'études et de cours pour l'enseignement du FLE. Patras : Université Ouverte Hellénique.

Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου. Ένα μέσο για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. Αθήνα : Gutenberg.

Sartre, J. L. (2008). *La didactique du Français langue étrangère à l'ASEP*. Athènes: Kauffmann

Tocalidou V. (1999). Introduction dans la didactique des langues vivantes. Athènes : Odysseas

Tsiolis G. (2016). « Analyse des données de qualité: dilemmes, possibilités, Analyse thématique des données qualité 125 procédures», dans: G. Pyrgiotakis, Chr. Theofilidis (éd.), *Méthodologie de la recherche en sciences sociales et en éducation. Contribution à la théorie épistémologique et la pratique de la recherche*, p. 473-498. Athènes: Pedio.

Tsiolis (2018) «Analyse thématique des données de qualité». Dans:G. Zaimakis (éd.), *Sentiers de Recherche en Sciences sociales. Théorique - Contributions méthodologiques et études de cas*, p.97-125. Université de Crète - Laboratoire d'analyse sociale et de recherche sociale appliquée.

Vihou, M. G. (2015). *Le mémoire-recherche en didactique des langues-cultures*. Kavala: Saita.

## REVUES

Braun V. &V. Clarke, V. (2012), « Analyse thématique» dans: H. Cooper (éd.), *APA Handbookdes méthodes de recherche en psychologie*, Washington: American Psychological Association, 51-77.

Chiss, J - L& Filliolet, J. (1986). Interaction pédagogique et didactique des langues (de la classe de FLE à la classe de FLM). *Langue Française*, 70, 87-97. Disponible sur: [https://www.persee.fr/doc/lfr\\_00238368\\_1986\\_num\\_70\\_1\\_6373?q=la+problematique+de+la+place+de+la+grammaire+du+FLE](https://www.persee.fr/doc/lfr_00238368_1986_num_70_1_6373?q=la+problematique+de+la+place+de+la+grammaire+du+FLE)

Damar, M-E. (2018). Les pratiques déclarées des enseignants sur leur enseignement grammatical: quelles élaborations pour quelles transmissions des discours métalinguistiques? *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 15- 1. Disponible sur: <https://journals.openedition.org/rdlc/2634>

Érard, Y., Merrone, G.& Joséphine Stebler, J. (2011). UN CADRE POUR QUI ? *BSN Press « A contrario »*, 15, 3-10. Disponible sur <https://www.cairn.info/revue-a-contrario-2011-1.htm>

Fuchs, V. (2001). La grammaire du français dans la perspective d'apprenants Etrangers. *Dans le français d'aujourd'hui*, 135, 85-95. Disponible sur: Mémoire



[https://www.cairn.info/resultats\\_recherche.php?searchTerm=enseigner+la+grammaire+du+FLE](https://www.cairn.info/resultats_recherche.php?searchTerm=enseigner+la+grammaire+du+FLE)

Martin, E. (S.D). *L'éclatisme méthodologique dans l'enseignement/ apprentissage du français en Chine: échanges conceptuels, représentations et pratiques de classe*. Ambassade de France en Chine Service de Coopération et d'Action Culturelle. Disponible sur <https://www.bing.com/search?q=eclectisme+des+methodes+en+classe+du+FLE&form=ANSPH1&refig=ed0e4eb967f5408cbef48392e99948cf&sp=1&pq=eclectisme+des+m&sc=0-16&q=n&sk=&cvid=ed0e4eb967f5408cbef48392e99948cf>

Poulin, D. (1980). Grammaire traditionnelle et grammaire nouvelle ou De l'analyse à l'analyse structurale. *Quebec français*, 40, 29-32.

Puren, C. (1998b) « Éclatisme et complexité en didactique scolaire des langues étrangères ». *Les Cahiers pédagogiques* ", 360, 13-16. Disponible sur : <https://www.christianpuren.com/>

Puren, C. (2006). De l'approche communicative à la perspective actionnelle. *Le Français dans le Monde*, 347, 37-40. Disponible sur <https://www.christianpuren.com/>

Puren, C. (2013). De l'approche communicative à la perspective actionnelle : Deux ruptures décisives. Rencontre FLE, Lima, 31 mai. Conférence 9h 15 – 10h 30. Disponible sur: <https://www.bing.com/search?q=approche+actionnelle+de+Puren&cvid=064f59363ab44246abaa5d775ea12a06&FORM=ANSPA1&PC=ASTS>

Robbes, B. (2009). *La pédagogie différenciée*. Disponible sur: [http://www.meirieu.com/ECHANGES/bruno\\_robbes\\_pedagogie\\_differenciee.pdf](http://www.meirieu.com/ECHANGES/bruno_robbes_pedagogie_differenciee.pdf)

Vauthier, E. (2006). Un mode d'apprentissage efficace. *Dossier "Le jeu en classe"*, 448. Disponible sur: <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Un-mode-d-apprentissage-efficace>

Whyte, S. (2009). La motivation pour la langue étrangère à l'école primaire : apprentissage en autonomie à l'ordinateur. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 6-1. Disponible sur: <https://journals.openedition.org/rdlc/2223>



Maratsou, M. (2014). *Exploitation de la chanson francophone dans l'enseignement/apprentissage du FLE à l'école primaire en Grèce*. Mémoire : Université Ouverte Hellénique. Disponible sur : <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/14301>

Papoutsidaki, E. (2018). *La place de la chanson dans la classe de FLE de l'école primaire. Comment la chanson promeut et favorise l'apprentissage de la langue française orale, concernant les trois types d'apprenants*. Université Ouverte Hellénique. Disponible sur :

<https://apothesis.eap.gr/handle/repo/14301>

Papoutzi, E. (2012). *La chanson française moderne, un outil et un moyen de motivation*

*LE en Grèce*. Mémoire: Université Ouverte Hellénique. Disponible sur :

<https://apothesis.eap.gr/handle/repo/14301>

Robithi, F. (2009). *Les chansons françaises comme matériel didactique visant la compétence orale en classe de FLE du primaire*. Mémoire: Université Ouverte Hellénique. Disponible sur : <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/14301>

Stila, K. (2005). *Les chansons françaises, support susceptible de stimuler la production orale chez les apprenants de FLE*. Mémoire: Université Ouverte Hellénique. Disponible sur:

<https://apothesis.eap.gr/handle/repo/14301>

## ΡΕΦΕΡΕΝΕΣ ΣΙΤΟΓΡΑΦΙΚΕΣ

Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών των Ξένων Γλωσσών. (ΕΠΣ-ΞΓ)(2007-2013). Disponible sur:

<http://digitalschool.minedu.gov.gr/info/newps/%CE%9E%CE%AD%CE%BD%CE%B5%CF%82%20%CE%93%CE%BB%CF%8E%CF%83%CF%83%CE%B5%CF%82/%CE%A0%CE%A3%20%CE%9E%CE%AD%CE%BD%CF%89%CE%BD%20%CE%93%CE%BB%CF%89%CF%83%CF%83%CF%8E%CE%BD.pdf>

<http://tablettes-coursdefrancais.eklablog.com/la-grammaire-en-chansons-a159040460>

<https://edu.klimaka.gr/arxeio/nomothesia-fek/fek-2871-2016-programma-xenes-glwsses-dimotiko-gymnaisio.pdf>

## ANNEXES

### INTERVIEW 1

**30/3/2020**

**Chercheuse:** Tout d'abord, je voudrais vous informer que cette recherche s'effectue dans le cadre de mes études postuniversitaires en Didactique du FLE, à l'Université Ouverte Grecque, à la faculté des Sciences Humaines. Le thème de mon Mémoire concerne l'enseignement et l'apprentissage de la grammaire française, à travers la chanson, dans la classe de l'école primaire grecque. Avant de commencer à vous interviewer, je voudrais vous informer sur l'anonymat de cette recherche et vous remercier d'avance de votre participation, parce que vous contribuez de façon essentielle à la réalisation de mon mémoire.

**Interviewée :** C'est avec grand plaisir, je vous remercie de ma part aussi.

**C.:** Très bien! Avant de commencer le questionnaire, pourriez- vous me parler un peu de vous ? Quelles sont vos études, si vous avez fait des études postuniversitaires, quelle est votre expérience professionnelle peut-être ...?

**E:** ça fait déjà douze ans, c'est ma douzième année, mais j'enseigne le français ou plutôt l'anglais quelquefois beaucoup d'années auparavant, ça fait... pour vingt –cinq ans au total. Donc, j'ai une expérience au secteur public, dans des 'frondistirios', des cours particuliers etc.

**C.:** Vous avez travaillé aussi au collège ou au lycée peut-être?

**I.:** Oui! Euh... Je ... Ça s'est passé de tout! Actuellement, j'enseigne le français cette année dans trois écoles primaires...

**C.:** Très bien!

**I.:** Et j'enseigne aussi l'histoire dans un collège. Euh, quoi d'autre? J'ai reçu mon diplôme en 1999 et j'ai aussi un diplôme postuniversitaire, un Master 2 d'EAP, moi aussi, je l'ai reçu il y a un an et demie.

**C.:** Ah, c'est très intéressant!

**I.:** Il y a quelque chose que j'ai oublié?

C.: Alors, la plus grande expérience, c'est à l'école primaire grecque, comme j'ai compris!

I.: Oui! L'année dernière c'était la seule année où je n'étais pas dans une école primaire.

C.: Alors, Si vous êtes prête nous pouvons commencer!

I.: Oui, bien sûr!

C.: Est-ce que vous utilisez la chanson pour enseigner le français?

I.: Euh... pour enseigner le français, j'utilise plutôt les chansons qui existent dans le manuel et surtout pour la cinquième classe de l'école primaire et moi, j'utilise pendant plusieurs années le manuel Arthur et Lilou et je trouve que ses chansons sont assez intéressantes. Quant aux chansons de la sixième classe, la majorité des fois les élèves ne les aiment pas tellement. Alors, on les écoute, ils ne sont pas tellement intéressés et on avance à la leçon suivante.

C.: Vous n'essayez pas d'utiliser d'autres chansons en dehors de méthode?

I.: Euh... à dire la vérité, non! Seulement une chanson de l'alphabet que j'ai trouvé quelle était très intéressante, je l'ai intégrée dans mon cours plutôt que la chanson l'autre, qui existe dans le manuel.

C.: Et c'est seulement pour la cinquième, non pour la sixième classe.

I.: Et... ça dépend de la classe. Il y a des classes qui s'intéressent aux chansons et qui les aiment et c'est plutôt, comme il était intégré dans le manuel, c'est plutôt une... un type d'approfondissement pour dire, de révision, de ce qui convient d'apprendre, de le voir dans un texte, mais on ... je n'enseigne pas quelque chose à travers la chanson. Je fais des efforts avec d'autres classes qui sont des classes...Ah! Avec la sixième, il y a quelques années j'ai fait ça. Vous savez ça dépend de chaque année. Oui! J'ai enseigné des chansons comme *Je veux* de Zaz ... ehm ... quoi d'autre? Je me rappelle plus!

C.: Mais plutôt pour enseigner la phonétique ou peut – être...

I.: Au début de ma carrière quand je suis allée à l'école, je voulais les intégrer mais après quelques années, ce que... je ne sais pas si on peut dire ce que j'ai compris, pour moi c'est ce que j'ai compris mais mon opinion, c'est que les films sont pour être vus comme des films et les chansons sont aussi pour être chantées, pour avoir le plaisir de faire ça. Au début, moi aussi, je voulais enseigner, par exemple, la grammaire à travers la chanson.

C.: Alors, c'est, c'est ça... Je vous pose la question, est-ce que vous utilisez la chanson pour enseigner la compétence linguistique?

I.: Ah! Pff! A dire la vérité, je dirais que non?

C.: Pourquoi vous ne l'utilisez pas?

I.: Pourquoi? Euh, tout d'abord, parce que ce que j'étais en train de dire, c'était que j'ai compris qu'on ne doit pas prendre le plaisir des enfants d'écouter quelque chose et d'être seulement pour le plaisir. Si on fait, on prend un texte qui pourrait leur susciter, leur provoquer de l'intérêt, de la motivation, parce que j'aime bien chanter, être en mesure de pouvoir chanter sans même comprendre tout ce qu'il est dit mais ils ont le bonheur de pouvoir faire quelque chose en français et si on commence à enseigner les mots exactement et les champs des mots, ça devient aussi un cours pour eux.

C.: Alors vous pensez que cela peut –être n'est pas motivant pour les élèves... Si on prend un texte...

I.: Je crois que non peut –être s'il y a des chansons, il y a des chansons mais pas toutes les chansons sont comme ça. S'il y a des chansons, qui ont une répétition, une répétition en ce qui concerne...

C.: Plus enfantines peut –être...

I.: Ah! Mais les enfants de cet âge-là, les enfants de dix ou de onze ans ne veulent pas écouter comme c'était à notre époque, à mon époque enfin «Alouette Alouette», « Sur le pont d'Avignon » qui étaient ... Alors , les rythmes de vie, les types de musique qu'ils écoutent, le genre, tout ça, c'est totalement différent. Alors, enseigner à l'école primaire quelque chose de rap, parce qu'ils écoutent du rap, enseigner du rap...

C.: Hmm...

I.: Oui!(Elle rit). C'est très difficile! Même pour nous, c'est difficile de comprendre tout ce qui est dit! Euh... Je crois que la chanson est plutôt pour des niveaux plus avancés, pour le lycée par exemple ou pour le collège. L'année dernière, j'ai fait une chanson, je me rappelle plus qui était... Je viens de trouver un dossier, j'ai dit: J'ai préparé ça, je me souvenais pas... euh... parce qu'on fait tant des choses chaque année et on oublie... Euh... pour le collège, pour le lycée, je crois que c'est plus facile, pour l'école primaire, c'est difficile... pour moi, en ce qui me concerne, à mon point de vue, parce que je trouve que... par exemple on a vu «Un monstre à Paris», le film et leur ai donné les paroles de la chanson «La Seine» de Vanessa Paradis...

C.: Excusez-moi! Dans quelle classe?

**I.:** Dans la cinquième.

**C.:** Dans la cinquième.

**I.:** Ils ne comprenaient rien, mais ils aimaient le rythme et le fait que les mots se répétaient, la Seine, la Seine, la Seine...

**C.:** Peut-être ils ont retenu le refrain...

**I.:** C'est ça, exactement! Si je prenais ça pour leur enseigner la grammaire, ils diraient pfff...

**C.:** Alors, c'est que vous m'avez dit ce que cela se passe pour toutes les deux classes du primaire... Ce n'est pas efficace...

**I.:** Pour toutes les deux? Euh...peut-être, avec la sixième, mais si un travail est déjà fait... Le problème dans l'école publique, la plupart des fois, enfin...

**C.:** C'est peut-être, c'est-à-dire enseigner en avance les phénomènes grammaticaux peut-être et après mettre la chanson...?

**I.:** Ou l'utiliser, ça pourrait être une étape de sensibilisation... écouter la chanson, voir ce qui se répète tout le temps et puis, passer la grammaire. Il y a par exemple une chanson avec le passé composé, on peut écouter la chanson, la chanter, avoir le plaisir et dire quels types se répètent tout le temps et pourquoi? Alors, passons la grammaire ensuite!

**C.:** Et repérer peut-être les types qui sont répétés...

**I.:** Oui!

**C.:** Euh... Alors, de quelle autre manière vous enseignez la grammaire et plus généralement la compétence linguistique dans l'école primaire grecque?

**I.:** Je crois que la majorité d'entre nous utilisent le manuel, parce que, comme vous savez, nous avons seulement deux heures au programme scolaire. Beaucoup de cours sont annulés à cause d'une fête, à cause d'une préparation pour une fête, je ne sais pas pourquoi. Alors, il n'a pas beaucoup de temps à faire ça. On pourrait la faire aussi à travers la BD. Je crois que c'est aussi amusant pour eux ou par ...

**C.:** Alors, vous suivez les tableaux des manuels, vous suivez les tableaux des conjugaisons qu'il y a dans le manuel?

**I.:** Oui!

**C.:** Quelquefois vous utilisez les chansons qui existent dans le manuel...

I.: Dans le manuel! Oui!

C.: Il est possible...

I.: Et je prépare aussi assez des fiches moi-même, je prépare des exercices pour réviser tout ça. Je crois que c'est plutôt ça! On commence par les dialogues, qui nous donnent des éléments et puis, chaque jour je mets un seul objectif par jour par exemple ça pourrait être un objectif linguistique, apprendre comment saluer ou les objets de la classe, quoi que ce soit, on fait des... Si on a du temps et si on a les moyens à travers un projecteur, un... l'ordinateur... on a besoin de tout cela. Euh, on peut aussi faire de petits exercices interactifs, qui existent sur internet et cela leur semble comme un jeu aussi. Ils sont motivés, faire ça parce que c'est amusant pour eux.

C.: Alors, ça dépend aussi de la réalité qui existe dans la classe à l'école primaire grecque.

I.: Du nombre des élèves, ça c'est très important aussi, parce que c'est totalement différent d'avoir une classe de sept élèves et c'est tout autre chose d'avoir une classe de vingt-cinq.

C.: Oui, vous avez raison!

I.: Parce que si on entre dans une classe de vingt-cinq élèves et s'il y a seulement trois personnes qui parlent, c'est assez pour passer le temps en faisant des reproches.

C.: Oui, vous avez raison! Ce sont les questions de l'interview!

I.: Voilà!

C.: Oui, voilà!

I.: Je vous souhaite bonne chance avec tout ça et bon courage!

C.: Si vous voulez ajouter quelque chose...

I.: Je voudrais dire que c'est que vous faites sur la grammaire et la linguistique... il y a beaucoup de ressources qu'on peut utiliser pour rendre notre enseignement plus intéressant mais ce sont les conditions de travail et les conditions de la pression que nous avons, nous, les enseignants de français, qui travaillent dans quatre écoles, cinq écoles... Il y en a à Athènes, je sais des personnes, qui travaillent dans sept écoles par semaine. Donc, c'est très difficile d'avoir, pas seulement le temps mais aussi l'esprit d'être concentré et faire tout ça. Ça c'est très intéressant! Je trouve que c'est plus intéressant d'avoir un manuel et de le suivre. Mais c'est le mode de vie et le mode de travail que nous avons, qui ne le rendent pas facile.

C.: Alors, ce sont les conditions peut-être qui nous sont imposées de suivre le manuel et tous les exercices qui existent.

I.: C'est plus facile comme ça, c'est plus facile. C'est plus facile pour nous mais aussi pour les élèves. Parce qu'un travail pour être suivi avec toutes les fiches, toutes les copies, les photocopies, les polycopies, tout ça pour les élèves, ce n'est pas facile de contrôler... Pour les élèves de cette classe, c'est plus facile d'avoir un livre et un cahier. Même les classeurs avec les feuilles de papier c'est difficile pour eux, parce qu'ils ne comprennent pas comment les faire.

C.: C'est peut-être leur âge, ils ne sont pas assez mûrs.

I.: Oui, oui. Et ils veulent ce qui est le plus facile. Donc, ça devient le plus facile pour nous aussi, parce que si on n'a pas les moyens, si on n'a pas d'heures, si on doit travailler... passer d'une école à l'autre...

C.: Etant donné du fait qu'ils ne sont pas mûrs, peut-être ils ridiculisent les chansons supplémentaires qu'on essaie de leur donner.

I.: S'il y a quelque chose qu'ils aiment, c'est le rythme pour eux. Je crois que c'est le rythme. Si le rythme est bon et s'ils aiment le rythme, ils vont aimer la chanson! Pour les autres, il y a ... surtout pour les garçons. Il y a une différence entre les douze ans. Il y a des garçons qui ridiculisent ça pour ne pas chanter, parce qu'ils ont honte, ils sont timides...

C.: Et entre la 5<sup>ème</sup> et la 6<sup>ème</sup> aussi il y a une grande différence.

I.: Oui!

C.: ... quand ils acceptent l'enseignement d'une chanson.

I.: Oui, c'est vrai ça, parce que les élèves de la cinquième sont encore de petits enfants, ils sont plus réceptifs. Les enfants de la sixième sont en train de devenir des adolescents. Donc, ils se méfient de tout cela...

C.: Ils sont plus révolutionnaires.

I.: Ils se moquent.

C.: Oui, je comprends. Alors, je vous remercie de votre participation!

I.: Je vous souhaite un bon accomplissement de tout cela !

C.: Merci beaucoup!

I.: Je vous remercie!

C.: Au revoir!

I.: Au revoir!

## INTERVIEW 2

**1/4/2020**

Chercheuse: Si vous êtes prête nous pouvons commencer!

Interviewée: D'accord! Euh...Voulez-vous des informations sur mon profil d'enseignant ?

C: Oui. Donnez-moi deux minutes... Bon... Avant de commencer le questionnaire, je voudrais tout d'abord vous remercier et vous informer que cette recherche s'effectue dans le cadre de mes études postuniversitaires en Didactique du FLE, à l'Université Ouverte Grecque, à la faculté des Sciences Humaines. Le thème de mon Mémoire concerne l'enseignement et l'apprentissage de la grammaire française, à travers la chanson, dans la classe de l'école primaire grecque. Avant de commencer à vous interviewer, je voudrais vous informer sur l'anonymat de cette recherche et vous remercier d'avance de votre participation, parce que vous contribuez de façon essentielle à la réalisation de mon mémoire. D'accord ?

I.: D'accord!

C: Alors, avant de commencer le questionnaire, pourriez- vous me parler un peu de vous ? Quelles sont vos études, si vous avez fait des études postuniversitaires, quelle est votre expérience professionnelle... ?

I.: J'enseigne dans le domaine public depuis 2006, dans le primaire et aussi dans le secondaire. J'ai réalisé des études postuniversitaires, j'ai fait un DEA, un Doctorat sur la didactique du FLE en France. J'étais en province jusqu' à l'an 2009, non...2014 et après depuis cette année j'enseigne au primaire, dans le primaire... ici à Athènes.

C.: Alors, combien d'années vous travaillez dans l'école primaire grecque ?

I.: Dans l'école primaire je travaille pendant dix... dix ans.

C.: Vous avez travaillé aussi au collège ou au lycée?

I.: Oui, dans le secondaire j'ai travaillé tant au collège qu'au lycée, depuis ma nomination.

C.: Très bien. Euh, vous avez aussi fait auparavant des cours privés ou peut-être vous avez

Mémoire



travaillé dans...?

I.: Avant la nomination, j'ai fait... j'ai réalisé ... oui des cours privés dans tous les niveaux et aussi je suis d'enseignants certifiés, examinatrice pour les examens du CIEP, pour les examens DELF, DALF et SORBONNE.

C.: A l'institut français grec?

I.: A celui de la Grèce, oui, je suis enseignante certifiée et examinatrice.

C.: Très bien ! Euh... alors... la première question, c'est...

I.: ...sur la chanson... euh... pour enseigner le français...

C.: Oui, bien sûr!

I.: Quelquefois, j'utilise la chanson en tant que moyen d'enseignement mais je me réfère plutôt à la méthode de l'enseignement... Pour cette année, j'ai décidé... j'ai choisi... euh... la méthode Ulysse à Paris 1 pour la sixième et Ulysse à Paris 2 pour les entre classes. Et... c'est très facile pour les enfants. J'utilise les chansons de cette méthode. Elles sont riches en ce qui concerne le vocabulaire, les expressions et les motivations donnant aux élèves. Pourquoi?

C.: Non. Alors, si vous avez l'opportunité, vous n'utilisez pas seulement les chansons de la méthode, vous utilisez aussi d'autres chansons ou seulement les chansons de la méthode?

I.: Je reste plutôt calée sur la méthode... euh... la plupart des fois j'utilise aussi des chansons émanées du YouTube mais c'est plutôt difficile pour les enfants, pour les élèves... Etant donné qu'il y a un autre cadre d'intonation sur les chansons authentiques, autre cadre linguistique, autre cadre métacognitif... Alors, euh... c'est plutôt difficile d'enseigner à travers une chanson de YouTube...

C.: En dehors de méthode....

I.: Comment?

C.: En dehors de méthode....

I.: En dehors de méthode, oui! Euh... mais il y a quelques fois que j'ai réalisé cette tentative.... que j'ai pris cette décision mais les élèves usent, exploitent, cette tentative de la part de moi, ils font du bruit... C'est très énervant, en ce qui concerne le fonctionnement de la classe.... la chanson...

C.: Cela concerne les élèves de la cinquième ou de la sixième aussi?

I.: Euh... De la sixième plutôt. La cinquième classe du primaire est plus collaborative....

C.: Plus réceptive?

I.: Et plus réceptive... euh... à la langue étrangère. Oui! Plus réceptive et plus collaborative. Ces classes, mes classes de cette année sont plus collaboratives!

C.: Alors, la plupart des fois que vous avez fait la tentative d'utiliser une autre chanson entre guillemets, vous m'avez dit que les élèves de la sixième ont peut-être ridiculisé cette situation. Ils ont fait du bruit...

I.: Oui, tout à fait, tout à fait ! La méthode les aide à être plus stables, plus fermes et plus proches à la procédure de l'enseignement... au processus de l'enseignement.

C.: Et aux objectifs peut-être du cadre.

I.: Et aux objectifs peut-être du cadre, mais cela dépend de l'enseignement... de l'enseignant. Moi, je reste callée sur les objectifs du cadre, tant sur les chansons de la méthode que sur les autres. Mais, la plupart des fois que j'ai utilisé une autre chanson, j'ai réalisé une grille avec des lacunes dans le texte pour que les élèves trouvent les mots adéquats, mots adéquats. Les mots adéquats ne sont pas connus, puisque le niveau de la langue est hétérogène, le niveau de la langue est très bas au primaire et alors tout ça bouleverse le but final, qui est l'enseignement de la langue française à travers la chanson. Euh... La solution de la chanson de la méthode s'avère pour moi plus sûre en ce qui concerne la concentration des élèves.

C.: Oui, oui! Maintenant, est-ce que vous utilisez la chanson pour enseigner la grammaire, la compétence linguistique?

I.: Euh... oui... J'utilise la chanson pour la compétence linguistique et cela se fait à travers aussi la méthode. J'incite les élèves à souligner les phénomènes grammaticaux qu'on enseigne. Je donne des ordres « Soulignez les verbes du premier groupe que vous trouvez, que vous voyez... Soulignez les noms qui se trouvent dans la même famille, les noms qui sont alliés à l'alimentation... tout ça... aux vêtements, à tous les champs thématiques, tous les champs lexicaux qu'on enseigne la dite fois.

C.: Alors, vous insistez aussi sur les tableaux des conjugaisons de la méthode? Cela aide les élèves?

I.: Cela aide les élèves mais moi je n'insiste pas... plus sur la conjugaison. J'incite les élèves à trouver dans le texte les formes grammaticales.

C.: Excusez – moi, ils répondent mieux aux activités découlées de la chanson?

I.: Comment ? Je ne comprends pas la question!

C.: Vous m'avez dit que vous essayez à travers la chanson de faire vos élèves explorer les phénomènes grammaticaux.

I.: En raison, sous nos yeux le texte de la chanson de la méthode. Les élèves voient à la fois la chanson et aussi l'écoutent.

C.: Alors, cela est peut - être plus motivant pour les élèves?... Au lieu d'utiliser strictement les tableaux de conjugaison?

I.: Oui, c'est plus motivant, étant donné que la chanson constitue un moyen de divertissement pour les élèves... Oui, oui, d'accord, mais c'est plus motivant... De quelle façon? C'est très motivant en ce qui concerne... Euh... Ils affrontent la chanson et l'enseignement comme un jeu.

C.: Comme un jeu!

I.: Comme un jeu! Et alors, ils se concentrent, mais c'est très rare... c'est très rare, la collaboration, la coopération des élèves dans un tel modèle, en écoutant la chanson et trouvant les verbes, les noms, les mots, trouvant tout ça, les éléments de la chanson et c'est très éliminé.

C.: C'est plutôt difficile ... euh... c'est plus difficile avec les élèves de la sixième... la collaboration, la coopération...

I.: Oui, c'est très difficile, parce qu'ils ridiculisent... Et les chansons qui se trouvent dans la méthode sont plutôt destinées aux enfants d'une autre maturité.

C.: Oui, bien sûr! Elles sont plus enfantines.

I.: Oui, elles sont très enfantines.

C.: Et les enfants de la sixième pensent qu'ils sont plus grands.

I.: Et ils sont plutôt adolescents. Les élèves de la sixième sont plutôt adolescents.

C.: Oui, c'est vrai! Et s'ils ne sont pas adolescents, ils sont près de l'adolescence...

I.: Ouais, ouais!

C.: Très bien! De quelle autre manière vous enseignez la grammaire, la compétence linguistique dans la classe de l'école primaire grecque ?

I.: Je réalise des quiz que je recopie chez moi et je les distribue aux enfants... Je réalise des quiz dans des logiciels...

C.: Oui.

I.: Je les fais en format papier, je les distribue aux enfants. Je réalise aussi des jeux de mots fléchés.

C.: Alors, ces quiz concernent peut – être...

I.: La grammaire.

C.: La grammaire, oui! Ils ne concernent pas le lexique, le vocabulaire?

I.: Le lexique, oui. Tant le lexique que la grammaire, oui! Ils trouvent dans des tableaux les mots cachés et j'utilise aussi les exercices ... du cahier d'exercices de cette année, qui est très riche à ce type d'exercices, à ce type de format d'exercices.

C.: Cela se passe dans la méthode que vous utilisez?

I.: Ouais, ouais, oui ! La méthode que j'utilise cette année, c'est très riche, c'est très riche. J'ai laissé la méthode Arthur et Lilou d'autrefois...

C.: Parce que la plupart des enseignants utilisent Arthur et Lilou...

I.: C'est très pauvre, c'est très démotivant, c'est très ennuyant pour moi... c'est, c'est très ennuyant et c'est ça, c'est pour cela, c'est ça, la raison pour laquelle, j'ai choisi de me différencier et de changer la méthode pour cette année, pour trouver moi-même mes élèves des motifs.

C.: Oui, parce que toute la structure des élèves et des méthodes précédentes... ce n'est pas intéressant, c'est tout à fait démotivant...

I.: Ouais, ouais!

C.: ... pour tous les élèves!

I.: Et très ludique, c'est très ... très ludique pour les enfants de...d'un tel âge.

C.: Oui, vous avez raison! Bon, alors je voudrais vous remercier de votre participation! Si vous voulez ajouter quelque chose d'autre... Vous voulez ajouter quelque chose... d'autre?

I.: Oui, en ce qui concerne le profil, mon profil d'enseignement... euh...je trouve moi - même quelquefois d'être plus traditionnelle pour... dans mon enseignement, dans mon style d'enseignement afin de réaliser mes objectifs.

C.: Oui, alors, vous suivez plutôt la conception traditionnelle de la grammaire afin... euh...

I.: Pour la grammaire, je suis plus traditionnelle, pour le lexique je suis plus libre, je fais des jeux, tout ça que je dis, je suis plus libre, j'enseigne à travers la chanson mais pour la grammaire, je crois que les élèves arrivent, euh... pour qu'ils arrivent à comprendre la conjugaison, le présent, le passé composé, tous ces formats strictes... euh... il faut prendre la craie et le tableau et faire la conjugaison. C'est ça, la méthode traditionnelle, c'est plus rapide pour moi, puisque les élèves apprennent l'indicatif du présent et ça c'est les terminaisons et tout!

C.: Je suis d'accord avec vous.

I.: Pour la grammaire je suis plus stricte que pour le lexique.

C.: Tous ces nouveaux moyens sont très intéressants. Nous sommes bien-sûr pour tous ces moyens, parce que nous sommes à une époque numérique.

I.: Oui.

C.: Mais moi, j'espère aussi que les moyens traditionnels d'apprentissage de grammaire ... vraiment ... aident ... vraiment les élèves à prendre conscience des objectifs et à réaliser peut-être les objectifs de la langue...

I.: Mmm!

C.: ...française... de la nouvelle langue.

I.: Et un autre défaut de l'enseignement de nos temps, c'est euh... le bannissement de la grammaire, du livre de la grammaire. On n'a pas de grammaire! Le ministère d'Education ne prévient pas pour l'enseignement du FLE un livre de grammaire.

I.: Comment c'est possible d'apprendre une telle grande ... euh ... une telle langue difficile sans avoir un livre de grammaire?

I.: Un livre de grammaire puisque les phénomènes grammaticaux sont basés sur un éventail de règles et d'exceptions de ces règles. Alors, comment, comment ça se fait? Euh... on comprend qu'on a décidé d'avoir un bas niveau du FLE au primaire! Moi, c'est ça, on a décidé ... euh tout... c'est ça un consensus! Euh...

C.: Vous avez raison! C'est, c'est la réalité!

I.: On a un consensus entre le Ministère et .... Qu'on reste en bas niveau! Ça!

C.: On est content des méthodes pauvres et les enseignants aussi, la plupart des enseignants... ne font pas d'efforts d'enrichir le matériel avec des méthodes plus motivantes ou peut-être avec d'un support plus intéressant.

I.: Oui, oui! Et les formations qu'on a faites ne sont pas réalisables dans nos classes, puisqu'il n'y a pas de niveau de langue. Les élèves de tous les niveaux se trouvent dans la même classe et ils se trouvent dans la même classe aussi des élèves qui ne veulent pas, qui ne préfèrent pas l'enseignement... Ils n'ont pas choisi l'enseignement du français en tant que langue deuxième... au ... au primaire... dans ... dans la classe, j'ai aussi des élèves qui me disent que «moi, je n'ai pas choisi le français, j'ai choisi l'allemand... mais je me trouve ici dans la classe du FLE.».

C.: Notre réalité c'est aussi qu'il n'y a pas les supports techniques, parce que moi, j'ai enseigné aussi dans l'école primaire grecque, comme enseignante payée à l'heure. Moi, j'avais toute la volonté de motiver les élèves mais on ne peut pas avoir une méthode nouvelle sans avoir les supports techniques, parce que si les ordinateurs sont d'une autre décennie... euh... c'est pas possible d'avoir du matériel motivant et plus adapté aux nouveautés de l'époque.

I.: Et, on perd beaucoup de temps pour connecter, pour se connecter, pour trouver les CD, pour tout ça...

C.: Et les élèves font du bruit...et après c'est...il n'y a pas d'intérêt pour le cours.

I.: Oui, oui, oui! Et on perd tout à fait les faits conducteurs de la classe. C'est ça, C'est ça. Quand on décide d'écouter une chanson à travers le YouTube, on perd complètement les faits conducteurs de la classe.

C.: Oui, oui! Vous avez raison! Alors, Je vous remercie beaucoup!

I.: D'accord, merci!

C.: Bonne suite! Et bon mois!

I.:A vous aussi! Merci beaucoup!

## INTERVIEW 3

5/4/2020

C: Με ακούτε;

I: Ναι, ναι Μαρία. Εσύ μ' ακούς;

C: Ναι, ναι, ναι, ναι. Καλημέρα!

I: Καλημέρα κορίτσι μου!

C: Χίλια συγνώμη για την καθυστέρηση. Υπήρχε ένα θέμα στο Skype.

I: Δεν πειράζει. Δεν πειράζει. Συμβαίνουν και αυτά. Δεν πειράζει.

C: Alors, si vous êtes prête, nous pouvons commencer.

I: Oui, je suis prête.

C: Hmm. Donnez-moi une minute. Λοιπόν. Tout d'abord, je voudrais vous informer que cette recherche s'effectue dans le cadre de mes études postuniversitaires en didactique du FLE à l'Université Ouverte Grecque à la faculté de sciences humaines. Le thème de mon mémoire concerne l'enseignement – l'apprentissage de la grammaire française à travers les chansons dans la classe de l'école primaire grecque. Avant de commencer à vous interviewer, je voudrais vous informer sur l'anonymat de cette recherche et vous remercier d'avance de votre participation parce que vous contribuez de façon essentielle à la réalisation de mon mémoire. D'accord?

I : Oui.

C: Alors, avant de commencer le questionnaire, pourriez-vous me parler un peu de vous? C'est -à -dire, quelles sont vos études? Si vous avez fait des études postuniversitaires? Quelle est votre expérience professionnelle ?

I: Euh! Je suis enseignante de FLE et j'enseigne au public pendant 25 années. J'ai fait des études post- universitaires, aussi à l'Université Ouverte.

C: Hmm! Très bien!

I: Euh!

C: Quand?

I: Euh! Il y a trois ans que j'ai pris le ...(Rires) que j'ai fait ...oui...oui...je...

C: Ah! C'est très récemment.

I: Oui, je n'étais pas trop jeune. Euh! (Rires) .Alors,...

C : Moi, j'ai commencé depuis 2014.

I : Ah! 2014!

C: Mais, il y a une grosse différence entre les études et c'est pourquoi, nous sommes maintenant en 2020! (Rires)

I: C'est bien! Oui! (Rires) J'enseigne au public, j'ai dit, pendant 25 années. Et les 15 années au secondaire et les 9 dernières années au primaire.

C: Hmm. Vous avez aussi travaillé au lycée?

I: Au lycée. Oui. Une année.

C: Une année. Hmm.

I: Une année, parce que, ... au secondaire, quand j'étais au secondaire, je, il y avait une année, j'ai travaillé, j'ai enseigné aussi au lycée.

C: Hmm.

I: Alors, je n'enseigne pas dans une école. Dans plusieurs écoles, en même temps et en ce moment j'enseigne dans trois écoles primaires à Thessalonique.

C: Hmm. Très bien! Et vous avez aussi travaillé dans d'autres régions excepté Thessalonique?

I: Oui, bien sûr! À d'autres régions de la Macédoine du Nord.

C: Très bien! Maintenant, première question: Est-ce que vous utilisez la chanson pour enseigner le français à l'école de la classe primaire grecque?

I: Euh...Oui, surtout, j'utilise la chanson, euh, parce que je trouve que c'est un outil pédagogique et un moyen original. On pourrait dire que ça motive surtout les jeunes apprenants.

C: Hmm.

I: Les apprenants du primaire.

C : Vous considérez qu'elle motive toutes les deux classes de l'école primaire grecque? La cinquième et la sixième, aussi?

I: Je crois, euh, de mon expérience, surtout la cinquième.



C: Hmm.

I: Peut-être quelques chansons, euh, françaises, euh, intéressent, aussi, la sixième classe.

C: Hmm. Mais, ça dépend aussi.

I: Connues. Ça dépend, oui. Ça dépend du type de la chanson et du public.

C: Hmm. Très bien! Maintenant, est-ce que vous utilisez la chanson pour enseigner la grammaire, les compétences linguistiques? Si, oui, comment? Si, non, pourquoi pas?

I: Euh, plus fréquemment, c'est..., oui, j'utilise les chansons surtout de la méthode, surtout comme une révision sur le lexique, la grammaire déjà appris à l'unité, de l'unité. En même temps, euh... de mon expérience, cela permet euh...aux élèves de se motiver...

C: Alors, c'est...

I: d'améliorer leur prononciation qui est très important et de retenir le lexique déjà appris et bien sûr la grammaire.

C: Hmm. Mais, ce n'est pas la priorité. C'est-à-dire la grammaire...

I: Non, non, ce n'est pas la priorité la grammaire.

C: Vous enseignez plutôt ...oui, je vous écoute.

I: Pour moi, plutôt la prononciation, euh, le développement de la compréhension orale aux élèves, chez les élèves, c'est très important.

C: Hmm. Et quand vous utilisez la chanson pour la grammaire, vous pensez que cela est motivant pour les élèves?

I: Euh oui! C'est motivant parce que les élèves aiment chanter comme par exemple je...la première chanson que j'utilise dans la classe, dans ma classe c'est la chanson de l'alphabet...

C: Hmm.

I:...Et les élèves dans une demi- heure apprennent déjà l'alphabet.

C: Mais cela se passe pour...

I: Et chantent. C'est pas la grammaire exactement, mais c'est un...euh. Euh... Les nombres. Ils aiment euh...quelques fois, euh, la chanson et surtout, les comptines, on pourrait dire au primaire.

C: Mais c'est plutôt pour les élèves de la cinquième.

I: De la cinquième, oui.

C: Qu'est-ce qui se passe pour les élèves de la sixième ? Vous enseignez plutôt la chanson pour la compétence orale, aussi?

I: Oui, pour la compétence orale, surtout.

C: Hmm. De quelle autre manière, vous enseignez la grammaire, la compétence linguistique dans toutes les deux classes de l'école primaire grecque ?

I: Euh ayant comme support la chanson ?

C: Oh. Excepté la chanson. Si vous n'utilisez pas la chanson seulement pour utiliser les compétences linguistiques, quelles autres manières vous préférez ?

I: Je préfère surtout les textes de l'unité et les élèves peuvent trouver les règles eux – mêmes.

C: Alors, vous suivez quelques fois le tableau de conjugaison et toutes les règles de la grammaire qui existent dans la méthode ?

I: Oui, ...Ναι, pas..., ... oui. Eh oui, dans la méthode, euh, un peu quelques, bien sûr et moi aussi, je...leur. En plus, je donne quelques exercices mais surtout des... Au primaire, surtout, des activités et pas des exercices de grammaire comme on fait au secondaire, c'est autre chose au secondaire.

C: Hmm. Ce ne sont pas des...Vous voulez me dire que ce ne sont pas des simples exercices de systématisation? Ce sont des...

I: Il y a aussi, il y a aussi quelques exercices de systématisation, bien sûr.

C: Euh... Les activités sont...

I: Euh. Les élèves aiment écouter, par exemple voir quelques vidéos et écouter la chanson des vidéos sur les nombres, ce sont des comptines plutôt, pas des chansons, on pourrait dire et ils aiment ça. Ils aiment euh... apprendre avec la musique, c'est plus facile.

C: Hmm. Et plus motivant?

I: Et plus motivant. Plus motivant.

C: Euh, vous voulez ajouter quelque chose d'autre sur l'utilisation de la chanson dans l'école primaire grecque? De votre expérience?

I: Ναι, ναι, Je voudrais dire que les cours avec les chansons ou la musique généralement se déroulent dans une atmosphère plus chaleureuse.

C: Hmm. Très bien!

I: sans anxiété. L'élève, les élèves se révèlent plus attentifs pendant ces cours et la plupart des fois, il y a...euh... ça dépend de la classe, bien sûr.

C: Oui, bien sûr!

I: Et du niveau des élèves. Mais la plupart des fois, sont plus attentifs pendant ces cours.

C: Et plus réceptifs peut-être?

I: Oui, plus réceptifs. Ils apprennent très facilement aussi quelques chansons de Noël et ils aiment les chanter après Noël, aussi. (Rires)

C: Oui. Très bien! Qu'est-ce qui se passe dans la sixième classe ? Il y a la même attention ou il y a du bruit, la plupart des fois?

I: Il y a du bruit, pas, quelques fois, même on peut dire encore que ça dépend du niveau mais la plupart des fois, les mêmes élèves, les mêmes élèves de..., quand ils sont en sixième, sont différents, ce n'est pas la même enthousiasme, je pourrais dire que la sixième, que dans la cinquième, excusez-moi. Une fois, je pourrais dire et c'est de mon expérience, je...les élèves, j'ai utilisé comme support une chanson de Demis Roussos, c'était: 'On écrit sur les murs'.

C: Hmm. Oui.

I: Et c'est deux fois, deux années, je l'ai utilisée comme support et on a..., c'était très intéressant, pas pour tous les élèves de la sixième. Il y avait des classes que les élèves ne sont pas..., n'ont pas le même intérêt. Mais à partir de cette chanson, on a utilisé cette chanson comme support de faire des graffitis. Ils ont écrit à la fin, ils ont appris la chanson très bien quelques classes et ils ont, ils l'ont chantée à une fête. C'était la dernière fête de la sixième.

C: Hmm. Très intéressant !

I: Comme chaque année, oui .Ils ont fait... ils ont produit des graffitis avec des slogans sur l'amitié, l'amour, c'était la paix.

C: La paix.

I: La paix.

C: Avec tous ces messages humanitaires. Hmm.

I: Tous ces messages, oui. C'était très intéressant. Je l'ai...euh...j'ai enseigné... je l'ai fait dans deux classes.

C: Dans toutes les deux classes.

I: Toutes les deux classes, deux années, pendant deux années, oui.

C: Très intéressant!

I: Pas les mêmes classes. Pas les mêmes classes. Autres classes. Oui, c'était très intéressant!

C: Il y a combien d'années c'est qui s'est passé? Vous vous rappelez?

I: Il s'est passé cinq années.

C: Hmm. Ok, d'accord! Alors, je pense que nous avons fini. Je vous remercie beaucoup pour votre participation, euh, votre expérience est vraiment très intéressante.

I: Merci! Moi, aussi! Parce que c'est un plaisir pour moi de contribuer un peu...

C: Oui, vous avez contribué beaucoup!

I: Oui, à la réalisation de votre mémoire.

C: Merci beaucoup!

I: Merci! Moi, aussi, merci! Au revoir !

I: Au revoir!

## **INTERVIEW 4**

**10/4/2020**

C: Bonjour!

I: Bonjour!

C: Euh. Vous m'écoutez ?

I: Oui, oui, très bien!

C: Euh. Je voudrais vous remercier pour votre participation dans mon mémoire. Euh... Avant de commencer, je voudrais vous informer que cette recherche s'effectue dans le cadre de mes études post- universitaires en didactique du FLE à Université Ouverte grecque à la faculté des sciences humaines. Le thème de mon mémoire concerne l'enseignement – l'apprentissage de la grammaire française à travers la chanson dans la classe de l'école primaire grecque. Avant de commencer à vous interviewer, eh. Je voudrais vous informer sur l'anonymat de cette recherche

et vous remercier d'avance de votre participation parce que vous contribuez de façon essentielle à la réalisation de mon mémoire.

I: Merci moi, aussi!

C: Euh alors, si vous êtes prête, avant de commencer le questionnaire, je voudrais que vous me parliez de...eh...un peu de vous. C'est-à-dire quelles sont vos études, si vous avez fait des études post- universitaires, quelle est votre expérience professionnelle?

I: Ah, j'ai effectué mes études à l'Université d'Athènes, dans le département de la langue et de la littérature françaises et actuellement, je termine mon master en didactique du FLE à l'Université Ouverte Hellénique à Patras.

C: Oui.

I: Ah... J'enseigne depuis 2005 à l'enseignement...ah... public grec. J'enseigne le français...ah... de 2005 jusqu'à 2013..ah...J'enseignais au secondaire, à l'enseignement secondaire. Depuis 2013 jusqu'aujourd'hui, j'enseigne à l'école primaire.

C: Alors, vous enseignez à l'école primaire grecque depuis combien d'années?

I: Sept années.

C: Oui, très bien! Euh... Alors, première question : Est-ce que vous utilisez la chanson pour enseigner le français? Si oui, pourquoi? Si non, pourquoi pas?

I: Oui, j'utilise la chanson...ah... pour enseigner le français...ah...c'est une façon de...ah...de faire...ah...de donner du plaisir aux élèves à travers la chanson.

C: Oui.

I: Ah. J'utilise surtout les chansons du manuel pour...ah...pour l'enseignement et l'apprentissage du FLE. Mais pour l'enseignement du côté interculturel et socioculturel, j'utilise des chansons authentiques et... des chanteurs ou des groupes... eh... français, célèbres.

C: Alors, excepté les chansons qui... qui existent dans la méthode, vous utilisez, vous consultez des sites d'Internet?

I: Oui, je consulte Internet... ah...je... nous allons avec les enfants sur YouTube... euh...et on écoute des chansons que les enfants, euh...eux aussi, ah... me proposent parce qu'ils connaissent déjà Zaz, Indila, Kids United...

C: Hmm... Très bien!

I: Et d'autres chanteurs.

C: Maintenant, est – ce que vous utilisez la chanson pour enseigner la compétence linguistique?

I: Oui, bien sûr que j'utilise la chanson...

C: Alors, comment?

I: Pour enseigner la compétence linguistique. Oui.

C: Hmm. Comment vous l'utilisez?

I: Je. J'utilise la chanson pour étudier toutes les composantes de la compétence linguistique.

C: Hmm.

I: Ah... le niveau lexique c'est-à-dire la compétence lexicale, le niveau de grammaire. Le niveau de grammaire... C'est-à-dire les mots grammaticaux et les catégories, les structures grammaticales.

C: Très bien!

I: Euh... bien sûr la phonétique, la compétence phonétique à travers la lecture à voix haute, dans une première phase et après, les enfants chantent...la chanson et... euh... les compétences... ah... orthographiques et ortho épiques parce qu'ils doivent à travers la chanson, l'étude de la chanson, reconnaître...les lettres...ah...en écriture cursive, soit les lettres ... surtout les lettres imprimées dans la chanson du manuel et bien sûr lire avant de chanter parce que c'est la première phase de la lecture avant et après...Ah...pour la compétence ortho épique...La chanson, la procédure de chanter.

C: Alors, vous utilisez la chanson... euh... pour enseigner la compétence linguistique pour toutes les deux classes du primaire?

I: Oui, pour les deux classes, oui, la cinquième et la sixième, aussi.

C: Hmm.

I: Ah. C'est compris dans le manuel que j'utilise. Ah... le manuel que j'utilise, les unités commencent par une chanson et après... après... on travaille aussi quelques BD, quelques textes...

C: Cela... vous pensez que cela est motivant pour les élèves?

I: Euh. Oui, très motivant... Eh... parce qu'ils aiment de cette façon le français, eh, .le but c'est..., l'objectif c'est d'aimer la langue et pas de faire faire aux enfants avec l'apprentissage de la langue étrangère...du français...ici.

C: Hmm.

I: Ah. Ils aiment beaucoup mais je dois avouer que...qu'ils préfèrent les chansons authentiques par rapport aux chansons de la méthode...euh...parce qu'ils disent quelques fois que ce sont un peu enfantines...

C: Hmm...

I: Eh. Mais moi...

C: C'est...c'est plutôt pour les élèves de la sixième, peut-être.

I: Oui, eh, .non la cinquième, aussi. Ils sont des pré-adultes, des pré-adolescents, euh, ils, euh, ils sont très exigeants... mais j'insiste en tout cas sur l'apprentissage de la grammaire à travers les chansons du manuel parce qu'ils étudient les éléments lexicaux et grammaticaux qu'on doit étudier à ce niveau- là...les unités ont un plan qui concerne l'apprentissage très...on ne doit pas être en dehors de ce plan. Mais à la fin du cours, les dernières minutes... ah...je consacre...ah... un peu de temps pour faire écouter aux enfants des chansons authentiques, euh, de, comme je progresse, eh, au fur et à mesure pendant l'année le cours, euh, .je consacre aussi quelques séances pour regarder des films français comme "Les Choristes", "Astérix et Obélix" ou...

C: Alors, euh, alors, excepté la chanson, de quelle autre manière, vous enseignez la grammaire, la compétence linguistique? Vous utilisez des films...? Et quoi d'autre?

I: Ce n'est pas toutefois pour enseigner la grammaire, mais peut-être pour consolider quelques expressions parce qu'ils écoutent les acteurs doublés, euh, par la langue française, ils lisent les sous-titres en grec, .euh, En ce qui concerne la grammaire, strictement, au stricte sens de la grammaire, je l'enseigne tout d'abord d'une façon explicite, j'ai recours aussi au métalangage...

C: Hmm.

I: Ah. Je donne les règles après des exercices d'application, à travers ces exercices, j'introduis petit à petit le lexique, le nouveau lexique.

C: Ok!

I: Et après, ah, j'ai recours encore une fois aux chansons pour consolider et pour appliquer, ah, euh, les phénomènes grammaticaux déjà étudiés dans la première partie du cours.

C: Très bien! Et, euh, vous utilisez la méthode: «Arthur et Lilou» dans la classe de l'école?

I: Non, j'utilise la méthode: «Ulysse à Paris» des éditions « Le livre ouvert» qui est une méthode très nouvelle, très actuelle...

C: Très bien!

I: Et très riche en matériel pour les enfants du FLE.

C: Très bien! Eh, vous avez à ajouter quelque chose d'autre en ce qui concerne l'enseignement de la chanson à l'école primaire grecque?

I: Oh oui, euh, je pense que c'est très motivant pour les élèves d'écouter des chansons, de les lire et après de les faire chanter en classe, parce que l'objectif c'est...encore une fois je répète d'aimer, d'adorer la langue et pas d'étudier...des structures...ah...

C: De répéter des règles peut-être...

I: Oui, très traditionnelles, du lexique, mais, ah, étudier le lexique et la grammaire à travers des phrases qu'ils chantent... pourrait créer aussi des automatismes sur la langue parce que les rimes des chansons...créent aux enfants des automatismes. Ils étudient des expressions figées, des locutions figées, des expressions toutes faites qu'ils répètent, répètent. Euh...C'est la première phase pour apprendre à parler en français, même...d'une façon assez élémentaire et assez basique.

C: Très bien! Euh, je vous remercie beaucoup pour votre participation... euh. Vous avez contribué...

I: Merci!

C: Beaucoup à ma recherche!

I: Merci de m'avoir donné l'occasion de parler de mon métier, de...ah...de parler de la chanson, aussi...parce que c'est une façon très motivante...ah...pour...ah...faire apprendre le français aux petits élèves de l'école primaire grecque.

C: Ok! Eh...je vous remercie beaucoup! Au revoir!

I: Au revoir! Merci!



## INTERVIEW 5

11/04/2020

C: Bonjour!

I: Bonjour!

C: Vous m'écoutez?

I : Oui, très bien!

C: Donnez-moi deux minutes...

I: Ça va?

C : Ça va!

I: Oui. Ou euh.

C: Ça va, et vous?

I: Oui, toujours confinée mais... ça va. (Rires)

C: Très bien! Euh..., alors, euh...avant de commencer eh, l'interview, je voudrais vous informer que cette recherche s'effectue dans le cadre de mes études post- universitaires en didactique du FLE.

I: Hmm....

C: À l'Université Ouverte Grecque, à la faculté des sciences humaines. Le thème de mon mémoire concerne l'enseignement et l'apprentissage de la grammaire française, à travers la chanson dans la classe de l'école primaire grecque. Avant de commencer à vous interviewer, je voudrais vous informer sur l'anonymat de cette recherche et vous remercier d'avance de votre participation, parce que vous contribuez de façon essentielle à la réalisation de mon mémoire !

I: Hmm...

C: D'accord?

I: D'accord!

C: Alors, si vous êtes prête, nous pouvons commencer...

I: Oui. Vous m'écoutez bien? D'accord?

C: Oui, oui. Bien sûr!

I: Ok, ok.

C: Et vous?

I: Oui, bien sûr!

C: Très bien! Alors, avant de commencer, euh, le questionnaire, je voudrais euh..., vous demander tout d'abord, euh, de me parler un peu de vous, c'est-à-dire, quelles sont vos études, si vous avez fait des études postuniversitaires, quelle est votre expérience professionnelle?

I: Eh, oui, bon. Je m'appelle P.B. Je travaille dans l'enseignement public depuis, euh, douze ans.

C: Hmmm...

I: Eh..., j'ai fait des, j'ai réalisé mes études universitaires à l'Université Aristote de Thessalonique, dans le Département de la Langue et de la Littérature française.

C: Très bien.

I: Puis, je, euh, je, dans le cadre de programme Erasmus, j'étais à Nice pour une année académique et dans le cadre Erasmus, j'ai fait un DU, diplôme universitaire ...

C: Hmm...

I: Eh, 'Méditerranée contemporaine, culture et communication'.

C: Hmm...

I: Eh, et après, j'ai euh, fait des études postuniversitaires, l'ancien DEA...

C: Hmm...

I: En 'Sciences et Techniques du Langage'.

C: Hmm, en France, aussi?

I: Oui, toujours à Nice, à l'Université de Nice, Sophia Antipolis.

C: Hmm, très bien!

I: Ou euh.

C: Et maintenant quelle est votre expérience professionnelle? Où vous avez travaillé?

I: Eh voilà. Au début, euh, dans les, eh, dans des écoles de langue privées grecques, comme de langue étrangère, comme tout le monde, (rires) et en Grèce, ça s'appelle 'frondistiria'...

C: Hmm...

I: Et puis, euh, j'ai été, euh, puis, j'ai travaillé, eh, à l'école franco hellénique 'Calamarie',

C: Hmm...

I: C'était une école privée...

C: À Thessalonique?

I: À Thessalonique, oui.

C: Hmm...

I: Eh, c'est un..., auparavant c'était une école des sœurs de charité.

C: Hmmm...

I: C'est-à-dire, il y avait une autre...des sœurs...

C: Mentalité?

I: Oui. Oui, tout à fait. Bon. Et après, J'ai..., voilà, j'ai réussi aux examens des professeurs, le concours d'Asep...

C: Hmm. Très bien.

I: Et voilà, je suis entrée, euh, à l'enseignement public. Maintenant, voilà.

C: Euh...

I: Pour les derniers douze ans, euh, je travaille aux écoles publiques grecques. Au début, j'étais, euh, j'appartenais à l'enseignement secondaire...

C: Hmm...

I: Euh, pendant, les dernières années, je, j'appartiens à l'enseignement primaire.

C: Hmm, alors, euh, pour combien d'années vous travaillez dans l'école primaire grecque? Excusez-moi...

I: Eh...six ans.

C: Six ans. Et auparavant, vous avez travaillé aussi au collège et au lycée?

C'est ce que vous m'avez dit?

I: Oui.

C: Hmm. Très bien.

Mémoire

I: Oui.

C: Alors, euh, première question: est-ce que vous utilisez la chanson pour enseigner le français? Si oui, pourquoi? Si non, pourquoi pas?

I: Ok. Euh..., la chanson...vous, euh, voulez dire la chanson, qui existe dans les méthodes? Euh, de français ou des vraies chansons qu'on peut trouver partout, dans You tube, par exemple?

C: Euh...

I: Parce qu'il y a des chansons dans les méthodes...

C: Je pense toutes les deux catégories de ce que vous utilisez!

I: Hmm...

C: De la méthode aussi et si vous, euh, vous consultez aussi les sites d'Internet?

I: Oui, bon.

C: Hmm...

I: Euh, voilà..., il y a, ça dépend, euh, l'âge et les intérêts des enfants. C'est –à-dire, à l'âge de dix ans, de dix ans et demi, on peut encore très..., facilement utiliser ou exploiter, si vous voulez, la chanson proposée, les chansons proposées par la méthode.

C: Hmm...

I: Parce que, oui, ce sont euh, des chansons bien rythmées, bien sûr, mais les enfants ne ne rigolent pas, à travers ces chansons.

C: Hmm...c'est pour la cinquième?

I: Oui, pour la cinquième...

C: Classe?

I: Classe de l'école primaire Grèce.

C: Hmm...

I: Grecque, pardon. Mais, à partir de onze ans et demi et douze ans, la sixième, la dernière classe de l'école primaire grecque, voilà, ça se pose des problèmes, parce que, parfois les chansons proposées par la méthode, sont trop enfantines...

C: Hmm...

I: Pour eux.

C: Hmm.

I: Alors...c'est un...

C: Alors, qu'est-ce que vous faites dans cette situation?

I: Voilà, ça dépend toujours de leurs intérêts. Donc, on ne peut pas entrer dans la classe ' Euh, voilà, aujourd'hui, oups, on va faire ça'.

C: Hmm...Oui.

I: Il y a toujours une interaction, si vous voulez...

C: Hmm...

I: Euh, donc, je, après avoir fait une petite recherche sur l'Internet...

C: Hmm...

I: Je, j'aide, j'exploite, des chansons, de vraies chansons françaises en classe.

C: Hmm...C'est pour la...?

I: Euh...

C: C'est plutôt pour la sixième, classe?

I: Oui.

C: Hmm...

I: Oui. Oui.

C: Ok, je comprends.

I: Je peux vous donner des exemples, si vous voulez...des exemples des chansons.

C: Oui. Oui. Je vous écoute.

I: Euh, concernant l'enseignement, si vous voulez, de verbe 'aller', j'ai trouvé une chanson sur You Tube, voilà, la chaîne, comme ça, qui s'appelle 'Je vais, tu vas'...

C: Hmm...

I: Que... c'est une chanson d'un canadien qui s'appelle Étienne...

C: Hmm...

I: Voilà, en fait le, le refrain, c'est un peu rigolo, c'est la conjugaison du verbe aller au présent.

C: Hmm...

I: Mais, il a un rythme...

C: Hmm...

I: Très amusant et les, euh, la, comment on dit, la, la séquence vidéo de de cette chanson, ce n'est pas devant une scène, une vraie scène de, euh, de conférence, si vous voulez, voilà, c'est donc l'idée d'un concert, plein de foule, eh, on se divertit...

C: Hmm...

I: Avec la chanson.

C: Hmm...

I: Une autre chanson que, voilà, jusqu'à maintenant, ça marche bien avec eh, les élèves de la sixième...

C: Hmm...

I: C'est la chanson de 'je veux' de...

C: Hmm...

I: De Zaz.

C: De Zaz. Oui, bien sûr.

I: Parce que, euh, à part, eh, l'exploitation, si vous voulez, grammaire...

C: Hmm...

I: C'est un bon exemple, exemple de prononciation, parce que l'écriture, par exemple, du verbe vouloir 'Je veux'...

C: Hmm...

I: Euh, vouloir, il y a...

C: Beaucoup de fois?

I: Il y a x, et parfois mes élèves, biais par veux ou x, parce qu'ils veulent retenir la bonne écriture.

C: Hmm...

I: L'orthographe.

C: Ok.

I: Du verbe, ça pose des problèmes, si vous voulez, de communication.

C: Hmm...

I: Parce que la prononciation est mal.

C: Hmm...

I: Si on retient, on ne retient pas la bonne prononciation. Voilà!

C: D'accord.

I: Concernant la chanson.

C: Ok. D'accord. Alors, vous m'avez dit que vous utilisez quelquefois, euh, les chansons pour l'enseignement de la prononciation française. Est-ce que vous utilisez aussi la chanson pour enseigner la compétence linguistique, la grammaire?

I: Voilà, euh, comme je vous ai dit, j'utilise parfois la chanson parce que j'ai peur...

C: Hmm...

I: de ne pas, comment on dit, de ne pas faire de malentendus, c'est-à-dire, quand les enfants écoutent la chanson, ops, on va faire la fête.

C: Hmm...

I: Mais non, ce n'est pas la fête, c'est, voilà, c'est un cours, une autre, une autre forme de cours.

C: Hmm...

I: Voilà, toujours, je voudrais essayer d'exploiter les chansons. Oui, le rythme, oui, les enfants ont besoin d'une pause...

C: Hmm...

I: Mais, euh, toujours, j'exploite les enseignements ..., grammaticaux,

C: Des éléments?

I: Ναί. Et leur enseignement, si tu veux, si vous voulez...

C: Hmm...

I: Δηλαδή, ça veut dire que, euh, comme je vous ai dit, dans la chanson 'Je vais, Tu vas', il y a l'enseignement du verbe...

C: Aller!

I: Du verbe aller.

C: Oui, bien sûr.

I: Mais à la fin...

C: Hmm...

I: À la fin, j'essaye de souligner dans ma classe la conjugaison, si vous voulez,

C: Hmm...

I: De, euh, 'tenez ça en tête'.

C: Alors, vous utilisez, vous avez utilisé les chansons, plutôt pour, euh, comme déclencheur de...

I: Oui.

C: Des éléments grammaticaux que vous allez enseigner?

I: Oui. Tout à fait.

C: Et cela était motivant pour les élèves? Qu'est-ce que vous en pensez?

I: Oui, c'est motivant mais il y a toujours le danger de faire la fête en classe.

C: Hmm...Et de ridiculiser la situation, peut-être?

I: Oui!

C: Hmm...Hmm

I: Et c'est pourquoi, j'ai dit dès le début que ça dépend des intérêts des élèves...

C: Hmm...

I: ça dépend de leur maturité...

C: Hmm...

I: C'est question de, euh, si vous voulez de..., d'une compréhension mutuelle. Oui, on va faire la chanson mais écoutez, ce n'est pas la fête.

C: Hmm...Vous avez raison!



I: Oui!

C: Et maintenant, de quelles autres manières, vous enseignez, euh, la grammaire, dans la classe de l'école primaire grecque?

I: Eh, la grammaire...Voilà! Grande question. Parfois, eh, avec de petites séquences vidéo, que je trouve dans la chaîne 'You tube'...

C: Hmm...

I: Quand je parle d'une séquence vidéo, pas plus d'une minute...euh?

C: Hmm...

I: Très...

C: Très rapide?

I: Voilà, très rapide. Une séquence très rapide.

C: Hmm...

I: Parce que, si non, ça, ça va..., euh, ça va..., leur rendre fatigués. Eh?

C: Hmm...afin, afin de ne pas, qu'ils ne puissent pas exploiter la situation?

I: Oui.

C: Parce que si c'est trop long, on va...

I: Oui.

C: Hmm, hmm.

I: Après, on en a marre, on a d'autres problèmes dans la classe...

C: Hmm.

I: C'est une question, au niveau de question de classe, si vous voulez...

C: Hmm.

I: Euh, de petites séquences vidéo? Euh, il y a un plan, un plan, même, euh, avec, par exemple, je viens de trouver une chanson enfantine, euh, autour de question de confinement...

C: Hmm.

I: Pour..., on est tous obligés de rester à la maison...

C: Hmm...

Mémoire

I: Qu'il s'appelle, euh, 's'en sortir, sans sortir'.

C: Hmm.

I: Voilà, c'est une bonne occasion d'enseigner, si vous voulez, la structure 's'en' et la préposition, proposition 'sans', avec infinitif.

C: Hmm.

I: 'S'en sortir, ça veut dire sans sortir'. Voilà.

C: Hmm...

I: C'est un jeu de mots mais en même temps se reste surtout, partout dans la surface. Voilà, c'est un titre de chanson mais voilà, vous voyez, sans plus infinitif...

C: Hmm...

I: C'est un, c'est une manière simple...

C: Hmm...

I: De dire, voilà.

C: Hmm. Et vous consultez..., euh, vous suivez, eh, aussi les tableaux de conjugaison, qui existent, eh, dans la méthode, afin d'enseigner la compétence linguistique?

I: Oui, toujours mais à la fin.

C: Hmm...

I: À la fin. C'est-à-dire, pour, eh...

C: Réviser, peut-être?

I: Ré...Oui, à la fin pour révi..., réviser.

C: Hmm...

I: Oui, on a vu, on a lu ce type. Voilà, 'je vais, tu vas'.

C: Hmm.

I: Mais, ça appartient, euh, à la conjugaison d'un verbe, il n'y a pas toujours première ou deuxième personne du singulier...

C: Hmm.

I: À la fin, on recourt aux tableaux de conjugaison...

C: Hmm.

I: Oui, euh, avec des, des explications très simples, mais voilà la conjugaison. Parce que, j'ai fait une petite comparaison avec le grec. Voilà.

C: Hmm.

I: En grec, quand on conjugue un verbe...

C: Hmm.

I: Il y a première, deuxième, troisième personne du singulier...

C: Hmm.

I: C'est pareil aussi.

C: Hmm. Vous expliquez aussi qu'il n'y a pas de correspondance entre les pronoms sujets et...

I: Eh, oui. Il y a...Ça dépend.

C: Hmm.

I: Mais si je vois...

C: Quelquefois?

I: Voilà. J'utilise souvent la question, la phrase 'ça dépend'. Oui, ça dépend.

C: Hmm.

I: Oui, parce que ça dépend du niveau socioculturel des enfants. Ça dépend de leurs, euh, de leurs origines. Il y a, par exemple, des élèves albanophones. Alors, comment on fait une comparaison grecque...?

C: S'ils ne connaissent pas le grec? Ce n'est pas...

I: Oui.

C: Oui. Bien sûr.

I: En grec, il y a...

C: Hmm.

I: C'est pourquoi, j'utilise toujours, toujours, voilà, la phrase 'ça dépend'. Voilà.

C: Hmm.

I: Ce n'est pas venir en classe, entrer et faire un monologue 'voilà, aujourd'hui, on va apprendre le verbe...'

C: Non, non. Ce n'est pas possible.

I: Oui.

C: Ça dépend de classe, du niveau, de l'intérêt. (Toux)

I: Alors, l'intérêt joue aussi un grand rôle...

C: Hmm.

I: Euh?

C: Excusez-moi, vous m'avez dit quelle méthode vous utilisez dans l'école primaire grecque?

I: Oui. Euh, cette année, je..., voilà, j'utilise 'Arthur et Lilou'...

C: Hmm.

I: Eh, niveau 1 pour la cinquième et niveau 2 pour la sixième.

C: D'accord.

I: Des éditions de..., 'Trait d'Union'.

C: Très bien. Euh, vous avez, eh, vous avez à ajouter quelque chose d'autre pour, en ce qui concerne l'enseignement de la chanson dans l'école primaire grecque?

I: Eh, c'est..., bien sûr, c'est, euh, dans un, une autre ambiance...en classe.

C: Et la grammaire, c'est-à-dire la combinaison, s'il y a une combinaison, peut-être de tous les deux, dans le, la classe, dans la réalité de la classe primaire grecque ?

I: La réalité? C'est une grande question, la réalité. (Rires)

C: Hmm. Hmm.

I: Il y a toujours un décalage entre réalité et théorie...

C: Oui.

I: Et il faut toujours bien avoir en tête la théorie, afin de réaliser de grandes choses dans la classe.

C: Hmm.

I: Alors, c'est-il- dire, je n'abolis jamais la théorie mais, bon, on doit toujours s'adapter. Ça dépend. S'il y a des enfants qui aiment la musique...

C: Hmm...

I: Vraiment...Parce qu'il y a des enfants, par exemple, qui s'occupent de la musique classique... Au lieu de faire l'alphabet français avec la petite chanson proposée par la méthode...

C: Hmm...

I: Il y a, eh, sur la chaîne You Tube, il y a un alphabet, eh, avec un rythme d'une pièce musicale de Mozart.

C: Hmm...Oui.

I: C'est –à-dire que, il y a un préalable, si vous voulez, euh, communication avec mes élèves ' Voilà! Bonjour! Moi, j'enseigne le français. Que faites-vous dans la vie?'.

C: Hmm...

I: Pas seulement dans la vie scolaire seulement...

C: Hmm...

I: Mais dans l'autre domaine de la vie.

C: Hmm.

I: J'utilise toujours ' ça dépend'. Ça apparaît au début de l'année. Mais, pour moi, c'est indispensable de faire des choses qui, vraiment, intéressent mes élèves.

C: Hmm...

I: Pour susciter leur intérêt, pour garder leur goût d'apprendre mieux.

C: Hmm. Alors, il faudrait peut-être enrichir la méthode et...

I: Oui.

C: Et bien sûr, si la situation le permet, hmm?

I: Oui. Mais une méthode, bien sûr, même si c'est une bonne méthode.

C : Hmm.

I : Elle ne peut pas couvrir tous les intérêts des enfants.

C: Hmm.

I: Et ne pas couvrir toute la gamme des situations familiales, socioculturelles et éthiques, si vous voulez.

C: Hmm.

I: Mais, euh, ça reste toujours à nous, les enseignants, si on veut faire quelque chose de plus en classe. Euh, on ne peut pas, comment on dit, on ne peut pas croire que la méthode est une panacée, voilà.

C: Hmm.

I: Voilà. On entre en classe, on fait le livre 'ouvrez le livre'...

C: On fait le tableau, eh, après on finit la leçon.

I: Voilà.

C: Hmm.

I: Et voilà, c'est fini. Non.

C: Hmm.

I: Mais non. En plus, les enfants, eh, les enfants aux écoles primaires, veulent, préfèrent un adulte, qui est là pour les écouter.

C: Hmm. Oui. Vous avez raison.

I: Voilà. Parce qu'ils veulent tisser un lien de mutuelle, oui, de mutuelle communication, bien sûr, de mutuelle, comment on dit, de mutuelle confiance, un lien d'affection mutuelle.

C: Hmm. Hmm.

I: C'est toujours important! C'est plutôt...

C: Parce qu'ils sont aussi dans un âge de préadolescence...

I: Oui.

C: Et cela est nécessaire.

I: Oui, Oui. Ça apparaît...

C: De gagner, euh, l'estime et ...

I: Oui.

C: Et la confiance de nos élèves.

I: Hmm.

C: Hmm.

I: Oui. Voilà, je parle même, avec des termes un peu, par psychologie...

C: Hmm.

I: Mais dans tous les niveaux de la communication, on ne peut pas, voilà, 'je fais mon cours et j'ai fini'. Mais non, ce n'est pas faire un cours...

C: Hmm.

I: C'est, c'est un acte de communication plus compliquée. Parce qu'on doit faire le cours, euh, tisser des liens avec les élèves, euh, et après, c'est une question de communication.

C: Hmm.

I: Plus globale.

C: Hmm. Ce n'est pas seulement un cours de grammaire...

I: Mais non. Mais, bien sûr...

C: Hmm. Hmm.

I: Bien sûr, à la fin, on va expliquer, à travers les exemples, qu'on a vus, etc., la règle.

C: Hmm.

I: Parce que, partout il y a des règles...

C: Oui.

I: Dans un jeu de société, il y a des règles, dans un match de football, il y a des règles...

C: Et le français, c'est une langue difficile... Ce n'est pas possible d'enseigner la langue française, sans enseigner la grammaire.

I: Eh oui, euh, si on veut bien, euh, bien parler...

C: Hmm. Oui.

I: Oui. Moi. Oui, si on explique aux enfants voilà.

C: Hmm.

I: On peut très bien communiquer avec les gestes 'Ah, voilà, Ah voilà'.

C: Hmm.

I: Mais on ne peut pas communiquer avec les gestes, on veut quelque chose de plus.

C: Hmm.

I: Alors, si on veut, euh, faire quelque chose plus compliquée et on doit bien parler une langue...

C: Hmm.

I: Et quand on parle..., j'essaie de leur expliquer que, même dans un match de football il y a des règles, tout le monde ne peut pas entrer dans un terrain.

C: Hmm.

I: Et, oups, prendre le ballon et fini, mais voilà, ce n'est pas faire comme ça.

C: Hmm.

I: Il y a des règles à retenir.

C: Hmm.

I: C'est pareil dans une langue. Oui, on fait des phrases mais il faut bien les tisser, afin d'être compétent dans notre communication.

C: Hmm. Très bien. Alors, je pense que nous avons fini. Je vous remercie, euh, de votre participation. Votre expérience est...

I: C'est un plaisir, c'est un plaisir!

C: Votre expérience est vraiment très intéressante.

I: Merci!

C: Merci beaucoup!

I: Merci à vous! Et bonne, bonne chance à votre mémoire! À la rédaction de votre mémoire...

C: Merci beaucoup!

I: Et à la soutenance! Je serais contente de, de, voilà, votre réalisation finale. (Rires)

C: Merci beaucoup!

I: Et à ce processus! Ok!

C: Au revoir!

I: Au revoir!



## INTERVIEW 6

**11/4/2020**

C: Bonsoir.

I: Bonsoir.

C: Vous m'écoutez?

I: Comment?

C: Vous m'écoutez?

I: Oui

C: Ok. Nous pouvons commencer?

I: Oui, bien sûr.

C: Alors... Euh... Avant de commencer les questions à poser, je voudrais vous informer que cette recherche s'effectue dans le cadre de mes études postuniversitaires en didactique du FLE à l'Université Ouverte Grecque à la Faculté des Sciences Humaines. Le thème de mon mémoire concerne l'enseignement et l'apprentissage de la grammaire française à travers les chansons dans la classe de l'école primaire grecque. Avant de commencer à vous interviewer je voudrais vous informer sur l'anonymat de cette recherche et vous remercier d'avance de votre participation parce que vous contribuez de façon essentielle à la réalisation de mon mémoire. D'accord?

I: Oui, je vous en prie.

C: Très bien. Alors, avant de commencer les questions posées, pourriez-vous me parler un peu de vous, c'est-à-dire: quelles sont vos études, si vous avez fait des études postuniversitaires, quelle est votre expérience professionnelle?

I: Hmm... Alors.... J'ai ...obtenu une maîtrise dans lettres modernes à Nice, euh... je n'ai pas fait d'autres études après ça.

C: Hmm...

I : J'ai travaillé pendant une dizaine d'années dans une école privée en Grèce et puis...depuis douze ans euh... à l'école publique... dans des écoles... d'abord dans le collège et après... (Toux) pardon...dans des écoles primaires.

C: Vous avez travaillé aussi au lycée?

I: Oui.

C: Hmm.

I: Pour une année scolaire.

C: Alors depuis... Depuis combien d'années vous êtes à l'école primaire?

I: Depuis...mmm... quatre ans? (toux) pardon.

C: Quatre ans. Très bien. Alors... est-ce que vous utilisez la chanson pour enseigner le français?

I: Eh... oui.

C: Hmm. Pourquoi?

I: Parce que les enfants adorent ça.

C: Hmm.

I: Euh. Parce que je trouve que c'est plus attirant le cours pour les enfants euh...

C: Hmm.

I: En plus il se rapproche encore plus à la langue française...

C: Très bien...

I:...Et à la mentalité française, à la culture et tout ça.

C: Hmm. Euh, vous utilisez la chanson pour toutes les deux classes de primaire?

I: Euh... Pour la cinquième et la sixième.

C: Hmm.

I: Les deux dernières classes du... de l'école primaire grecque.

C: Hmm. Euh, quelle méthode vous utilisez pour ... apprendre le français?

I: Euh... «Arthur et Lilo»

C: Hmm. Très bien. Maintenant... Est-ce que vous utilisez la chanson pour enseigner la compétence linguistique? Plus précisément, la grammaire?

I: Euh, oui, oui.

C: Hmm. Hmm. Comment ... vous faites ça?

I: Euh, par exemple, je fais écouter la chanson aux enfants et puis... euh... je leur donne une copie avec des lacunes à compléter, ou à choisir...

C: Hmm.

I: ça dépend parfois...Euh, je leur explique d'abord le phénomène grammatical,

C: Hmm.

I: Et après je leur fais écouter la chanson pour trouver le phénomène dans la chanson.

C: Hmm.

I: ça dépend de cas.

C: Il y a de fois que vous posez premièrement la chanson et après vous enseignez la règle de la grammaire?

I: Hmm, oui, parfois. C'est plus rare.

C: Plus rare. Vous pensez euh... que... en utilisant la chanson pour enseigner la compétence linguistique, cela est motivant pour les élèves?

I: Oui, tout à fait, c'est motivant, oui.

C: Comment...?

I: J'adore ça, ils trouvent la classe et l'école en général ennuyeuse, tandis qu'avec les chansons, les chansons, ils s'amuse en apprenant en même temps, en apprenant le français.

C: Et c'est la même situation dans la sixième? Qu'est-ce que vous en pensez? En ce qui concerne la chanson et l'enseignement de la grammaire? Le climat est le même?

I: Oui, oui, tout à fait. Oui. Ils aiment bien écouter des chansons, oui.

C: Ils adorent ça?

I: Oui, ils adorent ça. Oui.

C: Il n'y a pas de fois que, peut-être entre guillemets, ils ridiculisent? Quelques... euh, chansons de la méthode?

I: Oh non, non, je n'utilise pas les chansons de la méthode...

C: Oui, c'est ça? Alors...?

I: Pas du tout. Non, non... j'utilise des chansons françaises que... les français même écoutent....  
Pas du tout les chansons de la méthode...

C: Ok, d'accord. Alors...

I: Parce que, moi-même je n'aime pas ces chansons-là.

C: Hmm.

I: Et... je ne peux pas supporter quelque chose que je n'aime pas.

C: Hmm. Vous pensez que ces chansons sont très enfantines?

I: Oui, c'est ça, c'est ça.

C: Hmm. Alors quels sites vous consultez pour exploiter des chansons?

I: Quel site?

C: Site d'internet...

I: Je cherche sur YouTube.

C: Hmm.

I: Ou parfois sur Facebook, FB, s'il y a des nouvelles chansons...

C: Euh, cela est facile? C'est efficace?

I: Euh. Oui. C'est efficace, il est vrai que ... je dépense beaucoup de temps à chercher mais...  
ça vaut la peine, à mon avis.

C: Hmm. Très bien. Alors, quelle autre manière vous... De quelle autre manière vous enseignez la grammaire la compétence linguistique dans la classe de l'école primaire grecque?

I: Euh... Donc... Parfois, j'utilise la méthode traditionnelle, j'explique la grammaire et après la règle et tout ça...

C: Le tableau de conjugaison peut-être...?

I: Oui, c'est ça. Mais la plupart des fois j'essaie d'utiliser la méthode de Socrate, la méthode mayotique,

C: Hmm.

I: C'est à dire, faire les enfants, euh, deviner la règle.

C: Alors vous donnez...

I: À partir d'un texte...

C: Hmm. Hmm.

I: Ou d'une phrase etc.

C: Très bien, j'ai compris. Alors, vous avez à ajouter quelque chose d'autre sur l'enseignement de la grammaire à travers les chansons dans la classe de l'école primaire grecque? À partir de votre expérience?

I: C'est-à-dire?

C: Si vous avez quelque chose à ajouter...que...qui vous paraît, euh, nécessaire pour mon recherche.

I: ...

C: Αν υπάρχει κάτι άλλο...

I: Pardon?

C: Ναι, ναι... Αν έχεις από την εμπειρία σου... αν έχετε από την εμπειρία σας κάτι που θέλετε να προσθέσετε σχετικά με την διδασκαλία της γραμματικής...

I: Non, non, non, rien.

C: Hmm.

I: Non, non, non je ne peux pas bien comprendre la question-là. Mais... non, je n'ai rien à ajouter. C'est-à-dire si c'est importante, nécessaire...

C: Ναι, ναι. Si c'est efficace, peut-être.

I: Oui, c'est efficace et très utile et très attirant comme j'ai dit tout alors.

C: Hmm.

I: Les enfants aiment ça, parfois eux-mêmes, ils me proposent des titres de chansons...

C: Hmm.

I: Que l'on cherche, et après sur une chanson qu'ils mêmes ils proposent, je les fais travailler un phénomène grammatical.

C: Hmm.

I: Oui, je trouve que c'est super.

C: Très bien. Vous n'utilisez pas du tout les chansons qui existent dans la méthode...?

I: Euh, moi, personnellement, non.

C: Ok. D'accord.

I: Il y a des collègues qui le font, mais moi, non.

C: Hmm. Très bien. Euh, alors... Je pense que nous avons fini...

I: Merci beaucoup. (Rires)

C: Je voudrais vous remercier aussi pour votre participation. Votre expérience c'est vraiment nécessaire pour mon recherche...

I: Je vous en prie et je vous souhaite bonne chance...

C: Merci beaucoup!

I: Pour votre diplôme (Rires)...

C: Alors ...

I: À la prochaine.

C: À la prochaine. Bonne suite. (Rires)

I: Au revoir

C: Au revoir.

## **INTERVIEW 7**

**12/4/2020**

C: Με ακούτε;

I: Σας ακούω, ναι.

C: Χμ...

I: Τώρα γράφει;

C: Νομίζω ναι. Ναι, ναι. Εντάξει το άνοιξα κιόλας. Ωραία....

I: Ωραία.

C: Θέλετε να ... ξεκινήσουμε;

I: Ναι...αν θέλετε ναι, ναι.

C: Οκ, οκ, εντάξει. Λοιπόν. ... Tout d'abord je voudrais vous informer que cette recherche s'effectue dans le cadre de mes études postuniversitaires en didactique du FLE, à l'Université Ouverte Grecque à la Faculté des Sciences Humaines, le thème de mon mémoire concerne l'enseignement et l'apprentissage de la grammaire française à travers les chansons dans la classe de l'école primaire grecque. Avant de commencer à vous interviewer, je voudrais vous informer sur l'anonymat de cette recherche et vous remercie d'avance de votre participation parce que vous contribuez de façon essentielle à la réalisation de mon mémoire.

I: Hmm.

C: D' accord?

I: D' accord, accord.

C: Alors avant... de commencer les questions à poser euh...

I: Hmm.

C: Pourriez-vous me parler un peu de vous, c'est à dire: quelles sont vos études, vous avez fait des études postuniversitaires...?

I: Hmm, hmm.

C: Quelle est votre expérience professionnelle?

I: D'accord. Euh... Alors j'ai fini mes études à l'Université d'Athènes de la Faculté de la Langue Française et de la Civilisation Française. J'ai fait aussi un DEA sur la Littérature Française, la Littérature Française Moderne et Littérature Comparée.

C: Hmm.

I: À l'Université Paris Dix.

C: Hmm.

I: C'est l'Université de Nantes. Je ne sais pas comment s'appelle maintenant parce que ça a changé.

C: Hmm.

I: Euh, bon, c'est ça. Euh... En ce qui concerne mon expérience professionnelle euh c'est plutôt l'école publique...

C: Hmm.

I: Parce que j'ai travaillé seulement deux années dans le secteur privé.

C: Hmm.

I: Et puis ...euh... j'ai ... à partir de deux mille sept je crois...

C: Hmm.

I: Je travaille dans le secteur public, dans l'enseignement public.

C: Vous avez travaillé aussi au collège et au lycée?

I: Juste une année. Mais j'appartiens au collège...

C: Hmm.

I: Mais... euh, mais je travaille toutes les années dans l'école primaire. Juste une année, la première année.

C: Hmm.

I: J'ai travaillé au collège

C: Alors depuis... combien d'années vous travaillez à l'école primaire grecque? Euh... à peu presque...?

I: Oui. Euh. Bon. Euh Je travaille... à partir de deux mille dix.

I: Hmm. Une... Dix-sept années, peut-être...Hmm. Oui, oui, bien sûr. C'est ...c'est dix-sept années.

C: Euh. Dans l'école primaire?

I: Oui, bien sûr.

C: Euh et dans le domaine privé? Vous avez travaillé dans un 'frontistirio'? Ou vous avez fait des cours privés?

I: Euh. Plutôt dans un 'frontistirio'. J'ai travaillé avec des cours privés mais pas pour enseigner les français, c'était plutôt pour enseigner l'espagnol.

C: Hmm. OK. Je comprends.

I: Ou eh, ou eh.



C: Ok. Alors, euh, première question: est-ce que vous utilisez la chanson pour enseigner le français? Si oui, pourquoi?

I: Hmm.

C: Si non, pourquoi pas?

I: Donc... Je travaille la chanson, c'est toujours une proposition motivante pour mes élèves

C: Hmm.

I: Ce sont des élèves de l'école primaire donc et la chanson euh... c'est très motivante, c'est ... est très motivante pour les élèves, c'est un outil de préférence, tant pour moi et tant pour mes élèves aussi...

C: Hmm.

I: Parce que ça fait s'exprimer par la chanson, par la danse, une bouge et les enfants aiment ça et en plus la chanson fait partie aussi du patrimoine culturelle de la langue et de la civilisation française donc...j'opte pour la... chanson.

C: Vous suivez seulement la méthode c'est-à-dire le livre ou vous utilisez aussi d'autres outils?

I: Euh... mon corpus est tout, c'est-à-dire, soit la chanson proposée par la méthode, soit les chansons dans le contexte scolaire, mais qui sont toujours adressées, adaptées à l'âge de mes élèves.

C: Excusez-moi, quelle méthode vous utilisez à l'école?

I: Euh les dernières années «Arthur et Lilu».

C: Très bien. Euh, alors, maintenant... est-ce que vous utilisez la chanson afin d' d'enseigner la compétence linguistique?

I: Euh... J'utilise la chanson pour enseigner plutôt le vocabulaire et la prononciation.

C: Hmm.

I: Je vais vous expliquer...

C: Oui.

I: Je préfère la chanson pour aborder le vocabulaire...

C: Hmm.

I: Parce que la mélodie, le rythme, et parfois les gestes avec lesquelles on accompagne les verbes en chantant...

C: Hmm.

I: Euh... aident les élèves à mieux mémoriser les mots et les expressions à apprendre, à mémori...

C: Alors...

I: Ou eh...

C:...la priorité c'est le vocabulaire et la compétence orale, c'est que vous m'avez dit ?

I: Oui, plutôt oui.

C: Hmm.

I: Parce que j'ai constaté que, en mémorisant les vers, il serait plus facile d'apprendre et d'appréhender les expressions.

C: Hmm.

I: Et les utiliser dans un nouveau contexte après, le leurs.

C: Hmm. Hmm.

I: C'est pourquoi euh, j'opte pour les chansons. Mais... Ça m'aide aussi... j'emploie les chansons pour aborder les points difficiles de la prononciation...

C: Hmm.

I: Euh... à travers des chansons, les élèves travaillent à la prononciation parce qu'ils seraient plus attentifs aux sons de la langue étrangère...

C: Hmm.

I: Et puis de bonnes chansons, c'est toujours un motif pour eux, donc l'écoute dans un document authentique leur rend plus sensibles à la sonorité de la langue, et puis ça devient plus facile pour moi de leur parler de quelques phénomènes, comme par exemple la e finale, le digramme, l'intonation ou la prosodie en général.

C: Hmm.

I: Euh... ici je veux vous dire quelque chose... je travaille à la chanson tout au cours de l'année...

C: Hmm.

I: Mais j'opte pour travailler la chanson euh... à la fin de l'année aussi

C: Hmm.

I: Parce que les rythmes sont plus lourds, à la fin de l'année...

C: Hmm.

I : ça devient plus amusant pour les enfants qui sont plus fatigués un peu...

C : Hmm.

I : La chanson, ça me donne l'occasion de récapituler ce qu'on a vu sur la prononciation de le fixer comme connaissances...

C : Hmm.

I : Et de les rendre plus solides.... Et quelques fois, s'introduit aussi un nouvel aspect de la prononciation.

C : Hmm.

I : Euh... En ce qui concerne la grammaire...

C : Oui.

I : Maintenant... Euh....Je n'emploie pas les chansons, comme support pour enseigner un phénomène grammatical.

C : Hm, hm...

I : Je ne sais pas pourquoi... (Rires)

C : Vous suivez...euh... excusez-moi... ?

I : Ou eh...

C : Vous suivez ... c'est-à-dire le... strictement le tableau de conjugaison qui existe dans la méthode, afin d'enseigner la grammaire ? Qu'est-ce que vous faites ?

I : Non, non, non... Je vais vous expliquer...

C : Oui.

I : La seule raison que j'ai trouvé...euh pourquoi je n'opte pas pour la chanson afin d'enseigner la grammaire c'est que, peut-être, la chanson c'est un fait culturel.

C : Hmm.

I : Donc, si j'aborde la grammaire à travers la chanson pour moi c'est comme si j'oublie l'essence de la chanson que c'est l'essence et les sons donc, euh,... pourtant quelques fois je dois expliquer que... j'emploie...j'utilise... la mélodie.

C : Hmm.

I : Comme une méthode mnémotechnique...par exemple, euh, pour la conjugaison d'un verbe...

C : Hm.

I : C'est-à-dire on chante la conjugaison, euh...

C : Alors...hm...

I : Cette manière a un impact dans la classe et il connaît déjà le verbe et comment ça se conjugue... et ça c'est le premier pas pour.... pour... euh pour assimiler le phénomène grammatical....donc... ça.

C : Et quand...quand vous faites ça, en ce qui concerne les verbes et la combinaison avec la chanson, qu'est-ce que vous avez observé en ce qui concerne l'intérêt de vos élèves ?

I : Euh... C'est beaucoup plus augmenté...

C : Hmm.

I : ça ... ça provoque leur intérêt, ça provoque, ça devient plus intéressant, je vois que... ils assimilent mieux. Donc... ça, c'est le plus important.

C : Hm. Cela se passe... Excusez-moi. Cela se passe pour toutes les deux classes du primaire ? La cinquième et la sixième aussi ? C'est la même ?

I : Ou eh, ou eh, c'est la même, c'est la même... ça dépend...

C : Hmm.

I : Quelques fois...c'est un peu... différent pour la dernière classe de l'école primaire.... Gia tin... Pour...Ekti... Pour la sixième...

C : Hmm.

I : Euh, en ce qui concerne plutôt les garçons...

C: Hmm. Hmm.

I : ça ... Mais ... ça dépend de la personnalité de l'enfant plutôt.

C : Mais la plupart des fois, vous m'avez dit que cela est motivant pour les élèves...

I : Oui, oui, oui, oui...

C : Ok, Ok, Ok...

I : La plupart des fois oui, c'est plus motivant, ça en ce qui concerne la grammaire et la chanson... d'accord, c'est la seule fois que j'ai employé parce que la mélodie comme une méthode mnémotechnique. La mélodie aide les élèves à assimiler par exemple la conjugaison d'un verbe. C'est ça.

C : Hmm. Ok. Alors vous utilisez la chanson, peut-être, quand vous l'utilisez, pour ...comme déclencheur pour, afin de comprendre, après les phénomènes grammaticaux, que vous voulez enseigner ?

I : Comme déclencheur.... Euh... Tout d'abord comme déclencheur...euh... euh...de la communication d'abord...

C : Hmm.

I : À travers la chanson, d'abord la communication et puis on va à la grammaire.

C : À la grammaire.

I : Ou eh...

C : Alors j'ai compris que...

I : Ce n'est pas un support pour travailler la grammaire

C : Ce n'est pas la priorité, la grammaire...

I : Ce n'est pas la priorité pour moi. Ça dépend, je crois je...j'ai bien réfléchi...ça peut-être à faire avec l'âge de mes élèves...parce la chanson pour cet âge je crois qu'il a...qu'elle a d'autres priorités c'est-à-dire c'est plutôt les expressions, c'est plutôt la danse, c'est d'autres choses, donc ce n'est pas pour moi le support pour travailler la grammaire. Non.

C : Vous ne trouvez pas ... les chansons qui existent dans la méthode « Arthur et Lilo » un peu enfantines quelque fois ?

I : Oui, je ne travaille pas toujours je fais un choix. Je ne travaille pas toujours avec les chansons d' « Arthur et Lilo », ou eh.

C : Alors, alors, quelques fois vous cherchez...vous consultez...euh... peut-être... You Tube ?

I : Ou eh, ou eh, d'autres, peut-être YouTube. Oui peut-être ... d'autres méthodes de chansons que j'ai déjà travaillé dans d'autres méthodes et que je sais bien que ça marche avec les élèves euh...non, si c'est quelque chose, si je trouve quelque chose que c'est très enfantine, je ne l'emploi pas parce que ça provoque (rires...) euh, des résultats...

C : Et quand vous consultez YouTube comment vous faites le choix ? Selon l'intérêt des élèves ou selon le phénomène que ... vous allez enseigner ?

I : Euh... tous les deux, je crois...

C : Hm.

I : Tous les deux, parce que si ça ne provoque pas l'intérêt de mes élèves, je ne pourrai pas arriver à mon but. Donc, tous les deux.

C : Ok, ok, je comprends. Alors ...

I : Hm.

C : Vous m'avez dit que vous n'utilisez pas comme priorité la chanson pour enseigner la grammaire, la compétence linguistique...

I : Hmm.

C : De quelles autres manières vous enseignez la grammaire dans la classe... ?

I : Ou eh, ou eh...

C : De l'école primaire grecque ?

I : Hm. Hm. Alors...euh, les dernières années...

C : Hmm.

I : Euh, j'ai commencé à enseigner la grammaire par le silence... euh, c'est-à-dire...

C : Hmm.

I : Euh, je ne dis rien, je leur dis seulement, je leur annonce comment aborder dans un nouveau phénomène grammatical,

C : Hmm.

I : Je ne dis rien d'autre je n'explique rien et j'invite aussi mes élèves à me suivre silencieusement eux aussi, euh... comme j'ai déjà dit je n'explique rien.

C : Hmm.

I : Mais j'écris, peut-être, des exemples au tableau...

C : Hmm.

I : J'emploie des feutres de couleurs différentes, je fais des dessins, des flèches, j'encercle, je souligne, je barre, je fais tout ce qui est nécessaire pour confirmer mes élèves à comprendre, les amener à décoder la procédure, et quand tout est fini, euh, je leur demande alors qu'est-ce qui c'est passe de quoi on va parler.

C : Hmm.

I : Et... je peux dire que ces sont eux-mêmes qui annoncent le phénomène grammatical parce que ce n'est pas pour la première fois qu'ils ont amené...qu'ils ont abordé ce phénomène, c'est déjà le grec, c'est déjà l'anglais...donc il peut annoncer de quoi, de quel phénomène grammatical on va parler, euh, ... la plupart des fois ce sont eux-mêmes qui formulent les règles.

C : Alors, la leçon implique eux- mêmes à découvrir la règle ?

I : Oui. C'est ça, exactement.

C : Ok.

I : Ça se pose, euh, comment on challenge pour eux, ça les intrigue. Et ils sont assez positifs. J'utilise toujours la 'bien sûr' à reformuler la règle si c'est nécessaire. Mais, je peux dire que... ça se passe bien qu'ils prouvent y arriver.

C : Alors, après la découverte de la règle...

I : Hmm.

C : Qu'est-ce que vous faites, vous donnez après des exercices de systématisation ?

I : Hmm. Oui, on peut travailler avec des exercices plus typiques comme par exemple...euh... les exercices proposés par le cahier d'activité...

C : Hmm.

I : Ou d'autres exercices que j'ai préparé moi-même, des choix multiples, tout ce qu'on fait...

C : Hmm.

I : Mais j'ai aussi employé des jeux, comme par exemple les jeux de société proposés par la méthode.

C : Hmm. Très bien.

I : À la fin de chaque unité, il y a un plateau de jeux ou je prépare, ou je fais d'autres plateaux moi-même, euh, où on fait des jeux plutôt oraux, pour pratiquer l'oral.

C : L'oral...

I : Ce n'est pas toujours facile, quelques fois les élèves dans ce cas-là, ils sont plus retenus au début, mais ça va mieux après.

C : Hmm.

I : En cas de jeux de société ça va encore mieux, parce qu'ils ne sont pas si exposés, ils travaillent en groupe.

C : Hmm.

I : Ils acceptent plus facilement l'aide de la part de leurs camarades.

C : Hmm.

I : Je peux dire parce que... euh plusieurs élèves ne font pas les exercices, les devoirs chez eux. Donc, quelques fois ils arrivent, même eux, à assimiler mieux un phénomène à travers le jeu. Euh...

C : Hmm. Ça marche aussi avec la grammaire ?

I : Oui, Oui. Ça marche avec la grammaire, oui, oui....et chacun accepte son rôle. C'est-à-dire, dans un groupe il y a les élèves qui ont bien assimilé la règle et d'autres qui n'ont pas bien assimilé la règle...

C : Hmm.

I : Pour des raisons que je vous ai déjà expliquées.

C : Ok.

I : C'est-à-dire ils n'ont pas beaucoup travaillé

C : Hmm.

I : Donc, ils acceptent l'aide de la part de leurs camarades, chacun assume son rôle...

C : Hmm.

I : Au sein d'un groupe et ça marche bien. Plusieurs fois, j'ai vu des élèves qui apprennent le cours, euh... ils ont bien compris ce qu'on a après. Chacun accepte son rôle...



C : Alors, hmm. Ok, je vous écoute.

I : D'autres fois, on peut faire de jeux de rôle, on reste tous debout et on joue, on doit bouger, on doit échanger peut-être de... petits choses, on doit annoncer quelque chose,

C : Hmm.

I : Ça marche aussi. Hm.

C : Alors ce que vous m'avez dit en ce qui concerne la grammaire c'est que vous ne suivez pas strictement la méthode traditionnelle, vos élèves sont amenés à découvrir la règle, et accepter les exercices typiques, vous insistez aussi sur le jeu en général parce que c'est plus motivant...

I : Oui. C'est plus motivant, c'est plus intrigant, ou eh, ou eh, ou eh, hm.

C : Alors, vous avez quelque chose d'autre à ajouter, en ce qui concerne l'enseignement de la grammaire et les chansons dans la classe de l'école primaire grecque ? De votre expérience professionnelle ?

I : Euh...Non (rires) Je crois que je t'ai dit. Euh... Non. Seulement ça. J'opte, euh... on peut dire que la prononciation, c'est un aspect peut-être de la grammaire aussi de la...de la compétence linguistique. Donc, j'opte pour travailler la prononciation à travers... ou la communication à travers... la... la chanson. En ce qui concerne la grammaire, j'opte pour... euh, j'opte pour... les jeux...

C : Pour les jeux...

I : Je choisis les jeux, je préfère les jeux, sont toujours motivants, sont toujours intrigants, bien sûr j'aime aussi la systématisation, on doit le faire, on a un cahier...

C : Oui. C'est nécessaire.

I : C'est nécessaire. Oui, c'est nécessaire. C'est-à-dire qu'il y a un sujet dans notre cahier c'est : grammaire, là, on écrit la règle,

C : Hmm.

I : On écrit les exemples, c'est systématiser. Les exercices que je prépare et que je leur donne pour faire ces jeux, comme devoir, ces sont des exercices typiques de systématisation, pour consoli.... Pour consolider...

C : Les connaissances... ?

I : La connaissance exactement. J'ai besoin de tout.

C : Hmm. Oui, bien sûr. (Rires)

I : Ou eh.

C : Ok. Alors je pense que nous avons fini. Merci de votre participation, votre expérience c'est vraiment intéressante pour mon recherche.

I : De rien. J'espère que je vous ai aidé.

C : Oui, oui bien sûr. Alors... Je vous souhaite Joyeuses Paques.

I : Moi aussi, je vous souhaite Joyeuses Paques et bon courage à votre travail, j'espère que tout va bien. (Rires)

C : Merci beaucoup.

I : Merci Madame.

C : Au revoir.

I : Au revoir.

## **INTERVIEW 8**

**13/4/2020**

C : Καλημέρα!

I : Καλημέρα! Καλημέρα!

C : (Rires) Bonjour !

I : Bonjour ! Bonjour Marie !

C : Vous m'écoutez bien ?

I : Ah. Je n'ai pas entendu. Ah oui, je t'écoute bien !

C : Ok, ok. Nous pouvons commencer ?

I : Oui, oui, oui.

C : Alors, avant de commencer l'interview, je voudrais vous informer que cette recherche s'effectue dans le cadre de mes études post- universitaires en didactique du FLE à l'Université Ouverte Grecque à la faculté des sciences humaines. Le thème de mon mémoire concerne l'enseignement – l'apprentissage de la grammaire française à travers la chanson dans la classe de l'école primaire grecque. Avant de commencer à vous interviewer, je voudrais vous informer

Mémoire

sur l'anonymat de cette recherche et vous remercier d'avance de votre participation parce que vous contribuez de façon essentielle à la réalisation de mon mémoire ! D'accord ?

I : D'accord, d'accord.

C : Alors, euh. Avant de commencer les questions à poser, pourriez-vous me parler un peu de vous? C'est-à-dire quelles sont vos études, si vous avez fait des études post- universitaires, quelle est votre expérience professionnelle ?

I : Ok, bon, alors, j'ai fait des études à l'Université d'Athènes, je n'ai pas fait des études postuniversitaires...

C : Hmm.

I : Euh. Je travaille depuis 2000 dans l'enseignement, dans l'établissement public, euh. Au début, je travaillais comme professeur vacataire et dès 2008, je travaille...ah...j'ai été nommée...euh...hmm. Alors je travaille même dans le primaire et bien sûr dans le secondaire.

C : Et depuis combien d'années vous travaillez dans l'école primaire grecque ?

I : Euh, depuis. Depuis 2000 je travaille dans l'école... dans l'école publique grecque.

C : Et dans l'école primaire ?

I : Et dans l'école primaire, je travaille depuis 2006.

C : Hmm. Très bien ! Vous avez aussi travaillé dans le secteur privé ?

I : Euh, dans le secteur privé, dans une école privée, euh... non, pas bien sûr, mais...je faisais des cours particuliers, privés.

C : Très bien! Alors, euh, première question : Est-ce que vous utilisez la chanson pour enseigner le français ? Si oui, pourquoi ? Si non, pourquoi pas ?

I : Bon. Alors, euh, dans le primaire, j'utilise plutôt les chansons, ah, de la méthode.

C : Hmm.

I : Euh. Hmm...parce que je n'ai pas trouvé des chansons si faciles, c'est-à-dire que les élèves à l'école primaire n'ont pas...ont un niveau plus...

C : Bas.

I : Trop élémentaire...

C :Hmm...

I : Trop bas, alors je n'ai pas trouvé des chansons pour les utiliser...euh...à l'enseignement et c'est pourquoi je préfère les chansons de la méthode.

C : Hmm.

I : Euh...bon, mais au collège...

C : Hmm...

I : Les élèves bien sûr ont un niveau un meilleur niveau...

C : Hmm...

I : Pas très haut, mais un meilleur niveau...et j'utilise quelques chansons et au lycée c'est...euh...les situations sont plus faciles, je peux trouver des chansons...euh...de différents niveaux...

C : Hmm. Alors, pour le primaire, vous suivez...vous m'avez dit que vous suiviez seulement la méthode, le livre c'est-à-dire...

I : Oui, alors, je. J'utilise les chansons de la méthode, euh, pour enseigner, pour enseigner...pour faire des révisions de...du lexique

C : Hmm...

I : Ou pour des situations communicatives...

C : Hmm...

I : Et aussi, pour la grammaire.

C : Hmm...

I : Je n'utilise pas les chansons de la méthode que pour la grammaire...

C : Excusez-moi, quelle méthode vous utilisez dans l'école primaire ?

I : Euh, maintenant « Arthur et Lilou1 et 2 »... « Arthur et Lilou ».

C : Alors,

I : En ce qui concerne le collège...

C : Hmm...

I : Le collège et le lycée...oui, bien sûr...je trouve d'autres..., je t'ai dit que je trouvais d'autres chansons...comme par exemple, euh, pour le collège... « Comme ci comme ça », enseigner les

jours de la semaine ou le présent...euh... « Le petit pain au chocolat » de Joe Dassin pour enseigner...euh...les aliments...plutôt...les viennoiseries. Des brioches, du pain...etc...euh...l'article partitif...

C : Hmm...

I : Euh, pour le lycée, je, auparavant.. J'enseignais le futur simple...

C : Très bien !

I : .Euh, avec une chanson comme : « Après toi »...bon...alors...

C : Mais cela se passe seulement pour le collège et le lycée...En ce qui concerne...

I : Le collège, c'est...

C : En ce qui concerne le primaire, est-ce que vous utilisez la chanson pour enseigner la compétence linguistique ? Vous m'avez..

I : Linguistique...euh...alors. Je ne trouve, euh, ah... bon...je donnais aux enfants une chanson... et si on flânait dans Paris, c'est un tour de Paris où les enfants ont la possibilité de voir Paris, les monuments de Paris...euh...bon, alors...je la leur donnais pour les compétences socio...pas socioculturelles plutôt.

C : Hmm, euh, en ce qui concerne la grammaire vous m'avez dit que vous utilisiez plutôt les chansons pour le lexique...euh... ? C'est vrai ? Et en ce qui concerne la grammaire, vous ne préférez pas utiliser la chanson...

I : Je, je ne peux pas, je ne peux pas trouver des chansons qu'on peut utiliser...que je peux utiliser pour enseigner la grammaire...c'est pourquoi, les chansons bien sûr sont, intéressent les élèves...euh...sont motivantes pour les élèves...

C : Hmm...

I : motivantes pour les élèves...je le crois...mais...je crois que...

C : Excusez-moi, je ne..., je ne..., je n'écoute pas.

I : Je n'ai pas trouvé des chansons faciles pour les utiliser...

C : Hmm...

I : Lexique facile...

C : Ok ! Alors, la plupart des fois, ce n'est pas efficace selon ce que vous m'avez dit parce que c'est difficile de trouver les phénomènes grammaticaux à travers les chansons, de travailler les phénomènes grammaticaux...(Rires).Ok !

I : Oui.

C : Alors, euh...de quelle autre manière vous enseignez la grammaire à l'école primaire grecque ? Parce que c'est ça qui nous intéresse...

I : Alors...euh...je consulte les textes de la méthode,... ..les dialogues, les textes, euh...ou je trouve d'autres textes...euh...faciles...euh...authentiques ou pas et je, j'enseigne la grammaire par ces textes.

C : Alors, quelques fois, vous consultez des...des..... YouTube ou sur Internet ?

I : Ah... Oui, oui, oui! Je surfe sur YouTube, peut-être il y a des vidéos, euh...des vidéos faciles pour les enfants, alors, oui, oui, je cherche sur YouTube.

C : Hmm...Cela est motivant? Vous pensez que cela est motivant pour les élèves?

I : Oui, oui, je crois que c'est motivant. Oui, bien sûr! Les vidéos intéressent les élèves, ils aiment....sont motivantes pour les élèves!

C : Et cela est la même pour les, pour toutes les deux classes de l'école primaire grecque ?

I : Euh, ça veut dire la cinquième et la sixième?

C : Hmm...

I : Euh...alors, oui...je crois que ... pour les deux classes.

C : Hmm...

I : Pour la cinquième et pour la sixième. Pourquoi pas ?! Il y a des vidéos et il y a des textes...trop faciles...

C : Alors, ce que vous m'avez dit c'est que les chansons intéressent toutes les deux classes de l'école primaire.

I : Toutes les deux classes...mais je ne....il n'y a pas de chansons...

C : Hmm... Quelques fois peut-être vous trouvez des chansons sur YouTube...

I : Euh...quelques fois, ah, bon, je trouve des chansons...bon...au fait...bon. Alors, je trouve...sur YouTube. Quand je parle de YouTube, je ne trouve pas de chansons.....des chansons trop

faciles par exemple les couleurs, il y a des chansons de couleur, euh...ce sont des chansons trop faciles pour la cinquième ou pour la sixième, oui...ou les chansons de nombres assez simples mais ce ne sont pas des chansons qui ont une autre...hmm...une autre utilisation que...on peut les utiliser seulement pour éduquer, euh...enseigner quelque chose, quelques verbes ou les nombres..

C : Mais, c'est plutôt pour le lexique, peut-être.

I : C'est plutôt pour le lexique.

C : Pour réviser le lexique.

I : Euh, oui, Oui...

C : Hmm. Ok, j'ai compris. Euh ...alors, en ce qui concerne votre..., de votre expérience professionnelle, vous avez à ajouter quelque chose sur l'enseignement de la grammaire, euh...dans l'école primaire grecque ? C'est facile, difficile ? Euh...la méthode, ça suffit ?

I : Euh...oui, je crois que la méthode, ça suffit. On veut...et oui, je crois que la méthode suffit...euh... si on veut euh...aller plus loin.

C : Hmm...

I : Et dire plus de choses, oui, on peut utiliser d'autres moyens, mais la méthode, je crois qu'elle est suffisante !

C : Et ça dépend de la classe, aussi, je pense.

I : Euh...oui, oui.

C : Hmm...Des élèves...Ok! Très bien! Euh. Alors, je pense que nous avons fini. Je voudrais vous remercier de votre participation!

I : De rien!

C : Votre expérience est vraiment intéressante ! Alors, je vous souhaite : « Joyeuses Pâques !»

I : Merci beaucoup ! Joyeuses Pâques ! A toi!

C : Au revoir!

I : Au revoir!

C : Au revoir!

## INTERVIEW 9

**25/4/2020**

C : Bonsoir !

I : Bonsoir !

C : Vous m'écoutez bien ?

I : Ou eh... je vous écoute.

C : Très bien ! Nous pouvons commencer ?

I : Oui, je suis prête.

C : D'accord ! Alors, euh...avant de commencer, je voudrais vous informer que cette recherche s'effectue dans le cadre de mes études post- universitaires en didactique du FLE, à Université Ouverte grecque à la faculté des sciences humaines. Le thème de mon mémoire concerne l'enseignement et l'apprentissage de la grammaire française à travers la chanson dans la classe de l'école primaire grecque. Avant de commencer à vous interviewer, eh, je voudrais vous informer sur l'anonymat de cette recherche et vous remercier d'avance de votre participation parce que vous contribuez de façon essentielle à la réalisation de mon mémoire. D'accord ?

I : Oui, je suis d'accord. Je vous souhaite euh, un bon début à cette interview et un bon résultat à votre mémoire.

C : Merci beaucoup ! Alors, avant de commencer les questions à poser, euh, pourriez- me parliez ...euh...un peu de vous. C'est-à-dire quelles sont vos études, si vous avez fait des études post- universitaires, quelle est votre expérience professionnelle ?

I : Oui, d'accord ! Alors, moi, j'ai fini mes études de lettres à la Faculté de la Littérature française à l'université Kapodistrienne d'Athènes, en 1999.

C : Hmm.

I : Depuis, j'ai effectué des études postuniversitaires à l'université ouverte grecque (hellénique), à la faculté de Sciences Humaines, à la Didactique du FLE.

C : Très bien !

I : Et j'ai fait, j'ai terminé mes études de..., j'ai posé mon mémoire en 2018.

C : Hmm.



I : Et je suis remplaçante à l'école primaire grecque, je travaille comme remplaçante il y a une quinzaine d'années. Euh, avant d'être nommée comme remplaçante, j'ai travaillé dans une école privée, euh, dans ma région et j'ai beaucoup travaillé avec les cours privés ou au frondistirio.

C : Très bien. Vous avez aussi travaillé au collège ou au lycée auparavant ?

I : Ah, oui, pour deux années mais c'était beaucoup d'années avant, depuis, euh, entre 2006 et 2008...

C : Très bien.

I : Euh, pour deux années.

C : Alors, depuis combien d'années, vous êtes, vous travaillez dans l'école primaire grecque ?

I : Depuis 2005, parce que les deux années que j'ai travaillé aussi au collège c'était pour combler mes heures obligatoires d'enseignement...

C : Hmm.

I : J'ai travaillé donc dans les deux secteurs...

C : Hmm.

I : De l'enseignement, dans le primaire et dans le secondaire.

C : Hmm.

I : Avant 2008, j'ai travaillé à l'école primaire et pendant les deux années, 2006 et 2008, j'ai travaillé dans les deux secteurs et depuis 2012, euh, j'ai commencé à travailler à nouveau, à l'école primaire.

C : Très bien. Alors, nous pouvons commencer, si vous êtes prête, les questions à poser...

I : Ou eh...

C : D'accord ?

I : Oui, oui. Je n'ai pas de problème.

C : Alors, est-ce que vous utilisez la chanson pour enseigner le français ? Si oui, pourquoi ?

I : Hmm.

C : Si non, pourquoi pas ?

I : Alors, euh, l'enseignement du français à l'école primaire toujours, je crois que c'est une chose, euh, très motivante, euh, pour moi, comme enseignante, parce que, euh, j'ai un contact avec les apprenants qui sont au début de leur apprentissage de la langue. C'est pour cela que je pense que la chanson joue un rôle très essentiel. Euh, dans ce domaine.

C : Ωραία.

I : Euh, bien sûr que j'utilise la chanson. J'utilise la chanson qui existe dans le manuel, dans la méthode, qui est, euh, qui nous est permis de l'utiliser à l'école primaire. Euh, mais aussi je travaille des chansons, qui sont toujours des chansons actuelles... qui sont des chansons modernes, euh, quotidiennes, comme par exemple, la chanson de Zaz ou la chanson d'Indila qui est assez courante, dans ce jour-là.

C : Hmm.

I : Euh, je l'utilise, mais pas seulement comme un document déclencheur...

C : Hmm...

I : Je l'utilise aussi pour enseigner d'autres choses, comme la compétence linguistique, la compétence sémantique, pragmatique etc.

C : Très bien ! Alors, ce que vous venez de dire, c'est que vous utilisez les chansons de la méthode mais quelquefois, vous utilisez aussi, euh, les chansons, en dehors de la méthode.

I : Ou eh...

C : C'est bien ?

I : Oui, oui.

C : Euh, cela se passe pour les deux classes de l'école primaire, c'est-à-dire, pour la cinquième et pour la sixième aussi ?

I : Alors, euh, concernant la cinquième classe, je me suis un peu restreinte et j'utilise seulement les chansons de la méthode...

C : Hmm...

I : Euh, mais pour la sixième, je suis plus ouverte, je peux user des chansons pour les élèves d'un âge plus élevé. Alors, j'ai la possibilité de travailler sur You Tube...

C : Hmm.

I : Et de leur donner des chansons en travaillant les autres compétences aussi.

C : Très bien ! Euh, est-ce que vous pouvez me dire quelle méthode vous utilisez dans l'école primaire ?

I : Arthur et Lilou 1 pour la cinquième...

C : Hmm.

I : Et Arthur et Lilou 2 pour la sixième.

C : Très bien ! Alors, euh, est-ce que vous utilisez la chanson, euh, pour enseigner la compétence linguistique ? Si oui, comment ?

I : Oui...

C : Si non, pourquoi pas, vous ne l'utilisez pas ?

I : Alors, euh, tout d'abord, je pense que l'utilisation de la chanson, euh, c'est comme j'ai déjà dit, euh, la motivation.

C : Hmm.

I : Euh, c'est comment on peut, euh, transmettre aux enfants le début, la phonétique, euh, la façon de prononcer quelquefois de mots ou des phrases, euh, des syllabus, etc.

C : Hmm.

I : C'est pour cela que je pense que, euh, je dois utiliser la chanson, pour motiver les élèves et pour leur introduire dans le nouveau sujet, linguistique ou pas, que, euh, je veux enseigner, chaque fois.

C : Hmm.

I : Euh, j'utilise la chanson, euh, au cours, contribuant, euh, à la façon, avant, de prononcer les mots et après pour recourir aux aspects linguistiques que j'ai enseigné pendant l'unité, à laquelle la chanson se réfère.

C : Ou eh...

I : Est-ce que je peux donner un exemple ?

C : Oui, oui. C'est la question que je vais vous poser...

I : Oui. Par exemple, avant que les écoles soient fermées, euh, je me suis arrivée pour la sixième classe, à l'unité 3, du livre Arthur et Lilou 2...

C : Hmm...

I : Euh, où on enseigne le verbe vouloir.

C : Hmm.

I : Après avoir, alors, trouvé le verbe vouloir dans le texte, après avoir conjugué le verbe, selon le tableau de conjugaison qui existe dans la méthode, après avoir fait les activités proposées, euh, j'ai passé à la projection de la chanson de Zaz...

C : Hmm.

I : 'Je veux' et je leur ai donné un fiche à compléter...

C : Hmm.

I : En leur donnant de me dire quelle est la chanteuse de la chanson et de trouver tout cela, dans la bande qui annonce la chanson et aussi de me dire quel est le verbe et de pouvoir transporter les paroles de Zaz à la seconde ou à la troisième personne du singulier, c'est-à-dire, de remplacer 'je veux de l'amour'...

C : Hmm.

I : En disant 'tu veux de l'amour', 'il veut de l'amour', 'elle veut de l'amour' et on le jouait, euh, comme une petite chanson, et que chaque fois, quand l'enfant, le second enfant disait 'tu veux de l'amour', le troisième personne, ah, complète 'moi, je veux une moto'...

C : Hmm.

I : Ou l'autre, 'il veut, euh, un vélo ou elle veut une poupée' et comme ça, on a pu conjuguer le verbe vouloir au sens de recourir toujours aux tableaux de conjugaison.

C : Alors, dans ce cas, vous avez utilisé la chanson plutôt, comme, pas comme déclencheur du phénomène grammatical mais peut-être comme systématisation du phénomène grammatical que vous avez voulu d'enseigner ?

I : Bien sûr ! Ou eh...

C : Hmm.

I : Dans la première classe, euh, du collège, de l'école primaire et dans la cinquième classe je le donne, plutôt, comme élément déclencheur...

C : Oui. Bien sûr !

I : Parce que les enfants sont d'un âge plus petit, euh, et ils ont besoin de quelque chose comme ça.

C : Oui, oui. Vous avez raison. De quelle autre manière, vous enseignez la grammaire, la compétence linguistique, en général, dans l'école primaire ?

I : Je, euh, alors, j'utilise les jeux, tout d'abord. Les jeux en classe, c'est-à-dire que, euh, je mets..., ça dépend toujours du niveau des apprenants et...

C : Hmm.

I : Et du niveau de compétence de la classe.

C : Hmm.

I : C'est-à-dire, il y a quelques périodes où je travaillais dans des écoles où le niveau était trop bas. Alors, euh, là-bas, je n'ai pas utilisé beaucoup, euh, la grammaire traditionnelle, de façon d'enseigner le français, via la grammaire...

C : Hmm.

I : Traditionnelle, avec les tableaux de la conjugaison et tout ça...

C : Ok.

I : Mais j'utilisais, euh, les jeux, et on a fait par exemple un cercle, euh, pour...

C : Excusez-moi, les jeux qui existent dans la méthode ou d'autres types ?

I : Non, non. Les jeux que j'ai fabriqués.

C : Ok !

I : Moi, je voulais travailler avec une façon interactive avec mes élèves...

C : Ok.

I : Alors, euh, j'ai choisi à fabriquer moi-même quelques jeux...

C : Hmm.

I : Euh, des jeux qui sont liés au but que je mets chaque fois...

C : Hmm.

I : Et, je faisais par exemple un jeu avec un cercle, euh, tous les apprenants sont autour d'un cercle et on conjugue le verbe avoir.

C : Très bien.

I : Et quand on le fait, par exemple, le premier enfant auquel je lance le ballon, j'ai toujours un petit ballon avec moi...

C : Hmm.

I : Et je lance le ballon et c'est celui qui commence par la première personne du verbe avoir.

I : Et celui-ci choisit un autre camarade pour lancer le ballon et pour qu'il puisse, euh, continuer la conjugaison du verbe, à la seconde, à la troisième personne.

C : Euh...

I : Et quand on arrive, quand on finit tout ça...

C : Hmm.

I : Euh, on met quelque chose à côté du verbe, par exemple, un nom...

C : Hmm.

I : la plupart de fois c'est un nom, par exemple, 'j'ai un ballon 'et la personne qui suit, donne la réponse en disant 'tu as...une fleur', je ne sais pas.

C : Hmm.

I : C'est comme ça.

C : Euh, excusez-moi, cela vous l'avez fait avec la cinquième ou la sixième classe ?

I : La cinquième.

C : La cinquième ?

I : La cinquième.

C : Et comment c'était le climat, il n'y avait pas de bruit ?

I : Ah, ça, ce n'est pas toujours le bruit. Non.

C : Hmm. Hmm.

I : Parce que depuis qu'on commence l'apprentissage de la grammaire d'un tel type, on a clairement dit aux enfants que pour effectuer, pour travailler comme ça, euh, il faut être silencieux.

C : Hmm.

I : Si non, on va recourir à nos bureaux, pour continuer notre leçon traditionnellement.

C : Hmm.

I : Et puisque les élèves, euh, veulent travailler en jouant, parce que ce sont trop petits, euh, pas trop petits, selon leur niveau mais trop petits pour l'apprentissage de la grammaire française.

C : Hmm.

I : Parce qu'on enseigne le français de la cinquième classe de l'école primaire...

C : Hmm.

I : Et ils sont d'accord. Euh, ils se mettent d'accord, la plupart de fois. Et quand, il y a quelques phénomènes du bruit et de tout cela, euh, je me suis obligée de terminer le jeu...

C : Hmm.

I : Et ça, ce n'est pas très encourageant pour les apprenants. Et ils me demandent de le continuer en silence.

C : Cela, euh, peut-être se passe pour la sixième, plutôt ? La sixième classe ?

I : Euh, tous les deux classes, pour toutes les deux classes. Oui.

C : ça dépend peut-être ?

I : Quand on dit aux apprenants qu'on va jouer mais il ne faut pas faire du bruit, parce qu'on ne peut pas jouer le jeu, on ne peut pas être autonome, on ne peut pas bouger...

C : Hmm.

I : Euh, ils acceptent. Ils ne font pas de bruit.

C : Ok. Hmm. Ok. C'est une autre expérience...

I : Ah, oui ! (Rires)

C : Oui. Euh, alors, vous avez à ajouter quelque chose d'autre sur l'enseignement, euh, de la grammaire ou de la chanson dans l'école primaire grecque ?

I : Alors, moi, je peux dire, selon mon expérience...

C : Hmm. Toujours !

I : Moi, je pense que même si on a la possibilité de travailler la grammaire, via Internet aussi, parce qu'il y a beaucoup d'exercices interactifs sur Internet, on a la possibilité de travailler la grammaire via des exercices fonctionnels, ce n'est pas toujours facile d'utiliser tout ça, euh, à une école grecque...

C : Hmm.

I : Où il y a des classes qui n'ont pas de TBI, de tableau interactif...

C : Hmm.

I : Ou qu'ils n'ont pas la possibilité de jouer dans une classe de 20 ou de 25 élèves, parce que, moi, ah, dans cette année, j'avais une classe de 27 élèves... Alors, même si je voulais travailler euh, avec les chansons, ou je voulais travailler avec une méthode, euh, une méthodologie, euh, plus moderne, euh, je me suis obligé de recourir à l'éclectisme et pouvoir trouver la manière avec laquelle, euh, l'apprentissage serait, euh, plus reposant pour moi, tout d'abord. Parce que c'est un grand public, dans une classe de 27 élèves, c'est un grand, grand public. Euh...

C : Alors, vous essayez... euh plutôt de combiner la méthode traditionnelle avec d'autres façons plus interactives ? C'est ça que vous m'avez dit ?

I : Oui, c'est ça. Si j'ai la possibilité de le faire, euh, je, j'aime beaucoup le faire.

C : Hmm.

I : Parce que les apprenants sont d'autre part, sont obligés de... Ils se sont habitués de travailler de façon traditionnelle, parce qu'ils travaillent d'une façon traditionnelle à la langue anglaise ...

C : Hmm.

I : Et ils demandent aussi, euh, la façon traditionnelle de l'enseignement de la grammaire. Euh, c'est bien les chansons, c'est bien les exercices interactifs, le projet, tout ça mais ils ont besoin d'avoir un cahier, de noter la conjugaison des verbes...

C : Hmm.

I : Les tableaux de conjugaison, tout ça.

C : Hmm.

I : Ah, je pense que l'éclectisme c'est la meilleure méthode pour enseigner tout ce qu'on voulait à ce moment.

C : D'accord. Euh, votre expérience est vraiment intéressante pour la réalisation, euh, de mon mémoire. Euh, je pense que nous avons fini.

I : Oui.

C : Je voudrais vous remercier de votre participation, de votre temps.



I : Moi aussi. Je vous en prie. Euh, je suis très heureuse de vous avoir aidé à faire réaliser cette interview, pour votre mémoire et je vous souhaite une bonne continuation.

C : Merci beaucoup aussi. Bonne suite aussi ! Bon weekend !

I : Merci beaucoup ! Au revoir !

C : Au revoir !

## **FICHE DE CONSENTEMENT**

Après être informée sur le but du Mémoire de Maria Splini, je donne mon consentement à participer à la réalisation de la recherche, qui est anonyme et à être enregistrée lors de l'entretien à laquelle je suis invitée à exprimer mes propres perceptions en tant qu'enseignante du FLE. ☐

Après être informée sur le but du Mémoire de Maria Splini, je ne donne pas mon consentement à participer à la réalisation de la recherche. ☐

Υπεύθυνη Δήλωση Συγγραφέα:

Δηλώνω ρητά ότι, σύμφωνα με το άρθρο 8 του Ν.1599/1986, η παρούσα εργασία αποτελεί αποκλειστικά προϊόν προσωπικής μου εργασίας, δεν προσβάλλει κάθε μορφής δικαιώματα διανοητικής ιδιοκτησίας, προσωπικότητας και προσωπικών δεδομένων τρίτων, δεν περιέχει έργα/εισφορές τρίτων για τα οποία απαιτείται άδεια των δημιουργών/δικαιούχων και δεν είναι προϊόν μερικής ή ολικής αντιγραφής, οι πηγές δε που χρησιμοποιήθηκαν περιορίζονται στις βιβλιογραφικές αναφορές και μόνον και πληρούν τους κανόνες της επιστημονικής παράθεσης.