

LES CHANSONS ET LES COMPTINES
DANS LES MANUELS DE FLE
DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE EN FINLANDE

Romaanisen filologian pro gradu -tutkielma
Jyväskylän yliopisto
Huhtikuu 2013
Titta Tiusanen

Tiedekunta – Faculty Humanistinen	Laitos – Department Kielten laitos
Tekijä – Author Titta Tiusanen	
Työn nimi – Title Les chansons et les comptines dans les manuels de FLE de l'enseignement primaire en Finlande	
Oppiaine – Subject Romaaninen filologia	Työn laji – Level Pro gradu -tutkielma
Aika – Month and year Huhtikuu 2013	Sivumäärä – Number of pages 56
Tiivistelmä – Abstract	
<p>Tarkastelen työssäni laulujen ja lorujen roolia suomalaisissa alakouluille suunnatuissa ranskan oppikirjoissa. Omassa opetustyössäni olen huomannut, että musiikin käytöllä on suuri potentiaali etenkin nuorempien kieltenopettajien opetuksessa, ja tämän havainnon perusteella kiinnostuin tutkimaan aihetta tarkemmin.</p> <p>Työn ensimmäisessä osassa selvitän musiikin ja laulun merkitystä eri teorioiden näkökulmasta. Onko musiikilla todellakin tärkeä rooli lasten kieltenoppimisessa? Millaisia perusteluja löytyy musiikin käytölle luokkahuoneessa vieraan kielen opetuksessa? Mitä eri kielen osa-alueiden oppimista musiikin käyttö tehtävissä voi auttaa? Voiko musiikilla vaikuttaa myönteisesti myös muihin osa-alueisiin kuin varsinaiseen kielenoppimiseen, esimerkiksi luokan ilmapiiriin parantamiseen?</p> <p>Toisessa osassa tarkastelen kuutta suomalaisen alakoulun ranskanopetukseen suunnattua oppikirjaa kolmesta eri kirjasarjasta: <i>Alex ja Zoé ja kumppanit</i>, <i>Petite Chouette</i> sekä <i>Tous ensemble</i>. Tutkimuskohteiksi valittiin alakoulun oppikirjat johtuen paitsi tutkimusten osoittamista musiikin käytön eduista etenkin lasten kieltenopetuksessa, myös siksi, että tutkittavaa materiaalia eli lauluja löytyy enemmän alakouluihin suunnatuista oppikirjoista. Tarkoituksena on selvittää, löytyykö mainituista oppikirjoista lauluja, kuinka paljon ja mikä vaikuttaisi olevan niiden oppimistarkoitus. Laulut jaetaan seitsemään kategoriaan tehtävänannon perusteella, ja jokainen tehtävätyyppikategoria käsitellään erikseen.</p> <p>Tutkimustuloksista selviää, että laulujen ja lorujen määrä tutkittavassa aineistossa on melko vähäinen. Laulujen tarjoama mahdollisuus kehittää monipuolisesti oppilaiden taitoja ja tietoja kielen eri osa-alueilla ei siis pidetä tutkimustuloksieni perusteella kovinkaan tärkeänä, tai niiden rooli ei ainakaan ole verrattavissa muihin tehtävätyyppisiin. Poikkeuksena laulujen määrän suhteen on <i>Alex ja Zoé ja kumppanit 1</i>-kirja, jolla on kuitenkin omat ongelmansa tehtävänannon puuttumisen suhteen. Lisäksi tutkimustulosten perusteella voidaan sanoa, etteivät tutkimamme tehtävät ole kovinkaan monipuolisia, vaan suuri osa laulun sisältävistä harjoituksista on tehtävänannoltaan ”kuuntele ja laula mukana”-tyyppisiä tehtäviä. Esimerkiksi kinesteettisyyden lisääminen lauluihin on mahdollisuutena unohdettu lähes kokonaan, vaikka tämän on todettu olevan lapsille tehokas tapa oppia. Lopuksi esitänkin mahdollisia parannusehdotuksia laulujen sisällön ja käytön suhteen.</p>	
Asiasanat – Keywords laulut, musiikki, opetus, oppikirjat	
Säilytyspaikka – Depository http://jyx.jyu.fi	
Muita tietoja – Additional information	

Table des matières

0	Introduction	9
1	Les chansons dans l'enseignement des langues étrangères	11
1.1	Motivations théoriques pour l'utilisation des chansons dans l'enseignement des langues étrangères	11
1.1.1	Un point de vue biologique : le fœtus et le développement musical	13
1.2	L'enfant comme apprenant d'une langue étrangère – les bénéfices de la musique	16
1.2.1	Piaget : La théorie du développement de l'enfant	17
1.2.2	Vygotsky.....	18
1.2.3	Pourquoi utiliser les chansons dans l'enseignement des langues étrangères des enfants ?	20
1.3	La pratique de la musique dans l'enseignement des langues étrangères.....	23
1.3.1	Choisir les chansons pour les enfants.....	23
1.3.2	L'utilisation des chansons pour l'apprentissage	25
1.3.2.1	La grammaire	25
1.3.2.2	La prononciation.....	25
1.3.2.3	La compréhension orale	26
1.3.2.4	La culture.....	27
1.3.3	L'utilisation de la musique pour le délasserment.....	27
1.3.4	La suggestologie et la suggestopédie.....	28
2	Analyse des manuels	31
2.1	Les chansons dans les manuels étudiés	31
2.1.1	Petite Chouette	31
2.1.2	Alex ja Zoé ja kumppanit 1.....	31
2.1.3	Alex ja Zoé ja kumppanit 2.....	32
2.1.4	Alex ja Zoé ja kumppanit 3.....	32
2.1.5	Tous ensemble 1	32

2.1.6	Tous ensemble 2	33
2.2	Classement des chansons selon leur contenu.....	33
2.2.1	Exercices « écoutez et chantez ».....	34
2.2.2	Exercices « écoutez et rempliez ».....	40
2.2.3	Exercices « écoutez et soulignez »	42
2.2.4	Exercices de compréhension du contenu.....	44
2.2.5	Exercices de kinesthésie	44
2.2.6	Exercices d'autoproduction d'une pièce musicale.....	47
2.2.7	Exercices avec absence totale d'instructions.....	49
3	Conclusion.....	53
	Bibliographie	57

0 Introduction

Quand on examine les manuels d'apprentissage de langues étrangères, on constate qu'on y trouve souvent des chansons, des comptines ou autres pièces musicales, et cela même à tous les niveaux d'enseignement. Dans les manuels pour adultes, on présente souvent des chansons modernes, en particulier des chansons pop et dans ceux conçus pour les enfants, des comptines ou des chansons enfantines. Il semble donc que la musique, dans un sens très large du terme, et les chansons aient une certaine importance ou jouent quelque rôle dans l'apprentissage des langues étrangères.

Dans ce travail, notre objectif est de savoir si c'est réellement le cas : est-ce que la musique et les chansons ont une réelle utilité ou efficacité ? Est-ce qu'elles contribuent à renforcer l'apprentissage et à développer les connaissances linguistiques de l'apprenant ? Est-ce qu'elles ont d'autres objectifs que directement l'apprentissage de la langue, par exemple avoir sur l'ambiance dans la classe ?

Pour répondre à ces questions, nous examinerons des manuels de français langue étrangère (FLE) conçus pour le cycle de l'enseignement primaire en Finlande. Nous étudierons trois collections de manuels scolaires : *Petite Chouette*, *Tous ensemble* et *Alex & Zoé*. Nous avons choisi d'étudier les manuels destinés aux élèves du primaire, donc aux enfants de 7 à 12 ans, parce que ces manuels contiennent plus de chansons que ceux destinés aux apprenants plus âgés. De plus, les théories sur le développement des enfants, comme celle de Piaget et Vygotsky, montrent que la musique a un certain rôle, non négligeable, pour les enfants et leur apprentissage. Une des motivations de cette étude se trouve également dans nos propres expériences positives de l'utilisation de la musique dans l'enseignement du français et des langues étrangères en général.

Dans la première partie, nous nous intéresserons aux motivations théoriques de l'utilisation de la musique dans l'enseignement des langues étrangères. Nous présenterons certaines théories sur les bénéfices de la musique et nous continuerons en étudiant l'enfant comme apprenant d'une langue étrangère. Dans la seconde partie,

nous analyserons les chansons et les comptines qui se trouvent dans les manuels constituant notre corpus : combien y-a-t-en il ? Comment sont-elles ? Quel est leur but d'apprentissage ? Semblent-elles intéressantes et utilisables ? Nous terminerons par une comparaison entre les différents manuels et les chansons qu'ils contiennent. Nous tenterons également de proposer des améliorations pour les futurs manuels.

1 Les chansons dans l'enseignement des langues étrangères

1.1 Motivations théoriques pour l'utilisation des chansons dans l'enseignement des langues étrangères

Le terme *musique* se fonde sur l'adjectif grec *mousikē'* et le nom *tekhnē*. Ensemble ils signifiaient « l'art des muses ». *Mousikē* dans l'Antiquité était une notion plus étendue que celle qui dominait plus tard, et elle comprenait également la poésie et la danse.

La notion de la musique n'est pas la même dans les différentes époques et cultures. Ce qu'on comprend par musique dépend avant tout des critères utilisés : les normes auxquelles le phénomène doit satisfaire pour qu'il soit nommé « musique ». Nous trouvons donc une grande variété des définitions pour ce terme. La musicologie d'aujourd'hui approche cette notion du point de vue de la valeur : la musique est tout ce qu'une certaine collectivité considère comme musique.¹ Une autre définition dit que la musique est du son créé et organisé par l'homme. Elle est une activité humaine qui a beaucoup de variation dans ses formes, tout autant que le langage. Le monde de la musique est étendu et il contient toutes les fonctions musicales, entre autres les actions de chanter, écouter et interpréter.²

En revanche, la notion de chanson est déjà un peu plus facile à délimiter. En premier, elle peut être considérée comme une série de notes produites par les organes de la phonation. Une autre définition que nous adopterons dans notre travail est la suivante : un texte composé qui est une pièce vocalique indépendante, avec accompagnement ou sans. La chanson est présente dans toutes les cultures et comme elle est le plus souvent accompagnée de paroles, elle peut être utilisée en différentes occasions (travail, rites religieux, pédagogie, thérapie).³

¹ Ala-Könni E. – Kaurinkoski T. – Granholm H. éd., 1978. *Otavan iso musiikkietietosanakirja*, Laulu-Rantasalo. Helsinki, Otava. : 348.

² Ahonen H., 1993. *Musiikki, sanaton kieli. Musiikkiterapian perusteet*. s.l., Finn Lectura. : 37

³ Ala-Könni – Kaurinkoski – Granholm : 9.

Les chansons, et la musique en général, peuvent donc servir comme « outil » dans des contextes différents. Elles ont des avantages et des bénéfices sur les humains sous plusieurs aspects généraux. La musique est, comme le langage, un support culturel qui donne une certaine « énergie » sémiotique et affective, et les individus utilisent cette énergie dans la construction sociale des sentiments et expressions émotionnelles.⁴ La musique a plusieurs fonctions comme outil de thérapie, et une expérience musicale (jouer, écouter, chanter) contribue à susciter des sentiments de plaisir chez un individu.⁵

Dans la présentation suivante, nous nous intéresserons en particulier au rôle des chansons dans l'enseignement des langues étrangères. Mais pourquoi les utiliser dans l'éducation des enfants ? En fait, elles peuvent servir comme support utile pour l'acquisition des langues étrangères au moins pour deux raisons importantes. D'une part, elles peuvent motiver les apprenants et avoir un effet positif sur leurs sentiments, et d'autre part, cet input peut être approprié pour l'acquisition de la langue dans plusieurs secteurs d'apprentissage. Ces deux catégories ne s'excluent pas, et elles peuvent fonctionner ensemble : la musique motivante est souvent simple, affective et utilisable pour pratiquer une langue de tous les jours.⁶

En plus des bénéfices sur les émotions et sur le délasserement de l'écouteur, la musique, et surtout les chansons, contribuent à développer les compétences linguistiques de l'apprenant au moins dans les secteurs suivants : la compréhension orale, la prononciation, la communication orale, l'enrichissement du vocabulaire, l'apprentissage des constructions grammaticales. Il ne faut non plus oublier son rôle sur l'enrichissement du thème à traiter et sur la découverte de la culture en question.⁷

Les élèves du primaire, c'est-à-dire les enfants qui ont de 7 à 12 ans, sont encore en plein développement. Ils ne sont pas encore capables de traiter le savoir nouveau de

⁴ Juslin P. N. – Sloboda J. A., 2001. *Music and emotion. Theory and research*. New York, Oxford University Press. : 415

⁵ Ahonen : 38, 54

⁶ Murphey T., 1990. *Song and music in Language Learning. An Analysis of Pop Song Lyrics and the Use of Song and Music in Teaching English to Speakers of Other Languages*. Berne, Editions Peter Lang. : 125

⁷ Pasanen U-M., 1992. *Roolileikkejä kielellä. Kieliä draaman ja musiikin keinoin*. Helsinki, WSOY. : 115

la même manière que les adultes, et les enseignants doivent prendre en considération les besoins linguistiques et cognitifs de l'enfant.⁸ Les chansons peuvent servir comme un outil vraiment efficace et nécessaire pour les faire entendre et apprendre. La musique est donc un instrument utile pour l'enseignant.

Tout d'abord, nous nous intéresserons aux motivations théoriques de l'utilisation de la musique dans l'enseignement des langues étrangères. Nous commencerons par le rôle de la musique dans le développement de l'homme d'un point de vue biologique. Nous continuerons par les bénéfices de la musique chez l'enfant comme apprenant, et nous finirons par la pratique des chansons dans l'enseignement des langues étrangères.

1.1.1 Un point de vue biologique : le fœtus et le développement musical

Le développement musical de l'homme commence déjà avant la naissance. D'après plusieurs recherches, il a été montré que le fœtus apprend non seulement par l'environnement mais également par le conditionnement.⁹ Le fœtus désigne ici un individu pas encore né dont la plupart des organes se sont déjà formés (après la période d'embryon, pour homme cela est d'environ 8 semaines après la fécondation).¹⁰ On a constaté que l'enfant peut déjà sentir la musique dans l'utérus : le rythme des basses des battements cardiaques, les mélodies de la circulation du sang, la respiration et les systèmes digestifs, sans oublier la propre voix de la mère et les voix externes qui l'atteignent. Comparés au reste du corps du bébé et au temps de la naissance, le cerveau est déjà assez développé et tous ces sons le stimulent.¹¹ Le fœtus s'habitue à ce paysage sonore de tous les jours, et même après la naissance l'enfant se calme en écoutant le battement cardiaque de sa mère ou la musique qu'il a entendue en étant encore dans l'utérus.¹²

⁸ Philp J. – Oliver R. – Mackey A. éd., 2008. *Second Language Acquisition and the Younger Learner. Child's play?*. Amsterdam, John Benjamins Publishing Company. : 14

⁹⁹ Louhivuori J. – Saarikallio S. éd., 2010. *Musiikkipsykologia*. Jyväskylä, WS Bookwell Oy. : 219

¹⁰ Sariola H. éd., 2003. *Kehitysbioologia: solusta yksilöksi*. Helsinki, Gummerus (Duodecim). : 302

¹¹ Murphey : 102

¹² Louhivuori – Saarikallio éd.: 219

Il a été prouvé que les différentes parties des cerveaux se sont spécialisées pour organiser et faire progresser une certaine information. Schématiquement, pour la plupart des gens, le langage est localisé dans l'hémisphère cérébral gauche et le processus musical dans le droit. En général, l'hémisphère droit traite les perceptions holistiques comme rêver, dessiner, composer, jouer et faire des activités musicales. En revanche, l'hémisphère gauche représente le côté pour compter, parler et écrire.

Bien que la latéralisation des cerveaux commence déjà dans l'utérus, elle peut certainement être renforcée ou changée en fonction de facteurs environnementaux. Nous pourrions même douter que les caractères cérébraux soient, partiellement ou entièrement, un trait non hérité. En tout cas, il semble que le cerveau de l'enfant puisse s'adapter au changement des fonctions hémisphériques si une partie est endommagée. Par contre, il semble les adultes aient déjà perdu cette flexibilité.¹³

Ontologiquement, chaque enfant doit confirmer et développer la dominance cérébrale à travers l'interaction avec l'environnement. Tous les enfants semblent le faire d'abord en examinant les caractéristiques musicales du langage, et, d'un point de vue holistique, dans le processus de la spécialisation d'un hémisphère pour le langage. Ce développement progressif semble être reflété dans les différents types de parole que reçoivent les enfants des personnes qui en prennent soin. Un type de parole spécialement destiné à l'enfant s'appelle le « mamanais » (angl. *motherese*). Il contient des caractéristiques spéciales quant à la prosodie et le contenu, et ces caractéristiques le rendent différent de la parole destinée aux adultes. L'accentuation dans les mots et les phrases est exagérée, et la répétition, ainsi que le vocatif, sont beaucoup utilisés pour susciter l'intérêt du bébé. En effet, ce sont ces caractéristiques mélodiques qui jouent un rôle important, pas la grammaire ou la signification des paroles.¹⁴ Plus on s'éloigne du mamanais, plus « les caractéristiques musicales » semblent être diminuées, par exemple dans l'utilisation de la langue des enseignants des premières années scolaires de l'enfant et ainsi de suite vers le langage des adultes.

¹³ Murphey : 102

¹⁴ Karmiloff K. – Karmiloff-Smith A., 2001. *Developing Child: Pathways to Language: From Fetus to Adolescent*. Cambridge, Harvard University Press. : 46-47

Effectivement, comme les enfants ne sont pas encore vraiment capables de penser d'une façon abstraite, les enseignants des enfants très jeunes, pendant les premières années à l'école, n'ont pas autre choix que d'utiliser la musique et les méthodes kinesthésiques pour les faire apprendre. Pourtant, ces méthodes semblent être moins utilisées à mesure que les enfants grandissent et s'adaptent aux styles d'apprentissage plus abstraits. Ceux qui s'adaptent bien à cette manière d'apprendre plus abstraite ont du succès à l'école, et ceux qui ne le font pas, par contre, ont de grandes difficultés.

Il est clair que la schématisation hémisphère gauche – hémisphère droit est simplifiée. Nous pourrions constater plutôt que dans les cerveaux, l'hémisphère droit semble jouer un rôle très important dans l'organisation langagière préliminaire à travers l'utilisation de la musique (les sons musicaux). Plusieurs chercheurs ont trouvé dans leur recherche que les apprenants possédant des connaissances moyennes se rappelaient des mots basés sur leur ton alors que les apprenants avec des connaissances supérieures s'en souvenaient en les reliant par le sens. En d'autres termes, ce sont les premiers qui ont noté les mots d'après les qualités de leur tonalité même s'ils connaissaient leur sens. Ainsi, au stade initial de l'apprentissage d'une langue, nous pourrions considérer les qualités phonétiques des mots comme plus importantes que leur sémantique.¹⁵

La musique joue donc un rôle important dans la communication de chaque enfant, surtout pendant les premières années de la vie. Une période de transition cruciale semble s'installer à l'époque du début de l'éducation à l'école : progressivement, les enfants apprennent de nouveaux styles d'apprentissage, et le rôle de la musique et de la cinétique perd du terrain.¹⁶ Du point de vue de l'enseignant de langue étrangère, ce fait nous fait réfléchir à nos choix personnels de l'utilisation des chansons et des comptines dans les leçons de langue. En général, le manuel est un support pédagogique essentiel, de telle sorte que nous l'utilisons beaucoup en préparant l'enseignement. Mais est-ce que les manuels de FLE du primaire en Finlande prennent en considération les chansons comme un outil pédagogique ? Y trouve-t-on un choix

¹⁵ Murphey : 103-104

¹⁶ Murphey : 103-104

suffisant pour les besoins de l'enseignement ? Ou est-ce que l'utilisation des chansons dépend de l'ardeur de l'enseignant pour en chercher dans autres sources (Internet, par exemple) ?

1.2 L'enfant comme apprenant d'une langue étrangère - les bénéfices de la musique

Le processus d'apprentissage d'une langue est à la fois similaire et différent chez les enfants et les adultes. Pour un enseignant de langue étrangère, il est donc important de tenir compte de ces similarités et différences pour obtenir un niveau d'enseignement le plus efficace possible.¹⁷ Les enfants comme apprenants de langue diffèrent des adultes dans les secteurs cognitif, social, sentimental et contextuel. Évidemment, des différences individuelles existent dès le début de l'apprentissage de langue et sont toujours importantes. Cependant, nous pouvons voir l'importance du développement cognitif et social dans l'apprentissage de chaque enfant.¹⁸ Le soutien et les commentaires de l'enseignant devraient correspondre aux besoins linguistiques et cognitifs de l'enfant. En d'autres termes, les changements dans les stratégies de l'enseignement de langue doivent aller de pair avec les changements de la maturité cognitive de l'enfant.¹⁹

La définition de l'enfance nous pose à elle seule un problème. Il est difficile de la placer dans des limites fixes, et les différentes cultures la définissent chacune à sa manière. De plus, l'âge du début de la scolarité n'est pas le même dans les différents pays. Normalement, les enfants commencent l'école primaire à l'âge de 5 à 7 ans et changent au collège quand ils ont 11 ou 12 ans, quelquefois 13 ou même 14. Dans cette étude, nous considérerons comme enfants ceux qui ont moins de 13 ans.²⁰

¹⁷ Pinter A., 2011. *Children Learning Second Languages*. New York, Palgrave MacMillan : 1

¹⁸ Philp – Oliver – Mackey éd., 2008. : 5

¹⁹ Philp – Oliver – Mackey éd. : 14

²⁰ Pinter : 2

1.2.1 Piaget : La théorie du développement de l'enfant

Piaget (1896-1980) était un psychologue suisse qui a présenté une approche systématique de la recherche du développement et de la pensée de l'enfant. La théorie de Piaget est basée sur la conception des différents stades de développement. Quand l'enfant est en interaction avec l'environnement, il crée des structures mentales ou des schémas. Ces schémas sont créés continuellement, et ils sont aussi combinés entre eux, en créant à leur tour des schémas plus complexes. Ce processus s'appelle *organisation*. En même temps, l'enfant a besoin de comparer et d'adapter ses schémas en train de se développer à ce qu'il trouve dans l'environnement. Ce processus d'adaptation se compose de deux sous-processus : l'assimilation et l'accommodation. Le premier processus interprète la nouvelle information selon les conditions des schémas anciens, et le second modifie les structures déjà existantes à la nouvelle information. Ces processus fonctionnent ensemble pour la croissance cognitive.²¹

Selon Piaget, le développement de l'enfant peut être divisé dans quatre périodes différentes :

- la période de l'intelligence sensorimotrice (de la naissance à 2 ans)
- la période de l'intelligence préopératoire (de 2 à 6 ans)
- la période des opérations concrètes ou de l'intelligence opératoire (de 6 à 10 ans), et
- la période des opérations formelles (de 10 à 12 ans).

Les enfants suivent les mêmes stades de développement dans exactement le même ordre. A chaque stade, la qualité de la pensée est relativement similaire dans les tâches différentes. Piaget considère l'âge de 7 ans particulièrement important : quand il a environ 7 ans, l'enfant connaît une « révolution intellectuelle ». À ce moment-là, il fait un grand progrès dans son développement intellectuel, et il est prêt à passer au niveau opérationnel (période 3). Il est capable, entre autres, de penser au niveau symbolique, de changer des projets prévus, de raisonner de façon analogique et de développer une classification hiérarchique. De plus, il est moins égocentrique que dans la phase 2. Quant à la période 4 (les enfants de 11 à 12 ans et plus), les capacités de l'enfant sont encore plus développées. Il peut par exemple penser d'une manière

²¹ Pinter : 8

rationnelle, systématique et abstraite et il est capable de raisonner en progressant des idées générales à des idées plus spécifiques, en générant possibilités et hypothèses (processus hypothèse-déduction).

Dans cette étude, nous nous intéressons aux enfants qui ont de 9 à 12 ans, et ils relèvent donc des stades 3 et 4. Du point de vue de l'enseignant de langue, le développement que l'enfant obtient à partir de l'âge de 7 ans permet d'utiliser un plus grand nombre d'activités. Par exemple, les enfants sont capables de comparer des images, et ils peuvent ranger des mots dans des catégories différentes.²² Du notre point de vue, à savoir l'utilisation des chansons dans l'enseignement d'une langue étrangère, les enfants du primaire sont donc capables de choisir dans les paroles d'une chanson les mots appartenant à certaines catégories. Par contre, ils ne le sont pas avant la période 3 : les enfants de moins de 7 ans aiment bien les exercices répétitifs, par exemple, mais ils ne sont pas capables de les traiter de la manière décrite plus haut. Quant aux enfants plus de 7 ans, leur aptitude à comprendre les autres points de vue permet à l'enseignant d'utiliser également plus de travaux de groupes : les enfants sont plus attentifs à écouter l'autre et à coopérer.

Malgré le grand progrès dans le développement, selon Piaget, l'enfant au stade des opérations concrètes a encore quelques limitations. En réalité, les enfants de 7 à 12 ans peuvent utiliser les règles logiques seulement si les questions et les problèmes sont attachés aux exemples et objets concrets de la vie réelle. C'est vers 11 et 12 ans que commence le développement qui permet à l'enfant de se détacher de ce besoin des exemples concrets. La théorie de Piaget a été critiquée du fait qu'il surestimait le développement des enfants et de jeunes adultes à partir de 11 ans.²³ Ainsi, l'enseignant des langues étrangères à l'école primaire doit vraiment retenir les capacités encore limitées des enfants en préparant les leçons.

1.2.2 Vygotsky

Lev Vygotsky (1896-1934) est, comme Piaget, une des personnes ayant influencé le plus le domaine de l'éducation. Par rapport à Piaget, la théorie de Vygotsky souligne

²² Pinter : 9-12

²³ Pinter : 9-12

plutôt la continuité du développement que la discontinuité des périodes proposée par le Suisse. Elle s'intéresse au rôle de l'environnement social et en particulier à l'importance du soutien des experts et leur assistance aux apprenants novices.

L'intérêt de Vygotsky se trouve dans les processus sociaux de l'apprentissage entre les gens et comment ces processus contribuent à et complètent le développement individuel interne. Il faut retenir les circonstances historiques et culturelles. Pour décrire la manière dont les enfants apprennent des parents et des enseignants, Vygotsky a proposé la loi du développement culturel (angl. *law of cultural development*). Il s'agit de l'interaction entre l'enfant et l'adulte. Ensemble ils peuvent construire un savoir nouveau (angl. *intermental stage*) et seulement en passant par ce stade il est possible pour l'enfant d'intérioriser la connaissance nouvelle pour la réflexion et la compréhension interne (angl. *intramental stage*).

Pour que la relation entre ces deux processus soit plus claire, Vygotsky proposait la notion de « zone proximale de développement » (angl. *zone of proximal development*). Cette zone est une espace métaphorique entre le niveau actuel de l'enfant lui permettant de résoudre un problème particulier et les capacités potentielles, qui peuvent être obtenues avec une aide soigneuse proposée par une autre personne, en général par un expert compétent, tel un parent ou un enseignant. Selon Vygotsky, l'apprentissage et le développement intellectuel trouvent leurs origines dans les facteurs contextuels et dans le dialogue effectif du novice et de l'expert. Ces facteurs et ce dialogue peuvent accéder aux différents processus individuels.

Pour les enseignants de langues, l'approche de Vygotsky souligne le fait qu'il est important de prêter attention aux différences individuelles et de penser aux différentes méthodes et niveaux d'assistance pour chaque apprenant. Il dit qu'il existe deux fonctions principales pour l'utilisation de la langue. En premier lieu, on utilise le langage comme un outil communicatif, et de cette manière on peut distribuer et développer les connaissances. De plus, le langage est également un outil psychologique que nous aide à organiser, préparer et examiner les idées et les actes. Dans les leçons de langue étrangère, toutes les deux fonctions sont importantes. Les appre-

nants n'apprennent pas seulement la langue pour communiquer entre eux, mais aussi pour l'utiliser dans la réflexion sur leur propre apprentissage.²⁴

Pour revenir à notre thème de l'utilisation des chansons dans l'apprentissage des langues étrangères, selon Vygotsky, en choisissant les chansons à étudier, les enseignants devraient prendre en compte chaque apprenant individuel et penser aux différents avantages que la chanson peut apporter. Ils devraient proposer des chansons qui correspondent à la zone proximale de développement de l'enfant. Mais est-ce que la zone proximale de développement est plus ou moins la même pour chaque enfant dans la classe ? Sinon, en faveur de qui l'enseignant doit-il choisir les chansons et les comptines ? De plus, les chansons et les comptines dans les manuels des langues étrangères, correspondent-elles aux besoins des enfants ?

1.2.3 Pourquoi utiliser les chansons dans l'enseignement des langues étrangères des enfants ?

Si nous comparons les enfants apprenant une langue seconde à ceux apprenant une langue première, nous trouvons à la fois des similarités et des différences entre ces deux groupes. Une différence essentielle est que les premiers apportent avec eux des idées attachées à leur expérience de la nature du langage, et l'emploi de ces idées dans le processus d'apprentissage d'une langue seconde amène à des résultats différents. Quand les jeunes enfants viennent à une leçon de langue étrangère, ils ont déjà une certaine compréhension de la nature du langage et des relations entre le langage et le contexte social. Ils connaissent déjà l'importance du langage comme outil et ils ont une certaine idée de la manière dont il fonctionne. C'est grâce à ce fait que leur manière d'agir avec la nouvelle langue est différente de celle de l'apprentissage de la langue première.²⁵

Dans l'apprentissage d'une langue étrangère par les enfants, le jeu propose une possibilité pédagogique qui ne devrait pas être sous-estimée. Le jeu est incontestablement un moyen que les êtres humains et les animaux utilisent pour explorer une quantité d'expériences dans des situations différentes, et à des fins différentes. Mais,

²⁴ Pinter : 16-19

²⁵ Philp – Oliver – Mackey : 47

en général, en parlant de jeu, nous pensons surtout aux activités non formelles pratiquées par les enfants. Sans doute, le jeu a de nombreux avantages : il stimule et rend actif le cerveau et, dans le cas des enfants, presque toujours aussi le corps. Par conséquent, ce fait motive et invite le participant à maîtriser ce qu'il connaît déjà, et à répondre à l'inconnu : à acquérir des informations, des connaissances et une compréhension. Pourtant, dans les situations éducatives, le jeu fournit dans les meilleures conditions un vrai moyen pour apprendre.²⁶ Dans le processus d'apprentissage d'une langue étrangère, c'est une possibilité qui doit être bien définie pour les apprenants et les enseignants. Si nous l'utilisons trop, l'enfant peut avoir des difficultés avec le passage aux formes et fonctions linguistiques plus appropriées dans l'environnement scolaire. Mais, d'un autre côté, le jeu peut représenter un moyen important pour l'exploration, dans un environnement sûr. C'est un fait à méditer pour l'apprentissage des aspects plus difficiles du langage. Par exemple, un poème ou une chanson peuvent aider à pratiquer une construction grammaticale qui apparaît difficile pour les enfants.²⁷ En créant des chansons ou du rap, chaque apprenant peut mieux se concentrer sur l'événement d'apprentissage et se souvenir du contenu plus longtemps.²⁸

Les recherches de Muñoz et de ses collègues (2007) mettent en lumière les activités pédagogiques mentionnées par les enseignants pour les besoins des apprenants d'âges différents. Pour les enfants du primaire et de l'école maternelle, ils ont mentionné les activités d'écouter, répéter et chanter.²⁹ D'après Moyles (1989), la plupart des enseignants pense que le jeu est d'une grande valeur et qu'il a une place dans la classe, bien qu'en réalité, il semble que le jeu soit une activité secondaire. Mais, en plus des effets positifs sur le propre apprentissage des enfants, dans le contexte scolaire l'observation du jeu des élèves rend possible pour les enseignants de comprendre à quel stade sont les enfants dans leur apprentissage et développement général. Cette compréhension fournit aux enseignants un point de départ pour

²⁶ Moyles J. R., 1991. *Just Playing? The Role and status of play in early childhood education*. Oxford, Open University Press. : ix, 7-8

²⁷ Philp – Oliver – Mackey : 47

²⁸ Prashnig B., 2000. *Erilaisuuden voima. Opetustyyli ja oppiminen*. Jyväskylä, PS-Kustannus. : 241

²⁹ Philp – Oliver – Mackey : 45-46

faire progresser l'apprentissage nouveau des élèves dans les niveaux cognitif et affectif.³⁰

La chanson, considérée comme un jeu dans l'environnement scolaire, peut donc offrir des moyens pour l'apprentissage. Selon Drivas, il existe plusieurs raisons pour l'utilisation des chansons dans l'enseignement des langues étrangères :

- Les chansons peuvent être utilisées dans les exercices de la compréhension et communication orale, et à travers elles on peut échapper aux désavantages des autres méthodes. Le chœur, par exemple, produit une sensation de la sécurité.
- L'écoute des chansons est une activité réelle et authentique.
- Chanter et écouter les chansons renforce la solidarité.
- Les chansons peuvent améliorer les connaissances déjà apprises.
- Les chansons font partie de la réalité extérieure de l'école, et elles peuvent apporter du bien-fondé, de l'importance et de l'authenticité à la leçon.
- Les chansons amènent de la joie et de la variété dans le travail.³¹

Comme le dit Drivas, il faut vraiment tenir compte du fait qu'aujourd'hui, pendant les loisirs, le jeu musical est un fait quotidien et important pour les enfants. Ils écoutent et chantent les chansons des publicités, sans oublier qu'ils utilisent par exemple Youtube, les lecteurs mp3, les jeux vidéo, les DVD ou autres équipements technologiques pour leur propre divertissement, indépendamment des adultes et sans un but d'apprentissage formel comme c'est le cas à l'école. De plus, la chanson fait souvent partie des jeux plus traditionnels. Dans ce contexte, il est important de s'intéresser aux choix que font les enseignants avec les pièces musicales en classe. Ils devraient connaître les activités musicales des enfants en dehors de l'école pour exploiter le mieux possible les chansons dans l'environnement scolaire.³²

³⁰ Moyles : 11, 86

³¹ Pasanen : 89

³² McPherson G.E. – Welch G.F. éd., 2012. *The Oxford Handbook of Music Education*. New York, Oxford University Press. : 322-324

1.3 La pratique de la musique dans l'enseignement des langues étrangères

En choisissant la musique pour une leçon de la langue étrangère, l'enseignant se trouve devant plusieurs questions et aspects auxquels il doit réfléchir. Ce choix de la musique se fonde sur deux aspects majeurs :

- 1) quel est son but pour l'apprentissage et
- 2) cette musique est-elle disponible?

Il serait aussi important prendre en compte les notions suivantes, que l'on estime souvent contradictoires :

- utilisation de la musique pour le délasserment
- utilisation pour l'enseignement
- intentions de l'enseignant
- goûts des élèves
- musique vocale vs. musique instrumentale
- musique pop vs. autre genre de musique
- les chansons conçues particulièrement pour l'apprentissage des langues vs. chansons authentiques.³³

1.3.1 Choisir les chansons pour les enfants

Quand l'enseignant choisit des chansons pour l'enseignement d'une langue étrangère, il doit en particulier attacher de l'importance aux auditeurs, donc aux apprenants. Il faut toujours penser aux besoins et aux intérêts du public.

Nous traiterons donc la question suivante : quelles chansons choisir pour les enfants du primaire ? En premier, l'enseignant doit réfléchir à la question de savoir si les paroles ou le thème de la chanson coïncident avec l'intérêt de l'enfant.³⁴ Cela peut poser un problème : comment se renseigner sur les sujets qui intéressent les apprenants ? De plus, la longueur et la complexité de la chanson diffère selon l'expérience

³³ Pasanen : 88

³⁴ McPherson – Welch éd. : 406

et l'âge de l'enfant. Dans le choix de la chanson, l'enseignant peut également faire des rapprochements avec d'autres matières du primaire.³⁵

Mais quel genre de la musique l'enseignant devrait-il choisir pour les leçons d'une langue étrangère à des enfants ? D'après l'étude de Murphey (1990), la musique pop semble être très motivante pour l'apprentissage d'une langue par les adultes et les jeunes. Elle est souvent simple, elle rappelle le langage des étrangers, et, dans une certaine mesure, ses qualités affectives la rendent similaire au mamanais. En effet, pour les enfants, les possibilités de la chanson pop correspondent avec l'âge où ils commencent à recevoir de moins en moins de langage mamanais, c'est-à-dire à la veille de la jeunesse. Nous pouvons prendre comme hypothèse que c'est à cette époque-là que les enfants devraient avoir une autre source d'input affectif, et la chanson pop pourrait fonctionner comme une compensation du mamanais.³⁶ Une autre motivation pour choisir la chanson pop est le simple fait que les enfants écoutent de la musique pop pendant les loisirs.³⁷ Par contre, les chansons faites particulièrement pour des objectifs pédagogiques sont rarement comparables aux chansons « réelles », bien qu'il n'y ait pas lieu de ne pas les utiliser du tout.³⁸

Un autre choix possible est la chanson qui contient une possibilité pour le jeu kinesthésique. La disposition psychologique des enfants pour s'amuser et apprendre à travers l'action kinesthésique rend ce type de chanson intéressant pour eux.³⁹ En effet, au début, ils apprennent et se souviennent des choses difficiles à travers le fait de les éprouver kinesthésiquement, ce qui veut dire que tout le corps participe à l'acquisition de l'information et à l'apprentissage de connaissances de base.⁴⁰ De plus, on a prouvé que le mouvement permet aux élèves de se concentrer de nouveau et de renforcer leurs capacités à faire attention.⁴¹

³⁵ McPherson – Welch éd. : 406

³⁶ Murphey : 104, 125-127

³⁷ McPherson – Welch éd. : 323

³⁸ Pasanen : 89

³⁹ Murphey : 139

⁴⁰ Prashnig : 191

⁴¹ Lengel T. – Kuczala M., 2010. *The kinesthetic classroom: teaching and learning through movement*. s.l., A Joint Publication with the Regional Training Center. Corwin. : 3

1.3.2 L'utilisation des chansons pour l'apprentissage

La raison la plus commune pour l'utilisation des chansons dans l'enseignement des langues est probablement celle de l'apprentissage proprement dit. En d'autres termes, la raison pour laquelle on fait écouter une chanson est que les élèves apprennent quelque chose sur la langue même ou sur la culture en question. Il ne faut pas oublier que souvent une seule activité perfectionne en même temps plusieurs secteurs de la connaissance de langue étrangère de l'apprenant.⁴²

1.3.2.1 La grammaire

Un des emplois plus communs pour profiter des chansons aux leçons de langue est de les utiliser pour promouvoir l'apprentissage des règles grammaticales. Il existe un grand nombre de manières d'enseigner la grammaire à travers les chansons. Par exemple, les élèves peuvent essayer d'apprendre des règles grammaticales en étudiant les paroles et en pensant aux constructions grammaticales répétées. Ces répétitions peuvent également servir comme exercices répétitifs tirés de la vie de tous les jours. À propos de l'enseignement de la grammaire, il faut faire attention à deux types de chanson différents. L'enseignant peut utiliser des chansons pop, celles qui peuvent être trouvées dans la vie de tous les jours, ou des chansons composées seulement pour cet objet d'enseignement. Même s'il est vrai qu'il faudrait toujours essayer d'offrir de la musique authentique dès le début de l'apprentissage, les chansons écrites en particulier pour l'enseignement des langues ont un certain rôle à jouer, surtout en travaillant avec les enfants du primaire.⁴³

1.3.2.2 La prononciation

L'apprenant peut améliorer la prononciation propre d'une langue étrangère seulement en entraînant d'une manière active les organes de la prononciation. Ici, la musique offre un moyen efficace pour se concentrer sur ce secteur de la connaissance linguistique. Selon plusieurs chercheurs, le fait de chanter peut aider à développer les connaissances de la prononciation au moins des manières suivantes : l'apprenant développe ses aptitudes à distinguer des nuances délicates et à articuler

⁴² Pasanen : 98

⁴³ Pasanen : 89, 102

mieux, la fluidité de sa prononciation s'améliore et à travers les chansons il peut apprendre à reconnaître des variantes ethniques et régionales.

Pourtant, nous pouvons trouver certaines difficultés dans l'utilisation des chansons pour favoriser l'apprentissage de la prononciation. En premier lieu, est-ce que les apprenants ont envie de chanter à haute voix ? Si non, l'enseignant a-t-il des moyens pour changer la situation ? Ici, nous devons insister sur l'importance du choix de la chanson : par exemple, il est possible qu'une chanson considérée trop enfantine du point de vue des apprenants ne les motive pas pour chanter et exercer la prononciation de cette manière. Un autre problème éventuel est lié à la possibilité d'une prononciation incorrecte : dans une chanson, l'accent tonique d'une parole peut être déplacé pour motifs mélodiques ou rythmiques, ce qui peut provoquer une possibilité d'apprendre une fausse prononciation.⁴⁴ De plus, l'attitude et les capacités musicales de l'enseignant généraliste peuvent varier et avoir un effet sur l'utilisation de la musique dans la classe en général.⁴⁵ Dans le cas de la prononciation, il est par exemple possible que l'enseignant n'ait pas lui-même le courage de chanter à haute voix et de montrer ainsi l'exemple aux apprenants.

1.3.2.3 La compréhension orale

La compréhension orale est la condition nécessaire pour comprendre une présentation orale. Ainsi, il est important de se rappeler les possibilités proposées par les chansons pour le développement de cette connaissance. Pour en mentionner quelques-uns, les types d'exercices suivants sont adaptés pour faire progresser les capacités d'entendre les paroles d'une chanson :

- écouter des paroles manquantes
- questionnaires à choix multiples
- organiser les phrases en désordre
- questions vrai-faux
- relier les questions sur la chanson aux réponses correctes
- interpréter les paroles d'une chanson.

⁴⁴ Pasanen : 99

⁴⁵ McPherson – Welch éd. : 400

Un autre point intéressant relié à cette utilisation des chansons pour la compréhension orale en leçon de langue est l'intérêt des apprenants pour cette activité également en dehors de la classe. Les élèves écoutent de la musique, en particulier des chansons pop, pendant les loisirs, et ils essaient d'en comprendre les paroles.⁴⁶ Pourtant, dans ce domaine nous pouvons trouver une difficulté du point de vue des langues étrangères, outre la langue dominante : le langage de la chanson pop est essentiellement l'anglais.⁴⁷ Pour un élève finlandais, il n'est pas si facile d'entendre par exemple des chansons en français. D'un autre côté, Internet permet aujourd'hui de trouver plus de musique étrangère. Ici, l'activité et les connaissances de l'enseignant peuvent encourager les élèves à chercher eux-mêmes des chansons pour l'écouter. On peut toutefois se demander si les élèves ont l'enthousiasme nécessaire pour le faire pendant les loisirs.

1.3.2.4 La culture

Familiariser les élèves avec la culture/les cultures des peuples parlant la langue cible est un des objectifs de base dans l'apprentissage des langues étrangères. Comme nous pouvons poser que la musique fait partie de la culture, les chansons contiennent donc une valeur absolue : en d'autres termes, elles ne doivent pas nécessairement servir seulement pour les objectifs d'appréhension de la langue en elle-même. Avec le choix d'une chanson, l'enseignant peut mettre en valeur un sujet qu'il considère important ou intéressant. Il peut par exemple mettre en avant un certain compositeur, artiste, thème (p.ex. un certain genre), un événement musical (un festival) ou une comédie musicale pour augmenter la connaissance culturelle des élèves.⁴⁸

1.3.3 L'utilisation de la musique pour le délasserment

Les chansons offrent une excellente manière de créer une ambiance positive pour l'apprentissage à venir. Du point de vue du processus d'apprentissage, il n'est pas sans importance de savoir comment les élèves et l'enseignant se sentent dans la classe. Pour avoir une ambiance favorable à l'apprentissage, au début d'une leçon la

⁴⁶ Pasanen : 98

⁴⁷ Murphey : 9

⁴⁸ Pasanen : 105-106

musique peut calmer les élèves et diriger leur attention sur la matière en question. Elle peut également les réveiller et leur donner plus d'énergie. Avec le choix de la musique, l'enseignant a donc la possibilité d'essayer d'influer sur les sentiments et la conduite des apprenants.

Une des possibilités pour l'utilisation de la musique dans un but de délasserment s'appelle la musique d'ambiance, utilisée dans certaines écoles. Elle peut être utilisée quand les élèves font des exercices en individuel. Selon la recherche de Mann (1979), la musique d'ambiance peut avoir des effets positifs sur l'apprentissage de la langue, en particulier dans le processus oral. Il mentionne les avantages suivants :

- la musique d'ambiance aide à se concentrer
- elle cache le dérangement extérieur éventuel
- elle peut aider à créer une impression du sujet

Toutefois, il faut réfléchir attentivement à l'emploi de cette musique d'ambiance. Il faut faire attention à ce que ce type d'utilisation de la musique ne diminue pas l'attention des élèves contre les activités musicales où la concentration doit porter sur le contenu d'une chanson.⁴⁹

1.3.4 La suggestologie et la suggestopédie

Le terme « suggestion » trouve ses origines dans le mot latin *suggero, suggessi, suggestum* que veut dire « poser, produire, offrir, présenter, suggérer ». Pourtant, le concept de « suggestion » n'a pas été parfaitement expliqué ou spécifié. Quoi qu'il en soit, la « suggestologie » est une science d'ensemble sur la suggestion avec tous ses aspects (psychologiques, physiologiques, socio-psychologiques, psychothérapeutiques, psychiatriques, pédagogiques, artistiques etc.). Elle traite essentiellement les possibilités de la suggestion pour libérer les capacités potentielles de l'humain, aussi bien spirituelles que corporelles.⁵⁰

Au début, la suggestopédie, une méthode expérimentale de la suggestologie, était une expérience psychologique dont l'objectif était d'augmenter les capacités de la mémoi-

⁴⁹ Pasanen : 96

⁵⁰ Lozanov G., 1980. *Suggestopedia – uusi hämmästyttävä tapa oppia*. Jyväskylä, Gummerus. : 15

re dans le processus éducatif. Pourtant, cette expérience a ouvert la voie sur une nouvelle tendance dans la pratique pédagogique. Progressivement, la suggestopédie est devenue une méthode pour l'étude expérimentale de la suggestion même, pour déterminer ses composants de base, ses caractéristiques spéciales et ses règles. Elle a découvert de nouvelles règles et schémas de la mémoire humaine.⁵¹

L'éducation suggestopédique, et en particulier les « sessions suggestopédiques », améliorent la disposition et la relaxation des étudiants et des enseignants. Une caractéristique typique de cette éducation est l'apparition spontanée de la concentration de la part des étudiants sur un fond de la psycho-relaxation générale.

Selon Lozanov et Gateva (1988), le procès commence avec *l'introduction* où l'enseignant offre, à travers des chansons artistiques et didactiques qui contiennent les plus importantes formes grammaticales et lexicales, une autobiographie imaginaire à l'apprenant. De la même manière, l'enseignant se présente avec une nationalité et un nom etc. empruntés à la langue étrangère.

La phase suivante, appelée *session active de concert*, utilise des compositions musicales très émotionnelles, avec beaucoup de mélodie et d'harmonie. Elle contient aussi une lecture faite de par l'enseignant. Cette lecture de texte en langue étrangère devrait suivre les caractéristiques de la pièce musicale jouée en arrière-plan, sous plusieurs aspects (par exemple tempo et volume). De plus, la voix de l'enseignant devrait être harmonisée avec les nuances de la musique. La lecture devrait être lente et rythmique, et la respiration régulière. En d'autres termes, toute la lecture suit les caractéristiques de la musique entendue.

Dans la session suivante, appelée *pseudo-passive*, les compositions musicales sont caractérisées par l'austérité de la forme, du contenu et de la profondeur intellectuelle. Elles sont utilisées essentiellement à l'arrière-plan, mais dans cette session la lecture de l'enseignant est normale, comme la parole de tous les jours. Elle est assez artistique pour exiger le dialogue.

⁵¹ Lozanov G. 1978. *Suggestology and Outlines of Suggestopedy*. New York, Gordon and Breach. : 1,5-6,

Ces deux sessions sont essentielles pour l'éducation suggestopédique, et comme nous l'avons vu, la musique joue un rôle important dans ces phases. Dans la phase suivante, appelée *les élaborations*, les chansons et les jeux, même les danses faciles, sont utilisés pour illustrer les points grammaticaux ou lexicaux essentiels. Une assez grande quantité d'informations peut être présentée à travers ces jeux qui conviennent aux besoins de l'apprentissage. Les chansons et les jeux devraient toujours contenir une information lexicale et grammaticale et avoir une valeur artistique, en familiarisant les étudiants avec la culture du pays parlant cette langue étrangère.⁵²

⁵² Lozanov G. – Gateva E., 1988. *The Foreign language Teacher's Suggestopedic Manual*. New York, Gordon and Breach. : 21-26

2 Analyse des manuels

2.1 Les chansons dans les manuels étudiés

Dans cette deuxième partie, nous analyserons le contenu musical au sens large du terme des manuels qui constituent notre corpus. Ce contenu est constitué de chansons. Nous les examinerons en les regroupant par types d'exercices. Pour commencer, nous présentons d'abord une suite de tableaux dressant la liste des exercices manuel par manuel.

2.1.1 Petite Chouette

Page	Exercice
4	1. Kuuntele laulu ja laula mukana sillä kohtaa missä osaat.
12	3. Kuuntele tämä perinteinen laulu (suomeksi "Jaakko-kulta") veli Jaakosta, jonka on hieman vaikea nousta ylös sängystä aamuisin. Opettele laulamaan laulu ulkoa.
13	1. Laula mukana tämä vanha tanssilaulu Avignonista Etelä-Ranskasta. Yritä samalla näyttää, kuinka herrat, rouvat, soittajat ja sotilaat tekevät.
36	5. Kuuntele ja yritä laulaa mukana laulu Kaarle Suuresta.
46	3. Laula laulu (sävel: <i>Tuiki tuiki tähtönen</i>). Yritä opetella se ulkoa.
49	1. Kuuntele laulu ja laula mukana kertosaikassa.

2.1.2 Alex ja Zoé ja kumppanit 1

Page	Exercice
4	1B. <i>Le rap</i> * (*=sans explication que faire dans l'exercice) + vocabulaire
11	1F. <i>La chanson</i> * + vocabulaire
17	2B. <i>La chanson</i> *
28	3B. <i>Le rap</i> * + vocabulaire
39	4B. <i>La chanson</i> * + vocabulaire
46	4F. <i>La chanson</i> + vocabulaire
50	5B. <i>Le rap</i> . Harjoitus 1. Täydennä rap kuulemasi mukaan.
58	6B. <i>La chanson</i> * + vocabulaire
67	7B <i>La chanson</i> *
78	8D <i>La chanson</i> * + vocabulaire

86	9B <i>La chanson</i> * + vocabulaire
93	10B <i>La chanson</i> * + vocabulaire
96	10D <i>La chanson</i> * + vocabulaire
101	11B <i>La comptine</i> * + vocabulaire
108	12B <i>La chanson: Jean Petit qui danse</i> * + vocabulaire
116	13B <i>La comptine</i> * + vocabulaire
126	14B <i>La chanson</i> * + vocabulaire

2.1.3 Alex ja Zoé ja kumppanit 2

Page	Exercice
19	1B Alleiviivaa laulusta kaikki ne kirjaimet, joita ei äännetä. Merkitse ruutuun, kuinka monta kertaa seuraavat kirjaimet jäävät ääntymättä: -s, -e, -r. + vocabulaire
56	5B Täydennä <i>Chanson</i> . + vocabulaire
75	1B Kuuntele laulu ja alleiviivaa kaikki ne kirjaimet tai kirjainyhdistelmät, joissa lausutaan [e]. + vocabulaire
86	1B Alleiviivaa laulusta ne sanat, jotka tarkoittavat jotakin syötävää. + vocabulaire
99	1B Muokkaa räppää. Taivuta annetut verbit. Esittäkää se sitten yhdessä. (Gr. = groupe) + vocabulaire (?)
140	1B Täydennä laulun sanat. + vocabulaire

2.1.4 Alex ja Zoé ja kumppanit 3

Page	Exercice
42	Harjoitus 6. Kuuntele laulu ja merkitse ovatko väitteet sen mukaisia.
97	Harjoitus 4. Kuuntele laulu. Korjaa sen kirjoitusasuun pujahtaneet virheet.

2.1.5 Tous ensemble 1

Page	Exercice
z9	2. Bonjour! Salut! a. Écoutez et chantez la chanson. Kuuntele ja laula mukana.
32	10. Écoutez et chantez. Kuuntele ja räppää mukana.
61	5. <i>L'Anniversaire de Babou</i> . a. Écoutez la chanson et écrivez les nombres. Kuuntele laulu ja kirjoita kuulemasi numerot. b. Chantez. Laula syntymäpäivälaulu.
67	Comptines : <i>Sur le fil à secher le linge</i> + <i>Si tu pars en voyage</i> (sans explication que faire)

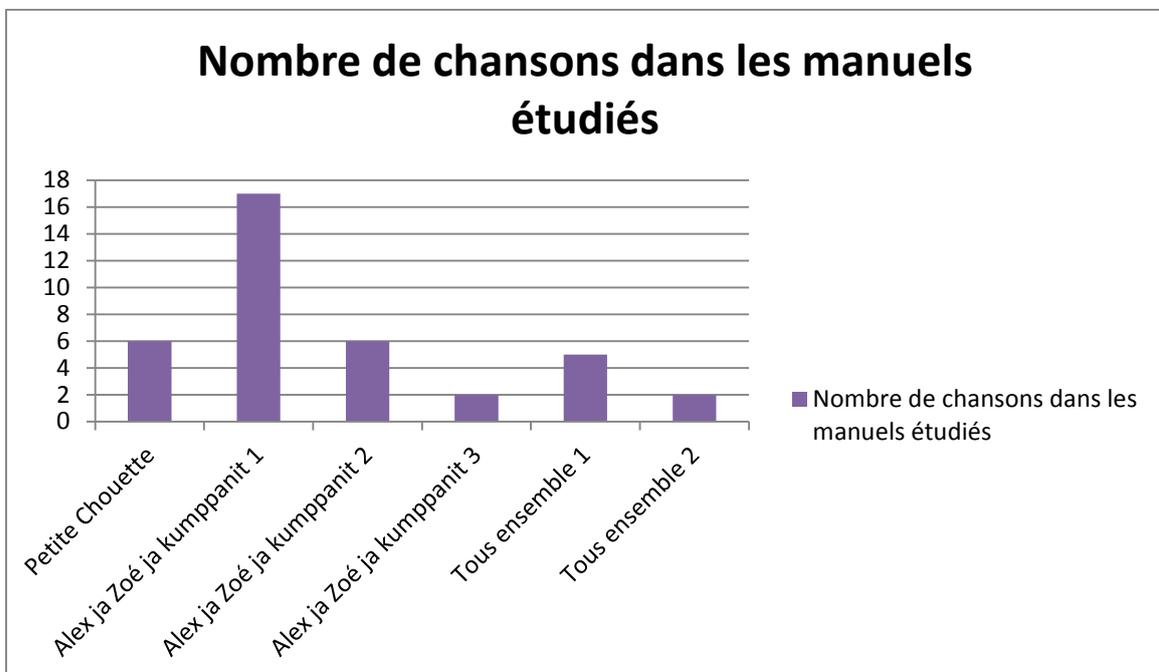
2.1.6 Tous ensemble 2

Page	Exercice
35	9. Paris chante! Écoutez les chansons et chantez. Kuuntele ja laula mukana.
52	3. <i>Le (pa)radis!</i> Écoutez et répétez. Kuuntele ja toista. Faites une Rap-Atouille! Tee oma kasvis-rap.

2.2 Classement des chansons selon leur contenu

Au total, nous avons trouvé 38 chansons et comptines dans les manuels étudiés : 6 dans *Petite Chouette*, 17 dans *Alex & Zoé ja kumppanit 1*, 6 dans *Alex ja Zoé ja kumppanit 2*, 2 dans *Alex ja Zoé ja kumppanit 3*, 5 dans *Tous ensemble 1* et 2 dans *Tous ensemble 2*. Le nombre de chansons et de comptines dans chaque manuel nous paraît ainsi assez faible, à exception d'*Alex et Zoé ja kumppanit 1*, dans lequel le nombre est beaucoup plus élevé en comparaison des autres manuels. Ci-dessous un tableau sur le nombre de chansons dans les manuels étudiés :

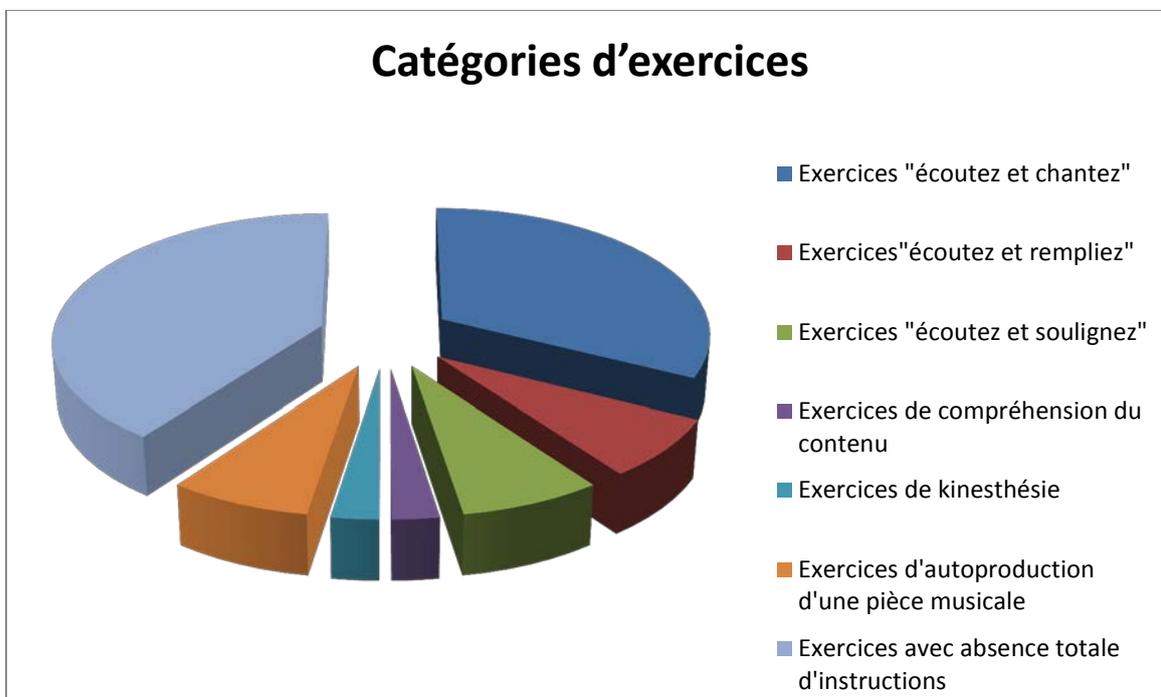
Tableau 1.



Nous avons classé ces chansons en sept catégories selon leur contenu comme exercice : qu'est-ce qu'elles invitent les élèves à faire et quel semble être leur but

d'apprentissage ? Dans ce qui suit, nous analyserons les chansons qui appartiennent à ces sept catégories. Le tableau 2 montre la répartition des catégories :

Tableau 2.



2.2.1 Exercices « écoutez et chantez »

Les chansons avec l'instruction d'écouter et de chanter représentent le type d'exercice le plus commun dans les manuels. Elles sont au nombre de 13 au total, ce qui représente plus d'un tiers des chansons trouvées. La plupart de ces chansons contiennent deux exercices liés à une seule chanson. En premier lieu, les élèves doivent écouter la chanson, et en deuxième lieu, ils sont invités à la chanter eux-mêmes. Parfois, il est spécifié qu'ils doivent chanter le refrain seulement, ou que le but est de chanter autant que les élèves en sont capables, selon leurs capacités.

Parmi ces chansons, nous trouvons quelques pièces traditionnelles, comme *Sur le pont d'Avignon* (*Petite Chouette*, p. 13) et également des chansons traditionnellement chantées dans plusieurs pays, par exemple *Frère Jacques* (*Petite Chouette*, p. 12) et *Ah ! vous dirai-je, maman* (la mélodie vient de cette tradition, mais les paroles sont

modifiées ; *Petite Chouette*, p. 46). Voici les paroles de *Sur le pont d'Avignon* (exemple 1) et *Frère Jacques* (exemple 2) :

(1)

« Sur le pont d'Avignon,
on y danse, on y danse.
Sur le pont d'Avignon,
on y danse tous en rond.

Les beaux messieurs font comme ça,
et puis encore comme ça.

Sur le pont...

Les belles dames font comme ça,
et puis encore comme ça.

Sur le pont...

Les musiciens font comme ça,
et puis encore comme ça.

Sur le pont...

Les militaires font comme ça,
et puis encore comme ça.

Sur le pont... »

(2)

« Frère Jacques, frère Jacques,
dormez-vous, dormez-vous ?
Sonnez les matines, sonnez les matines !
Ding, ding, dong ! Ding, ding, dong ! »

Il semble donc que les auteurs des manuels partent du principe que les enfants connaissent déjà cette mélodie et qu'ils veuillent exploiter cette possibilité, et qu'ainsi, d'une certaine manière, l'exercice serait déjà familier aux auditeurs. S'ils connaissent à l'avance la mélodie, il est probable qu'ils pourront mieux se concentrer, et plus rapidement, sur contenu et la prononciation. En effet, dans le cas des apprenants finlandais, on pourrait supposer que les élèves qui ont 9 ans ou plus, ont déjà chanté ou au moins écouté la version de *Frère Jacques* en finnois, par exemple.

Dans presque toutes les chansons, la transcription du texte est imprimée dans le manuel. De cette manière, les élèves peuvent suivre les paroles non seulement en écoutant, mais également en lisant. Les auteurs supposent probablement que sans les paroles, l'exercice serait trop difficile pour les apprenants : le texte écrit soutient

l'action d'écouter et de prononcer. Les élèves peuvent donc utiliser un style d'apprentissage non seulement auditif mais aussi visuel. De plus, nous pouvons voir qu'il est important que les élèves puissent entendre la différence entre la transcription et la prononciation de la parole.

Naturellement, ces chansons avec les paroles contiennent toujours un certain vocabulaire. Le vocabulaire peut être déjà familier aux élèves, ou il peut apporter des connaissances nouvelles. Par exemple la chanson avec le thème de l'alphabet à la page 4 dans *Petite Chouette* est le premier exercice dans le manuel, et c'est pourquoi nous pouvons supposer qu'il contient du vocabulaire nouveau pour l'apprenant :

« A, B, C, D, E, F,
G, H, I, J, K, L,
M, N, O, P, Q, R,
S, T, U, V, W,
X, Y, Z, c'est complet.
je connais bien l'alphabet.
je peux le répéter
Avec les yeux fermés.

A, B, C, D, E, F,
G, H, I, J, K, L,
M, N, O, P, Q, R,
S, T, U, V, W,
X, Y, Z, c'est complet.
Je connais bien l'alphabet.
Je peux le répéter
Avec le nez pincé.

A, B, C, D, E, F,
G, H, I, J, K, L,
M, N, O, P, Q, R,
S, T, U, V, W,
X, Y, Z, c'est complet.
Je connais bien l'alphabet.
Je peux le répéter
Sans jamais m'arrêter.»

Pourtant, il n'y a pas de liste de vocabulaire annexée à cette chanson. La compréhension du texte ne semble donc pas un fait important. Ou bien les auteurs présument-ils qu'ensemble avec l'enseignant, les élèves peuvent regarder les paroles et poser des questions ? Ou que l'enseignant traduira les paroles aux élèves ? D'un autre côté, comme la connaissance du français de l'élève dans ce cas particulier est supposée (quasiment) nulle (*Petite Chouette* est un manuel pour les débutants des études de français), le fait de fixer l'attention sur les lettres de l'alphabet et leur prononciation est le but principal de la chanson.

Occasionnellement, le manuel offre un vocabulaire sur la chanson étudiée (par exemple la collection *Alex ja Zoé ja kumppanit*), et il existe aussi des exemples avec une traduction complète en finnois (par exemple la chanson sur Charlemagne, *Petite Chouette* p. 36).

« Qui a eu cette idée folle nä, un jour d’inventer l’école? C’est ce sacré Charlemagne, sacré Charlemagne.	Kuka saikaan sen tyhmän ajatuksen jonain päivänä, että pitäisi käydä koulua ? Se oli se kirottu Kaarle Suuri, kirottu Kaarle Suuri.
De nous laisser dans la vie que les dimanches, les jeudis, C’est ce sacré Charlemagne, sacré Charlemagne.	Ainoat päivät, jotka saimme elämästä, olivat sunnuntait ja torstait.* Se oli se kirottu Kaarle Suuri, kirottu Kaarle Suuri.
Ce fils de Pépin le Bref nous donne beaucoup d’ennuis et nous avons cent griefs contre contre contre lui.	Tämä Pipin Pienen poika aiheuttaa meille monia pulmia, ja meillä on paljon valituksia hänestä.
Qui a eu cette idée folle nä, un jour d’inventer l’école? C’est ce sacré Charlemagne, sacré Charlemagne.	Kuka saikaan sen tyhmän ajatuksen jonain päivänä, että pitäisi käydä koulua? Se oli se kirottu Kaarle Suuri, kirottu Kaarle Suuri.
Participé passé 4 et 4 font 8 leçons de français de mathématique que de que de travail travail sacré sacré sacré sacré sacré Charlemagne	Partisiipin perfektii , neljä plus neljä on kahdeksan, ranskantunnit, matikantunnit, vain, vain työtä, työtä, kirottu, kirottu, kirottu Kaarle Suuri.

* Ranskassa oli aikaisemmin vapaata koulusta torstaisin ja sunnuntaisin. Nykyisin monilla koululaisilla on vapaata keskiviikkoisin ja sunnuntaisin.»

Mais de quel sujet parlent les chansons que les élèves sont invités à écouter et à chanter ? Voici les thèmes que nous avons trouvés :

- les traditions (Frère Jacques, Sur le pont d’Avignon)
- Charlemagne
- l’école
- l’alphabet
- Paris, la circulation à Paris

- les salutations
- la famille
- l'anniversaire
- les fruits et les légumes

Nous pouvons constater que c'est surtout la vie de tous les jours qui est représentée dans les paroles. Dans *Tous ensemble 1* nous trouvons un rap sur la famille (à la page 32) :

« *Le rap de la famille*

Père, mère, frère, sœur,
Je les ai tous dans mon cœur

Il est sympa, Papa,
Il s'appelle Jean-Pierre
Il aime Maman,
Je vous présente mon père

J'aime ma maman,
Elle s'appelle Anne-Claire,
Mais comme toutes les mères,
Elle est très sévère

Sympa, sévère, cool et super
Voilà ma famille
Elle est très gentille

Il est cool mon frère,
Il a quatorze ans
Il s'appelle Dorian
Et il est déjà grand

Elle est super ma sœur
C'est une super fille
Je l'ai dans mon cœur
Elle s'appelle Sophie »

Ce genre de texte nous semble naturel si on prend en considération que le fait de pouvoir exprimer les faits de la vie quotidienne est un des objectifs principaux dans l'apprentissage d'une langue étrangère au niveau scolaire, surtout au début. Il suffit d'examiner le programme de l'enseignement primaire et secondaire du 1^{er} cycle (dit *perusopetus*, « éducation de base) de la Direction générale de l'enseignement (*Opetushallitus*). Voici un extrait sur les objectifs de la partie *Vieraat kielet - A-kieli - Vuosiluokat 3-6* (langues étrangères, langue A, classes 3 à 6) :

Kielitaito

Oppilas oppii :

- kertomaan perustietoja itsestään ja lähipiiristään sekä viestimään kohdekielellä yksinkertaisissa arkipäivän puhetilanteissa tarvittaessa puhekumppanin apuun tukeutuen
- ymmärtämään arkielämää ja rutiininomaisia tapahtumia käsittelevän puheen tai tekstin keskeisimmän sisällön tilanneyhteyden tukemana
- kirjoittamaan lyhyen viestin kaikkein tutuimmissa, helposti ennakoitavissa arkisiin tarpeisiin ja kokemuksiin liittyvissä tilanteissa »⁵³

De plus, nous notons dans les chansons du manuel une intention de faire connaître la culture francophone : sans aucun doute, *Sur le pont d'Avignon* fait partie de l'héritage culturel connu par tous les Français et également Paris a un certain rôle dans la culture française, entre autres. Dans *Tous ensemble 2*, on trouve deux chansons sur Paris (p. 35) :

« *Dans Paris à vélo*

Dans Paris à vélo on dépasse les autos,
À vélo dans Paris on dépasse les taxis.
Dans Paris à vélo on dépasse les autos,
À vélo dans Paris on dépasse les taxis.

Aux Champs-Élysées

Aux Champs-Élysées, aux Champs-Élysées
Au soleil, sous la pluie, à midi ou à minuit
Il y a tout ce que vous voulez
aux Champs-Élysées »

Grâce à la grande présence de ce type d'exercice, il semble donc que le simple fait d'*écouter* soit considéré comme une activité efficace et utilisable pour l'enseignement d'une langue étrangère par les enfants. Le but principal est apparemment que les élèves s'habituent à entendre la langue étudiée, améliorent leur compréhension orale et qu'ils exercent leurs propres capacités de prononcer à travers l'action de chanter. Pourtant, comme nous l'avons dit dans la première partie (point 1.3.2.2), ces exercices consistant à chanter à haute voix peuvent apparaître problématiques si les élèves ne veulent pas le faire. Comment les motiver à chanter ? Ces chansons sont-elles assez intéressantes pour susciter l'intérêt de l'enfant ? Et est-ce que les capacités de l'élève correspondent au niveau de la chanson en question ? Si la chanson qu'ils devraient chanter leur semble trop difficile, l'enseignant a-t-il des moyens

⁵³ Opetushallitus, 2004. *Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 2004*. http://www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf : 139

d'encourager les apprenants ? Ou si le thème ou la mélodie leur paraît par exemple trop « infantile », que pourrait faire l'enseignant ? Vaut-il seulement la peine d'écouter la chanson ? Une autre question s'attache à l'utilisation du temps : si l'exercice est d'apprendre à chanter par cœur la chanson (par exemple *Frère Jacques*, dans *Petite Chouette* p. 12), combien de temps serait-il convenable de consacrer à cet objectif ? S'il est trop difficile pour les élèves de réussir dans un temps donné, peut-on laisser de côté cette activité ?

2.2.2 Exercices « écoutez et rempliez »

Au total, nous avons trouvé 3 chansons dont le but est d'écouter et de compléter les textes avec des paroles ou des lettres manquantes dans les lignes vides. Dans *Tous ensemble 1*, nous trouvons un exercice où les élèves doivent écrire les nombres manquants dans la chanson *L'anniversaire de Babou*. Dans la table des matières de ce manuel, nous pouvons voir qu'un des buts d'apprentissage dans le chapitre en question est d'apprendre les numéros 20-30, 40 et 50 :

« __ BD ou __ CD ?
__ copains ou __ chiens ?
__, __ ou __ cartons
sont dans le salon, sont dans le salon ?
__ CD, __ copains et __ cartons
sont dans le salon pour l'anniversaire de Babou !
__ casquettes ou __ baguettes ?
__ quiches ou __ poulets ?
__, __ ou __ copines sont dans la cuisine,
sont dans la cuisine ?
__ baguettes, __ poulets et __ copines
sont dans la cuisine pour l'anniversaire de Babou ! »

Dans *Alex ja Zoé ja kumppanit 2*, en premier nous trouvons un exercice « compléter la chanson » (p. 56). Il n'est pas précisé quel genre de mots il faudrait entendre, mais en regardant les paroles, nous pouvons supposer que ce sont des pronoms réfléchis, des déterminants possessifs, des articles ou des prépositions. Le contenu de cette chanson est aussi attaché au thème du temps (au sens météorologique), qui est l'un des thèmes de cette unité.

« Gouttes gouttelettes ____ pluie,
Mon chapeau ____ mouille,
Gouttes gouttelettes de pluie,
____ chaussures aussi.

Gouttes gouttelettes de pluie,
Adieu ____ nuages,
Gouttes gouttelettes de pluie,
L'averse ____ finie. »

Il convient de remarquer également qu'un vocabulaire sur les paroles de cette chanson est donné aux élèves à la même page, ce qui est le cas dans presque toutes les chansons des manuels *Alex ja Zoé ja kumppanit* (1,2,3). C'est aussi le cas avec un autre exercice de ce type dans le même manuel (p. 140), où il faut compléter les mots de la chanson avec les lettres manquantes. Dans ce cas, les élèves ne doivent pas écrire des mots entiers, mais seulement des lettres :

« Je par ____ en vacanc ____, quel ____ chanc ____ !
J'ai mi ____ dan ____ ma valis ____
Trois ____ ou quatr ____ chemis ____
De ____ chausset ____ e ____ un chapeau,
s'il ne fai ____ pa ____ beau !
Je par ____ en vacanc ____, quel ____ chanc ____ !
J'ai dan ____ mon sac à do ____
un appareil photo,
de ____ lunet ____ e ____ un maillo ____,
s'il fai ____ tro ____ chau ____ !
Je par ____ en vacanc ____, quel ____ chanc ____ !
J'ai mi ____ dan ____ mon panie ____
du thé, du pain grillé,
du café, du chocola ____,
s'il fai ____ tro ____ froi ____ ! »

Dans *Alex ja Zoé ja kumppanit 1*, à la page 50 il y a un rap que les élèves doivent compléter selon ce qu'ils ont entendu. Les mots en question sont manifestement des articles, et l'exercice porte sur la variation de forme dans les phrases affirmatives ou négatives :

« Je n'ai pas ____ stylo, je n'ai pas ____ vélo, je veux ____ robot !
Je n'ai pas ____ poupée, je n'ai pas ____ p'tit frère, je veux ____ hamster !
Je n'ai pas ____ crayon, je n'ai pas ____ poisson, je veux ____ ballon ! »

Dans ces trois exercices, c'est également la compréhension orale et l'orthographe qui sont traitées. De même, on aborde le point de vue grammatical : par exemple dans notre dernier exemple, le cas des articles. Ce qui peut paraître surprenant, c'est le faible nombre de ce type d'exercices : il ne sont que 3 sur 39. Pourquoi ? Ce type n'est-il pas considéré comme efficace ou utilisable ? Ou bien les auteurs ont-ils simplement oublié cette possibilité qui reste sans utilisation ?

2.2.3 Exercices « écoutez et surlignez »

De même que les exercices « écoutez et rempliez », les exercices où les élèves doivent écouter et surligner certaines lettres ou certains mots sont une catégorie vraiment peu représentée : nous avons trouvé seulement 3 chansons qui appartiennent à ce type d'exercice.

Ces trois exercices se trouvent dans le manuel *Alex ja Zoé ja kumppanit 2*. Nous pouvons les diviser en deux selon secteur de connaissance de langue qu'ils essayent de développer. En premier, il est clair que les exercices à la page 19 et 75 sont destinés à l'entraînement de la prononciation. Les élèves doivent surligner les lettres qui ne sont pas prononcées, autrement dit marquer combien de fois les lettres -s, -e et -r ne le sont pas (p. 19) :

« Toujours se dépêcher ! Lève-toi ! Lave-toi ! Habille-toi !
Brosse-toi les dents ! Vite ! Dépêche-toi !

Mais moi... je voudrais dormir, ne pas courir,
je voudrais rêver, ne pas bouger. »

Par contre, dans l'exercice à la page 75 les élèves doivent surligner toutes les lettres ou les combinaisons de lettres qui sont prononcées comme [e]. Voici les paroles de ce dernier :

« Bonne année !
Cette année, je vais faire du vélo !
Cette année, je vais faire du judo !
Bonne année !
Que tous vos vœux soient exaucés ! (bis)
Cette année, je vais aimer la géo !
Cette année, je vais aimer le métro !
Bonne année !
Que tous vos vœux soient exaucés ! »

Ces exercices ne sont pas dénués d'intérêt, si on prend en considération les caractéristiques de la prononciation française. Par exemple, pour un finnophone, il est certain que le fait de ne pas prononcer tout ce qui est écrit, peut poser un défi dans l'apprentissage de la prononciation du français. Par conséquent, nous pouvons nous demander pourquoi les manuels de FLE pour les élèves du primaire finlandais n'offrent que deux chansons où cet aspect est abordé. Les chansons ne représentent-elles pas un moyen parfaitement exploitable pour faire cet exercice ? Serait-ce qu'elles ont une valeur inférieure comparée aux autres textes ?

Le troisième exercice (p. 86) est lié au vocabulaire de la chanson. Dans cette chanson, nous trouvons quelques mots liés au thème de la nourriture, et les élèves doivent les rechercher et les souligner :

« Monsieur Leglouton,
Au ventre bien rond,
Pour le déjeuner,
Qu'avez-vous mangé ?
- J'ai mangé un œuf,
La moitié d'un bœuf,
Quatre-vingts moutons,
Autant de poissons,
J'ai mangé du pain,
Et j'ai encore faim ! »

En haut de la page, on lit que cette leçon 1 s'appelle « Est-ce que je peux avoir un sandwich ? ». Ainsi, la chanson apporte un soutien à l'étude de ce thème de l'alimentation. De même, dans cet exercice, on constate que c'est la vie de tous les jours qui est représentée : les mots comme « un œuf » ou « un poisson » sont tout à fait fréquents dans le langage de la vie quotidienne. Mais pourquoi n'avons-nous trouvé qu'une seule chanson où il faut prêter attention à un certain vocabulaire ? Certes, il est clair que dans toutes les chansons le vocabulaire est présenté aux élèves, mais dans les six manuels, on ne trouve qu'un seul exercice où l'enfant doit de manière active distinguer les mots d'une certaine catégorie sémantique. Pourtant, les chansons contiennent un potentiel énorme pour développer le vocabulaire des apprenants. On peut dire qu'en ce qui concerne l'apprentissage du vocabulaire, les manuels semblent s'appuyer sur les textes écrits étudiés en général dans chaque chapitre. Mais pourquoi ne pas remplacer un texte traditionnel par une chanson, dans certains chapitres ? Pourquoi une chanson ne pourrait-elle pas jouer le rôle principal dans l'apprentissage du vocabulaire nouveau ? En fin de compte, une chanson peut contenir aussi bien du vocabulaire utilisable que des constructions grammaticales adaptées aux besoins des élèves. Il est vrai que le fait de trouver une chanson adéquate n'est pas toujours aisé. Toutefois, pour les auteurs, il existe toujours la possibilité de composer et d'écrire les paroles des chansons, comme cela semble être le cas dans presque toutes les chansons trouvées dans les manuels *Alex ja Zoé ja kumppanit*.

2.2.4 Exercices de compréhension du contenu

Le seul exercice dont le but soit de comprendre le contenu de la chanson de telle manière que les élèves puissent répondre aux affirmations sur les paroles se trouve dans le manuel *Alex ja Zoé ja kumppanit 3* (p. 42). Cet exercice comporte 8 phrases et les élèves doivent répondre en disant si les phrases sont correctes ou non. En revanche, il n'est pas écrit qu'ils devraient essayer de corriger les affirmations fausses. Il n'y a pas non plus de vocabulaire attaché à cet exercice, ce que nous trouvons un peu étonnant si l'on prend en considération le fait que les élèves doivent comprendre le contenu des phrases pour pouvoir répondre aux affirmations.

1. La chanteuse a envie de grimper au soleil.
2. La chanteuse a envie de rêver sur la plage.
3. La chanteuse a envie d'explorer le bateau à voiles.
4. La chanteuse a envie de marcher sous les étoiles.
5. La chanteuse a envie de voler.
6. La chanteuse a envie de mer.
7. La chanteuse a envie de casquettes.
8. La chanteuse a envie de bonbons.

Comme ces exercices n'existent pas dans les manuels, nous pouvons dire que la chanson comme simple exercice de compréhension orale du contenu ne semble pas être considérée comme importante. Mais pourquoi ? Ici également, comme en analysant les exercices « écoutez et surlignez », nous pourrions nous demander si les textes de « base » ou les exercices de compréhension orale dans chaque chapitre ont un rôle plus important pour faire développer les compétences de la compréhension orale. Il est vrai que les textes et les exercices de la compréhension orale, dont le débit de parole est souvent adapté plus spécifiquement aux besoins des élèves, sont importants, mais pourquoi ne pas offrir plus de chansons pour faire développer encore plus les capacités de comprendre un texte ? N'existe-t-il pas assez de chansons pour réaliser ce type d'exercice ? Ou pourquoi on ne pas les composer spécialement pour les manuels du FLE ?

2.2.5 Exercices de kinesthésie

Le fait peut-être le plus surprenant est l'absence quasi totale de la kinesthésie dans les chansons étudiées. Au lieu d'une utilisation abondante, nous avons trouvé

seulement une chanson où les élèves sont invités à « chanter *Sur le pont d'Avignon* et à montrer en même temps ce que font les messieurs, les dames, les musiciens et les militaires » (*Petite Chouette*, p. 13).

« Sur le pont d'Avignon,
on y danse, on y danse.
Sur le pont d'Avignon,
on y danse tous en rond.

Les beaux messieurs font comme ça,
et puis encore comme ça.

Sur le pont...

Les belles dames font comme ça,
et puis encore comme ça.

Les musiciens font comme ça,
et puis encore comme ça.

Les militaires font comme ça,
et puis encore comme ça.

À côté des paroles de cette chanson se trouve une illustration de grande taille où nous pouvons voir deux musiciens, deux dames, un monsieur et un militaire. Cette image a bien évidemment été ajoutée dans le but de soutenir l'action de faire des mouvements de ces personnages : il s'agit donc d'une aide visuelle pour l'action kinesthésique.

Le fait que les enfants puissent se mouvoir en même temps qu'ils chantent la chanson est un point très positif – comme nous l'avons déjà vu précédemment, l'apprentissage kinesthésique est quelque chose d'agréable pour les enfants, et le fait de bouger peut les aider à mieux se concentrer. Ainsi, la leçon de langue étrangère dans son ensemble peut avoir des effets positifs de l'utilisation des exercices qui contiennent une possibilité pour cette action kinesthésique. Par exemple, apprendre une construction grammaticale nouvelle peut sembler moins lourd pour les élèves après avoir bougé un peu : en particulier si les leçons sont les dernières de l'après-midi, quand les enfants se sentent souvent déjà un peu fatigués et que leur concentration n'est pas la meilleure possible. Ou bien au début de la journée, une leçon le matin peut représenter un moment difficile pour se sentir concentré en vue de l'apprentissage à venir. Ici, la kinesthésie pourrait aussi servir comme élément « réveillant et rafraîchissant » pour l'apprentissage.

Outre *Sur le pont d'Avignon*, il existe beaucoup d'autres chansons traditionnelles et enfantines qui contiennent cette possibilité kinesthésique. Dans *Petite Chouette*, à la page 12, nous trouvons la chanson *Frère Jacques*. La tâche à accomplir dans l'exercice est d'apprendre à chanter cette chanson par cœur. Pourtant, il serait facile d'ajouter quelques mouvements dans cette chanson : jouer frère Jacques qui dort et sonner les matines, par exemple. C'est la même chose avec la chanson sur les trois poules (*Petite Chouette*, p. 46, la mélodie est la même que dans *Ah ! vous dirai-je, maman*) : il ne serait pas trop difficile d'ajouter un jeu kinesthésique. Les élèves pourraient jouer les poules, imiter leur marche, leurs mouvements en groupes de trois personnes, par exemple :

« Quand trois poules vont au champ,
La première va devant.
La deuxième suit la première,
La troisième vient derrière.
Quand trois poules vont au champ,
La première va devant. »

Il suffit de quelques petits gestes pour apporter un peu de kinesthésie dans les chansons. Dans les autres manuels, nous ne trouvons pas de chansons traditionnelles auxquelles un jeu kinesthésique est souvent attaché. Toutefois, ce ne serait pas un grand défi pour l'enseignant d'ajouter des mouvements à certaines chansons : il suffit d'un peu d'imagination. Par exemple, dans la chanson *Aux Champs-Élysées* (*Tous ensemble 2*, p. 35), les élèves pourraient imiter avec leurs mains le soleil ou la pluie :

« *Aux Champs-Élysées*

Aux Champs-Élysées, aux Champs-Élysées
Au soleil, sous la pluie, à midi ou à minuit
Il y a tous ce que vous voulez
aux Champs-Élysées »

Dans *Alex ja Zoé ja kumppanit 1*, à la page 86 il y a une chanson qui est en fait un dialogue avec les rôles « enfants » et « loup ». Il serait possible de jouer les enfants se promenant dans les bois, le loup mettant un pantalon, une chemise etc. Cette chanson contient même une possibilité pour faire une petite pièce de théâtre musical :

« *Les enfants* : Prom'nons-nous dans les bois, pendant que le loup n'y est pas. Si le loup y était, il nous mangerait. Loup, y es-tu ? Que fais-tu ?
Le loup : Je mets mon pantalon.
Les enfants : Prom'nons-nous dans les bois, pendant que le loup n'y est pas. Si le loup y était, il nous mangerait. Loup, y es-tu ? Que fais-tu ?
Le loup : Je mets ma chemise.

Les enfants : Prom'nons-nous dans les bois...

Le loup : Je mets mes chaussettes. Je mets mes bottes. Je mets ma veste. Je mets mon chapeau. J'arrive ! »

Quand on prend en considération ces possibilités de kinesthésie pour presque chaque chanson, il est surprenant que seules une chanson dans l'ensemble des six manuels ait exploité ce moyen agréable, motivant et efficace dans l'enseignement aux enfants. Si l'enseignant n'est pas lui-même motivé et inspiré pour développer la kinesthésie dans les chansons, elle ne sera pas utilisée. Les enseignants sont-ils motivés pour ajouter de la kinesthésie dans ces exercices ? Ont-ils de l'imagination ? Sont-ils prêts à montrer un exemple, jouer les gestes avec les enfants ? Il faut peut-être avoir un peu un « cœur d'enfant » pour pouvoir bénéficier des possibilités kinesthésiques. En particulier avec un manuel de langue étrangère qui n'encourage pas vraiment à ces actions.

2.2.6 Exercices d'autoproduction d'une pièce musicale

De même que le nombre d'exercices kinesthésiques, celui des exercices qui invitent les élèves à jouer eux-mêmes un morceau de musique est très faible. Au total, nous n'en avons trouvé que trois : la chanson avec les rôles des enfants et du loup que nous avons déjà mentionnée dans le paragraphe précédent (*Alex ja Zoé ja kumppanit 1*, p. 86), un rap dans *Tous ensemble 2* (p. 52) et un autre rap dans *Alex ja Zoé ja kumppanit 2* (p. 99). Ce dernier contient deux parties. Tout d'abord, les élèves doivent conjuguer les verbes dans les lignes vides (les infinitifs sont donnés entre parenthèses). Après l'avoir fait, leur tâche est de jouer ce rap ensemble, en deux groupes.

« Gr. 1 : Nous _____, ils _____ ! (dormir, manger)
Gr. 2 : Nous _____, ils _____ ! (manger, dormir)
Gr. 1 : Nous _____, ils _____ ! (être malade, être triste)
Gr. 2 : Nous _____, ils _____ ! (aller à pied, aller en métro)
Gr. 1 : Nous _____, ils _____ ! (avoir soif, avoir faim)
Gr. 2 : Nous _____, ils _____ ! (boire du thé, boire du coca)
Gr. 1 : Nous _____, ils _____ ! (adorer le ski, adorer le tennis)
Gr. 2 : Nous _____, ils _____ ! (aimer le jaune, préférer le violet) »

D'un côté, cet exercice aussi pourrait être catégorisé comme exercice « écoutez et chantez ». Pourtant, nous l'avons classé comme cas un peu spécial en raison des caractéristiques suivantes : 1) les élèves doivent « écrire » les paroles du rap, même s'ils ne peuvent pas les inventer eux-mêmes, et 2) nous pouvons supposer que ce fait

d'avoir conjugué les verbes apporte quelque chose de plus à l'exercice, que si c'était un simple exercice « écouter et chanter ». Le fait de le présenter (le « jouer ») en deux groupes qui « s'opposent » le rend également un peu spécial. Outre l'exercice que cela constitue de le présenter à haute voix, on peut voir dans le fait de conjuguer les verbes donnés un objectif grammatical, et pourquoi pas également de vocabulaire (apprendre la signification de ces verbes s'ils ne sont pas déjà tous connus des élèves).

Sous l'angle de la présentation personnelle d'une pièce musicale, l'exercice 3 à la page 52 de *Tous ensemble 2* est un exemple plus clair. De même que le rap dans *Alex ja Zoé ja kumppanit 1*, ce deuxième contient deux parties. D'abord, les élèves doivent écouter et répéter le rap suivant :

« Je vais au marché
avec mon panier.
J'y mets des melons,
des poivrons
et beaucoup de citrons.
Ah, que c'est bon !
J'achète aussi des courgettes,
et une bonne baguette !
mon panier, je le remplis
avec une botte de radis
Ah, quel paradis ! »

Ensuite, ils doivent « faire une Rap-Atouille » : leur propre rap sur les légumes et les fruits. Cette indication est la seule que nous y trouvons. D'un côté, l'exercice donne toute la liberté aux élèves mais, de l'autre, est-ce que les enfants sont capables de créer un rap dans une langue étrangère sans plus d'indications ? Certes, comme on le voit, les légumes et les fruits représentent le vocabulaire essentiel dans cette unité 3. Comme aucun vocabulaire n'est attaché à l'exercice, il semble que les concepteurs de l'exercice partent du principe que les élèves connaissent déjà ce vocabulaire, et au moins qu'ils sont capables de le rechercher eux-mêmes. Pourtant, une sorte de liste basique serait peut-être nécessaire pour que les apprenants profitent au maximum de cette activité : les élèves pourraient remplir les lignes vides avec les légumes ou les fruits, ou bien avec des verbes choisis par eux-mêmes, par exemple. Ou du moins les élèves pourraient avoir cette possibilité d'utiliser plus d'aide pour leur propre création : s'ils ne la considèrent pas nécessaire, ils pourraient faire un rap selon leurs propres choix.

2.2.7 Exercices avec absence totale d'instructions

L'analyse des manuels montre qu'*Alex ja Zoé ja kumppanit 1* constitue un manuel spécial, à deux égards. Tout d'abord, il contient un nombre remarquable de chansons, en comparaison des autres manuels étudiés : 17 exercices au total. L'utilisation des chansons est systématique, et nous pouvons imaginer que les élèves sont habitués à la chanson comme un élément régulier de la leçon d'une langue étrangère, à supposer bien entendu, que l'enseignant utilise cette possibilité proposée par le manuel. Ces chansons sont souvent présentes au début d'une « leçon » de manuel. Nous trouvons également un vocabulaire sur la chanson immédiatement après la chanson, ce que n'est pas fréquent dans les autres séries de manuels de FLE du primaire finlandaise (*Tous ensemble, Petite Chouette*).

Cependant, une caractéristique qui nous intrigue en étudiant ce manuel, est l'absence totale d'instructions (à l'exception du rap à la page 50). Aucune instruction n'est donnée à propos des chansons. Elles sont simplement mises sur la page sans autres indications. Voici deux exemples des chansons, la première se trouve à la page 93 et la seconde à la page 78 :

(1)

La chanson

Dansons la capucine
'Y a pas de pain chez nous !
Y en a chez la voisine,
Mais ce n'est pas pour nous. You ! »

(2)

La chanson

Qu'est-ce que tu sais faire ?
Qu'est-ce que tu sais faire ?
Je sais faire du vélo !
Je sais faire du vélo !

Qu'est-ce que tu sais faire ?
Qu'est-ce que tu sais faire ?
Je sais faire du judo !
Je sais faire du judo !

Qu'est-ce que tu sais faire ?
Qu'est-ce que tu sais faire ?
Je sais jouer du saxo !
Je sais jouer du saxo ! »

C'est la même chose avec les comptines, par exemple à la page 116 :

« *La comptine*

Une poule sur un mur,
Qui picote du pain dur,
Picoti, picota
Lève la queue et puis s'en va ! »

Et voici un exemple de rap sans instructions (p. 4) :

« *Le rap*

Salut, ça va ?
Bonjour, ça va ?
Salut, salut, ça va ?
Bonjour, bonjour, ça va ?
Salut, salut, salut, ça va ?
Bonjour, bonjour, bonjour, ça va ?
Au revoir ! À plus tard !
Au revoir ! À plus tard ! »

Toutes les chansons ont pour titre *La chanson* (à l'exception de *Jean Petit qui danse*, p. 108), tous les raps *Le rap* et les comptines *La comptine*. Pourquoi n'ont-elles pas chacune un nom, un titre propre, attaché au contenu des paroles ? Y a-t-il une intention pédagogique dans le fait de supprimer le titre particulier de la chanson ? Est-il supposé que pour les enfants, c'est plus facile de se préparer à cet exercice s'ils peuvent déduire du titre qu'il s'agit d'une chanson/d'un rap/d'une comptine ? Pourtant, le manuel utilise chaque fois le symbole de la clef de sol pour indiquer qu'il s'agit d'une pièce musicale. Ou bien cette décision a-t-elle été motivée par l'idée qu'un titre avec des mots étrangers pourrait semer la confusion ? En tout état de cause, il est un peu surprenant que les chansons ne soient pas nommées. En effet, on peut voir facilement que la plupart de ces chansons sont conçues justement pour ce manuel. Il ne serait pas trop difficile de les nommer chacune selon leur contenu.

Mais la question la plus importante repose sur le but pédagogique de ces chansons : quel est-il ? Pourquoi n'y a-t-il pas d'instructions ? Que faire avec les chansons ? Peut-être que l'idée est de laisser la liberté de choisir l'activité à l'enseignant. Pourtant, que peut-il faire avec ces paroles complètes et un vocabulaire ? Est-il censé utiliser son imagination en prenant en considération les besoins des élèves ? Ou utiliser la chanson d'une manière adaptée à telle ou telle à la situation ? Bien évidemment, l'enseignant a toujours la liberté de modifier les instructions des exercices des

manuels : il peut par exemple simplifier un exercice, ou ajouter quelque chose dans l'activité. Rien ne l'oblige à suivre toujours d'une manière fidèle les instructions. Mais que faire si les instructions manquent systématiquement ? L'enseignant doit-il créer sa propre manière d'exploiter ces chansons ?

Quant à l'objectif réel de ces exercices, la première idée qui nous vient à l'esprit est que ces chansons représentent un simple exercice d'écoute et probablement, grâce à la présence du vocabulaire, de compréhension du contenu. De même, comme un vocabulaire est toujours attaché à ces pièces musicales, on peut supposer que ces exercices aident l'élève à apprendre ce vocabulaire et à l'utiliser plus tard dans sa propre communication. Peut-être qu'on pourrait aussi voir une possibilité de chanter ces chansons. De plus, le thème de la chanson semble souvent faire partie du thème de toute l'unité. Par exemple, il est clair que la chanson à la page 126 soutient le thème qui est représenté par le titre de l'unité : « Où vas-tu ? » indique le thème du trafic :

« *La chanson*

Hep taxi !
Par ici,
Je veux aller à Paris !
Hep métro !
Au galop,
Je voudrais aller au zoo !
Autobus,
Omnibus,
Mène-moi au terminus ! »

Une autre interprétation de l'objectif de ces chansons sans instructions pourrait être l'utilisation pour le délasserment des élèves. Nous avons vu dans la première partie que la musique peut avoir des effets positifs sur les sentiments des élèves. Elle peut aussi canaliser leur attention vers le sujet à étudier : le fait que ces chansons d'*Alex ja Zoé ja kumppanit 1* se trouvent au début des unités pourrait suggérer cet objectif de créer une ambiance favorable à l'apprentissage à venir.

Les idées que nous venons d'exposer restent toutefois de simples suppositions. L'absence d'instructions est surprenante : les autres types d'exercices semblent toujours avoir des instructions. Pourquoi les chansons sont-elles un cas spécial ? Sont-elles considérées comme des activités complémentaires, pour étayer les autres exercices qui sont mieux définis ? Autrement dit, est-ce que les chansons ont un rôle

secondaire parmi les exercices ? En tout état de cause, la conclusion semble être que les chansons ont vraiment un rôle différent. Cependant, le manuel *Alex ja Zoé ja kumppanit 1* ne nous donne pas d'explications à ce mystère.

3 Conclusion

L'objectif de ce travail était de voir si les chansons ont un rôle important dans l'apprentissage des langues étrangères dans trois séries (6 manuels au total) de manuels de FLE de l'école primaire, que nous avons analysées pour voir si elles contiennent des chansons, comment elles sont conçues et présentées, et quel objectif elles remplissent ou semblent vouloir remplir.

Dans la première partie, nous avons passé en revue les motivations théoriques pour l'utilisation des chansons dans l'enseignement des langues étrangères. Nous avons vu que la musique joue un rôle important dans l'apprentissage de ces langues, en particulier chez les enfants. Malgré ce fait, notre travail a montré que la caractéristique principale du rôle des chansons dans les manuels étudiés est leur faible nombre, à l'exception du manuel *Alex ja Zoé ja kumppanit 1*. Seul celui-ci propose la chanson comme exercice d'une manière systématique, bien qu'il présente un problème d'une autre sorte, le manque d'instructions. Dans les autres manuels, la chanson représente un exercice très peu proposé. L'exemple le plus décourageant est *Tous ensemble 2*, qui contient seulement deux chansons dans tout le manuel. *Alex ja Zoé ja kumppanit 3* fait partie de ce même groupe. Un détail intéressant avec la série *Alex ja Zoé ja kumppanit* est le fait que le nombre de chansons diminue drastiquement après le premier manuel de la série 1 : dans ce manuel, nous avons trouvé 17 chansons, mais *Alex ja Zoé ja kumppanit 2* n'en contient plus que 6, et le dernier manuel seulement deux. C'est comme si les auteurs avaient estimé que les apprenants plus jeunes ont un besoin plus grand pour les chansons, mais les autres non. Que ce soit la motivation de ce choix ou non, cette diminution radicale peut paraître injustifiée.

En résumé, la chanson est peu représentée dans l'ensemble des manuels étudiés. Il semble donc qu'elle ne soit pas considérée comme un exercice efficace et utile pour l'apprentissage de langue étrangère, ou au moins qu'elle n'ait pas un rôle comparable aux autres types d'exercice.

C'est ce que montre également la répartition des exercices en types. Une partie importante des chansons appartenait aux exercices « écoutez et chantez ». Le simple

exercice d'écouter semble être un choix facile, utilisable pour toutes les chansons. Ce choix paraît probablement trop facile et quelquefois évident pour les auteurs des manuels : s'ils choisissent ce type d'exercice, il n'y a pas de besoin de réfléchir sur les instructions ou de modifier la chanson pour les besoins de l'exercice. Pourtant, nous avons vu que la chanson offrait des possibilités illimitées dans l'apprentissage des langues étrangères : diverses aptitudes linguistiques peuvent être incluses comme buts pédagogiques dans les exercices contenant une pièce musicale. Utiliser la chanson dans une manière plus variée pourrait ainsi produire des résultats meilleurs dans l'apprentissage des élèves. D'une façon générale, nous pouvons aussi demander si l'enseignant a le temps, la volonté et/ou les connaissances pour utiliser les chansons qu'à travers l'action d'écouter et de chanter.

Au total, notre étude a montré plusieurs défauts dans l'utilisation des chansons dans les manuels de FLE du primaire en Finlande. L'amélioration possible qui nous semble la plus importante est l'augmentation de nombre des pièces musicales dans les manuels. La chanson reste le parent pauvre des types d'exercices. Les auteurs devraient y recourir plus systématiquement : maintenant la chanson semble malheureusement servir simplement de complément parmi les autres exercices. De plus, nous avons remarqué que la plupart des chansons sont des chansons enfantines ou composées en particulier pour les manuels. Il serait facile d'étoffer le répertoire en ajoutant par exemple des chansons pop dans les manuels : les enfants qui ont de 9 à 12 ans n'écoutent plus guère de chansons enfantines à la maison. Ainsi, c'est un peu étonnant que les autres genres de la chanson soient absents des manuels, même si les chansons composées proprement aux besoins de l'enseignement sont sans doute utilisables et importantes.

Il serait également possible d'améliorer le contenu musical des manuels en donnant une plus grande place à l'utilisation de la kinesthésie, très peu exploitée dans l'ensemble. Nous avons déjà proposé plusieurs jeux possibles dans ce sens. Il semble que les auteurs aient oublié presque complètement le fait que dans l'apprentissage des langues étrangères, les besoins des enfants de moins de 12 ans ne coïncident pas forcément avec ceux des apprenants plus âgés.

Enfin, une variation plus grande dans le contenu des exercices serait souhaitable. Les chansons pourraient aider à développer plusieurs types de connaissances linguistiques chez les élèves et développer les connaissances culturelles. Ces possibilités sont sous-exploitées dans les manuels étudiés. Il faudrait un peu plus d'imagination dans la composition des exercices. Même si la chanson sert évidemment aussi d'exercice « scolaire » à côté des autres exercices, introduire un peu de liberté et de fantaisie ne nuirait sans doute pas à la créativité si nécessaire dans la communication.

Bibliographie

Manuels étudiés

- Anttila C. – Heikkinen T. – Santaholma K., 2009. *Alex ja Zoé ja kumppanit 1. Harjoituskirja ja sanasto*. Helsinki, Opetushallitus.
- Anttila C. – Heikkinen T. – Santaholma K., 2012. *Alex ja Zoé ja kumppanit 2. Harjoituskirja ja sanasto*. Helsinki, Opetushallitus.
- Anttila C. – Heikkinen T. – Santaholma K., 2010. *Alex ja Zoé ja kumppanit 3. Harjoituskirja ja sanasto*. Helsinki, Opetushallitus.
- Kalaja M. – Kalmbach A. – Arnold G. – Behrend S. – Schön D. – Staub F. – Stein N., 2012. *Tous Ensemble 1*. Helsinki, Otava.
- Kalaja M. – Kalmbach A. – Arnold G. – Behrend S. – Schön D. – Staub F. – Stein N., 2012. *Tous Ensemble 2*. Helsinki, Otava.
- Lönnerblad V. – Martin S. – Viljanen K. – Winbland M., 2009. *Petite Chouette*. Suomeksi toimittanut Lehtihalmes L. Helsinki, WSOY.

Ouvrages consultés

- Ahonen H., 1993. *Musiikki, sanaton kieli. Musiikkiterapian perusteet*. s.l., Finn Lectura.
- Ala-Könni E. – Kaurinkoski T. – Granholm H. éds., 1978. *Otavan iso musiikkietosanakirja, Laulu-Rantasalo*. Helsinki, Otava.
- Juslin P. N. – Sloboda J. A. éd., 2001. *Music and emotion. Theory and research*. New York, Oxford University Press.
- Karmiloff K. – Karmiloff-Smith A., 2001. *Developing Child: Pathways to Language: From Fetus to Adolescent*. Cambridge, Harvard University Press.
- Lengel T. – Kuczala M., 2010. *The kinesthetic classroom: teaching and learning through movement*. s.l., A Joint Publication with the Regional Training Center. Corwin.
- Louhivuori J. – Saarikallio S. éds., 2010. *Musiikkipsykologia*. Jyväskylä, WS Bookwell Oy.
- Lozanov G. 1978. *Suggestology and Outlines of Suggestopedy*. New York, Gordon and Breach.

- Lozanov G. – Gateva E., 1988. *The Foreign language Teacher's Suggestopedic Manual*. New York, Gordon and Breach.
- Lozanov G., 1980. *Suggestopedia – uusi hämmästyttävä tapa oppia*. Jyväskylä, Gummerus.
- McLaughlin B., 1985. *Second-Language Acquisition in Childhood : Volume 2. School-Age Children*. Second Edition. LEA.
- McPherson G.E. – Welch G.F. eds., 2012. *The Oxford Handbook of Music Education*. New York, Oxford University Press.
- Moyles J.R., 1991. *Just Playing? The Role and status of play in early childhood education*. Oxford, Open University Press.
- Murphey T., 1990. *Song and music in Language Learning. An analysis of Pop Song Lyrics and the Use of Song and music in Teaching English to speakers of other languages*. Berne, Editions Peter Lang.
- Opetushallitus: *Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 2004*.
http://www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf 14.4.2013
- Pasanen U-M., 1992. *Roolileikkejä kielellä. Kieliä draaman ja musiikin keinoin*. Helsinki, WSOY.
- Philp J. – Olive R. – Mackey A. eds., 2008. *Second language acquisition and the younger learner : child's play ?*. Amsterdam, John Benjamins Publishing company.
- Pinter A., 2011. *Children Learning Second Languages*. New York, Palgrave MacMillan.
- Prashnig B., 2000. *Erilaisuuden voima. Opetustyylit ja oppiminen*. Jyväskylä, PS-Kustannus.
- Sariola H. éd., 2003. *Kehitysbiologia: solusta yksilöksi*. Helsinki, Gummerus (Duodecim).