ANALES DE FILOLOGÍA FRANCESA

De l'émotion à la compétence : la chanson comme médiation linguistique et culturelle en classe de FLE. Étude de cas autour d'une chanson générée par IA

From Emotion to Competence : Song as a Linguistic and Cultural Mediation Tool in the French as a Foreign Language Classroom. A Case Study Using an AI-Generated Song

GABRIEL DÍEZ ABADIE
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria
gabriel.diez@ulpgc.es

LAURA MARÍA SANTANA VERA
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria
laura.santana156@alu.ulpgc.es

Recibido: 13-12-2025 | Aceptado: 24-09-2026

Cómo citar este artículo: Díez Abadie, Gabriel, & Santana Vera, Laura María. (2026). De l'émotion à la compétence : la chanson comme médiation linguistique et culturelle en classe de FLE. Étude de cas autour d'une chanson générée par IA. *Anales de Filología Francesa*, 34, pp. 149-168. https://doi.org/10.6018/analesff.692691

Abstract :
This exploratory case study in three 2º ESO classes examines an AI-generated French song, edited and validated by the teacher, within a four-phase listening sequence. Questionnaires (N = 63 ; N = 62) and a contextual survey (N = 95) identify listening as the most difficult skill ; after the sequence, 91.9% valued cooperative work, 82.3% reported better retention and 74.2% wished to repeat it. Perceived effectiveness stems from phased design and teacher mediation.

Key-words :
French as a Foreign Language, listening comprehension, songs, generative AI, motivation.

Resumen :
Este estudio de caso exploratorio en tres grupos de 2.º de ESO analiza una canción en francés generada con IA y validada por el docente, en una secuencia de escucha en cuatro fases. Cuestionarios (N = 63 ; N = 62) y una encuesta (N = 95) sitúan la escucha como la mayor dificultad ; el alumnado valoró la cooperación (91,9 %), retuvo mejor los contenidos (82,3 %) y deseaba repetirla (74,2 %). La eficacia deriva de la secuenciación y la mediación docente.

Palabras clave :
FLE, comprensión oral, canción, IA generativa, motivación.

1. Introduction

Dans le contexte de l'enseignement secondaire espagnol, la place du français langue étrangère reste souvent fragile, prise entre la concurrence d'autres langues perçues comme plus « rentables » et des représentations scolaires contrastées. Dans ce paysage, la compréhension orale en français langue étrangère (désormais FLE) apparaît de manière récurrente comme un obstacle : les élèves déclarent fréquemment ne rien comprendre aux audios, tandis que les enseignant(e)s peinent à concilier des exigences curriculaires fortes et la conception de supports et de tâches qui restent accessibles aux élèves. À cette difficulté objective liée au traitement de la compréhension orale en L2 s'ajoute une problématique plus diffuse, mais tout aussi structurante : la manière dont la motivation est mobilisée pour expliquer à la fois ce qui fonctionne et ce qui bloque en classe. Le discours des enseignant(e)s tend parfois à attribuer l'absence de participation à un « manque de motivation » des élèves, en particulier dans le cas du français, sans remettre en question la manière dont les situations d'écoute sont conçues.

Les travaux de Gardner (1985), Dörnyei (2005, 2009), Deci et Ryan (2000), Bandura (1997) ou encore Médioni (2001, 2014, 2016) invitent à penser l'engagement comme le résultat d'une articulation entre orientations personnelles, images de soi, croyances de compétence et caractéristiques concrètes des tâches et du climat de classe. Autrement dit, la question n'est pas seulement de savoir si les élèves « aiment » ou non le français, mais de comprendre dans quelle mesure les situations d'apprentissage rendent les activités intellectuellement nécessaires, socialement soutenues et culturellement signifiantes. Cette approche est particulièrement intéressante pour la compréhension orale, activité souvent vécue comme opaque et difficile à contrôler, où le risque de décrochage est élevé dès lors que les critères de réussite restent implicites.

Dans ce cadre, la chanson constitue un objet didactique particulièrement intéressant. Elle occupe une place ancienne dans la classe de FLE, dont Calvet (1980, 1981) a très tôt posé les jalons théoriques et méthodologiques, à la fois comme support d'exposition à une langue authentique, comme vecteur culturel et comme source potentielle de plaisir. La littérature souligne sa polyvalence pour travailler la compréhension orale, le lexique, la mémorisation et certaines dimensions prosodiques, notamment le rythme, l'accentuation et les contours intonatifs ; il convient toutefois de préciser que la prosodie de la chanson ne se confond pas avec celle de la parole parlée et que le transfert de l'une vers l'autre doit être didactiquement construit (Miras, 2013). Elle ouvre en outre un espace d'identification à des voix et à des imaginaires francophones. Cependant, cet intérêt avéré s'accompagne de risques bien identifiés : une utilisation « décorative » de la chanson, réduite à un moment de détente, ou un recours ponctuel à des morceaux populaires sans articulation claire avec les objectifs linguistiques de l'unité. Dans cette étude, nous faisons l'hypothèse que la chanson peut devenir une médiation efficace pour la compréhension orale à condition d'être intégrée à une scénarisation rigoureuse : anticipation écrite, écoute guidée, travail coopératif et institutionnalisation finale, en cohérence avec une matrice de conception qui articule action, communication et culture.

L'essor récent de l'intelligence artificielle générative reconfigure par ailleurs l'écosystème des supports disponibles, y compris dans le domaine des ressources musicales. Des outils comme *Suno* permettent de produire, en peu de temps, des chansons « sur mesure », alignées sur des contenus lexicaux ou grammaticaux ciblés. Cette possibilité ouvre des perspectives intéressantes de différenciation et d'adaptation aux besoins d'un groupe-classe, mais soulève également des questions de fiabilité linguistique, de densité culturelle et de responsabilité pédagogique. Dans le présent travail, l'IA générative est envisagée non comme un substitut à la créativité de l'enseignant(e), mais comme un instrument technique

de production de matériau brut, soumis à une calibration, une correction et une validation humaines. Le rôle de l'enseignant(e) est conçu comme celui d'un véritable « éditeur scientifique » du support, chargé de définir les objectifs, de contrôler la qualité linguistique et de situer la chanson dans un dispositif de tâches orientées vers l'apprentissage.

À partir de ces éléments, la recherche présentée ici poursuit une ambition ciblée : analyser, dans un contexte ordinaire d'enseignement-apprentissage du français en 2e année de l'enseignement secondaire obligatoire en Espagne (2e ESO), dans quelle mesure une séquence de compréhension orale fondée sur une chanson originale en français, conçue avec l'appui de l'IA générative et didactiquement scénarisée, peut soutenir l'engagement et certaines dimensions de la compétence orale. Trois questions structurent l'enquête : (1) Comment les apprenant(e)s caractérisent-ils/elles leur motivation et leurs conditions d'engagement avant l'activité ? (2) Dans quelle mesure la chanson, intégrée à un travail coopératif et à une progression en phases, est-elle perçue comme facilitant la compréhension orale, la mémorisation et la participation ? (3) Comment l'usage d'une ressource générée par IA, mais validée et éditée par l'enseignant(e), est-il reçu dans ce contexte scolaire ? L'étude repose sur une étude de cas exploratoire à l'échelle de trois classes de même niveau, combinant un questionnaire initial, un questionnaire final et une enquête de contextualisation.

L'article s'organise comme suit : la section 2 présente le cadre théorique, en articulant motivation et conditions d'engagement, chanson comme médiation linguistique et culturelle, matrice action-communication-culture et place raisonnée de l'IA générative dans la production de supports musicaux en LE/FLE. La section 3 décrit la méthodologie, le dispositif pédagogique et les instruments de recueil et d'analyse des données. La section 4 expose les principaux résultats, tandis que la section 5 en propose une discussion didactique en dialogue avec la littérature et explicite les limites et perspectives ouvertes par ce travail. Enfin, la section 6 conclut sur les enjeux plus larges de l'intégration raisonnée de chansons assistées par IA dans la didactique du FLE au secondaire.

2. Cadre théorique

Le cadre théorique de cette étude articule quatre axes complémentaires pour expliquer comment un support culturel tel que la chanson peut devenir un levier d'engagement et d'apprentissage en FLE au secondaire. Nous partons d'une synthèse sur la motivation et les conditions d'engagement (2.1), en combinant des références fondatrices en psychologie de la L2 avec une posture didactique qui insiste sur la construction des conditions de réussite. Nous examinons ensuite la chanson comme médiation linguistique, affective et culturelle (2.2), en mettant l'accent sur ses effets potentiels sur la compréhension orale, la prosodie et la mémorisation, ainsi que sur le rôle décisif des tâches. Cette réflexion est ensuite ancrée dans la matrice action, communication et culture proposée par Maria-Alice Médioni (2016) (2.3), qui fournit un cadre opératoire pour penser la transformation de l'émotion en compétence. Enfin, nous situons l'apport et les limites de l'IA générative dans la production de ressources musicales en LE/FLE (2.4), en explicitant le rôle de l'enseignant(e) comme médiateur et éditeur scientifique.

2.1. Motivation et conditions d'engagement

La motivation en langue étrangère constitue un champ d'analyse ancien et solidement balisé, mais reste centrale pour comprendre l'engagement réel des apprenant(e)s. Dans une perspective socio-éducative devenue classique, Gardner et Lambert (1972), puis Gardner

(1985), montrent que les attitudes envers la langue-cible et la valeur attribuée à la communauté linguistique interagissent avec la persistance de l'effort et les performances en L2. L'engagement ne se réduit donc pas à un trait individuel abstrait : il se nourrit d'un horizon de sens, d'images sociales de la langue et d'un rapport affectif à la culture qu'elle véhicule, ce qui demeure particulièrement pertinent dans des contextes où le français doit parfois justifier sa place face à d'autres langues perçues comme plus « utiles ».

Dans le prolongement de ces cadres fondateurs, Dörnyei (2005, 2009) propose le *L2 Motivational Self System*, qui articule projet identitaire, représentations de soi futures en L2 et investissement effectif. L'élève persévère davantage lorsqu'il peut se projeter dans un « soi francophone » crédible et socialement valorisé. De leur côté, Deci et Ryan (2000) relient l'engagement à la satisfaction de trois besoins psychologiques fondamentaux : autonomie, compétence et relation. Ces dimensions dépendent directement de la manière dont les tâches sont scénarisées et dont le climat de classe autorise la prise de risque : pouvoir faire de vrais choix dans un cadre structuré, percevoir des progrès grâce à un étayage gradué, se sentir reconnu dans un environnement où l'erreur est perçue comme ressource plutôt que comme faute.

Au sein de ce paysage, le sentiment d'auto-efficacité occupe une place charnière. Bandura (1997) le définit comme la croyance en sa capacité à organiser et à exécuter les actions nécessaires pour atteindre un objectif. Transposée à l'apprentissage du FLE, cette notion éclaire la prise de risque langagière, la persévérance et l'adoption de stratégies, notamment lorsque la compréhension orale est perçue comme difficile et peu contrôlable. Des travaux récents confirment que ces croyances de compétence sont liées à l'engagement déclaré et au sentiment de progression en L2 (Kim, 2024). Elles se nourrissent d'expériences de réussite guidée, de modèles accessibles et d'un retour d'information qui rend visibles les progrès, autant d'éléments qui relèvent de la conception des tâches et de la médiation enseignante.

Cette approche évite une lecture exclusivement psychologisante de la motivation qui expliquerait l'inertie par un simple « manque de volonté ». Comme le souligne Médioni (2001), le discours enseignant(e) est souvent piégé par l'idée qu'« il faudrait que les élèves nous arrivent motivés » (p. 38), alors même que « la motivation est une construction » (p. 1). La responsabilité se déplace alors vers l'architecture des situations d'apprentissage : l'enjeu n'est pas de « réparer » des élèves supposément peu motivés, mais de construire des conditions de réussite qui rendent l'activité intellectuellement nécessaire, socialement soutenue et culturellement signifiante. Dans cette logique, la motivation peut être pensée comme une dynamique émergente, alimentée par la clarté des objectifs, la lisibilité des critères de réussite, la progressivité de l'étayage et la valeur culturelle attribuée aux supports.

Cette perspective est particulièrement pertinente pour les langues étrangères en milieu scolaire. Elle incite à analyser ce qui, dans la situation, favorise ou freine la mobilisation intellectuelle plutôt qu'à invoquer un hypothétique « déficit de motivation ». C'est dans ce prolongement que l'usage réfléchi de supports artistiques, et notamment de la chanson, peut participer à une dynamique d'engagement, à condition d'être intégré à des tâches qui articulent plaisir, sens et travail linguistique.

2.2. La chanson en didactique du FLE

La chanson occupe depuis longtemps une place reconnue dans la classe de FLE, comme support d'exposition à une langue authentique et comme objet culturel susceptible de donner du sens à l'apprentissage. En France, Calvet (1980, 1981) en a très tôt posé les fondements, en articulant l'exploitation didactique de la chanson à son épaisseur sociale et culturelle, et Dumont (1998) a prolongé cette tradition en proposant d'enseigner la langue et

la civilisation françaises à travers la chanson populaire contemporaine. Abrate (1983) soulignait déjà sa polyvalence pour travailler compréhension orale, lexique, grammaire et ouverture culturelle. Cette légitimation traditionnelle reste précieuse dans une perspective de philologie française[1] : elle inscrit la chanson dans une continuité où le rapport à la culture et au texte n'est jamais secondaire, et où l'objet musical se prête à une lecture critique autant qu'à une exploitation linguistique.

La recherche récente invite toutefois à dépasser une conception de la chanson comme simple « outil motivant » pour l'envisager comme un genre de discours situé et socialement signifiant. Ben Boudjema et Ammouden (2019) proposent de l'inscrire dans une approche par les genres afin de contextualiser les apprentissages et d'éviter une utilisation purement décorative. La chanson devient alors un produit culturel à interpréter, manipuler et réinvestir dans des tâches qui articulent compréhension, analyse linguistique et production. Ben Boudjema (2021) rappelle également qu'il s'agit d'un genre composite, associant paroles, musique et voix : cette pluralité de codes ouvre un potentiel didactique riche, mais impose une vigilance forte dans la conception des activités pour que la complexité sémiotique ne devienne pas un obstacle à l'accès au sens.

Dans cette perspective, la chanson peut réduire la distance affective avec la langue-cible, favoriser l'identification à des voix et des imaginaires francophones et soutenir une implication émotionnelle qui alimente l'attention. Mais cet effet d'adhésion n'est jamais automatique : la chanson ne « motive » pas en soi, elle ouvre un espace de médiation qui doit être didactiquement construit. Les préférences musicales des publics modulent d'ailleurs fortement cette réception : les adolescent(e)s, souvent réfractaires aux genres musicaux qu'ils/elles n'apprécient pas, mais aussi les apprenant(e)s plus âgés, peuvent rester imperméables à un support mal choisi, ce qui interdit de présupposer l'adhésion et renforce l'exigence d'une sélection, voire d'une calibration, raisonnée du support ; c'est ce qui justifie, dans la présente étude, le choix d'une esthétique pop adolescente proche de l'univers d'écoute du public visé. L'argument de l'authenticité gagne donc à être articulé à une exigence de scénarisation. Gilmore (2007) rappelle que l'efficacité des documents authentiques dépend étroitement des tâches proposées : ce n'est pas le support qui garantit l'apprentissage, mais l'activité que l'on construit autour de lui. D'où la nécessité d'inscrire la chanson dans une progression où les objectifs linguistiques sont explicites et les critères de réussite visibles.

Les effets attendus de la chanson en FLE se situent généralement autour de trois axes complémentaires. Sur le plan de l'écoute, elle offre un matériau sonore rythmique, souvent répétitif et affectivement marqué, qui peut faciliter la segmentation du flux verbal, la reconnaissance d'items lexicaux et l'anticipation du sens global. Dans des contextes où la compréhension orale reste fragile, cet ancrage musical constitue un appui prometteur, à condition que l'écoute soit guidée par des activités graduées (repérage, vérification d'hypothèses, reformulation, micro-tâches de réemploi). Des résultats en milieu scolaire vont dans ce sens, en montrant que la chanson peut contribuer au développement de la compétence orale lorsqu'elle est intégrée à une démarche structurée et alignée sur des objectifs précis (Damache et Louiz, 2024).

En matière de prosodie, les travaux de Miras (2013, 2019) offrent un cadrage théorique pertinent. Dans son approche psychosociale musique-parole, Miras (2013) propose de penser les relations entre musique et langage comme un espace susceptible d'influencer

[1] Dans la tradition universitaire hispanique et romane, la philologie (Filología) désigne l'étude conjointe de la langue, des textes et de la culture d'une aire linguistique donnée, en associant linguistique, histoire littéraire et analyse critique des sources. C'est en ce sens intégré que nous employons l'étiquette « philologie française » (Filología Francesa), qui structure les études de français dans le système universitaire espagnol et correspond, dans d'autres systèmes, aux études françaises ou aux French studies.

les représentations, la perception et, indirectement, certaines conduites phonétiques. Sans réduire la chanson à une technique de correction, ce cadre autorise une vision de la prononciation comme engagement corporel, rythmique et identitaire dans la langue. L'argument de la mémorisation s'appuie, de son côté, sur des données expérimentales au-delà du champ strict du FLE : Ludke et al. (2014) montrent que le fait d'apprendre en « écoutant et chantant » peut faciliter la mémoire verbatim de phrases en langue étrangère, en reliant l'intérêt de la chanson à des mécanismes plausibles d'encodage et de rappel plutôt qu'à une simple intuition pédagogique.

Il convient néanmoins d'adopter une posture rigoureuse face à l'état des connaissances empiriques. Une revue systématique des recherches d'intervention sur l'usage des chansons en L2 auprès de publics scolaires met en évidence une tendance globalement favorable, tout en soulignant l'hétérogénéité des dispositifs et des mesures employées (Hamilton et al., 2024). Cette prudence méthodologique justifie la nécessité de décrire avec précision les tâches, la progression et les instruments d'évaluation mobilisés. La chanson peut ainsi être considérée comme une médiation à forte valeur didactique lorsque trois conditions sont réunies : un alignement clair entre objectifs linguistiques et choix du support, une scénarisation qui articule compréhension, focalisation formelle et réinvestissement, et une évaluation cohérente avec les compétences visées.

2.3. Action, communication et culture : une matrice pour scénariser la chanson en FLE

L'intégration de la chanson gagne à être pensée dans un cadre didactique qui articule support culturel, activité langagière et construction de compétences. La matrice proposée par Médioni, fondée sur trois leviers (action, communication et culture) offre une cohérence robuste pour concevoir un dispositif où la chanson devient une médiation au service d'objectifs linguistiques et d'une dynamique d'engagement (Médioni, 2014, 2016).

L'action place l'apprenant(e) dans une posture de résolution et de transformation : dans une séquence fondée sur la chanson, il s'agit d'inférer le sens global, de repérer des indices linguistiques, de reconstruire une trame narrative ou de réécrire des segments en fonction d'un objectif grammatical. La communication empêche de figer la langue en objets isolés : la compréhension se construit dans la confrontation d'hypothèses, la justification de choix interprétatifs et la verbalisation progressive d'outils de compréhension. Enfin, la culture donne à la langue sa densité sociale et symbolique : la chanson permet d'entrer dans des imaginaires et des manières d'être au monde, et de rendre le français désirable au-delà de sa seule valeur scolaire.

Cette articulation répond directement à l'exigence formulée plus haut : si la chanson peut déclencher une adhésion affective, la construction de compétences passe par une scénarisation exigeante où l'écoute est outillée, discutée et réinvestie. La matrice action, communication et culture éclaire les choix méthodologiques de l'étude et prépare l'examen, en 2.4, du recours à l'IA générative pour produire une ressource musicale sur mesure.

2.4. IA générative et ressources musicales en LE/FLE

L'essor de l'IA générative reconfigure l'écosystème des ressources disponibles pour l'enseignement-apprentissage des langues, y compris dans le champ des supports musicaux. Ces outils peuvent faciliter la production rapide de chansons « sur mesure » alignées sur un objectif linguistique précis (temps verbaux, lexique thématique, structures syntaxiques) et offrir ainsi une flexibilité difficile à atteindre avec les répertoires existants. Cette adaptabilité

ouvre des possibilités de différenciation : un même objectif peut donner lieu à plusieurs versions d'un texte chanté dont la complexité est modulée en fonction du niveau.

Ces bénéfices potentiels sont toutefois indissociables de limites désormais bien identifiées. Sur le plan linguistique et culturel, une chanson générée peut contenir des formulations peu idiomatiques, des approximations sémantiques ou un imaginaire stéréotypé. Sur le plan stylistique, l'IA tend parfois vers des formes standardisées qui appauvrissent la diversité discursive. Ces risques justifient une approche pédagogique prudente, fondée sur une évaluation critique des productions et sur un contrôle humain systématique.

D'où un point central pour notre cadre théorique : le rôle de l'enseignant(e) comme médiateur et éditeur scientifique du support. Concrètement, cela implique de définir des objectifs explicites avant toute génération, de formuler des consignes compatibles avec le niveau visé, de vérifier la correction linguistique, d'ajuster le registre et la densité culturelle du texte, puis de transformer la ressource obtenue en objet d'apprentissage à travers des tâches outillées. L'IA ne remplace ni l'ingénierie pédagogique ni la médiation professorale ; elle peut, au mieux, en amplifier certaines possibilités.

Enfin, l'intégration de l'IA générative appelle une exigence de transparence et d'intégrité. Dans notre étude, l'IA est considérée comme un instrument de production de support, strictement subordonné à une démarche de recherche humaine contrôlée et assumée. En résumé, ce cadre théorique permet de penser la chanson non comme un simple facteur de motivation, mais comme une médiation structurée au croisement d'enjeux affectifs, cognitifs et culturels. L'analyse de la motivation (2.1) montre que l'engagement dépend autant des orientations personnelles et des croyances de compétence que des conditions didactiques construites en classe. La littérature sur la chanson (2.2) confirme son intérêt pour l'écoute, la prosodie et la mémorisation, à condition que l'enseignant(e) scénarise des tâches qui transforment l'expérience sensible en apprentissage. La triade action, communication et culture (2.3) offre une matrice cohérente pour organiser cette transformation. Enfin, l'IA générative (2.4) peut agir comme un amplificateur de différenciation et d'adaptation, sous réserve d'un contrôle rigoureux de la qualité linguistique et d'une transparence éthique explicite. Ces éléments fondent les choix méthodologiques présentés dans la section suivante.

3. Méthodologie

Cette section présente le type d'étude et le contexte de mise en œuvre (3.1), le profil des participants (3.2), le dispositif pédagogique centré sur la chanson générée (3.3), les instruments de recueil de données (3.4), la procédure d'analyse (3.5) et les principales considérations éthiques, notamment liées à l'usage de l'IA (3.6).

3.1. Type d'étude, objectifs et contexte

La recherche s'inscrit dans une étude de cas à visée exploratoire, articulée à une logique de recherche-action menée en cours ordinaire de FLE. L'intervention a été mise en œuvre dans un établissement public du système éducatif espagnol et s'intègre à une unité d'enseignement de deuxième année du secondaire (2e ESO), dont les objectifs institutionnels correspondent à un niveau globalement situé entre A1 et A2 du CECR.

La séquence étudiée porte sur la compréhension orale à partir d'une chanson originale en français, conçue avec l'appui de l'IA générative et calibrée pour travailler des

contenus de l'unité en cours (passé composé, lexique domestique et marqueurs temporels fréquents). L'enseignant(e) y assume une double posture d'enseignant(e)-chercheur(se) : il/elle conçoit, met en œuvre et régule la séquence tout en recueillant des données sur sa réception.

En cohérence avec le cadre théorique, l'étude poursuit trois objectifs : caractériser la motivation déclarée et les conditions d'engagement avant l'activité ; analyser la manière dont la chanson scénarisée et le travail coopératif sont perçus comme facilitateurs de compréhension et de mémorisation ; documenter enfin la réception, par les élèves, d'une ressource musicale générée par IA mais validée par l'enseignant(e).

3.2. Participants et considérations de variables

Les participants sont des élèves de 2e ESO suivant un cours ordinaire de FLE. Le dispositif pédagogique a concerné trois groupes-classes parallèles ; l'analyse repose sur l'ensemble des réponses recueillies, sans distinction entre sections, ce qui correspond à la réalité d'enseignement du niveau.

Le questionnaire initial a été complété par 63 élèves (N = 63), et le questionnaire final par 62 élèves (N = 62), la différence s'expliquant par des absences ponctuelles. Une enquête plus large de contextualisation a en outre été administrée à 95 élèves d'ESO (N = 95), dont une majorité de 2e ESO. Le critère d'inclusion est l'appartenance aux groupes ayant réalisé la séquence et accepté de répondre aux questionnaires, ceux-ci n'ayant aucune incidence sur la note scolaire.

Une variable relative au sexe a été incluse pour les besoins de la description, mais n'est pas mobilisée pour comparer des sous-groupes, compte tenu des effectifs et du caractère exploratoire de l'étude.

3.3. Description du dispositif pédagogique

Le dispositif mis en œuvre correspond à une séquence courte de compréhension orale intégrée au déroulement normal du cours de FLE. Il s'appuie sur une chanson de style pop adolescent, conçue pour être rythmée, entraînante et facilement appropriable par un public scolaire, tout en assurant une forte densité d'occurrences linguistiques utiles à l'unité en cours. La chanson constitue ainsi un support culturel original, calibré pédagogiquement afin d'articuler exposition, compréhension guidée et consolidation de formes. L'objectif général de la séquence est d'améliorer l'engagement dans l'écoute et de soutenir la compréhension orale à travers une médiation structurée, en cohérence avec la logique action, communication et culture développée dans le cadre théorique.

Sur le plan linguistique, la séquence cible prioritairement la consolidation du passé composé à la première personne, un lexique de la vie quotidienne centré sur les tâches domestiques (par exemple nettoyer, laver, ranger, ainsi que des objets familiers tels que lave-vaisselle, aspirateur, table), des marqueurs temporels fréquents (hier, avant-hier, le samedi dernier, dimanche) et quelques éléments de localisation urbaine (centre-ville). Ces objectifs sont volontairement resserrés pour permettre une écoute focalisée et progressive. L'activité principale prend la forme d'un texte à trous adossé à la chanson : les blancs correspondent à des verbes d'action, des substantifs concrets, des marqueurs temporels et, de manière plus ciblée, à des adjectifs évaluatifs ou états affectifs. Conformément à une intention didactique explicite, certains termes relevant des sentiments (heureux, fier, et l'adjectif propre dans son usage évaluatif) ont été retirés afin de solliciter une inférence sémantique et de renforcer

l'interprétation du sens global. Cette option vise à dépasser un repérage mécanique du lexique et à favoriser une appropriation plus réflexive de l'expérience d'écoute.

La scénarisation suit une progression en quatre temps. Une première phase de pré-écoute active les connaissances et prépare la compréhension à partir d'indices textuels et thématiques : rappel du contenu de l'unité, anticipation du champ lexical domestique et repérage des marqueurs temporels attendus. Dans le prolongement d'une logique de travail inspirée des démarches du GFEN, les élèves réalisent une première complétion anticipée du texte à trous avant l'écoute, en binômes ou petits groupes. Cette étape place l'apprenant(e) dans une posture d'hypothèse et de construction : il s'agit de mobiliser ce qui est déjà disponible (lexique connu, logique du récit, indices morphosyntaxiques du passé composé) pour produire une version plausible du texte.

La deuxième phase consiste en une écoute guidée de la chanson, destinée à valider, corriger ou affiner les hypothèses formulées. Une première écoute favorise la compréhension globale et la vérification des choix les plus saillants ; une seconde écoute, si nécessaire, permet un ajustement plus fin de certains items. Le travail collaboratif joue ici un rôle clé : mise en commun des réponses, justification des choix, confrontation d'indices entendus et discussion sur les formes verbales ou lexicales repérées. Cette dynamique vise un effet d'auto-efficacité : constater qu'une partie du texte pouvait être reconstruite avant l'écoute génère un sentiment de réussite cognitive et une satisfaction immédiatement mobilisatrice pour la suite de la tâche.

La troisième phase correspond à des tâches de médiation et de stabilisation : clarification collective du lexique, brève explicitation du fonctionnement du passé composé dans les exemples de la chanson et attention ponctuelle à la dimension sonore (rythme, articulation de segments clés). Enfin, une phase d'institutionnalisation synthétise les acquis et recentre la chanson comme objet d'apprentissage : les élèves identifient ce qu'ils/elles ont compris, ce qu'ils/elles ont appris et les stratégies qui ont facilité l'écoute. L'ensemble du dispositif vise ainsi à transformer l'expérience affective initiale de la chanson en une construction effective de compétences, par une ingénierie de tâches explicitement guidée et un rôle enseignant(e) pleinement médiateur. La cohérence de cette scénarisation repose sur une calibration fine du support ; celle-ci est détaillée dans la section 3.4.

3.4. La chanson (IA) : conception, calibration et validation

Le choix d'une chanson originale générée avec l'appui de l'IA (*Suno*) répond à une double exigence didactique. D'une part, il s'agissait d'éviter une inadéquation fréquente des chansons préexistantes avec les objectifs strictement linguistiques d'une unité de ce niveau. D'autre part, la création d'un support sur mesure permettait de concentrer l'exposition sur un nombre limité de formes clés, en particulier le passé composé à la première personne et un lexique domestique de haute fréquence, tout en intégrant des marqueurs temporels suffisamment saillants pour soutenir l'anticipation et la compréhension globale. La chanson a ainsi été pensée comme un objet culturel « calibré », destiné à rendre la tâche d'écoute accessible sans appauvrir la dimension discursive et narrative.

La conception a suivi des critères linguistiques, culturels et de lisibilité scolaire explicitement définis. Sur le plan linguistique, le texte devait présenter une syntaxe simple, des phrases relativement courtes, une cohérence temporelle stable et une répétition fonctionnelle des structures ciblées. Le lexique a été sélectionné en fonction de sa familiarité potentielle pour des élèves de ce niveau et de sa pertinence dans la vie quotidienne. Sur le plan culturel et pragmatique, l'univers de la chanson a été volontairement ancré dans une routine adolescente simple et immédiatement interprétable, afin de favoriser l'identification et de limiter les obstacles d'inférence excessive lors de la première écoute. Le refrain répétitif,

la progression narrative et la présence de séquences évaluatives (fierté, bien-être après l'effort) ont été retenus pour renforcer la mémorisation et soutenir l'engagement.

Sur le plan de la production, l'outil a été sollicité pour générer une proposition musicale et textuelle conforme à des étiquettes stylistiques adaptées au public de secondaire (pop adolescente, urbaine et dynamique) afin de soutenir un format d'écoute engageant. Les paroles ont été orientées vers les objectifs linguistiques de l'unité, afin de garantir un alignement strict entre support et tâches d'écoute.

L'IA générative a été mobilisée uniquement comme outil de proposition, la sélection, la correction et la validation relevant intégralement de l'enseignant(e). En effet, le rôle de celui-ci a été central à chaque étape : formulation des paramètres pédagogiques, sélection de la version la plus adéquate, correction de formulations non idiomatiques, harmonisation du niveau de langue, vérification de la cohérence grammaticale et ajustement du contenu aux objectifs de l'unité. Ce travail de révision et de contrôle humain garantit que la ressource finale relève d'une ingénierie pédagogique assumée, l'IA étant strictement subordonnée à une médiation et à une validation par l'enseignant(e). Cette calibration du support impliquait un recueil de perceptions permettant d'en documenter la réception immédiate.

3.5. Instruments de recueil de données

Le recueil de données repose sur trois questionnaires numériques conçus avec un formulaire en ligne intégré à l'environnement numérique de l'établissement. Les élèves y accèdent à partir de la plateforme de classe, pendant le temps de cours, sous la supervision de l'enseignant(e).

Un questionnaire initial (N = 63), administré avant la séquence, a une fonction diagnostique. Il explore les représentations générales vis-à-vis du FLE, le rapport affectif à la matière, la perception de l'utilité scolaire de la langue et les obstacles perçus, notamment en compréhension orale. Il combine des items fermés (échelles de type Likert et questions à choix) et quelques questions ouvertes sur les sources de motivation et de démotivation.

Un questionnaire final (N = 62), administré immédiatement après la séquence, porte sur la perception de la chanson et du travail coopératif, l'utilité ressentie pour la compréhension et la mémorisation, ainsi que la comparaison avec des pratiques habituelles de compréhension orale. Lui aussi associe items fermés et réponses ouvertes où les élèves précisent ce qui les a aidés ou gênés.

Une enquête de contextualisation plus large (N = 95) a été passée auprès d'élèves d'ESO de plusieurs niveaux, dont une majorité de 2e ESO. Elle permet de situer la place du français dans le curriculum, d'identifier les compétences jugées les plus difficiles et de repérer les attentes concernant des activités plus dynamiques et culturellement ancrées.

L'articulation de ces trois instruments autorise une lecture triangulée : diagnostic des groupes ayant suivi la séquence, réception immédiate du dispositif et mise en perspective dans un contexte scolaire élargi.

3.6. Procédure d'analyse

Les données issues des items fermés ont fait l'objet d'une analyse descriptive : calcul de fréquences et de pourcentages pour chaque modalité de réponse. Compte tenu des effectifs disponibles et des objectifs de l'étude, aucun traitement inférentiel n'a été entrepris.

Les réponses aux questions ouvertes ont été réunies dans un même corpus et soumises à une analyse thématique exploratoire. Les énoncés ont été regroupés en catégories récurrentes portant sur : le ressenti face à la chanson et à la tâche d'écoute, les éléments

perçus comme facilitants ou difficiles, le rôle du travail coopératif, les apports en termes de mémorisation et les suggestions d'amélioration.

L'interprétation s'appuie ensuite sur une triangulation entre trois sources : questionnaire initial (état des lieux motivationnel et obstacles perçus), questionnaire final (réception de la séquence et bénéfices ressentis) et enquête de contextualisation (profil plus large d'apprenant(e)s de même niveau). Les résultats sont présentés à l'échelle de l'ensemble des groupes de 2e ESO, sans appariement individuel entre réponses initiales et finales, et sont explicitement interprétés comme des tendances contextualisées.

3.7. Éthique, anonymisation et intégrité de l'IA

L'étude respecte les principes de confidentialité en contexte scolaire. Les formulaires ne comportaient pas de données nominatives, et toute information indirectement identifiable a été écartée des fichiers d'analyse. Les élèves ont été informés que les questionnaires concernaient leur perception de l'activité, sans incidence sur l'évaluation académique, et la passation s'est déroulée dans le cadre habituel de la classe.

S'agissant de l'IA, son usage est limité à la génération initiale de la chanson, dans les conditions de médiation décrites plus haut : définition préalable d'objectifs pédagogiques, contrôle linguistique, ajustement culturel et validation par l'enseignant(e). Aucune analyse automatisée des données ni rédaction assistée par IA n'a été utilisée pour l'interprétation des résultats. La responsabilité scientifique de la description du dispositif, de l'analyse et de la rédaction relève entièrement des auteur(e)s.

4. Résultats

L'objectif de cette section est de présenter les tendances principales issues du questionnaire initial (N = 63), du questionnaire final (N = 62) et de l'enquête élargie menée auprès d'un échantillon plus important d'élèves de secondaire du système éducatif espagnol (N = 95). L'analyse est structurée autour de trois dimensions en lien avec les objectifs de recherche : (1) Les indicateurs de motivation et de rapport au FLE avant l'activité, (2) la perception de la chanson scénarisée et du travail coopératif comme leviers de compréhension orale et de consolidation linguistique, et (3) les indices déclaratifs d'auto-efficacité et de satisfaction associés à la tâche d'écoute.

Compte tenu du caractère exploratoire de la démarche méthodologique adoptée et des effectifs disponibles, les résultats reposent sur une analyse descriptive des items fermés (fréquences et pourcentages) et sur une synthèse thématique à visée exploratoire des réponses ouvertes. Aucun traitement inférentiel n'a été entrepris. Lorsque la correspondance individuelle entre réponses initiales et finales ne peut être assurée, l'interprétation est conduite à l'échelle de l'ensemble des groupes-classes participant à la séquence.

4.1. Présentation synthétique et portée de l'analyse

Le corpus de données porte sur trois groupes-classes suivant un cours ordinaire de FLE (N = 63 questionnaires initiaux ; N = 62 questionnaires finaux), complétés par une enquête de contextualisation administrée à un public plus large d'élèves (N = 95). À ce niveau, la compréhension orale est régulièrement identifiée par les enseignant(e)s comme une compétence fragile, mais rarement documentée de manière systématique dans la perspective des élèves. L'analyse proposée ici vise donc à éclairer, à partir d'indicateurs descriptifs, la

manière dont les apprenant(e)s situent leur motivation, perçoivent la place du français et évaluent une séquence de compréhension fondée sur une chanson originale en français.

Les réponses au questionnaire final indiquent une réception globalement favorable du dispositif centré sur la chanson : les élèves mettent en avant le rôle du travail coopératif, la clarté de la progression en phases et l'utilité perçue de l'activité pour consolider le lexique et certaines formes grammaticales de l'unité. Ces tendances suggèrent que la scénarisation (complétion anticipée, écoute guidée, mise en commun et institutionnalisation) a contribué à rendre l'écoute plus accessible et davantage investie.

En amont, le questionnaire initial fait apparaître une hétérogénéité marquée sur le plan motivationnel, ainsi qu'un rapport contrasté à la discipline. L'enquête de contextualisation confirme par ailleurs que la compréhension d'audios en français est perçue comme l'une des difficultés majeures de l'apprentissage à ce stade de la scolarité. L'articulation de ces trois sources soutient ainsi la cohérence du choix didactique d'une chanson calibrée et fortement scénarisée, tout en rappelant que les résultats doivent être lus comme des tendances contextualisées propres aux groupes-classes étudiés, sans prétention de généralisation statistique.

4.2. Résultats du questionnaire initial : motivation et conditions d'engagement

Le questionnaire initial (N = 63) avait pour fonction de caractériser les représentations, la motivation déclarée et les obstacles perçus avant la mise en œuvre de la séquence. Les réponses à l'item portant spécifiquement sur la motivation à apprendre le français dessinent un profil globalement favorable mais hétérogène : 35 élèves (55,6 %) déclarent une motivation forte ou stable, 12 (19,0 %) une motivation plus nuancée ou conditionnelle, 14 (22,2 %) une motivation faible, et deux réponses demeurent indécises (3,2 %). Ce résultat confirme que l'engagement ne peut être présumé comme une disposition homogène des groupes-classes et renforce l'intérêt d'un dispositif visant à rendre les critères de réussite plus visibles et l'écoute plus « réussissable ».

Le ressenti général face au cours de français confirme cette dispersion : 32 élèves (50,8 %) expriment une perception positive du cours, 10 (15,9 %) une posture neutre, 17 (27,0 %) une perception plus négative ou réticente, et 4 réponses (6,3 %) restent difficilement classables. Les justifications fournies dans les réponses ouvertes montrent que les sources de motivation se rattachent fréquemment à des projections utilitaires (voyages, avenir scolaire ou professionnel, possibilité de travailler à l'étranger) et, plus ponctuellement, à un intérêt intrinsèque pour les langues ou pour certains supports employés en classe (chansons, jeux, activités orales).

Les facteurs de démotivation évoqués renvoient, pour leur part, à plusieurs registres récurrents : difficulté perçue de la grammaire lorsqu'elle est vécue comme « trop théorique » ou peu reliée à des tâches concrètes, sentiment de ne pas comprendre à l'oral malgré l'effort, peur de se tromper à l'oral devant les pairs, ainsi que, dans quelques cas, la fatigue ou le bruit en classe. Ces éléments confirment la pertinence d'un cadre qui déplace l'analyse du « manque de volonté » supposé des élèves vers les conditions didactiques de l'engagement : lisibilité des objectifs, ancrage des contenus dans des activités signifiantes et sécurisation de la prise de parole.

Les réponses à la question sur l'intérêt de travailler la compréhension orale en groupe vont dans le même sens. Une partie des élèves réclame explicitement davantage d'activités collectives (jeux, conversations en binômes, dialogues préparés), perçues comme plus dynamiques et susceptibles de « rendre la matière plus amusante ». D'autres expriment en revanche des réticences liées à la timidité ou à la crainte du désordre (« cris », « objets qui

volent »). Ce contraste souligne l'importance d'un travail coopératif fortement cadré, où les interactions sont structurées et où la consigne didactique limite les risques de débordement.

Dans cette configuration, une médiation culturelle centrée sur une tâche d'écoute outillée apparaît comme un choix cohérent pour soutenir l'engagement : la chanson offre un support susceptible de susciter l'intérêt, tandis que la scénarisation de la séquence doit répondre aux difficultés déclarées en compréhension orale et aux tensions perçues autour du travail en groupe. C'est à cette articulation entre support musical, tâches et conditions d'engagement que les sections suivantes s'attachent.

4.3. Résultats du questionnaire final : perception de la chanson et du travail coopératif

Le questionnaire final (N = 62), administré immédiatement après la séquence, complète ce diagnostic en documentant la réception de la chanson originale assistée par IA et les effets perçus de la scénarisation. Les réponses indiquent d'abord un consensus très net sur le rôle facilitateur du travail coopératif : 57 élèves (91,9 %) déclarent que le travail en binômes ou en petits groupes les a aidés à réaliser l'activité, contre seulement 5 (8,1 %) qui nuancent cet apport. Ce résultat confirme l'importance de la dimension interactionnelle dans une tâche d'écoute jugée exigeante, et rejoint l'idée que la compréhension se construit dans la confrontation d'hypothèses et la justification des choix plutôt que dans un traitement strictement individuel.

La plupart des élèves estiment également que la séquence a contribué à mieux retenir le vocabulaire et/ou la grammaire de l'unité (51 ; 82,3 %). Cet indicateur va dans le sens d'une activité perçue comme utile sur le plan linguistique, et non comme une simple parenthèse « ludique » dans le déroulement du cours. Il suggère que la chanson, insérée dans une progression qui articule anticipation écrite, écoute guidée et mise en commun, est reconnue comme un support de consolidation des formes travaillées en classe.

La comparaison avec les pratiques habituelles de compréhension orale renforce cette lecture. Plus de la moitié des élèves (35 ; 56,5 %) jugent l'activité plus efficace que les dispositifs ordinaires, 26 (41,9 %) la considèrent d'efficacité comparable, et une seule réponse (1,6 %) la juge moins efficace. Même si ces données restent déclaratives, elles indiquent que la séquence étudiée est perçue au minimum comme une alternative valable, et pour une partie importante du groupe comme une amélioration, notamment en termes de clarté des consignes, de structuration des étapes et de sentiment de réussite. Enfin, la volonté de renouveler une activité comparable avec une autre chanson est exprimée par 46 élèves (74,2 %), tandis que 15 (24,2 %) se disent indécis et un seul répondant (1,6 %) s'y oppose. Cette disposition à « rejouer » l'expérience constitue un indice supplémentaire d'acceptabilité du dispositif, y compris du recours à une chanson générée par IA dès lors que celle-ci est calibrée et médiatisée par l'enseignant(e). L'ensemble de ces résultats est synthétisé dans le tableau 1.

Tableau 1

Perception du dispositif : chanson et travail coopératif (questionnaire final)

Indicateurs	Modalités	n	%[2]
Le travail coopératif m'a aidé à compléter l'activité	Oui	57	91,9
	Pas trop	5	8,1
L'activité m'a aidé à retenir le vocabulaire et/ou la grammaire de l'unité	Oui	51	82,3
	Non	11	17,7
Comparaison avec d'autres activités habituelles de compréhension orale	Plus efficace	35	56,5
	Aussi efficace	26	41,9
	Moins efficace	1	1,6
Souhait de renouveler une activité similaire avec une autre chanson	Oui	46	74,2
	Pas sûr(e)	15	24,2
	Non	1	1,6

Les réponses ouvertes confortent ce profil et s'articulent étroitement aux tendances quantitatives, en soulignant l'intérêt de la mise en commun et de l'échange entre pairs, ainsi que l'apport du caractère rythmique et répétitif du support pour le repérage des formes linguistiques ciblées, tandis que la complétion anticipée, parfois jugée exigeante, est requalifiée positivement après écoute lorsque les hypothèses initiales se révèlent partiellement justes.

4.4. Auto-efficacité ressentie en écoute : lecture prudente et triangulée

L'auto-efficacité en compréhension orale n'a pas été mesurée au moyen d'une échelle psychométrique standardisée ; il serait donc abusif de parler de « gain » démontré. En revanche, plusieurs indicateurs convergents issus des questionnaires initial et final, complétés par l'enquête de contextualisation, permettent d'esquisser une évolution du sentiment de pouvoir réussir une tâche d'écoute en français.

Du côté du questionnaire final (N = 62), plusieurs items renvoient explicitement à la perception de compétence. Tout d'abord, une large majorité d'élèves estime que la séquence les a aidés à retenir le vocabulaire et/ou la grammaire de l'unité : 51 personnes interrogées (82,3 %) répondent positivement, contre 11 (17,7 %) qui ne perçoivent pas d'effet particulier. Cette représentation d'un « mieux retenir » ne renseigne pas directement sur la performance, mais signale un sentiment de maîtrise accrue des formes travaillées, constitutif de l'auto-efficacité. De même, la comparaison avec d'autres activités habituelles de compréhension orale est nettement favorable : 35 élèves (56,5 %) jugent l'activité plus efficace, 26 (41,9 %) la jugent aussi efficace, et une seule réponse (1,6 %) la considère moins efficace. Le fait que plus de la moitié du groupe attribue à cette séquence une efficacité supérieure aux pratiques ordinaires suggère que la combinaison chanson-scénarisation-travail coopératif est perçue comme un cadre dans lequel il devient « possible de réussir ».

Les données relatives au travail en groupe renforcent cette lecture. 57 élèves (91,9 %) déclarent que le travail en binômes ou petits groupes les a aidés à compléter l'activité, contre 5 seulement (8,1 %) qui nuancent cet apport. Dans les réponses ouvertes, cette aide est associée au partage d'hypothèses, à la possibilité de « se corriger entre nous » et au fait de « se sentir plus sûr » avant la mise en commun collective. L'activité coopérative ne se réduit donc pas à une simple répartition de la tâche : elle contribue à construire un environnement où

[2] Les pourcentages sont calculés sur N = 62 réponses valides au questionnaire final. Les items rapportent des perceptions immédiates à l'issue de la séquence ; ils ne constituent pas une mesure d'effet inférentiel.

l'incertitude est partagée et discutée, ce qui réduit le coût émotionnel de l'erreur et soutient la prise de risque en écoute. Or, dans la perspective de Bandura, ces expériences de réussite partagée et ces feedbacks sociaux positifs constituent des sources importantes de croyances d'auto-efficacité.

Le ressenti global pendant l'activité va dans le même sens. Les formulations dominantes dans les réponses à « Comment vous êtes-vous senti en réalisant cette activité ? » combinent des marqueurs affectifs positifs (« bien », « content(e) », « amusant ») et des références au fait d'avoir « compris plus que ce que je pensais » ou d'avoir découvert qu'« écouter en français n'est pas si difficile ». Ce type de verbatims suggère que, pour une partie des élèves, la séquence a fonctionné comme une expérience de décentrement par rapport à des attentes négatives initiales vis-à-vis de la compréhension orale, décrite dans les questionnaires comme « le plus difficile » ou comme une compétence « que je ne réussis presque jamais ». L'auto-efficacité apparaît ici moins comme un trait stable que comme le résultat ponctuel d'une situation où les critères de réussite sont clairs, les étapes de la tâche graduées et le soutien social fortement présent.

La triangulation avec les autres instruments permet d'affiner cette interprétation. L'enquête de contextualisation (N = 95) montre que plus de la moitié des personnes interrogées identifient la compréhension des audios comme la compétence la plus difficile en français, loin devant l'expression orale ou écrite. Par ailleurs, le questionnaire initial, administré au même groupe-classe avant la séquence, fait apparaître une motivation hétérogène et un rapport parfois tendu au français, certains élèves évoquant un sentiment de « ne pas y arriver » face à la grammaire ou à l'écoute. Mis en regard de ce contexte, le fait que 46 élèves (74,2 %) déclarent souhaiter refaire une activité similaire avec une autre chanson, et que la quasi-totalité jugent le travail en groupe aidant, peut être lu comme un indice d'auto-efficacité ressentie : la tâche d'écoute, jusque-là perçue comme difficile et peu contrôlable, est requalifiée comme réalisable et potentiellement reproductible.

Dans cette perspective, l'auto-efficacité en compréhension orale apparaît moins comme un effet automatique du support musical que comme une conséquence possible de la médiation didactique mise en place. La complétion anticipée du texte à trous, la vérification collaborative lors de l'écoute, la mise en commun argumentée et l'institutionnalisation finale des acquis construisent une succession d'« expériences de réussite guidée » qui peuvent nourrir la croyance des élèves en leur capacité à faire face à des tâches d'écoute ultérieures. La prudence reste toutefois de mise : en l'absence de mesure standardisée pré/post, il n'est pas possible de quantifier un éventuel gain d'auto-efficacité. L'apport de ces données tient davantage à la description de configurations pédagogiques qui rendent plausible l'émergence de telles croyances, dans un contexte où la compréhension orale est majoritairement vécue comme un point faible.

4.5. Apports de l'enquête de contextualisation : cadrage descriptif élargi

L'enquête de contextualisation menée auprès d'un public plus large d'élèves (N = 95) fournit un arrière-plan descriptif utile pour situer les perceptions du groupe ayant participé à la séquence. Elle ne vise pas à mesurer l'impact du dispositif, mais à éclairer la place du français et de la compréhension orale dans un contexte scolaire plus étendu. La majorité des personnes interrogées appartient au même niveau que les élèves impliqués dans l'étude de cas (2e ESO ; 73 élèves, soit 76,8 %), ce qui confère à ces résultats une pertinence particulière pour interpréter les tendances observées dans le groupe-classe.

Les réponses relatives à l'appréciation globale du français dessinent un profil nuancé. Si un quart des élèves déclare aimer « beaucoup » la matière (25,3 %) et près d'un tiers l'aimer

« un peu » (30,5 %), près de la moitié adopte une position plus distante : 23,2 % qualifient leur relation au français de « mitigée » et 21,1 % disent ne pas l'aimer du tout. Ce rééquilibrage entre adhésion franche, intérêt modéré et réticence manifeste rejoint le paysage motivationnel hétérogène mis en évidence par le questionnaire initial de la séquence, où coexistent des élèves engagés, des profils plus ambivalents et des élèves en retrait. Il confirme que la motivation ne peut être présumée comme homogène à ce niveau et que toute intervention didactique doit composer avec cette diversité de dispositions.

Sur le plan des compétences, l'enquête montre que la compréhension des audios en français constitue de loin la principale difficulté déclarée : 55,8 % des élèves identifient cette compétence comme la plus problématique, loin devant l'expression orale (17,9 %) et l'expression écrite (15,8 %). Les autres réponses (10,5 %) se dispersent sur des aspects plus ponctuels. Ce résultat, résumé dans le tableau 2, corrobore le choix de centrer le dispositif analysé sur une tâche d'écoute outillée et fortement scénarisée, et vient conforter les perceptions recueillies dans les questionnaires initial et final : la compréhension orale est bien perçue, à l'échelle d'un public élargi, comme un point de fragilité majeur en FLE.

Tableau 2

Profil motivationnel et difficultés déclarées en FLE : éclairage contextuel (enquête de contextualisation)

Indicateurs contextuels	Modalités	n	%[3]
Appréciation du français	Beaucoup	24	25,3
	Un peu	29	30,5
	Régulière	22	23,2
	Pas du tout	20	21,1
Compétence la plus difficile	Comprendre les audios	53	55,8
	Parler	17	17,9
	Écrire	15	15,8
	Autres	10	10,5
Niveau déclaré	2e ESO	73	76,8

En croisant ces données avec celles des questionnaires initial et final, l'enquête de contextualisation renforce ainsi trois constats centraux. Premièrement, elle confirme que la motivation envers le français se distribue sur un continuum allant de l'adhésion à la résistance, ce qui justifie le recours à des médiations culturelles scénarisées plutôt qu'à une simple exposition à des supports jugés « attirants ». Deuxièmement, elle établit que la compréhension orale est perçue, au-delà du seul groupe étudié, comme la compétence la plus difficile, ce qui donne tout son sens au choix d'une séquence courte et ciblée sur l'écoute. Troisièmement, elle permet d'inscrire les tendances observées dans la classe (réception positive de la chanson, rôle facilitateur du travail coopératif, sentiment d'avoir mieux retenu le lexique et certaines formes) dans un paysage institutionnel plus large, où la recherche de formats d'écoute plus outillés, dynamiques et culturellement investis apparaît comme un enjeu partagé.

5. Conclusion

Cette étude visait à comprendre comment une chanson originale en français, conçue avec l'appui d'une IA générative puis validée et éditée par l'enseignant(e), peut s'inscrire dans

[3] Les pourcentages sont calculés sur N = 95 réponses valides. L'enquête est mobilisée comme contextualisation élargie et ne doit pas être interprétée comme un pré-test du groupe ayant suivi la séquence analysée.

une séquence de compréhension orale au collège espagnol et contribuer à l'engagement des élèves dans une tâche souvent perçue comme difficile. Les résultats obtenus invitent à interpréter l'efficacité perçue non comme un effet intrinsèque de la chanson, mais comme un effet conjoint du support et des conditions didactiques dans lesquelles il est travaillé. Autrement dit, la chanson ne constitue pas, à elle seule, une solution motivationnelle ; elle devient un levier lorsqu'elle est intégrée à une progression de tâches qui rend l'écoute nécessaire, outillée et socialement soutenue.

Sur le plan théorique, l'étude confirme l'intérêt de déplacer l'analyse d'une motivation conçue comme trait individuel stable vers une motivation appréhendée comme dynamique située, articulant orientations, images de soi et croyances de compétence (Gardner, 1985 ; Dörnyei, 2005 ; Deci et Ryan, 2000 ; Bandura, 1997). Dans cette perspective, les données ne plaident pas pour un diagnostic de déficit motivationnel, mais pour la position défendue par Médioni (2001), selon laquelle la motivation se construit dans et par les situations d'apprentissage. L'enjeu n'est donc pas de « réparer » des apprenant(e)s supposément peu motivés, mais de concevoir une architecture d'activité qui transforme une écoute intimidante en problème accessible, culturellement signifiant et collectivement partageable. Les jugements d'efficacité formulés par une majorité d'élèves à l'issue de la séquence peuvent ainsi être lus comme l'indice que l'engagement dépend d'abord de conditions construites, plus que d'un changement d'attitude abstrait envers le FLE.

Sur le plan didactique, les résultats confortent les apports attribués à la chanson dans la littérature (Abrate, 1983 ; Ben Boudjema et Ammouden, 2019 ; Calvet, 1980 ; Damache et Louiz, 2024), tout en nuançant l'idée d'une chanson « naturellement » motivante. Ce qui ressort avec force, c'est la valeur de la scénarisation et du travail coopératif : anticipation écrite, écoute guidée, échanges entre pairs, mise en commun et institutionnalisation finale fonctionnent comme des moments complémentaires qui transforment le support musical en médiation linguistique et culturelle. La chanson n'est alors ni décorative ni récréative au sens faible du terme ; elle sert de pivot à une progression orientée vers la compréhension, la focalisation formelle et le réinvestissement, en cohérence avec l'idée que l'efficacité d'un document dépend des tâches qui l'accompagnent. Dans la même logique, plusieurs indicateurs convergents (sentiment d'avoir mieux retenu le lexique et la grammaire, impression d'aide apportée par la coopération, satisfaction liée à la vérification d'hypothèses) suggèrent que la séquence a pu favoriser des expériences de réussite guidée et soutenir, au moins ponctuellement, un sentiment de pouvoir réussir une tâche d'écoute, dimension centrale dans la notion d'auto-efficacité (Bandura, 1997). Sans constituer une mesure standardisée de cette variable, ces éléments documentent néanmoins une configuration de tâches propice à l'émergence de croyances de compétence en compréhension orale.

L'étude met également en évidence la pertinence d'une lecture à travers la matrice action, communication et culture de Médioni (2016). L'action se matérialise dans la reconstruction anticipée et les opérations de compréhension ; la communication s'installe dans la négociation entre pairs, la justification des choix et la mise en commun ; la culture s'exprime dans l'ancrage de la chanson dans un univers adolescent reconnaissable et dans la langue vécue comme vecteur d'émotion et de récit. Le fait que de nombreux élèves souhaitent renouveler l'expérience avec une autre chanson peut être interprété comme un signe de l'acceptabilité de cette articulation, dans laquelle la langue n'est pas seulement un objet scolaire, mais un moyen d'action et un objet culturel partagé.

Enfin, l'intégration de l'IA générative ouvre un enjeu méthodologique et éthique qui dépasse le seul cas de la chanson. Le recours à *Suno* répond ici à un besoin d'adaptation fine aux objectifs linguistiques et au public visé, tout en exigeant une responsabilité accrue : définition préalable des objectifs, contrôle de la correction linguistique, ajustement du registre, validation humaine systématique, et transparence sur la chaîne de production du

support. Dans ce cadre, l'enseignant(e) n'apparaît pas comme simple utilisateur de contenus générés, mais comme médiateur-expert et éditeur des ressources, ce qui situe l'IA comme instrument au service d'une ingénierie pédagogique exigeante plutôt que comme substitut à celle-ci. Cette explicitation du processus de conception constitue, en outre, une réponse aux appels à une description plus précise des supports et des choix didactiques dans les recherches sur la chanson en L2 (Hamilton et al., 2024).

Les limites de l'étude (dispositif situé, durée courte de la séquence, données principalement auto-déclaratives, possible désirabilité liée à la posture d'enseignant(e)-chercheur(se)) invitent à la prudence dans l'interprétation. Elles dessinent cependant des perspectives concrètes : recherches multi-sites, intégration de mesures objectivées de compréhension orale pré/post, recours à des échelles validées d'auto-efficacité, analyse d'interactions en groupe, comparaison de chansons préexistantes et de chansons générées par IA, ou encore implication accrue des élèves dans la co-conception (choix des thèmes, ajustement des paroles, discussion critique des productions d'IA). En définitive, la portée de ce travail tient à la configuration qu'il rend visible : une difficulté reconnue en compréhension orale, un support musical conçu sur mesure, une coopération structurée et une médiation professorale explicite. En rendant lisibles ces choix, l'étude entend contribuer au débat sur la place de la chanson et des outils d'IA en didactique du FLE, et soutenir la construction de situations d'écoute où la langue puisse être simultanément travaillée, partagée et culturellement désirable.

Déclaration d'auteur et de contribution à l'article

Gabriel Díez Abadie (premier auteur) : Conceptualisation, méthodologie, investigation, administration du projet, ressources, supervision, validation, rédaction-version originale, rédaction-révision et édition.
Laura María Santana Vera (deuxième autrice) : Conceptualisation, curation des données, analyse des données, investigation, méthodologie, ressources, visualisation, rédaction-version originale, rédaction-révision et édition.

Références bibliographiques

Abrate, Jayne H. (1983). Pedagogical Applications of the French Popular Song in the Foreign Language Classroom. *The Modern Language Journal*, 67(1), 8-12. https://doi.org/10.2307/326687

Bandura, Albert. (1997). *Self-efficacy : The exercise of control*. W. H. Freeman.

Ben Boudjema, Tanina, & Ammouden, Amar. (2019). La chanson comme source de motivation et comme outil d'apprentissage du français. *Synergies Pays Scandinaves*, 14, 135-145. https://gerflint.fr/Base/Paysscandinaves14/boudjema_amar.pdf

Ben Boudjema, Tanina. (2021). Enseigner par les genres de discours en classe de français langue étrangère : le cas de la chanson. *Synergies Algérie*, 29, 343-357. https://gerflint.fr/Base/Algerie29/ben_boudjema.pdf

Calvet, Louis-Jean. (1980). *La chanson dans la classe de français langue étrangère*. CLE International.

Calvet, Louis-Jean. (1981). *Chanson et société*. Payot.

Damache, Mansour, & Louiz, Driss. (2024). La chanson comme outil didactique pour le développement de la compétence orale en FLE : Cas de la 3e année au collège au Maroc. *Aleph*, 11(2), 11-21. https://aleph.edinum.org/11572

Deci, Edward L., & Ryan, Richard M. (2000). The « what » and « why » of goal pursuits : Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01

Dörnyei, Zoltán. (2005). *The psychology of the language learner : Individual differences in second language acquisition*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Dörnyei, Zoltán. (2009). The L2 Motivational Self System. En Dörnyei, Zoltán, & Ushioda, Ema (eds.), *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 9-42). Multilingual Matters.

Dumont, Pierre. (1998). *Le français par la chanson : Nouvelles approches de l'enseignement de la langue et de la civilisation françaises à travers la chanson populaire contemporaine*. L'Harmattan.

Gardner, Robert C. (1985). *Social psychology and second language learning : The role of attitudes and motivation*. Edward Arnold.

Gardner, Robert C., & Lambert, Wallace E. (1972). *Attitudes and motivation in second-language learning*. Newbury House.

Gilmore, Alex. (2007). Authentic materials and authenticity in foreign language learning. *Language Teaching*, 40(2), 97-118. https://doi.org/10.1017/S0261444807004144

Hamilton, Catherine, Schulz, Johannes, Chalmers, Hamish, & Murphy, Victoria A. (2024). Investigating the substantive linguistic effects of using songs for teaching second or foreign languages to preschool, primary and secondary school learners : A systematic review of intervention research. *System*, 124. https://doi.org/10.1016/j.system.2024.103350

Kim, Hyang-il. (2024). Exploring the interplay of language mindsets, self-efficacy, engagement, and perceived proficiency in L2 learning. *Humanities and Social Sciences Communications*, 11, 1295. https://doi.org/10.1057/s41599-024-03783-y

Ludke, Karen M., Ferreira, Fernanda, & Overy, Katie. (2014). Singing can facilitate foreign language learning. *Memory & Cognition*, 42(1), 41-52. https://doi.org/10.3758/s13421-013-0342-5

Médioni, Maria-Alice. (2001). Ils ne sont pas motivés ! En *Célestin Freinet. Comment susciter le désir d'apprendre* (pp. 38-43). PEMF.

Médioni, Maria-Alice. (2014). Des situations complexes dans l'ordinaire de la classe. *Cahiers pédagogiques*, (510), 2-34.

Médioni, Maria-Alice. (2016). *Débuter en langues : Pratiques de classe et repères pour enseigner*. Chronique sociale.

Miras, Grégory. (2013). « Enseigner / apprendre » la prononciation autrement : Une approche psychosociale musique-parole. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 10(1). https://doi.org/10.4000/rdlc.1508

Miras, Grégory. (2019). De la correction à la médiation : La doxa terminologique en didactique de la prononciation du français comme langue étrangère. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 16(1). https://doi.org/10.4000/rdlc.4298