



Université d'Oran 2
Faculté des Langues Etrangères

THESE

Pour l'obtention du diplôme de Doctorat en Sciences
En Langue Française

**La chanson au service de l'enseignement-apprentissage du FLE
à l'université algérienne.**

Cas des étudiants de master de langue française

Présentée et soutenue publiquement par :

Mme ZIOUANI Fatima

Le 21 mai 2017

Devant le jury composé de :

Pr. Fatima Zohra MEDJAD (Professeure Université d'Oran 2).....Présidente
Dr. Mohamed TOUATI (M.C.A. Université d'Oran 2).....Rapporteur
Dr. Imène BENABDALLAH (M.C.A. Université d'Oran 2).....Examinatrice
Dr. Amina BELHANDOUZ (M.C.A. Université de Béchar).....Examinatrice
Dr. Ghania OUAHMICHE (M.C.A. Université d'Oran 1).....Examinatrice
Dr. Naziha BENBACHIR (M.C.A. Université de Mostaganem).....Examinatrice

Année universitaire 2016-2017



Université d'Oran 2
Faculté des Langues Etrangères

THESE

Pour l'obtention du diplôme de Doctorat en Sciences
En Langue Française

**La chanson au service de l'enseignement-apprentissage du FLE
à l'université algérienne.**

Cas des étudiants de master de langue française

Présentée et soutenue publiquement par :

Mme ZIOUANI Fatima

Le 21 mai 2017

Devant le jury composé de :

Pr. Fatima Zohra MEDJAD (Professeure Université d'Oran 2).....Présidente
Dr. Mohamed TOUATI (M.C.A. Université d'Oran 2).....Rapporteur
Dr. Imène BENABDALLAH (M.C.A. Université d'Oran 2).....Examinatrice
Dr. Amina BELHANDOUZ (M.C.A. Université de Béchar).....Examinatrice
Dr. Ghania OUAHMICHE (M.C.A. Université d'Oran 1).....Examinatrice
Dr. Naziha BENBACHIR (M.C.A. Université de Mostaganem).....Examinatrice

Année universitaire 2016-2017

Remerciements

Tout d'abord, je rends grâce à Allah le Tout-Puissant qui m'a aidé à achever ce travail.

Je souhaite exprimer ma gratitude à mon directeur de thèse :

M. Touati Mohamed, pour le soutien qu'il m'a apporté, pour sa disponibilité et ses encouragements.

Mes remerciements s'adressent également à M. Khenifer Abdelouahid et Mme. Merine Kheïra pour leurs précieux conseils.

Je tiens à remercier chaleureusement les membres du jury qui me font l'honneur de lire et d'évaluer ce travail

Un grand merci s'adresse à mes étudiants qui ont accepté de collaborer à cette expérience didactique.

Table des matières

Remerciements	
Table des matières	I
Liste des figures.....	VIII
Liste des tableaux.....	VIII
Avant-propos.....	IX
Introduction générale.....	1

Première partie : Cadre théorique et conceptuel

Chapitre I : Le FLE en Algérie : notions de base

Introduction du chapitre	6
I. Importance des langues	6
II. Quel français enseigné en Algérie ?	8
II.1. Le FLE en Algérie	8
II.1.1. Bilan de l'enseignement du FLE en Algérie.....	10
II.1.2. Le FLE au sud d'Algérie	10
II.2.1. Le FLE à l'université algérienne	11
II.2.2. Les stratégies d'enseignement à l'université algérienne.....	11
II.2.2.1. L'autonomie et l'interaction	13
II.2.2.2. L'autonomisation de l'apprenant.....	13
II.2.2.3. L'élaboration d'une stratégie d'enseignement académique.....	14
II.2.2.4. Evolution de l'enseignement du FLE à l'université	15
III. Des bases théoriques sur l'apprentissage	16
III.1. Apprentissage et acquisition.....	16
III.2. Réflexion sur le continuum de l'apprentissage à l'acquisition.....	19
IV. Avènement d'une nouvelle didactique des langues et des cultures.....	19
IV.1. La perspective interculturelle	21
IV.1.1. Le trait culturel de la langue.....	21
IV.1.2. L'interculturel : concept et démarche.....	21
IV.1.3. Construire des compétences interculturelles en classe de FLE.....	23
IV.1.4. L'enseignant un médiateur interculturel	24
IV. 2. L'interculturel dans un contexte algérien.....	25
IV. 3. Le culturel en didactique des langues	26
IV. 4. L'éclectisme méthodologique en didactique du FLE.....	26

IV.5. Perspectives de la didactique des langues et des cultures	30
IV.6. Intégration des cultures pour développer l'interculturel en classe de langue	33
V. La place du ludique dans la didactique du FLE.....	34
V. 1. Le concept du ludique en didactique du FLE	35
V.1.1. Synthèse des qualités du jeu ludique	36
V.1.2. Synthèse des qualités du jeu éducatif	36
V.1.3. Synthèse des qualités du jeu pédagogique.....	37
V.2. Les traits du jeu de l'enfant :	37
VI. Les notions activité, exercice et tâche en question.....	37
VII. Problèmes et questions méthodologiques.	39
VII.1.1. Les limites de la méthodologie traditionnelle	39
VII.1.2. Le choix d'une méthode adéquate.	39
VII.1.3. L'approche communicative	39
VII.2. Les compétences essentielles de la langue.....	41
VIII. La motivation : types et rôle dans l'apprentissage	41
VIII.1. Définition de la motivation.....	43
VIII.2. Les facteurs (dé)motivationnels chez les apprenants :	45
VIII.2.1. La motivation intrinsèque :.....	45
VIII.2.2. La motivation extrinsèque	46
VIII.3. Le rapport entre la motivation extrinsèque et intrinsèque :	47
VIII.4. La (dé)motivation des étudiants apprenant le FLE à l'université.....	48
VIII.5. Analyse et interprétation des résultats du questionnaire	48
VIII.5.1. Motivations du choix de l'apprentissage de la langue française	48
VIII.5.2. Les représentations de la langue française au début de l'apprentissage.....	49
VIII.6. Transformation de la motivation	51
VIII.7. Synthèse de l'enquête	53
IX. L'objet d'étude : la chanson	54
IX.1. Représentations usuelles	54
IX.2. Définition de la chanson:.....	55
IX.3. Cantalogie.....	56
IX.4. Histoire de la chanson	56
IX.4. 1. La chanson « qui mord »	57
IX.4. 2. La chanson : un mouvement contre Mazarin	57

IX.4. 3. La chanson révolutionnaire	58
IX.4.4. Chants anarchistes	58
IX.4.5. Chansons de la Commune de Paris	58
IX.4.6. Chanson sociale et chanson réaliste	58
IX.4.7. Chansons de la résistance et de la libération	59
IX.4.8. La chanson depuis 1945	59
IX.4.9. La chanson française vers les années 60	59
IX.4.10. Les maîtres de la littérature poétique française	60
IX.4.11. Formes héritées ?.....	60
IX.5.1. Précurseurs de la chanson française	60
IX.5.2. Formats musicaux exogènes.....	60
IX.6. Aperçu historique chansonnier	61
IX.6.1. De l'avant 1 ^{ère} guerre à la libération	61
IX.6.2. La génération relais	61
IX.6.3. La génération des années 50.....	61
IX.6.4. Les années 60 avec les adolescents et leurs idoles.....	61
IX.6.5. La chanson aux années 70 : entre triomphe et aveu	61
IX.6.6. Les années 80	61
IX.6.7. La renaissance avec les années 1990.....	62
IX.6.8. La chanson d'aujourd'hui : entre veine lyrique et fibre partisane.....	62
Conclusion du chapitre	62

Chapitre II : Représentations et parcours de la chanson en classe de FLE

Introduction du chapitre	64
I. La chanson, document authentique étudié en classe :.....	64
I.1. Intégration de la chanson en classe	64
I.2. La chanson et le FLE.....	65
I.3. Objectifs visés par l'introduction de chanson la chanson	66
I.4. La chanson folklorique et moderne	66
I.5. L'évolution de la chanson en classe de langue	67
I.6. La chanson comme texte littéraire	69
II. La chanson : discours et apprentissage	70
II.1.1. La chanson et l'apprentissage de langue.....	70
II.1.2. La chanson comme étant un genre discursif	71

II.2. La représentation de la chanson par les auteurs-compositeurs	73
III. La chanson pour une perspective didactique	73
III.1.1. Pourquoi la chanson ?	73
III.1.2.1. La chanson comme réalité universelle	74
III.1.2.2. La chanson, déclencheur favori de communication.	74
III.3. Le choix des chansons	75
III.3.1. Chanson folkloriques	75
III.3.2. Chansons à texte dites poétiques	75
III.3.3. Intégration de tous les types de musiques	76
IV. Les perspectives de l'usage de la chanson	79
V. Aborder la chanson en classe	82
V.1. Présentation de démarches à suivre	82
V.2. Chanson au sein du clip	93
V.3. La présentation des fiches proposées par Boiron et son équipe	94
V.3. 1. Les moyens exploités	95
V.4. La chanson au service de la pédagogie	95
V.4.1. Promotions de la langue par le biais de la chanson	95
V.4.1.1. Berlin, 1983	95
V.4.1.2. L'air du temps, Amérique Latine, 1985.	97
V.4.1.3. Nouvelles génération française, Pays-Bas, 1991	97
V.4.1.4. Rap in ZEP, Londres, 1999, Institut français de Londres	98
V.4.2.1. Documents pédagogiques institutionnels	99
V.4.2.2. Documents pédagogiques non institutionnels	101
V.4.2.3. La chanson dans les manuels des FLE	102
VI. La langue représentée dans la chanson francophone	108
VI.1. La représentation	108
VI.2. L'orthographe	109
VI.3. Les emprunts lexicaux	113
VI.4. Les jeux de langage	119
VI.5. Les parlers familiers et populaires	123
VI.6. L'accent	131
VII. La chanson francophone pour une perspective interculturelle	135
VII.1. Francophonie	135

VII.2. Pluriculturalité et plurilinguisme	140
Conclusion du chapitre	142

Deuxième partie: Cadre méthodologique et pratique

CHAPTRE III : La chanson dans la formation des formateurs

Introduction du chapitre	145
I. Conception d'un module autour de la chanson	146
I.1. Entretiens avec quelques inspecteurs de langue française	146
I.2. Former des formateurs	147
I.3. L'apport de la qualité à l'enseignement universitaire	147
I.4. La formation des formateurs de FLE à Laghouat	148
I.5. Le contexte institutionnel	148
II. Réflexions autour de la formation à la chanson.....	148
II.1. Approche méthodologique.....	149
II.2. La tâche assurée par la conceptrice de la formation	149
II.3. Objectifs fixés de la formation destinée aux stagiaires.....	149
II.4. Déroulement prévu de la formation	150
II.5. L'aspect inter (culturel) de la formation	151
II.6. Le programme des séances de la formation.....	151
III. Intérêt du journal d'apprentissage	152
IV. Présentation des stagiaires.....	153
IV.1. Critères fixés du choix des étudiants.....	153
IV.2. Expérience des stagiaires avec le support-chanson.....	154
V. Déroulement de la formation	154
V.1. Phase théorique de la formation	154
V.1.1. Exposés sur l'apport de la chanson en classe	154
V.2. Phase pratique.....	157
V.2.1. Réalisation d'un cours-modèle par la directrice du projet.....	157
V.2.2. Phase préparatoire du travail	158
V.2.3. Synthèse des analyses	158
V.2.4. Ce que les étudiants ont apprécié dans l'étude de la chanson	159
V.2.5. Ce que les étudiants ont reproché dans l'étude de la chanson.....	160
VI. Présentation du corpus d'étude	160
VI.1.1 Les journaux d'apprentissage.....	161

VI.1.2. Interprétation	161
VI.2. Appréciation du module par les stagiaires	161
VI.2.1. Fiche d'évaluation	162
VI.2.2. Fiche d'évaluation personnelle.....	163
VI.2.3. Motivation du choix du module et niveau de satisfaction.....	163
VI.2.4. Perception de la chanson	165
VII. Transfert des expériences et modalité du travail.....	168
VII.1. Descriptions des cours présentés par quelques stagiaires	168
VII.1.1. La première expérience.....	168
VII.1.2. La deuxième expérience	171
VII.1.3. La troisième expérience	173
VII.2. Synthèse des pratiques	176
VII.3. Lectures dans les journaux d'apprentissage.....	176
VIII. Profit de la formation.....	177
IX. Diverses méthodes à suivre	177
X. Conception finale du cours destiné aux élèves	177
X.1.1. Cours destiné aux élèves de primaire	178
X.1.2. Chansons-supports choisis pour le cycle primaire	178
X.2.1. Cours destinés aux élèves du moyen	179
X.2.2. Les chansons-supports choisies pour le cycle moyen.....	179
X.3.1. Cours destinés aux élèves du secondaire.....	180
X.3.2. Les chansons-supports choisies sont	180
XI. La mission du formateur et celle des observateurs	181
XII. Le matériel à utiliser lors des pratiques enseignantes	182
Conclusion du chapitre.....	183

CHAPITRE IV : Mise en pratique de la chanson en classe de FLE

Introduction du chapitre	185
I. Répartition des stagiaires selon les paliers.....	185
I.1. Présentation des classes d'accueil	185
II.1. Observation menée au primaire	186
II.1.1. Description de la démarche suivie pour le cours n° 1.....	187
II.1.2. Description de la démarche suivie pour le cours n° 2.....	189
II.1.3. Description de la démarche suivie pour le cours n° 3.....	191

II.1.4. Description de la démarche suivie pour le cours n° 4.....	193
II.1.5. Description de la démarche suivie pour le cours n° 5.....	196
II.1.6. Description de la démarche suivie pour le cours n° 6.....	197
II.2. Observation menée au moyen.....	199
II.2.1. Description de la démarche suivie pour le cours n° 7.....	200
II.2.2. Description de la démarche suivie pour le cours n° 8.....	201
II.2.3. Description de la démarche suivie pour le cours n° 9.....	205
II.2.4. Description de la démarche suivie pour le cours n° 10.....	207
II.2.5. Description de la démarche suivie pour le cours n° 11.....	211
II.2.6. Description de la démarche suivie pour le cours n° 12.....	213
II.3. Observation menée au lycée	216
II.3.1. Description de la démarche suivie pour le cours n° 13.....	217
II.3.2. Description de la démarche suivie pour le cours n° 14.....	219
II.3.3. Description de la démarche suivie pour le cours n° 15.....	221
II.3.4. Description de la démarche suivie pour le cours n° 16.....	223
II.3.5. Description de la démarche suivie pour le cours n° 17.....	225
II.3.6. Description de la démarche suivie pour le cours n° 18.....	227
II.3.7. Description de la démarche suivie pour le cours n° 19.....	229
II.3.8. Description de la démarche suivie pour le Cours n° 20.....	232
III. Analyses et critiques.....	236
III.1. Rapport des observateurs sur les pratiques pédagogiques.....	236
III.2. Entretiens avec les stagiaires autour de leur expérience	237
III.3. Synthèse des représentations de post-expérience	239
III.4. Impressions et commentaires des élèves	239
IV. Bilan de l'observation	244
IV.1. Réussites des approches appliquées	244
IV.2. Limites des approches appliquées	244
V. Propositions et perspectives.....	245
Conclusion du chapitre	245
Conclusion générale	248
Références bibliographiques	252
Annexes	263

Liste des figures

Figure 1 : Modèle pour l'adulte de la performance en langue étrangère d'après Stephen D. Kreshen (1981/2002 :2).....	17
Figure 2 : Continuum de l'apprentissage à l'acquisition (Dabène, 1990 :10).....	19
Figure 3 : Evolution de la perspective culturelle depuis la méthodologie traditionnelle jusqu'à l'éclectisme.....	30
Figure 4 : AFS orientation Handbook, New York : AFC intercultural programmes Inc. Vol 4, (1984 :14).....	34

Liste des tableaux

Tableau 1 : programme des séances de la formation	151
Tableau 2: Présentation des classes d'accueil	186
Tableau 3: déroulement des cours au primaire.....	186
Tableau 4 : déroulement des cours au moyen	199
Tableau 5: déroulement des cours au secondaire	216

Avant-propos

De nombreux chercheurs s'engagent dans l'aventure d'une thèse en étant motivés par des expériences personnelles. Je suis de ceux-là. Il s'agit d'une expérience que j'ai vécue moi-même quand j'étais au collège : quoique j'étais parmi les élèves brillants dans les langues, j'avais néanmoins un problème quant à la prise de parole, dû à la timidité. Cela m'a toujours mis dans l'embarras devant mes enseignants et mes camarades de classe. C'est grâce à mon professeur de français au collège, « consciencieux » vis-à-vis de l'enseignement de cette langue, que j'ai pu faire une « mise à jour » de mes compétences. C'est en effet lui qui a introduit la chanson dans les séquences du programme à titre officieux. A l'époque, je le considérais comme étant une sorte de distraction. Cette distraction qu'on appelle désormais « motivation » m'a conduit à aimer l'apprentissage du français en m'offrant un angle de vision différent des langues étrangères.

Dix ans plus tard, je suis devenue enseignante de langue française au primaire puis au collège dans une zone semi-rurale ; c'est là où j'ai revécu la même amertume que sentaient mes élèves brillants et leur handicap face à la langue française. J'ai donc décidé de mener ce défi : apprendre le français à des apprenants issus d'un village, dont la majorité des parents avaient un niveau d'instruction limité, en appliquant toutes les pratiques possibles (chansons, poèmes, contes, gestuelle...) pour susciter leur motivation et favoriser leur apprentissage. La chanson en a été le support idéal pour rendre mon enseignement facile et efficace.

Alors que je suis chercheuse dans ce domaine infini qu'est la didactique des langues, je peux viser d'autres dimensions qui vont au-delà du simple plaisir d'apprendre. Il s'agit d'un savoir-faire organisé autour des valeurs didactiques, éducatives, affectives, culturelles et esthétiques.

INTRODUCTION GENERALE

Introduction générale

Notre étude part de nos interrogations en tant qu'enseignante du français langue étrangère (désormais FLE) auprès d'adolescents et de didactique des langues auprès d'adultes. En effet, la langue française en Algérie a toujours représenté un défi face au couple enseignant-apprenant. Ce défi se transforme en une réelle préoccupation, qui augmente avec la dégradation du niveau des élèves et celui même de certains étudiants universitaires censés maîtriser la langue française.

Cette situation a poussé les chercheurs à s'interroger sur de nouveaux mécanismes et moyens didactiques adéquats qui contribuent à diminuer les obstacles de l'enseignement-apprentissage du FLE car les enseignants témoignent leur déception du niveau des élèves qui ont un complexe vis-à-vis de cette langue étrangère.

Avec l'avènement de l'approche communicative dans la pratique pédagogique, l'apprenant est devenu un acteur principal dans la situation didactique ; il a pour intérêt de communiquer aisément en français, quelle que soit la situation dans laquelle il se retrouve.

La langue française est donc devenue plus qu'une matière à laquelle on attribue une note pour l'évaluation ; mais au-delà de cela : c'est un savoir-faire qui commence au sein de l'école primaire et qui nous accompagne dans notre quotidien ; là où on peut réinvestir toutes les compétences acquises et développer nos capacités langagières parallèlement avec l'actualité. A l'université ce besoin de maîtriser la langue se multiplie car la majorité des filières, notamment scientifiques et techniques, sont enseignées en langue française.

Face à cette difficulté d'enseigner-apprendre la langue française, nous nous sommes interrogée sur la place de la chanson dans la pratique pédagogique et comment une éventuelle formation des étudiants universitaires (futurs enseignants) à la chanson participerait à la promotion de la qualité de l'enseignement du FLE. Sachant tout de même que ce support pourrait leur faciliter la tâche en abordant d'autres angles tels que les angles : littéraire, culturel et artistique.

Introduction générale

En effet, en cherchant à nous documenter sur le sujet, nous avons trouvé d'innombrables articles, thèses et mémoires récemment publiés pour mettre en évidence la place de la chanson en classe de langues. Cependant, cet outil reste peu exploité dans les manuels et les programmes et destiné beaucoup plus aux élèves de primaire et de collège.

Nous nous demandons donc, dans l'élaboration de ce travail **dans quelle mesure la formation à la chanson pourrait-elle favoriser la pratique pédagogique des enseignants en classe de FLE ?** Notant bien qu'à l'université, les étudiants s'intéressent beaucoup plus à l'obtention du diplôme sans donner une grande importance à la gestion des savoirs en salle de classe.

Interrogations suscitées par la problématique

De cette problématique, émanent une série de questions :

- Quels sont les obstacles que rencontrent les professeurs et les élèves lors de l'enseignement-apprentissage du FLE en salle de classe ?
- Quelle est la place de la chanson en classe de FLE ?
- Une formation à la chanson peut-elle résoudre certains de ces obstacles ?
- Le rendement des enseignants-formés serait-il satisfaisant quant à la pratique pédagogique ?

Pour répondre à ces interrogations, nous nous sommes référée à la didactique des langues et des cultures. Cette discipline, dans laquelle nous sommes spécialisée durant notre formation universitaire, est riche en concepts de réflexions sur le processus d'enseignement-apprentissage en classe et sur l'aspect culturel qu'une langue peut porter. En effet, elle a part à enrichir notre réflexion sur les interactions et les pratiques didactiques et culturelles du FLE.

Afin d'apporter des éléments de réponse à notre interrogation, nous menons un travail divisé en deux parties, comportant chacune deux chapitres : la première partie présente le cadre théorique et conceptuel de l'étude et la deuxième présente le cadre méthodologique et pratique. L'ensemble des chapitres traite de l'impact de la chanson dans l'apprentissage linguistico-culturel du FLE.

Ainsi, le premier chapitre présentera des bases théoriques sur l'enseignement-apprentissage de la langue française, sa place et son historique en classe de langues et à l'université algérienne. Il sera également abordé l'apprentissage ludique au sein d'une didactique de

Introduction générale

langues et de cultures et la notion de motivation et la vérification de son degré chez notre échantillon. Nous arriverons enfin à notre objet d'étude *la chanson*, à laquelle nous essayerons de collecter des définitions et des représentations.

Le deuxième chapitre proposera une étude théorique axée sur les représentations de la chanson par les didacticiens et les spécialistes, la mise en valeur de la chanson en classe de FLE avec des modèles d'exploitation, ainsi que les représentations de la langue française et de la culture francophone dans la chanson.

Le troisième chapitre sera consacré à la conception d'un module qui vise à former des étudiants en master à la chanson. En effet, ces étudiants-stagiaires vont apprendre à enseigner avec le support-chanson en tenant compte des consignes dictées lors de la réalisation du module.

Le dernier chapitre portera sur la mise en pratique des savoirs et des savoir-faire déjà vus durant la formation et cela en classe de langue avec les apprenants des différents paliers, à savoir le primaire, le moyen et le secondaire.

La conclusion générale présentera une synthèse globale des résultats, le bilan de la recherche et des propositions et perspectives didactiques émanant de l'étude.

Pour notre démarche, nous prendrons en charge un groupe d'étudiants de la 1^{ère} année master, option didactique de FLE ; de l'université Amar Thélidji à Laghouat. C'est là où nous exerçons notre enseignement du français. Les expérimentations et l'enquête auront lieu dans le module intitulé « Langue en Situation d'Ecrit et d'Oral ».

Notre choix porte sur cette région pour plusieurs raisons :

Contrairement aux wilayas du Nord algérien, les étudiants de l'université de Laghouat, éprouvent une entrave vis-à-vis de l'apprentissage de la langue française. En fait, c'est avec cet échantillon que nous souhaitons mettre en pratique la chanson. Par ailleurs, le fait d'exercer ma fonction comme enseignante au département de français à cette université m'a aidé à mener mon expérience avec un public que je connais, chose qui assure une interaction facile entre les différents acteurs du contrat didactique.

Pour ce qui est du choix de sujet, il y a plusieurs raisons qui ont fait de la chanson un excellent objet d'étude et d'expérimentation. En effet, la musique, les rythmes et les mélodies qui sont des composantes principales dans la chanson suscitent le goût universel dans

Introduction générale

l'apprentissage du FLE et donc la motivation pour apprendre. Outre le goût, l'aspect culturel et artistique de la chanson porte des valeurs d'ordre interculturel et social de la langue cible lors de son apprentissage ; sans oublier la dimension affective dont jouit la chanson. Par ailleurs, la disponibilité et la variété des documents en matière des thèmes nous donnent l'embarras du choix quant à l'exploitation de ce support.

Pour mener notre recherche, nous avons conçu un programme de formation en faveur des étudiants de master et qui consiste à leur apprendre comment enseigner le français par le biais de la chanson. Notre objectif est donc que la tâche de nos stagiaires soit **apprêtée et non pas spontanée**.

Pour cela, nous avons fourni une variété de documents : des chansons sous des formes '*écrite, sonore et audio-visuelle*', mis en œuvre en se basant sur trois critères :

1. Critère systématique :

Les chansons sont choisies en fonction de leurs formes grammaticales, matière lexicale, niveaux de langue et nuances phonétiques pour avoir un avantage multiple.

2. Critère thématique :

Les thèmes sont choisis selon des valeurs culturelle, sociale et éducative. Les thèmes favorisés abordent l'amour filial, l'honneur, l'amour du prochain, la vie sociale, le travail, l'engagement, etc. qui viennent sous différentes nuances comme le ton triste, le ton d'humour, etc.

3. Critère esthétique :

Il se manifeste dans la correspondance de la mélodie, la musique et du rythme aux goûts des étudiants et des apprenants. Lorsque ces chansons simulent leur manière de se conduire et de penser.

Pour développer notre sujet qui traite de l'introduction de la chanson en séquences du FLE pour des fins didactiques et culturelles, notre hypothèse de départ serait que **la proposition d'une formation à la chanson au profit des enseignants de FLE permettrait à ces derniers à mieux d'installer les compétences langagières et culturelles du FLE chez les apprenants**.

Pour vérifier cette hypothèse, nous allons élaborer un travail de recherche qui vise à collaborer à la didactique des langues et des cultures, en accentuant l'aspect didactique et culturel de la chanson et son apport pédagogique en classe avec la spécificité du divertissement.

CHAPITRE I :

Le FLE en Algérie : notions de base

Qui apprend une nouvelle langue acquiert une nouvelle âme. Juan Ramon Jiménez

Introduction du chapitre

Il est important dans tout travail d'analyse de présenter le contexte général dans lequel il s'inscrit ainsi que de déterminer quelques recherches déjà élaborées dans le domaine. La présente étude ne transgressera pas cette règle.

Notre recherche se situe dans le cadre de la didactique des langues et des cultures. Pour diverses raisons que nous montrerons au fil de ce travail, nous avons choisi de conduire cette étude auprès d'un public accompli (des apprenants universitaires). Pour mener notre travail, nous commencerons par exhiber l'importance des langues. Des bases théoriques sur l'apprentissage vont être également exposés pour passer ensuite à l'évolution de l'enseignement du FLE en Algérie, notamment à l'université.

Le contexte général étant déterminé, nous tenterons ensuite de mettre l'accent sur la didactique des langues et des cultures tout en abordant l'approche ludique, dont fait partie la chanson. Une petite enquête menée auprès de l'échantillon à observer afin de voir le degré de motivation des étudiants en question. Le chapitre s'achèvera par une présentation de la chanson, notamment française, sa définition et son évolution.

I. Importance des langues

Le phénomène de la mondialisation a axé la réflexion didactique sur la promotion des langues étrangères. La mise en valeur de l'apprentissage des langues émane de la réclamation d'une société recherchant être à jour. En d'autres termes, apprendre une ou plusieurs langues étrangères, c'est donner à la personne l'occasion de s'épanouir en ayant des échanges avec des interlocuteurs étrangers. F. Dahou (1995) pense que

Dans la perspective de mondialisation, l'unilinguisme ne constitue qu'une forme particulière de l'analphabétisme. Les retombées d'un tel état vont de l'économie en dérive à la fermeture sur soi

La globalisation des marchés économiques liée au phénomène de la mondialisation, a donné naissance à un marché de langues qui engage les didacticiens à innover en cette discipline afin de répondre aux besoins du public. Sous cet angle, il est à marquer que l'apprentissage des langues est conditionné par les paramètres d'intérêt et de rentabilité. Ces paramètres sont à la fois les individus et les politiques qui visent les langues qui leur sont indispensables et qui emploient des stratégies pour pouvoir suivre l'évolution mondiale.

Malgré la prépondérance progressive de l'anglais, le français se tient pour une langue de communication d'une grande importance telle que l'espagnol, le chinois, etc. Toutefois, l'espoir de diffuser la langue et la culture française se traduit par l'essor qu'a connu l'apprentissage du FLE récemment par le biais des médias et les TIC (Technologies de l'Information et de la Communication).

Nous signalons que la mondialisation a réduit la fonction de la langue au besoin communicationnel. Cette réduction de la langue a exclu son apport littéraire, critique et esthétique pour se limiter dans des objectifs dictés par l'exigence du marché de l'emploi des individus maîtrisant parfaitement plusieurs langues.

Le surcroît des établissements privés assurant un enseignement accéléré des langues ainsi que l'avènement du système LMD qui permet à l'étudiant l'accès à l'emploi, représentent les premiers indices de la mondialisation qui ont balisé ces dernières années le parcours éducatif en Algérie. Pour L. Porcher, les langues sont donc devenues

un investissement socialement et économiquement rentable, et du coup, acquièrent, une valeur accrue en terme de capital culturel et de placement.¹

Sans tenir compte des écarts culturels, sociaux et historiques des régions, des pays et des systèmes, la mondialisation ornée par l'expression « l'ouverture sur le monde » prétend à les réduire. A. Parceteille (1998), quant à lui trouve que

La mondialisation s'accroît, et, en même temps, la conscience de proximité, l'appartenance à un lieu, connaissent une reviviscence. La diffusion des langues se situe aujourd'hui exactement à ce carrefour : désir de parcourir la planète, de se l'approprier, désir simultané de renforcer ses enracinements et de reprendre en mains sa propre histoire

Certes, le concept de mondialisation a des perspectives incontestables sur le plan linguistico-culturel et de l'ouverture sur l'autre ; mais ce phénomène reprend aussi des aspects plutôt inutiles parce qu'elle est intrinsèque au nouveau mouvement de domination que l'Occident exige sur le monde. Il n'est pas question de prépondérance économique seulement, mais d'une intense révolution culturelle et identitaire.

En conséquence, il est essentiel de fournir des dispositions de l'intérieur pour éviter les détours socio-économiques et culturels qui s'ajoutent à la mondialisation.

¹ Cité par Aline Gohard-Raddenkovic, (2004 : 25)

II. Quel français enseigné en Algérie ?

Le terme FLE (français langue étrangère) est apparu vers la fin des années cinquante du XX^e siècle, au fur à mesure de la vulgarisation de la langue et de la culture françaises dans le monde. (Cuq et Gruca, 2005 ; Barthélemy, 2007). Le terme s'emploie dans l'enseignement du français à des non francophones. Nous pouvons d'abord dire que toute langue non maternelle est considérée comme langue étrangère. Mais il y a aussi le terme FLS, français langue seconde, où le français se caractérise par ses valeurs statutaires, juridiques, sociales et par le degré d'acquisition de la communauté. Cette communauté est généralement bilingue ou plurilingue, comme le Canada, la Belgique ou la Suisse. Ce terme peut également s'appliquer à certains pays africains de l'ère francophone (Cuq et Gruca, 2005). Dans notre étude, nous allons utiliser le terme français langue étrangère (FLE).

II.1. Le FLE en Algérie

L'enseignement du FLE avait depuis toujours son statut dans les programmes de l'école algérienne, du primaire jusqu'au lycée. Cela se réfère en quelque sorte à des raisons historiques : le colonialisme français qui a duré plus de 130 ans.

A l'indépendance, la communauté francophone était estimée à moins d'un million d'individus sur une population avoisinant les dix millions. Benmesbah Ali (2003 : 19).

Cette langue trouve son enracinement dans l'environnement social dû principalement à l'Histoire. Cependant, d'autres facteurs entrent en jeu : la proximité géographique et culturelle des deux pays.

Jusqu'en 1965, l'école algérienne était bilingue avec le français comme langue dominante pour l'enseignement des différentes disciplines scolaires. En 1967, on assiste à l'arabisation totale des deux premières années de l'école primaire. Dès 1970, l'introduction du français est retardée jusqu'en quatrième année primaire. C'est aussi à cette époque que l'on décide de supprimer progressivement, les classes bilingues dites « transitoires » dans lesquelles les matières scientifiques étaient enseignées en français et qui coexistent avec les classes arabisées dites « normales ». La première promotion de bacheliers entièrement arabisée est sortie en 1981. En 1992-1993, le ministère de l'éducation tente d'imposer l'anglais au détriment du français en donnant aux élèves de la 4^{ème} année primaire la possibilité de choisir entre les deux langues. Cependant, majoritairement les parents ont préféré opter pour le

français. Seulement, 01, 27 % ont choisi l'anglais de la population scolarisée dans ce cycle selon Y. Derradji.

De ce fait, le français est resté la première langue vivante étrangère répondant à une réalité sociolinguistique. Une autre raison d'échec de cette expérience est que les élèves qui avaient l'anglais comme première langue étrangère au primaire se retrouvaient au collège dans les mêmes classes et avec le même programme que ceux qui avaient choisi le français.

L'arabisation qui s'est développée d'abord au primaire puis au moyen et enfin au lycée s'est ensuite étendue à l'enseignement supérieur. Dès 1980/1981, les filières des sciences humaines et sociales se font en arabe ; alors que les filières scientifiques et techniques des universités et les grandes écoles continuent de dispenser leurs enseignements en français avec bien évidemment un enseignement de la langue arabe.

En même temps que le français passe progressivement de langue d'enseignement à langue enseignée, son enseignement évolue. Fondé initialement sur des textes littéraires, il est à partir des années 1975-1984, défini comme « scientifique » et « technique » et repose sur des textes eux-mêmes scientifiques et techniques.

A ce propos, R. Gallison et D. Coste précisent que « le français réputé langue coloniale, est récusé comme langue de culture en Algérie, mais en partie accepté comme langue instrumentale ». Ce choix de textes qui ne motivent ni les élèves ni les enseignants va-t-êtré l'une des causes de désintérêt des élèves pour la langue française.

Depuis les années 2000, la politique de régression progressive du français a été quelque peu tempérée, surtout après la déclaration faite par le président algérien « Bouteflika » devant l'assemblée nationale à Paris le 16 juin 2000.

La langue française et la haute culture qu'elle véhicule restent pour l'Algérie, des acquis importants et précieux que la réhabilitation de l'arabe, notre langue nationale, ne saurait frapper d'ostracisme. C'est là une richesse à même de féconder notre propre culture et c'est pourquoi le français, à l'instar d'autres langues modernes, et plus encore en raison de ses vertus intrinsèques et de son ancienneté dans notre pays, gardera une place qu'aucun complexe, aucun ressentiment ni aucune conjoncture quelconque ne saurait lui disputer. Le Monde, 17 juin 2000, p. 18

En définitive, le statut de la langue française reste comme langue étrangère. Cependant, ce statut reste théorique car on est tenté plutôt de parler de langue seconde puisque le français continue de jouer un rôle important dans le système éducatif en tant que langue d'enseignement et dans la production culturelle.

II.1.1. Bilan de l'enseignement du FLE en Algérie

Il est important de présenter le bilan de la langue française en Algérie, ainsi que son impact sur l'angle utilitaire et véhiculaire. Nous exposons donc les points communs/différents qu'engendrent le côtoiement de l'arabe et du français, deux langues génétiquement différentes qui partagent le même espace géographique avec des liens historiques profonds. De prime abord, nous abordons le contenu des programmes du FLE en Algérie, les thèmes culturels par rapport à la matière de langue, la motivation chez l'apprenant arabophone en FLE et la contribution de l'ingénierie des langues pour le français en Algérie.

A l'occasion, nous traitons de l'approche par compétences et son effet sur l'enseignement, les programmes, les stratégies et les démarches d'apprentissage du FLE en Algérie.

II.1.2. Le FLE au sud d'Algérie

La langue française a pour objectif communicationnel d'assurer la communication avec autrui tout en saisissant le fonctionnement du français et en maîtrisant son utilisation. Or, les locuteurs au sud d'Algérie sont loin de cet objectif. En effet, la majorité d'entre eux font preuve d'incapacité vis-à-vis de la communication sous sa forme la plus élémentaire avec autrui en langue française. Cela est dû à leur ignorance des normes de base qui gèrent cette langue, d'où l'incompétence d'en user comme moyen de communication.

Selon Bejaoui Nabila (2012 : 20), ce problème d'insécurité linguistique est lié à plusieurs variantes qui serviraient de repères pour le niveau de l'apprenant.

- L'origine géographique et les conditions d'habitat des locuteurs.
- La génération à laquelle l'utilisateur appartient, ex : les adultes maîtrisent plus le français qu'aux jeunes.
- Le milieu socioculturel.
- Le sexe : les femmes, par exemple, utilisent plus souvent le français soigné.
- Les situations de communication qui diffèrent selon le contexte, le lieu, le moment...

Le français lors de son passage du nord algérien au sud connaît une variation notamment au niveau de la prononciation. En effet, grâce à l'ouverture aux civilisations d'outre mer et à l'influence socioculturelle résultante, les gens du nord arrivent quand même à parler correctement le français. Ceux du Sud pratiquent un français différent du français standard du point de vue phonétique. Cela est à cause des détériorations au niveau de la prononciation de quelques phonèmes, qui à force d'être répétés d'une manière incorrecte, provoquent l'erreur phonétique évidente.

L'émergence de cette forme « nouvelle » du français est une conséquence d'un changement social comme le signale Boyer Henry (1996) que

l'on rendit compte du changement linguistique en l'articulant au changement social, aux transformations de la vie sociale dont les variations linguistiques ne seraient que les conséquences. Boyer Henry (1996 : 37)

Ce changement social se rapporte à l'arabisation. En effet, les locuteurs algériens n'ont plus le même profil socioculturel qu'il y a 50 ans. Ce sont donc ces variantes qui font à ce que les gens du Sud éprouvent des difficultés lors de l'apprentissage du FLE.

II.2.1. Le FLE à l'université algérienne

La notion de centration sur l'apprenant une fois en plein essor, l'interculturel devient un élément intégrant de l'enseignement du FLE, où devient primordiale l'adaptation des stratégies d'enseignement selon les contextes.

Or, il a été constaté une certaine inertie de l'enseignement-apprentissage du FLE à l'université car bien souvent les objectifs d'enseignement et les stratégies ne sont pas déterminés et laisseraient entendre généralement qu'un niveau supérieur de compétences serait atteint si l'on aménageait des moyens supplémentaires et si l'on suivait des méthodes adéquates.

II.2.2. Les stratégies d'enseignement à l'université algérienne

Actuellement, à l'université algérienne, l'enseignant de français étant en mesure de préparer une génération d'enseignants de langue ou encore une élite de chercheurs, fait appel à plusieurs stratégies étalées sur plusieurs années selon le cursus :

Pendant trois années pour la licence LMD, l'enseignant s'efforce d'organiser en fonction d'un programme imposé, des outils disponibles et de sa culture pédagogique. Parmi les stratégies adoptées par l'enseignant, il est à citer:

- La cohérence : c'est le fait d'établir un lien entre les cours successifs, conduisant à une progression unique ou plurielle des activités.
- La réalisation continue du projet d'apprentissage qui rappelle à chaque moment l'objectif final visé, l'objectif intermédiaire et les compétences installées. Elle devrait gérer la cohésion du groupe étudiant et de son individualisation.
- Les priorités qui veillent à maintenir l'équilibre entre l'écrit et l'oral, l'expression et la compréhension.
- L'éclectisme : suggère un enseignement axé sur l'apprenant correspondant à sa propre personnalité. L'enseignant « puise » partout pour réaliser sa propre pédagogie.

Avec l'évolution pédagogique et didactique liée aux méthodologies d'enseignement, la place de l'enseignant a bien changé mais toujours à son profit. Celui-ci n'est plus le point focal de la classe, du fait que les interactions ne passent plus par lui. Il a d'abord à instaurer un climat de confiance et d'« adapter » la matière du cours en fonction des besoins langagiers de ses étudiants. Il facilite l'apprentissage en attirant l'attention de l'étudiant sur sa manière d'apprendre, et cela en animant les séances d'apprentissage.

Les objectifs se distinguent des besoins qui sont plus du côté des étudiants. Il n'est pas évident de fixer les objectifs d'un cours mais il s'avère nécessaire pour les raisons suivantes :

- Les objectifs facilitent l'évaluation de l'étudiant, de la méthode et de la méthodologie utilisée.
- Ils permettent d'organiser des séquences d'apprentissages adaptées aux besoins et d'opter pour le contenu qui permettrait aux étudiants d'atteindre les objectifs visés.

Or, mis à part les intitulés des modules des contenus de la licence de la langue française, l'étudiant ne se rend pas compte des objectifs conçus par son enseignant et ne peut par conséquent pas collaborer à son apprentissage.

Les objectifs généraux fixés par l'enseignant, mis à part, développer les savoirs, savoir-faire et savoir-être des apprenants en les incitant à mobiliser leurs connaissances, remédier à certaines lacunes et besoins révélés, il faudrait notamment valoriser les différents types de supports (articles de presse, documents audiovisuels, essais, interviews écrites et orales, tableaux, statistiques, chansons, publicités, caricatures, romans, poésies, jeux...) comme autant de médias de la langue et de la culture francophones, et enfin orienter les étudiants en

reconnaissant la spécificité de leur statut (contexte socioculturel, générationnel, bilinguisme...) à travers un outil qui leur sera spécifiquement destiné.

Suite à l'approche communicative des années 80, apparaît dans le milieu des années 90, une nouvelle approche pédagogique dite « approche actionnelle ». Celle-ci propose de mettre l'accent sur les tâches à réaliser à l'intérieur d'un projet global. L'action doit provoquer l'interaction qui pousse le développement des compétences réceptives et interactives.

II.2.2.1. L'autonomie et l'interaction

Pour réaliser son apogée, l'enseignement universitaire développe des stratégies à faire acquérir en milieu universitaire pour des résultats fructueux : il vise ainsi l'autonomisation de l'apprenant et l'interaction d'abord entre les apprenants et ensuite entre les apprenants et les enseignants. Il est question de stratégies qui favorisent l'intégration universitaire et sociale à court, moyen et long terme de l'apprenant et du citoyen d'une manière générale.

II.2.2.2. L'autonomisation de l'apprenant

Etre autonome dans l'apprentissage se conçoit comme un accès au savoir par soi-même. L'autonomie toutefois ne se limite pas seulement dans une perspective pédagogique et instrumentale dont le but est la mise en place d'un processus d'autonomisation dans un système de formation.

L'autonomisation s'inscrit aussi dans une perspective humaniste ; dont le but est la formation d'individus capables de choisir « la bonne voie », de développer leur esprit de vitalité. C'est une forme d'épanouissement personnel dans le respect des normes sociales dominantes, ou autonomie avoisine avec autogestion pour favoriser l'émancipation de l'individu.

L'autonomie est indispensable à condition de prendre connaissance auparavant de la formation initiale et du potentiel culturel de l'apprenant. Bernard André (1992)

Par ailleurs, l'autonomie a une visée sociopolitique en termes de désaliénation et cela en formant des hommes qui réfléchissent et jugent par eux-mêmes, qui portent un regard critique sur les choses et qui sont toujours prêts à entrer dans la vie active pour y marquer leur place, contribuer à l'édifice social tout en étant conscients de leurs droits et devoirs.

L'autonomie dans tous ces aspects ne peut être réalisée si l'autonomie langagière n'est pas atteinte. Cette dernière est l'élément autour duquel gravitent toutes les compétences dont

l'apprenant devrait jouir. Afin que cette autonomie langagière soit atteinte, un enseignement de la langue française à l'université devrait être envisagé autrement qu'il ne l'est de nos jours. Autrement dit, l'initiation à la langue ne doit pas être faite pour la langue elle-même mais comme moyen de communication qui offrirait des opportunités pour le savoir et donnerait accès à des informations dans d'autres filières et disciplines.

De par cela, cette autonomie langagière ne pourra être réalisée que par un apprenant adulte, en milieu universitaire puisque c'est ce contexte qui nous intéresse. Cet apprenant qui serait en mesure, à ce stade d'apprentissage, de décider, de déterminer ses besoins, de discuter de ses objectifs, qui est selon Schwartz (1973) la capacité d'assumer la responsabilité de ses propres affaires.

Il est clair que l'autonomie n'est pas instinctive ; il s'agit selon Holec (1988) d'un « *processus* » que l'apprenant acquerra. Certes, il n'est pas évident de l'apprendre à des étudiants issus d'une société conservatrice dans laquelle l'homme détient le pouvoir. C'est pour cette raison que les traits de la culture de l'apprenant devront être tenus en compte

Toutefois, il n'est pas illusoire. Il s'agit d'un enjeu spécifique dans le futur immédiat de l'apprenant et à long terme également de pouvoir prendre charge son apprentissage et sa vie en surcroît. Il nous semble évident que si nous recherchons cette autonomie langagière qui va dresser l'autonomie de l'apprentissage, il serait nécessaire de mettre en place des processus qui l'aiderait à le devenir, comme par exemple l'augmentation du nombre d'heures d'apprentissage du français. Un programme conçu en fonction des besoins des étudiants et qui répondrait à leurs intérêts ne pourrait que les reconforter face aux obstacles à affronter (de par de son profil d'entrée à l'université) et aider l'enseignant à libérer les capacités de ses étudiants en favorisant leur développement personnel.

II.2.2.3. L'élaboration d'une stratégie d'enseignement académique

Le choix d'une stratégie d'enseignement se fait en planifiant des méthodes et des moyens spécifiques d'enseignement qui seront mis en œuvre pour atteindre les objectifs. Citons quelques principes fondamentaux pour concevoir une stratégie :

- Une stratégie d'enseignement doit être établie après vérification de la situation pédagogique.
- Une même stratégie ne peut correspondre à toutes les filières.

- Une stratégie est censée trouver le moyen pour prendre en considération les différences individuelles d'apprentissage.

A l'université, l'enseignant propose que les phases d'une situation d'enseignement-apprentissage s'organisent ainsi :

- L'introduction : c'est la phase dite « mise en situation ». Elle consiste à motiver l'étudiant en captant son attention.
- L'activité d'apprentissage : l'apprentissage se réalise par l'intermédiaire d'une lecture, d'un exposé. L'enseignant gère cette activité.
- L'objectivation et réflexion : c'est la phase de la prise de conscience et l'appréciation de qui a été acquis.
- Le réinvestissement : c'est la phase où l'étudiant montre sa performance de façon judicieuse dans un contexte approprié.

Nous pouvons dire que la stratégie de l'enseignement demeure le moyen le plus adaptable et que l'essentiel dans la stratégie de l'enseignant est que ce dernier ait toujours un objectif, qu'il sache gérer son temps et ses activités. Et par conséquent, qu'il puisse allier cohérence et attractivité, qu'il procède par encouragement en valorisant ce qui est réussi plutôt que de stigmatiser ce que rate son étudiant. Le rapport entre ces différents facteurs fondera la qualité de tout enseignement et notamment celui du FLE.

II.2.2.4. Evolution de l'enseignement du FLE à l'université

Au cours de l'évolution de la didactique du FLE, il a été timidement tenu compte de la dimension culturelle. Avec l'avènement de l'approche communicative, les objectifs de l'enseignement des langues étrangères ont changé tout en considérant la communication comme le but essentiel de tout apprentissage. Ainsi que C. Puren (1998 : 371) illustre l'importance de la communication en avançant qu'

apprendre une langue, c'est apprendre à se comporter de manière adéquate dans des situations de communication où l'apprenant aura quelque chance de se trouver en utilisant les codes de la langue cible

Nous pouvons dire, en fait que c'est grâce à l'approche communicative que les études interculturelles ont été élaborées en envisageant la culture comme un système de valeurs, de conduites et de règles et de représentations sociales régissant les individus et les groupes :

cette culture invisible intervient constamment dans les échanges et constitue un élément central dans la production et l'interprétation des énoncés L. Porcher, 1996

Sous cet angle, la composante culturelle intervient comme un facteur de la compétence communicative. Elle est envisagée comme un ensemble de connaissances relevant de la culture étrangère et qui permettraient d'augurer d'éventuels malentendus, de prévenir certains obstacles et d'élucider certaines situations conflictuelles. En didactique du FLE, il a été davantage pris en considération la dimension interculturelle étant donné que tout contact entre deux systèmes linguistiques (français et arabe) met en interaction deux systèmes culturels très différents.

III. Des bases théoriques sur l'apprentissage

III.1. Apprentissage et acquisition

L'apprentissage est la démarche consciente, volontaire et observable dans laquelle un apprenant s'engage, et qui a pour but l'appropriation. L'apprentissage peut être défini comme un ensemble de décisions relatives aux actions à entreprendre dans le but d'acquérir des savoirs ou des savoir-faire en langue étrangères. Jean-Pierre Cuq, (2003 : 22)

Afin de définir l'apprentissage, nous nous sommes référés au Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde. Ainsi, le caractère conscient de l'apprentissage appartient à cet extrait de la définition. En effet, celui qui apprend les choses en toute connaissance de cause peut avoir la volonté de prendre la décision sur la démarche. Cette théorie reflète celle de Stephen D. Krashen qui différencie sur cette base les concepts apprentissage et d'acquisition. Nous sommes donc en mesure de reprendre les fondements généraux de celui à être l'un des premiers à fixer de façon distinctive une différence essentielle dans le phénomène d'appropriation. D'après lui, le terme *acquisition* reflète la manière de s'emparer de façon spontanée des aptitudes et des savoirs linguistiques. Ce processus est propre d'enfants s'assimilent à leur langue maternelle. Ils usent de stratégies universelles pour mener leurs savoirs de la langue. Cela requiert des interactions constantes avec des sujets natifs de la langue-cible dans un cadre de communication purement naturelle. Lors de ces interactions, les locuteurs focalisent davantage leur attention sur le contenu du message à transmettre que sur sa forme. Les locuteurs qui ont tendance à acquérir une langue dans ce contexte naturel n'ont pas besoin d'apprendre les règles grammaticales qui régissent

la langue-cible mais ils le font plutôt de inconsciemment (Stephen D. Krashen, 1981/2002 :1). Cet auteur ajoute que la correction des erreurs n'est pas indispensable dans l'acquisition. En contrepartie, l'apprentissage d'une langue est envisagé comme étant conscient et exige une présentation explicite des normes ainsi qu'une correction systématique des erreurs qui aident l'apprenant à créer une représentation mentale correcte de la généralisation linguistique (1981/2002 :2). La notion d'apprentissage répond à une situation d'apprentissage formelle d'une langue, dans une institution par exemple.

Cet auteur a aussi mis au point la théorie du moniteur pour indiquer l'influence de l'apprentissage conscient de la langue sur la production en langue étrangère. Il montre que les énoncés sont d'une manière générale initiés par ce qui est acquis, autrement dit les composants de la langue que nous supposons maîtriser naturellement. Lors de la production de l'énoncé, le moniteur qui comporte notre savoir explicite et conscient de la langue intervient et éventuellement transforme ce qui est émis par le système acquis pour le rendre grammaticalement plus correct. Le moniteur est donc considéré comme une procédure de contrôle ayant pour but d'approuver la justesse de l'énonciation du système acquis. Dans ce sens, la figure (1) montre l'interaction de l'apprentissage sur l'acquisition chez l'apprenant adulte, en langue étrangère.

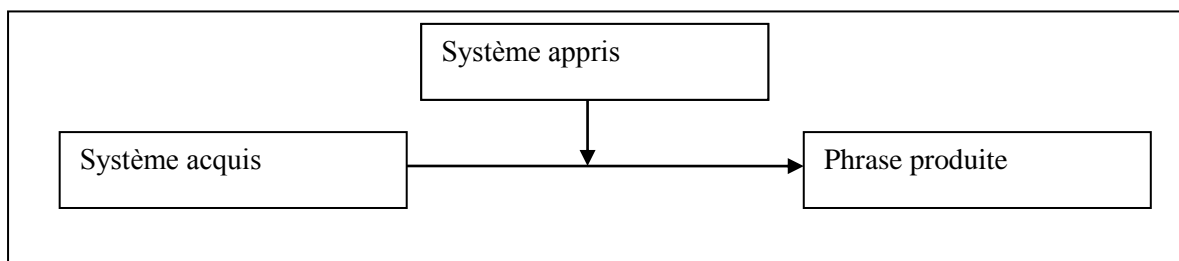


Figure 1 : Modèle pour l'adulte de la performance en langue étrangère d'après Stephen D. Krashen (1981/2002 :2).

Le recours au moniteur renvoie à quelques principes. Primo, le locuteur devrait avoir du temps pour pouvoir faire travailler son moniteur et ainsi émettre des énoncés grammaticalement corrects. Secundo, le locuteur devrait être concentré sur la forme et la rigueur de ses propos. Tertio, pour se servir du moniteur de manière efficace, il est censé que le locuteur se rende compte des règles de fonctionnement de la langue et en ait une représentation mentale exacte. Conséquemment, il n'est pas toujours évident de faire travailler le moniteur au maximum de ses aptitudes, les situations dans lesquelles les trois facteurs conditions sont réunis sont rares. Stephen D. Krashen cite à titre d'exemple un test de

grammaire, situation d'apprentissage dans laquelle le sujet se concentre sur sa connaissance explicite et consciente des règles de langue-cible (1981/2002 : 3).

Théoriquement, la différenciation faite par Stephen D.Krashen entre apprentissage et acquisition est pertinente mais se présente toutefois très cloisonnée et projette le phénomène comme étant soit entièrement naturel (acquisition) soit entièrement artificiel (apprentissage). Or, passé cet aspect théorique, il s'avère qu'en réalité que les choses ne soient pas si simples et que cette opération soit un peu trop restrictive. Maints chercheurs ont d'ailleurs abordé ce questionnement. C'est ce qui explique Paul Bogaards :

Krashen se contente d'opérationnaliser cette notion en distinguant deux façons qu'ont les locuteurs de porter des jugements de grammaticalité : s'ils se basent sur leur intuition linguistique, c'est qu'ils partent de ce qu'ils ont acquis ; s'ils se réfèrent à une règle, ils se basent sur leur système appris. Mais selon McLaughlin, cette méthode ne peut jamais mener à des résultats fiables : dans beaucoup de cas, le locuteur ne sait pas avec certitude s'il se base sur une règle plutôt que son intuition (1988 : 24)

Il a été révélé que Barry McLaughlin suggère à la place d'« inconscient » et « conscient » d'employer « processus contrôlé » et « processus automatisé ».

Bernard Py, à son tour, précise que l'acquisition est considérée comme

le développement spontané, naturel et autonome des connaissances en L2 » et l'apprentissage est « construction artificielle, caractérisée par la mise en place de contraintes externes – notamment métalinguistiques et pédagogiques- qui ont pour effet de dérégler l'acquisition sous le fallacieux prétexte de l'améliorer ou de l'accélérer. (1994 : 51).

Pour mettre en évidence les deux notions d'apprentissage et acquisition, Louise Dabène (1990) propose un schéma sous forme de continuum (voir figure 2) qu'elle détermine ainsi :

dès lors, à la distinction, classique en didactique des langues, entre apprentissage formel dispensé en milieu institutionnel (artificiel pour certains) et acquisition informelle en milieu social (naturel), nous proposons de substituer une représentation « en continuum » dont les types cités ci-dessus ne constituent que les pôles extrêmes et l'apprentissage en milieu endolingue le pôle moyen. A une extrémité, on se trouverait dans le « tout formel » et à l'autre dans le « tout informel ». Louis Dabène (1990 :10)

III.2. Réflexion sur le continuum de l'apprentissage à l'acquisition

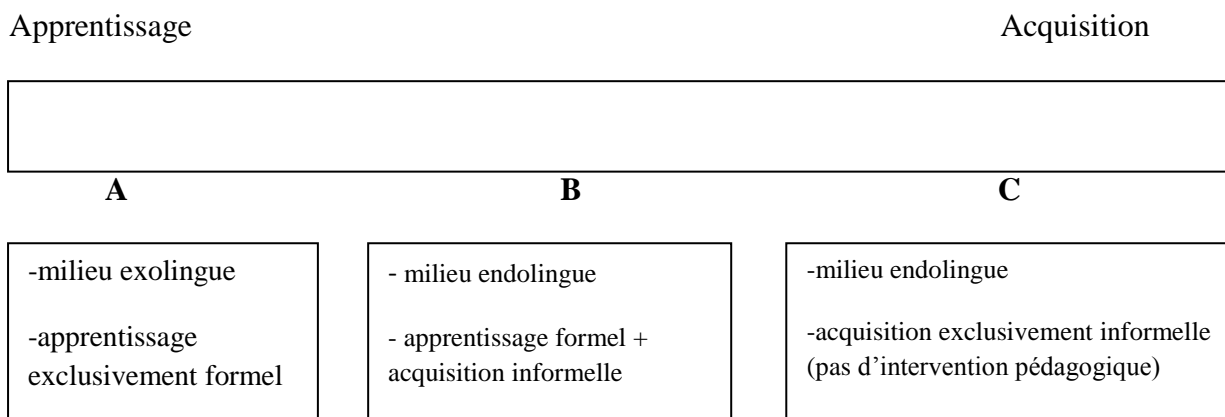


Figure 2 : Continuum de l'apprentissage à l'acquisition (Dabène, 1990 :10)

Nous tenons ici à rappeler qu'un milieu dit *exolingue* désigne que l'enseignement de la langue est dispensé dans un pays où cette langue n'est parlée alors qu'*endolingue* qualifie les situations où la langue enseignée est parlée dans le pays. (Louise Dabène, 1990 : 9). A titre d'exemple, lorsqu'un apprenant chinois apprend le français à Pékin, il se trouve en milieu *exolingue* et ses contacts avec la langue-cible se limitent dans la salle de classe, en contexte formel, il sera donc dans le cas A du continuum. Pour le cas B, il pourrait être mis en valeur par l'exemple d'un Russe vivant en France et bénéficiant des cours de français dans une école de langue. Il serait donc présent dans un milieu *endolingue* et s'initierait à la langue-cible à la fois en cours (apprentissage formel) et dans la vie quotidienne au contact des natifs, des médias, etc. (acquisition informelle). En dernier, le cas C pourrait être illustré par un travailleur migrant polonais, en France où le milieu est *endolingue*, n'ayant pas l'occasion de suivre des cours de français et apprenant la langue au travail et dans la vie quotidienne (acquisition informelle).

A la base de ce continuum, où peut-on placer le cas d'étudiants non-francophones apprenant le français à l'université algérienne ? Assurément, ils sont en milieu exolingue.

IV. Avènement d'une nouvelle didactique des langues et des cultures

Depuis une décennie, il a été noté que la composante culturelle s'impose progressivement comme un objet à part entière dans le FLE. On assiste à un regain d'intérêts pour l'enseignement de langues étrangères, y compris les cultures qu'elles charrient et des problèmes se rapportant au contact des langues et des cultures. Le souci de l'efficacité de la communication a inspiré les partisans de l'approche communicative à prendre davantage

conscience de la culture de l'apprenant, de ses représentations, et de la culture cible. En ce sens, une double stratégie didactico-culturelle s'impose. Cette stratégie consiste à « didactiser l'offre » et à accompagner le plus loin possible dans leur culture les apprenants.

Aujourd'hui, l'apprentissage d'une langue étrangère y compris sa culture est considéré comme un processus de restitution permanente des représentations de l'apprenant vis-à-vis de cette culture. Il est question d'une prise de conscience, de ses représentations et d'une découverte de ses propres spécificités culturelles par le contact avec une autre langue et une autre culture. La valeur de la culture dans l'E/A du FLE est maintenant communément admise, que ce soit pour communiquer efficacement dans des situations réelles, ou pour s'enrichir intellectuellement et accomplir des tâches dans la société. C'est pourquoi la littérature reste un vecteur puissant de la culture. Un texte littéraire dévoile les modes de vie d'une société et représente son idéologie. Ainsi, vouloir comprendre une œuvre littéraire nécessite de recourir à sa dimension culturelle dans laquelle s'ancre un ensemble de rites et de valeurs sociales.

Il en ressort que la didactique des langues et des cultures se veulent un champ d'études qui met simultanément en relation différentes conceptions tout en œuvrant en vue d'offrir aux enseignants les moyens les plus performants à une formation optimale de l'apprenant. C'est l'approche par le contact qui est une dominante actuellement en didactique des langues. L'enseignant doit œuvrer, selon ses connaissances, à l'édification progressive d'une compétence interculturelle chez l'apprenant. On vise dans cette approche l'impact du contact avec la culture étrangère sur l'apprenant (développement de l'ouverture et de la tolérance culturelle, correction des stéréotypes, meilleure connaissance de sa propre identité culturelle). Mais pour réussir cette approche, il est préférable de faire appel aux approches précédentes. C'est ainsi que Abdallah-Preteille avance :

certes on a négligé d'enseigner les civilisations et les cultures en enseignant les langues. Or il convient que cet apprentissage interculturel, se fasse, mais il ne faut pas le réifier, le didactiser à l'excès. Car apprendre une culture, c'est d'abord, rencontrer l'Autre, l'interlocuteur. M. Abdallah-Preteille. (1998 : 49)

IV.1. La perspective interculturelle

Dans le processus d'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère, la confrontation des deux systèmes linguistiques engendre nécessairement celles des deux cultures véhiculées par les deux langues :

apprendre une langue étrangère c'est apprendre une culture nouvelle, des modes de vivre, des attitudes, des façons de penser, une logique autre, nouvelle, différente, c'est entrer dans un monde mystérieux au début, comprendre les comportements individuels, augmenter son capital de connaissances et d'informations nouvelles, son propre niveau de compréhension. J. Courtilon. (1984 : 52).

IV.1.1. Le trait culturel de la langue

La langue et la culture sont en étroite corrélation, la langue est à la fois un élément qui compose la culture d'une communauté et l'instrument à l'aide duquel l'individu va verbaliser sa vision du monde. Elle porte en elle tous les éléments et les traces culturels d'une société, c'est à travers les mots qu'on découvre les valeurs des peuples et c'est la langue qui concrétise la pensée.

De nombreux traits du système culturel, tels que les traditions ou les valeurs morales, se manifestent par le biais de la langue. Autrement dit, la langue concrétise la culture en la rendant active, et cela en assurant sa mise en mouvement et c'est du côté de l'activité sociale que la langue acquiert sa pertinence. Sous ce rapport, la langue serait la passerelle privilégiée à une autre culture du fait que la connaissance des mots et de leurs significations exige une connaissance culturelle. Chaque culture s'exprime dans une culture différente, chaque peuple énonce ses pensées et ses idées en se référant à sa façon de percevoir le monde et à son expérience.

IV.1.2. L'interculturel : concept et démarche

Il est primordial que l'enseignement d'une langue étrangère soit associé à celui de la culture dans laquelle cette langue est imprégnée. La langue est porteuse de manières de voir, de l'histoire des peuples, elle incarne les valeurs et les artefacts d'une culture. Par conséquent, l'intérêt d'apprendre une langue est extrêmement réduit si la langue est décontextualisée. C'est dans l'espace de l'interaction entre la culture de l'apprenant et celle véhiculée par la langue étrangère qu'émerge le concept d'interculturel. Enseigner une langue étrangère, c'est

permettre aux apprenants de connaître de nouveaux systèmes de signification et les valeurs qui s'y rattachent en leur fournissant l'occasion d'acquérir de nouvelles compétences et de réfléchir sur leur propre système culturel. La démarche interculturelle dans un cadre scolaire est un processus ayant pour objectif de sensibiliser les apprenants à de nouvelles perceptions du monde pour qu'ils arrivent à une conscience plus profonde de leur propre culture à travers une immersion qualitative dans une culture étrangère au moyen de supports déclencheurs de comparaison interculturelle.

Une démarche de ce type cherche, selon Beacco (1995 : 12)

à conduire de représentations premières à des représentations travaillées, passées par l'observation, l'analyse, l'objectivation et la prise de conscience

afin de parvenir à une forme de coexistence harmonieuse entre la culture à laquelle l'apprenant s'identifie et la culture étrangère qui se présente à travers des contenus linguistiques. La présence des deux systèmes culturels dans le cours de langue exige de l'enseignant une véritable prise de conscience, un savoir et un savoir-faire. Cependant, il est difficile pour l'enseignant d'assurer à l'apprenant un équilibre identitaire dans la mesure où d'autres facteurs interviennent. En fait, cette opération consiste à aider l'apprenant à s'ouvrir sur l'autre culture avec une attitude de tolérance et de vigilance à la fois.

La démarche interculturelle prend appui sur la culture d'origine de l'apprenant. Il s'agit de la valoriser tout en l'initiant à la décentration. En termes plus concrets, les apprenants d'une langue étrangère sont appelés à porter un regard critique et objectif vis-à-vis de leur propre culture car certains ont tendance à idéaliser leur culture car certains ont tendance à culture. C'est dans la confrontation avec une autre culture que les apprenants vont mieux prendre conscience de leur identité tout en réactualisant leurs connaissances de leur propre culture.

L'apprenant va connaître une autre perception du monde à travers ce qu'il sait déjà dans sa culture étant donné qu'il ne peut aborder l'apprentissage d'une culture étrangère, vierge de tout savoir culturel. Sa langue maternelle porte déjà une première culture. Le contact d'un locuteur avec une culture autre que la sienne par le truchement de la langue peut le conduire à une relativisation de ses propres pratiques sociales, de ses convictions et de ses croyances. Dans cette perspective, il est important de dépasser et non d'abandonner son système référentiel pour se mettre à la place de l'autre. Le travail de la démarche interculturelle consiste essentiellement à aider les apprenants à s'appropriier et à saisir les traits culturels qui

permettent l'accès à l'univers de l'autre à savoir : l'histoire, les modes de pensée, les symboles et les valeurs. Une fois entraînés à ces éléments, ils peuvent revenir à leur propre culture, enrichis par le changement et l'expérience.

Cette démarche aspire à habituer l'apprenant à passer d'un univers à l'autre, à regarder avec une optique différente, à provoquer des isomorphismes cognitifs et émotifs, pour comprendre comment pensent et sentent les autres, pour venir ensuite dans sa propre culture, en ayant mieux conscience de la réalité de ses propres racines culturelles. La formation à l'interculturel ne se réalise ni par une simple transmission de connaissance ni par mimétisme de comportements, mais par l'exercice et l'expérience. La compréhension des points de vue différents et leur rapprochement ont toujours constitué des finalités proclamées dans cette formation. Dans une approche interculturelle, l'objectif de l'enseignement des langues étrangères est de favoriser le développement harmonieux de la personnalité de l'apprenant et de son identité en réponse à l'expérience enrichissante de l'attente en matière de langue et de culture. On initie l'apprenant à la tolérance et à l'acceptation de l'autre et à la diversité linguistique et culturelle. On lui donne la chance de vivre l'interculturel et de s'épanouir socialement et intellectuellement.

IV.1.3. Construire des compétences interculturelles en classe de FLE

La familiarisation de l'apprenant avec la culture de l'autre peut construire ou détruire l'apprenant selon les contextes et les utilisations qu'on en fait. La compétence interculturelle consiste bien à passer du rejet culturel à la richesse interculturelle. La compétence interculturelle est un processus dont on ne peut atteindre une fois pour toutes le palier supérieur. L'apprenant d'une langue étrangère acquiert cette compétence progressivement et de manière toujours inachevée. Cela s'explique par le fait que les cultures se perpétuent constamment. Ainsi, l'identité de l'individu évolue tout au long de sa vie et se construit au sein d'une société susceptible de manier ses traits spécifiques à tout moment. Il est ainsi extrêmement difficile de savoir quel serait l'ensemble des connaissances nécessaires à cette compétence dans la mesure où les facettes de la culture sont riches et multiples.

Il est censé de souligner qu'avant d'être un code de communication, la langue est le véhicule privilégié de la culture. Dans ce cas, il est inutile pour l'apprenant de s'enfermer dans sa propre culture et de ne penser qu'aux risques de déculturation lors de son apprentissage. L'E/A d'une langue étrangère doit dépasser cette vision réductrice et s'ouvrir à d'autres perspectives qui considèrent l'apprenant comme un acteur social non comme une machine à

laquelle on inculque un savoir. Il importe donc de dédramatiser les discours qui parlent de perdre une culture, une identité et de la nécessité de la récupérer, de la sauvegarder ou de la purifier, puisque la culture est un processus en perpétuel devenir, on pourrait dire que l'acculturation est en quelque sorte son mode d'être.

IV.1.4. L'enseignant un médiateur interculturel

Dans une classe de langue où se rencontrent la culture de l'apprenant et celle véhiculée par la langue cible, l'enseignant a pour but de permettre le développement favorable d'apprenants parfois différents les uns des autres, et souvent très différents de lui-même. Ces comportements ainsi que leur gestion au sein de la classe soulèvent des défis importants. En s'inscrivant dans un cadre interculturel, l'enseignant peut prendre plusieurs voies dans l'objectif d'orienter la vision de ses apprenants. Il ne s'agit pas de présenter une vision positive ou négative du pays et du peuple étrangers, mais plutôt de susciter la curiosité et l'ouverture d'esprit des apprenants sans qu'il y ait surestime ou sous-estime de sa propre culture. Pour ce faire, l'enseignant doit développer chez ses apprenants le goût des langues, le désir de connaître l'autre, la volonté de s'émanciper en se référant aux principes et aux valeurs provenant de la langue qu'il apprend. Cependant, ce que l'enseignant doit se demander n'est pas la quantité d'informations sur un pays et sa culture qu'il doit inclure dans son cours mais la manière qu'il doit adopter afin d'aider l'apprenant à entretenir des relations positives avec les personnes.

Ainsi, l'enseignant n'appartenant pas à la culture étrangère, a l'avantage de considérer cette culture à distance et de faire comprendre à son apprenant de manière explicite, les fondements de ses représentations et la manière dont ses valeurs et ses conduites peuvent être jugées par d'autres, étant donné que tous les deux partagent le même arrière-plan culturel. Il n'a pas à tout savoir sur les cultures étrangères. Son travail est essentiellement axé sur la prise en charge de manières dont l'apprenant réagit face aux autres tout en l'encourageant à être plus observateur vis-à-vis des différences culturelles afin qu'il soit mieux préparé à l'altérité. Ce même enseignant est appelé à clarifier l'opacité des prises de positions de l'apprenant, il s'efforcera d'éliminer les stéréotypes et préjugés, à réfléchir aux méthodes avec lesquelles il peut amener ses apprenants à s'approprier cette conscience interculturelle en les aidant à s'adapter et à se retrouver dans des situations problématiques.

Enfin, il doit jouer et remplir son rôle de médiateur culturel qui doit concevoir que l'apprenant vient à l'école pour forger son identité qui lui permettra de devenir un citoyen envisageant un

meilleur avenir. La formation qu'il dispense prendra en charge le volet culturel comme un ensemble hétérogène de connaissances à intérioriser, pour cela il doit être doté d'aptitudes à former des citoyens créatifs, responsables, et surtout sensibles à la diversité culturelle.

IV. 2. L'interculturel dans un contexte algérien

Parler de l'interculturel en Algérie, précisément à l'université algérienne implique tout d'abord une délimitation de la nature du rapport entre la culture maternelle et culture française. En Algérie, il s'agit d'apprenants du même fonds culturel, aux mêmes valeurs, appartenant à un pays qui a une histoire commune marquée par la domination de la France, une histoire caractérisée par un contexte conflictuel, qui a surtout été vécu par les parents ou les grands-parents des apprenants, ce qui sans doute, va entraîner le devenir des représentations négatives héritées puis transmises pour la plupart. L'Algérie se présente (discours dominant) comme couvrant un espace culturel plus ou moins homogène, faisant partie du monde 'arabo-musulman'. La réalité est en fait plus complexe. D'un point de vue historique, le fondement de la culture algérienne est varié et multiple, à tel point qu'il serait plus approprié de parler, non pas d'une culture algérienne, mais de cultures algériennes. C'est une vérité historique qui n'est pas toujours reconnue. Deux sources majeures des cultures algériennes ont été ainsi oubliées : l'aire méditerranéenne et la civilisation du désert. C'est dans ce cadre qu'une relecture du paysage algérien s'impose. Tout porte à croire que la culture algérienne se conjugue au pluriel. La diversité est partout perceptible. Ce qui fait l'originalité de la culture algérienne par rapport aux autres pays arabes et africains c'est justement la richesse et la diversité de ses cultures, dans le domaine linguistique, comme celui de la musique, des coutumes et des comportements.

Par ailleurs, si l'éducation interculturelle trouve bien sa place en Algérie, ce ne sera pas pour un problème de communication interne de la société mais pour inscrire l'éducation des jeunes algériens dans cette matrice de la modernité : « l'autre culture à comprendre » ne fait pas partie intégrante de la société mais du monde dans lequel l'Algérien, comme les autres pays du monde, s'insère chaque jour davantage. La rupture culturelle au sein de l'école en Algérie réside dans le fait que les éléments de cette rupture renvoient à deux espaces culturels différents, l'un interne qui se réclame de l'identité et l'autre externe qui revendique la modernité.

IV. 3. Le culturel en didactique des langues

La finalité de la didactique des langues est de répondre aux besoins des acteurs de ce processus. Ainsi Cuq et Gruca (2002 : 09) la définissent comme étant un

Instrument majeur d'analyser des conditions générales de l'appropriation de la langue française, conçue comme un objet d'enseignement et d'apprentissage par des non natifs et en situation artificielles

Tirant des différentes méthodologies les stratégies et les procédés qu'elle estime adaptables aux situations d'enseignement-apprentissage, la didactique des langues a adopté actuellement l'éclectisme qui branle entre des tendances à visée interculturelle et communicative.

Après avoir cerné l'objectif de la didactique des langues, il semble judicieux de mettre l'accent sur le rôle des langues, particulièrement le FLE, dans la socialisation de l'apprenant face aux contraintes de l'enseignement-apprentissage en question. Par ailleurs, il est nécessaire de situer le français dans un cadre algérien en évoquant les réformes que connaît le système éducatif et leurs effets sur l'acte de l'apprentissage.

Finalement, nous aborderons l'apprentissage ludique comme moyen efficace pour apprendre le FLE, ses outils, enjeux et perspectives.

IV. 4. L'éclectisme méthodologique en didactique du FLE

L'enseignement-apprentissage du FLE a réussi à se faire une place dans le domaine de la didactique des langues. L'évolution de cette discipline avait pour objet la formation optimale de l'apprenant.

Evoquons que l'apparition de chaque méthode ressort d'une réaction aux carences de celle qui la précède, comme le cas de « la méthode directe », du besoin de s'appliquer aux occurrences de la société « méthode audio-orale et audio-visuelle », ou de la nécessité de tenir compte de l'apprenant comme étant un acteur principal, de ses représentations ainsi de sa culture « approche communicative ». Néanmoins, on assiste depuis les deux dernières décennies à l'apparition d'un éclectisme méthodologique qui exalte la diversification des approches et des procédés en faisant appel aux fondements des méthodes antérieures. C'est la raison pour laquelle il a été considéré comme une méthode souple qui s'adapte commodément aux problèmes spécifiques de chaque situation d'apprentissage.

Prenant appui sur les différentes méthodes auxquelles la didactique du FLE a eu recours, l'éclectisme émerge dans une optique de renouveau un arrangement entre les principes fondateurs des méthodes qui le devancent. En fait, l'adoption de l'éclectisme se montre répondant aux exigences d'une didactique qui nécessite. A. Vergnoux trouve que

La maîtrise scientifique de l'acte éducatif, la volante technique de réduire les causes de tout échec et une vision unifiant les approches et proposant une problématique cohérente permettant de fonder efficacement les pratiques

Il est facile de s'apercevoir que la didactique du FLE s'est retrouvée contrainte de rapprocher les regards et les apports des différentes méthodologies en se situant dans un angle multidimensionnel. A cet égard, il ne s'agit pas de privilégier un des aspects de la langue dans ses applications mais principalement de nuancer les approches afin de répondre aux besoins des apprenants.

En cette matière, J.C. Beacco (1995 : 36) trouve que l'éclectisme en classe de langue se caractérise par une conception de polyvalence qui se réalise à l'aide d'un choix raisonné et non d'un tas hétérogène de techniques d'enseignement. En d'autres termes, il est indispensable de rendre rationnel le recours aux techniques empruntées pour donner l'occasion aux apprenants de participer efficacement au processus d'enseignement-apprentissage. Pour lui, ce choix peut être conçu comme étant une « *méthodologie circulante* » sur laquelle les méthodologies antérieures viennent s'ajouter. L'éclectisme se dresse contre une approche unidimensionnelle et envisage une procédure en se basant sur les besoins des apprenants.

Sous ce rapport, l'éclectisme, comme méthodologie pour enseigner le FLE, prétend à ce que l'enseignant possède d'amples connaissances de la langue cible, différentes façons d'enseigner, qu'il puisse également gérer des situations particulières dans la classe. Cela suppose concevoir une formation des formateurs. Cependant, la confusion liée à cet éclectisme ressort de son statut en porte-à-faux sur les bases des méthodes qui le devancent. A titre indicatif, avantager l'apprentissage de l'oral en permettant un usage insensé de la langue maternelle ne peut pas correspondre aux besoins de la formation. Certes, l'éclectisme représente une extension méthodologique qui varie dans un souci d'efficacité et de rénovation car, apparemment, une méthode ne peut pas à elle seule correspondre aux divers objectifs et besoins d'une classe hétérogène. Mais le système éducatif est présumé gérer les pratiques éclectiques adoptées par des enseignants insuffisamment formés afin de protéger l'apprenant.

Les méthodologies d'enseignement des langues ont été distinguées par leurs plusieurs « entrées » résumées par Christian Puren (2006 : 42)

Le domaine par lequel l'enseignant a choisi de pénétrer sur son territoire à chaque nouvelle unité didactique, celui par lequel va commencer sa séquence, et qui va ainsi donner à la fois le sens de son parcours et du sens à son parcours².

Ces approches sont classées selon Puren en

- Entrée par la grammaire : une méthodologie traditionnelle.
- Entrée par le lexique : une méthodologie directe.
- Entrée par la culture : une méthodologie active.
- Entrée par la communication : une méthodologie audio-visuelle et approche communicative.
- Entrée par l'action : une approche actionnelle.

Le programme de français développe des méthodologies actionnelles car elles appellent une approche par compétences qui engagent l'apprenant dans des situations authentiques ; c'est ce que nous entendons par « *l'agir communicationnel* »³. Cette performance se divise en « *agir d'usage* » et en « *agir d'apprentissage* ». Puren explique que *l'agir d'usage* représente l'action sociale tandis que *l'agir d'apprentissage* apparaît dans la tâche scolaire.

Pour ce qui est de la considération culturelle en didactique du FLE, cette dimension a connu un parcours qu'il serait judicieux d'éclairer (voir figure 3)

En assignant à la culture une conception étroite, la méthodologie traditionnelle était centrée sur la lecture, la grammaire et la traduction, en estimant que pour atteindre la culture, il suffit de se renseigner sur les grandes œuvres artistiques par le biais de la lecture. Cependant, à travers l'acte de la lecture et celui de la traduction, les connotations qui renvoient aux particularités des cultures n'étaient pas abordées en classe, car la visée dominante était la formation d'une sensibilisation et du goût aux valeurs universelles.

Il en est de même pour les méthodes qui sont venues par la suite, à savoir la méthode directe, active, audio-orale et audiovisuelle ; celles-ci écartent la culture de la langue en prêtant attention à des objectifs plus pratiques. Autrement dit, la priorité était destinée à la formation des apprenants capables de produire des énoncés en langue cible. C. Germain (2001 : 105)

² Cité par A. Dakhia, 2004 :100

³ Théorie conçue par J. Habermas(1987).

avance qu'« aucune mention particulière n'est faite de la culture ». L'option pour ces approches avait de lourdes conséquences. Il ignorait la nature et l'individualité de l'apprenant, en le privant d'appréhender la langue dans sa totalité, et en stimulant chez lui des automatismes et les comportements réflexes.

Mais l'avènement de l'approche communicative, dans les années soixante-dix, a changé les objectifs de l'enseignement des langues. Désormais, la communication est le l'objectif ultime de tout apprentissage. Cette approche a réorienté l'axe méthodologique sur l'apprenant comme étant l'acteur principal pour installer une compétence de communication. Cette dernière suscite le l'appel aux valeurs et aux comportements sociaux ; en l'occurrence intervient la dimension « interculturelle ».

De ce point de vue, C. Puren (1988 : 372) met en évidence l'atout de la communication en signalant que :

Apprendre une langue, c'est apprendre à se comporter de manière adéquate dans des situations de communications où l'apprenant aura quelque chance de se trouver en utilisant les codes de la langue cible

Afin de réaliser son objectif, cette approche recourt à des théories exposées par différentes disciplines telles que la pragmatique, la sociolinguistique et l'analyse du discours. Du même coup, nous pouvons dire que c'est l'approche communicative qui a devancé les recherches sur l'interculturel en considérant la culture comme un système de valeurs, de comportements et de principes sociaux conduisant les individus et les groupes. Il s'agit selon Porcher (1996 : 124) d'une « culture invisible » qui entre en jeu dans les échanges en constituant un facteur essentiel dans la production et l'interprétation des énoncés.

Avec la persistance de la représentation méthodologique en didactique des langues, il a été pris en considération la dimension interculturelle dans l'enseignement du FLE, étant donné que toute contiguïté entre deux langues (langue source et langue cible) met en interaction deux cultures différentes. Cette donnée s'est établie comme un composant de la compétence communicative. Elle est entendue comme un ensemble de savoirs relevant de la culture cible et qui permettrait d'augurer d'éventuelles divergences, de contourner quelques blocages et d'élucider certaines situations confuses.

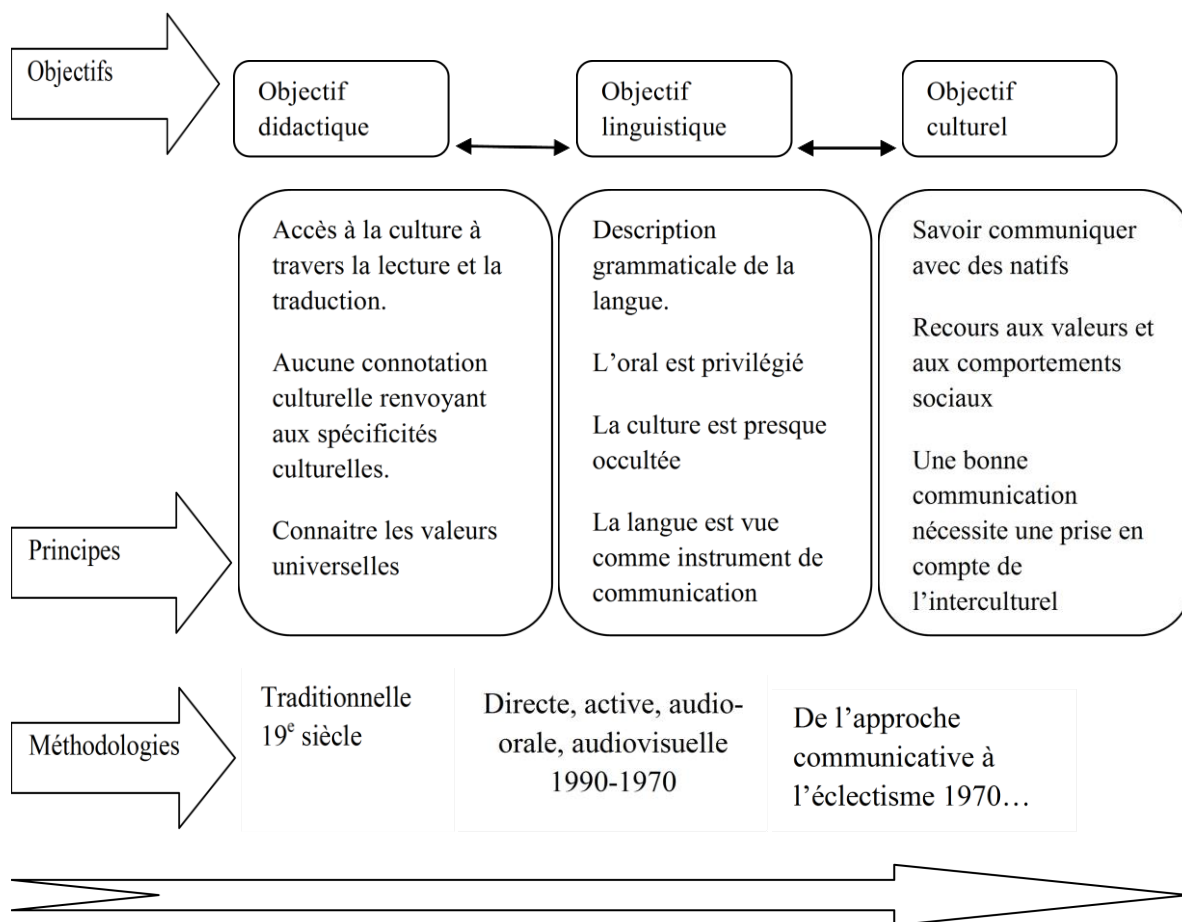


Figure 3 : Evolution de la perspective culturelle depuis la méthodologie traditionnelle jusqu'à l'éclectisme.

Source : MEZIANI Amina, Pour un enseignement-apprentissage du FLE dans une perspective interculturelle, mémoire de magistère, 2007

IV.5. Perspectives de la didactique des langues et des cultures

Les méthodes structuro-béavioristes une fois dépassées par l'approche communicative, de nouvelles perspectives méthodologiques sont apparues en didactique des langues. Contrairement à l'approche structuro-béavioriste qui avantage la « *centration sur la méthode* », l'approche communicative mène une réflexion qui favorise la « *centration sur l'apprenant* » approuvée par C. Puren (1998 : 10). Cette dernière accorde à l'apprenant un rôle actif.

Depuis deux décennies, l'élément interculturel s'est montré comme une matière à part entière de l'enseignement-apprentissage des langues, et comme un thème de recherche d'une discipline, « la didactique des langues », appelé désormais « didactique des langues-

cultures ». Or, on assiste actuellement à une mise en valeur de l'enseignement des cultures en langues étrangères et les éventuelles contraintes qui se rapportent au croisement de ces cultures. Ajoutons que le souci d'une communication efficace à pousser les partisans de l'approche communicative à se rendre compte de la culture de l'apprenant et de la culture cible. En la matière, J.L. Chiss, J. David, Y. Reuter (2005 : 131) prétendent que c'est

une double stratégie didactico-culturelle [qui] s'impose. Cette stratégie consiste à "didactiser l'offre" et à "accompagner le plus loin possible dans leurs culture" les apprenants

Dans le domaine de la didactique des langues-cultures, apprendre une culture étrangère est envisagé comme un mécanisme de reconstruction constant des représentations de l'apprenant à l'égard de cette culture. Il est à prendre conscience de ses représentations et découvrir de ses propres valeurs culturelles par le croisement avec une langue et une culture étrangères. Cette réflexion vise la relativisation du mécanisme d'acculturation qui permet de dynamiser la culture source. K. HADDAD (1997 : 385) explique ce mécanisme :

D'abord l'interprétation de la culture de l'autre à la lumière de ma propre culture ; vient ensuite la phase d'interprétation de ma propre culture à la lumière de celle de l'autre ; enfin, dans un troisième temps, on assiste à l'émergence d'une culture originale, fruit de la synthèse entre ma culture et celle de l'autre

Il est à signaler que la place de la culture dans l'enseignement-apprentissage du FLE est généralement admise et cela pour établir une communication efficace dans des situations de communication réelles ou pour réaliser des devoirs dans la société comme le conseille vivement l'approche actionnelle entamée par le Conseil de l'Europe⁴. En cette matière, G. Mounin (1984 : 35) souligne que :

Pour pénétrer la civilisation mieux vaut savoir la langue, et pour se perfectionner dans la langue, il faut se familiariser toujours plus avec la civilisation.

⁴ Selon les auteurs du Cadre Européen, la parole s'inscrit dans un contexte qui seul lui donne sa signification. L'apprenant est donc appelé à acquérir non seulement des compétences langagières mais aussi sociales et interculturelles

Or, l'appartenance de la culture au domaine de l'intangible l'a rendue complexe. Cela a engendré le souci de sa didactisation en cherchant en premier lieu les contenus d'enseignement qui pourraient répondre le mieux à la problématique de cette matière.

La littérature est considérée par excellence comme étant le vecteur de la culture. Un écrit littéraire reflète les pratiques d'une société, ses modes de vie et exprime son idéologie. Ainsi, vouloir interpréter un produit littéraire exige le recours à sa dimension culturelle qui englobe l'ensemble des valeurs sociales. C'est grâce aux hommes de lettres français comme Flaubert, Racine, Diderot... que nous avons pu découvrir l'histoire des sociétés, connaître leurs rites et modes de vie. De sa part, la chanson française véhicule un message culturel en étant le miroir de la société que ce soit antique ou moderne. C'est la raison pour laquelle différentes approches préconisent le recours à la littérature et à la chanson en les considérant comme des médiateurs culturels.

En se centrant sur l'apprenant, la didactique des langues-cultures devrait aborder les programmes à enseigner, les supports et les démarches à suivre. Sous ce rapport, Y. Reutr, J. David et J.L Chiss (2005 :129) s'accordent sur le rôle de la didactique des cultures en avançant que :

Ce qui paraît insuffisamment pris en compte par la didactique de la culture, c'est l'idée que les processus d'accommodation culturelle sont longs, demandent du temps et sollicitent la participation active du sujet

La dimension culturelle a pris de l'ampleur et représente une extension de la dimension pragmatique élue par l'approche communicative. La didactique des cultures veut donc être un champ d'étude met en place différentes conceptions pour accorder aux enseignants les outils appropriés à un apprentissage optimum de l'élève. Le souci d'enseigner la culture a suscité l'intérêt d'innombrables chercheurs : d'après Puren (1998 : 22), nombreuses sont les approches qui facilitent l'enseignement de la culture ; ce sont :

- L'approche par le représentatif :

Dans ce cas, certains faits culturels pourraient rendre la culture étrangère présente pour les apprenants. Cette approche opte pour la littérature et la chanson étant donné que la sensibilité que possède l'artiste influence les réalités sociales évoquées.

- L'approche par les fondements :

Cette approche met en valeur les traits culturels déterminants pour composer l'ensemble de la culture étrangère. Dans ce cas, nous avons recours à l'histoire et à la géographie pour exposer aux apprenants le « don » du peuple étranger.

- L'approche par le parcours d'apprentissage

Cette approche consiste à faire découvrir aux apprenants la culture étrangère d'une manière individuelle. Dans ce cas, il est conseillé d'installer le mécanisme d'apprentissage de sorte que l'apprenant puisse tracer dans la culture étrangère son propre parcours, d'y effectuer ses propres usages et d'en faire ses propres interprétations. Il s'agit de favoriser une ambiance motivante aux apprenants qui leur permettent de découvrir eux-mêmes cette culture.

- L'approche par le contact :

Selon les principes de cette approche qui domine actuellement en didactique des langues, l'enseignant doit s'employer à construire progressivement une compétence interculturelle chez l'apprenant. Dans ce cas, on suit l'impact du contact de ce dernier avec la culture étrangère (degré de tolérance culturelle, connaissance de sa propre identité culturelle, révision des stéréotypes...). M. Abdallah-Preteille (1998, 49) signale que pour réaliser cette approche, il est préconisé d'avoir recours aux approches précitées.

il convient que cet apprentissage « interculturel » se fasse, mais il ne faut pas le réifier, le didactiser à l'excès. Car apprendre une culture, c'est d'abord rencontrer l'Autre, l'interlocuteur

Dans cette optique, nous pouvons constater que la didactique des langues et des cultures se rapportent aux différentes approches pour faire de l'interaction des cultures l'objet d'une discipline qui projette l'union entre l'acquisition de la langue et la découverte de la culture qui y est affère. Etant un mécanisme toujours inachevé, l'enseignement de la culture doit naître d'une conviction plutôt que d'outils.

IV.6. Intégration des cultures pour développer l'interculturel en classe de langue

Accepter la culture de l'Autre, notamment la culture française, en classe de langue en Algérie reste un sujet sensible. Selon M. Stambouli (2011 : 361), introduire la culture française en classe suscite un travail de tolérance d'abord dans les esprits des « concepteurs, puis dans la classe ». Les préjugés que l'apprenant algérien a sur la culture française viennent à l'intermédiaire de son milieu socioculturel et des médias et non pas de l'école. En revanche, la

culture française est transmise par les chaînes françaises, dont *art* et *TV5* : chaînes de trait culturel que les téléspectateurs algériens apprécient énormément.

Sous ce rapport, la transmission de la culture étrangère peut de faire par le biais de l'apprentissage mené en classe, et pour notre cas les interactions didactiques autour de la chanson sont le lieu de ce transfert entre enseignant-enseigné. A. Pretceille et Martine (1986 : 157) définissent cette pédagogie comme étant une démarche structurée d'analyse et d'apprentissage « *répondant à l'évolution pluriculturelle du système social et donc du public scolaire* ». Cela explique qu'il n'est pas question d'enseigner la culture étrangère mais plutôt cerner la dimension culturelle à travers l'apprentissage. Nous pouvons considérer la pédagogie interculturelle comme support méthodologique. En d'autres termes

un moyen de réconcilier enseignement et éducation, en apprenant aux enfants et aux adolescents à prendre conscience de ce qu'ils sont, à se situer par rapport aux autres et à accomplir le rôle qu'ils seront amenés à jouer. Idem, p 161

L'ice berg de la culture



Figure 4 : AFS orientation Handbook, New York : AFC intercultural programmes Inc. Vol 4, (1984 :14)

V. La place du ludique dans la didactique du FLE

Nous exposons l'historique de l'apprentissage ludique en classe de FLE. Parmi les auteurs pour qui ce thème a été une source de réflexion, nous pouvons citer : Debyser, Weiss et Caré.

V. 1. Le concept du ludique en didactique du FLE

Le concept « ludique » remonte dans l'histoire depuis l'Antiquité, le jeu a été opposé au sérieux. Les notions de divertissement et de détente sont le plus souvent liées au jeu, alors que celles de l'utilité et l'effort sont associées aux activités sérieuses. En outre, le jeu à cette époque-là était lié soit à l'enfant, soit au jeu de hasard, notamment jeu d'argent, négativement connoté. C'est à partir de la Renaissance, qu'on pouvait introduire le jeu dans les pratiques pédagogiques, à travers les écoles religieuses et les éducateurs de petits princes. Ces derniers l'utilisaient ainsi comme une ruse pédagogique pour surmonter les obstacles de l'enseignement du latin. C'est à l'époque Romantique qu'on renonce à la représentation dévalorisante du jeu ; ce dernier devient ainsi une activité menée consciemment afin de conduire le développement naturel de l'enfant. Seulement, tout en s'appliquant aussi bien aux enfants, cette approche aura-t-elle le même effet chez les adolescents ?

Ces réflexions empiriques seront reprises au XIXe et XXe siècles par les psychologues et les biologistes pour confirmer la nécessité biologique du jeu, soutenant, par la suite, la certitude actuelle des apports pédagogiques des jeux en classe.

Le ludique en classe se présente sous différents aspects comme le théâtre, les scénettes, la poésie et la chanson. Cette dernière est le sujet de notre étude, qui va mettre en évidence les différents emplois de la chanson et ses différentes dimensions.

J. Bruner (2000 : 11) trouve dans le jeu un lieu d'une assimilation et d'interaction et d'où émerge la nomination et le langage. En effet, dans le système éducatif algérien, l'apprentissage ludique a repris sa place à travers les jeux de mots, le théâtre et la chanson qui permettent à l'apprenant d'être un acteur principal dans son apprentissage.

Comme la chanson fait partie de l'activité ludique, il nous semble judicieux de donner un aperçu sur cette activité et son rôle dans l'enseignement-apprentissage du FLE, avec quelques propositions des spécialistes pour que les enseignants puissent l'adopter dans leurs pratiques pédagogiques.

Plaisir, liberté et gratuité sont les concepts de base du ludique. D'après R. Caillois (1958 : p 122), la notion de la liberté a son poids dans la mesure où « le jeu conduit l'enfant dans une réalité bien à lui, où il peut construire le monde, le défaire et le reconstruire à sa guise, sans contraintes ». Le jeu représente également un moyen de structuration de la personnalité de

l'enfant, de développement et de découverte des autres. N. Makhloufi (2011: 91) le caractérise comme

une activité volontaire (...) suivant une règle librement consentie mais complètement impérieuse accompagnée d'un sentiment de tension ou de joie et d'une conscience d'être autrement que dans la vie courante

Sous cet angle, J-C Arfouilloux (1975 : p 89) souligne que le jeu pour l'adulte est souvent une forme de distraction tandis que pour l'enfant, c'est plutôt une activité sérieuse

engageant toutes les ressources de la personnalité, activité par laquelle il s'exprime et se construit

N. Grandmont (1997 :47) traite de la progression dans le jeu, qui commence de la modification jusqu'à la transformation du jeu. Les phases par lesquelles passe cette évolution sont : le jeu ludique, le jeu éducatif et le jeu pédagogique ; et ajoute que

le vrai sens du jeu vient de ce qu'il est une activité ludique caractérisée par l'irréversibilité de son action et par l'imprévisibilité de son contenu. Ibid.

Par ailleurs, N. Grandmont synthétise les qualités de chaque étape de jeu comme suit :

V.1.1. Synthèse des qualités du jeu ludique

Il n'impose pas de règles. Le produit du jeu n'est pas obligatoirement esthétique, prédéterminé ou perfectionné. La notion du plaisir est présente. Le jeu est nécessaire au développement de l'individu en permettant d'organiser, de structurer et d'élaborer le monde extérieur. Il crée également des liens équivalents au psychisme, à l'émotif-affectif, au sensoriel et au cognitif.

V.1.2. Synthèse des qualités du jeu éducatif

C'est le premier pas vers la structure. Il contrôle les acquis et les évalue. Il permet également d'observer les comportements du joueurs et fait diminuer la notion de plaisir intrinsèque. Le jeu éducatif devrait être distrayant, sans contraintes perceptibles et axé sur les apprentissages. Enfin, ce genre de jeu cache l'aspect éducatif au joueur.

V.1.3. Synthèse des qualités du jeu pédagogique

Cette étape est axée sur le devoir d'apprendre. Il produit habituellement un apprentissage précis, un appel aux connaissances du joueur et un constat des habiletés à généraliser. Il est souvent mécanique et sert de moyen de testing et n'a presque pas de plaisir intrinsèque.

V.2. Les traits du jeu de l'enfant :

L. Porcher, F. Mariet et P. Ferran (1978 : 22) ont tenté d'exposer les caractéristiques fondamentales qui constituent tout acte de jeu et nous ont suggéré six qualités psychologiques du jeu de l'enfant :

La fiction : le jeu possède des traits fictifs causant la rupture avec le réalisme habituel. Il fournit ainsi une certaine liberté créatrice et conséquemment la force de se mettre à distance par rapport aux événements importants du quotidien. La fiction n'est autorisée qu'au moment du jeu.

La détente : la fiction mène à la détente, c'est le fait de se détacher des tensions et des conflits du quotidien. Lors du jeu, l'apprenant est à l'abri des désarrois du monde extérieur.

L'exploration : jouer pousse l'enfant à découvrir le monde dans lequel il vit. Il se mesure à lui et focalise ses forces pour dénouer les obstacles. Par la suite, il se découvre lui-même.

La socialisation : le fait de jouer donne l'occasion à l'enfant d'entrer en rapport avec les autres sur le contexte simultané de la collaboration, de la concurrence et de l'affrontement. Cela permet à l'enfant de communiquer en entrant en contact avec des partenaires.

La compétition : le jeu implique l'esprit antagoniste chez l'enfant. Il l'incite à réussir ou reprendre de nouveau. Le jeu donc représente un enjeu à l'égard du joueur, des choses et des autres.

La règle : le fait que le jeu obéit à des règles précises. Cela engage l'enfant à être discipliné, à respecter et se faire respecter.

VI. Les notions activité, exercice et tâche en question

Ces trois termes/notions divergent sensiblement quant à leur fréquence et champ d'utilisation. Ainsi le terme d'exercice semble le plus répandu : il est couramment utilisé aussi bien par les chercheurs que par les enseignants et les apprenants. Par contre, l'emploi du terme tâche était jusqu'à présent plutôt réservé au milieu de la recherche, notamment anglo-

saxonne. Son ascension rapide est due actuellement à la place centrale qu'elle occupe dans le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (CECR). Cela est vrai aussi pour le terme et la notion d'activité dont le CECR distingue quatre grands types : (activité de) réception, production, interaction et médiation. Le terme activité, à mi-chemin entre exercice et tâche, couramment utilisé en dehors de la recherche en acquisition/didactique de langues étrangères, est un terme plutôt savant que l'on retrouve dans un grand nombre de typologies : il sert souvent à définir les notions de tâche précisément les trois notions en question.

La notion d'exercice quand elle apparaît dans le contexte d'enseignement-apprentissage des langues, elle est associée exclusivement à l'appropriation de la langue cible en milieu institutionnel. Ainsi l'exercice est défini comme étant

toute activité langagière qui va prendre la forme d'une tâche imposée ou proposée à l'apprenant par une instance extérieure à vocation formatrice. Cette tâche va s'inscrire dans un programme d'activités pédagogiques construit en vue d'atteindre un certain nombre d'objectifs de formation. Vigner (1984 :17)

Défini là en relation avec les notions de tâche et d'activité, l'exercice apparaît par rapport à celles-ci comme le plus spécifiquement scolaire – caractéristiques soulignées nettement par Besse et Porquier (1991 :121) pour qui l'exercice

réfère à une tâche langagière ponctuelle à caractère répétitif, contraint et métalinguistique marqués, tâche demandée par le professeur aux étudiants et évaluée par lui

Tâche imposée, strictement contrôlée et évaluée par une autorité extérieure, l'exercice est considéré comme la tâche la plus éloignée de la vie réelle. Dans son analyse du CECR, Rosen (2006) dessine un continuum où sont respectivement placés : exercices, tâches pédagogiques communicatives et tâche proche de la vie réelle (appellations reprises du CECR, p 121). Dans ce continuum, l'exercice est celui qui est le plus fortement axé sur la forme et en même temps celui qui prépare le moins à la communication effective dans la vie courante. Dans cette perspective seul le recours à des tâches proches de la vie réelle garantirait à l'apprenant d'être confronté à un travail sensé et créateur, travail qui se trouve donc aux antipodes de ce que sous-entendent, d'après l'auteure, les exercices.

VII. Problèmes et questions méthodologiques.

VII.1.1. Les limites de la méthodologie traditionnelle

Autrement nommée « classique », la méthodologie traditionnelle a été mise en pratique pour enseigner les anciennes langues « latine et grecque ». Ensuite, elle a géré l'enseignement des langues modernes. Elle a été également adoptée dans l'enseignement secondaire du français dans la seconde moitié du XIX^e siècle.

Ainsi, la méthode traditionnelle est définie par Rodriguez Seara (2004) comme suit :

Au XVIII^e siècle, la méthodologie traditionnelle utilisait systématiquement le thème comme exercice de traduction et la mémorisation de phrase comme technique d'apprentissage de la langue, la grammaire était enseignée de la manière déductive. C'est à cette époque que c'est répandue l'utilisation d'un métalangage grammatical dans l'enseignement des langues ; un métalangage dont l'héritage persiste encore aujourd'hui.

La méthode traditionnelle mettant en œuvre l'approche de la traduction pour enseigner le vocabulaire avait échoué. En effet, elle n'avait démontré aucune productivité de la part des apprenants qui éprouvaient leur incompetence grammaticale. Cette situation a contribué à l'apparition de la méthode directe, vers la fin du XIX^e siècle jusqu'au début du XX^e siècle, où cette méthode a été institutionnalisée par les instructions officielles, en marquant ainsi un pas dans l'évolution de la conception de l'apprentissage des langues étrangères.

VII.1.2. Le choix d'une méthode adéquate.

Pour notre démarche, qui œuvre autour de l'apprentissage ludique, il nous semble de proposer des méthodes plus adéquates pour réaliser efficacement un apprentissage réussi. Ces critères de choix renvoient à la méthode directe et active. En effet, celles-ci ont comme moyens d'explication tels que les objets, les images, la gestuelle et la mimique.

D'autres méthodes sont ainsi efficaces telles que les méthodes audio-orale et audio-visuelles adoptées dans les années soixante.

VII.1.3. L'approche communicative

En premier lieu, nous étudions l'approche communicative et actionnelle dans l'enseignement du FLE, contexte de cette étude. Nous examinons ensuite l'utilité des documents authentiques, dont la chanson fait partie.

Après, sont prises en considération diverses perspectives de professeurs de langue concernant la place et la valeur de la chanson dans l'enseignement d'une langue étrangère ou d'une langue seconde, tout en tenant compte du statut de français langue étrangère en Afrique du Sud. Les grands thèmes évoqués, de la chanson en classe de FLE, sont les suivants: langage authentique; langue musique et phonétique; facilitation de l'apprentissage; motivation et plaisir; chanson et poésie; fonction culturelle et interculturelle; pédagogie innovante et enrichissante; richesse des ressources.

L'approche communicative dans l'enseignement du FLE s'est évoluée à partir des années soixante-dix comme réaction aux méthodes précédentes (Bérard, 1991). Pour pouvoir situer cette approche et la place qu'elle accorde à la chanson, il est essentiel d'examiner brièvement les grands traits des méthodes précédentes.

Du 18ème siècle jusqu'au milieu du 19ème siècle, selon la méthode traditionnelle, l'apprentissage des langues étrangères se fait par la traduction, thème et version, l'étude de la littérature des grands auteurs et l'étude de grammaire. Cette méthode ne permet pas d'acquérir de véritable compétence, même à l'écrit et encore moins à l'oral (Germain, 1993).

A la fin du 19ème siècle la méthode directe, enseignement sans recours à la langue maternelle, essaie d'émuler la manière dont un enfant apprend sa langue maternelle, malgré le fait que le temps limité d'apprentissage n'égale pas celui de l'acquisition de la Langue 1 (Germain, 1993).

Bérard (1999) porte un bilan sur les méthodes audio-orales et audio-visuelles, tout en précisant que ces deux types de méthodes ne peuvent être totalement confondus. Les méthodes audio-visuelles se sont développées dans les années cinquante. Les contenus et la progression, du plus simple au plus complexe, sont basés sur *Le Français Fondamental*, l'enquête de la langue parlée, réalisée par Gougenheim. La méthode structuro-globale audio-visuelle (SGAV) se fonde sur deux courants théoriques: la linguistique structurale de Saussure et la psychologie behaviouriste de Skinner. Elle s'appuie sur les dialogues enregistrés, les films fixes et l'exploitation des exercices structuraux qui ont pour but d'automatiser les structures de base et de faire acquérir à l'apprenant, de manière mécanique, des comportements adéquats à chaque type d'exercices (Bérard, 1991). « *L'image de la communication n'a rien à voir avec la réalité* » est la critique que fait Louis Porcher (Bérard, 1991 : 14). Cette rigidité et le décalage avec la réalité peuvent être démotivant pour l'apprenant.

L'approche communicative recentre l'enseignement sur l'apprenant. Elle se donne comme objectif principal d'apprendre à communiquer et de faire acquérir à l'apprenant « une

compétence de communication » dans la L2 (Bérard, 1991 :17). En contraste avec les approches précédentes, les fondements théoriques de l'approche communicative sont divers: la sociologie, la psychologie et la linguistique se mettent au service de la communication: *la pragmatique* de l'acte de parole d'Austin et Searle ; la sociolinguistique de Labov, Hymes et Bernstein ; *la sémantique* de Halliday et Filmore ; *les notions de compétence et de performance* de Chomsky ; *le constructivisme* de Piaget et de Vygotsky (Bérard, 1991 ; Le Roux, 2008). Le courant communicatif est substantiellement lié au cognitivisme dans ses intentions et dans les mises en œuvre pédagogiques (Cuq et Graca, 2005).

Il y a des variations dans la façon de décrire la compétence de communication. Bérard (1991) propose les cinq composantes suivantes qu'il faut prendre en compte dans une approche communicative : *la compétence linguistique* (la connaissance de la grammaire) ; *la compétence sociolinguistique* (la connaissance des règles socioculturelles) ; *la compétence discursive* (la capacité à produire des discours cohérents) ; *la compétence référentielle* (la connaissance des domaines d'expérience et des objets du monde et de leur relation) ; *la compétence stratégique* (la capacité à utiliser les stratégies verbales et non verbales pour combler les lacunes des autres compétences).

VII.2. Les compétences essentielles de la langue

Les cinq compétences langagières décrites par le Cadre sont au nombre de cinq : écouter (compréhension orale) ; lire (compréhension écrite); écrire (expression écrite); s'exprimer oralement en contenu et prendre part à une conversation (expression orale) (CECR, 2001).

Il n'est pas possible dans les contraintes de la présente étude d'élaborer en détail l'approche communicative, ce qui serait un domaine d'étude particulier. L'objectif de l'esquisse ci-dessus est de dégager les principes clés pour pouvoir examiner la place de la chanson dans ce contexte.

Ainsi, l'apprentissage se distingue par son caractère conscient par opposition à l'acquisition qui est un acte naturel. Le D. Krashen, quant à lui affirme que l'acquisition réfère à la manière de s'approprier inconsciemment les compétences linguistiques.

Par ailleurs, apparaît dans le processus d'acquisition/apprentissage la notion de *motivation*, facteur essentiel dans la progression des opérations et des pratiques didactiques quant au FLE.

VIII. La motivation : types et rôle dans l'apprentissage

Dans cette phase de notre recherche, nous avons pour objectif, dans un premier temps, de définir la motivation et son impact dans le processus d'apprentissage du FLE chez des

étudiants universitaires qui ont poursuivi leurs études en master au département de français. Par la suite, il sera présenté une enquête auprès de notre échantillon (14 étudiants). Les résultats de l'enquête démontreront les différents facteurs qui entrent en jeu pour favoriser la motivation, la démotivation ou le changement de la motivation de ces étudiants.

L'apprentissage d'une langue étrangère requiert un élément essentiel dans le processus acquisitionnel : il s'agit de la motivation, d'où notre intérêt focalise sur les acteurs principaux du processus enseignement-apprentissage, à savoir les enseignants et les apprenants.

De nombreux enseignants aujourd'hui sont confrontés au problème de la démotivation des apprenants, notamment ceux d'une langue étrangère. D'après une petite enquête menée auprès de certains enseignants universitaires, il a été révélé une variété de situations liées au problème de la motivation :

- A plusieurs reprises, j'ai des étudiants qui arrivent lassés et indifférents vis-à-vis du cours, notamment quand il s'agit de la théorie.
- Une fois à l'université, la majorité des étudiants est atteinte de la paresse. Ils ne sont pas motivés à l'apprentissage...ils ne parviennent donc pas à travailler efficacement.
- Je dois fournir un effort colossal au début de la séance afin de susciter leur intérêt. Par la suite, tout va bien...

Suite à ces déclarations et dans le cadre de l'enseignement-apprentissage des langues, nous allons essayer de comprendre ce qu'est la motivation ; ensuite voir son impact dans l'apprentissage de la langue française dans l'enseignement supérieur. En effet, tous les enseignants s'accordent sur le rôle essentiel que joue ce facteur qui

détermine la mise en route, la vigueur ou l'orientation des conduites ou des activités cognitives et fixe la valeur conférée aux divers éléments de l'environnement. Cuq (2003 :17)

Il est à noter d'abord que les motifs pour lesquels un étudiant choisit d'apprendre telle ou telle langue sont divers : le fait d'obtenir une bonne note sans vraie passion pour la langue, ce qui cause ultérieurement un désintérêt pour parfaire ses connaissances de l'objet de l'apprentissage. Au même titre, l'étudiant peut être porté par le plaisir de découvrir une langue étrangère ce qui renove considérablement le rapport envers la langue apprise, du fait que le plaisir intrinsèque

est le facteur déterminant pour qu'il y ait acquisition significative en termes de stabilité et de durée, afin que le sujet puisse activer et régénérer continuellement sa propre motivation en réduisant les conditionnements dus aux facteurs extérieurs. Caon, (2006 : 18)

La motivation s'impose dans l'apprentissage du FLE comme étant l'un des facteurs fondamentaux pour mener à bien le processus d'apprentissage. Certes, maîtriser plusieurs langues étrangères s'avère indispensable sur le plan culturel mais surtout professionnel puisque l'engagement dans le contexte professionnel exige énormément de connaissances linguistiques et opérationnelles. Par ailleurs, il nous faut entraîner des étudiants compétents qui sont en mesure de communiquer à l'oral comme à l'écrit dans une situation donnée et nous pouvons y accéder en tâchant de déclencher et de prolonger leur motivation.

Sous ce rapport s'inscrit notre objectif qui traite de l'impact de la motivation sur les étudiants apprenant le FLE au département de français à l'université de Laghouat. Nous tenterons de fournir des éléments de réponses aux sources de leur (dé)motivation dans leur choix d'apprendre le français tout en envisageant les raisons qui les poussent à changer leurs représentation vis-à-vis de la langue cible dans leur apprentissage.

VIII.1. Définition de la motivation

L'apprentissage d'une langue étrangère serait réalisé pour de multiples motifs tels que les besoins professionnels : trouver un travail, pour un séjour professionnel ou une promotion, soit pour une formation ou encore pour des besoins culturels.

L'accomplissement d'un objectif final exige la motivation puisqu'il s'agit selon les spécialistes d'

une relation 'causale' entre la motivation et les compétences ; une motivation soutenue s'accompagnerait de progrès linguistiques substantiels alors qu'une motivation plus limitée mènerait à des résultats moindres. Lantolf & Genug (2000 : 12)

De leur part, Trouilloud & al. (2006 : 77) insistent sur le fait de favoriser

un climat avec un style motivationnel incluant des comportements tels que la possibilité de choisir, encourager la résolution de problèmes de manière indépendante, impliquer les étudiants dans les processus de décision, et minimiser l'utilisation de la pression

Dans son ouvrage, R. Viau définit la motivation en contexte scolaire comme étant

un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer sans son accomplissement afin d'atteindre un but.
Viau (1994 :7)

R. Richterich, quant à lui la considère comme

l'ensemble des mobiles et impulsions qui poussent un individu ou un groupe à agir ou qui les conduisent à avoir un comportement déterminé. Richterichn (1986 :85)

Richterichn pense également que l'apprentissage d'une langue étrangère est lié à trois catégories de motivations :

- les motivations qui correspondent au goût de savoir.
- les motivations qui se rapportent à la contrainte.
- les motivations qui émanent de l'ambition de réussir.

Sous cet angle, il recourt aux termes 'impulsions et mobiles' pour déterminer la motivation. Cela veut dire l'intervention de plusieurs éléments qui poussent la personne à apprendre une langue étrangère. Il s'agit de

facteurs extérieures (les multiples éléments de l'environnement jouant un rôle stimulant ou bloquant : milieu familial, société, projets professionnels ou personnels) et la personnalité, l'état interne (besoin et intérêt qui maintiennent l'attention et l'esprit en éveil malgré les difficultés cognitives qui surgissent.
Cuq (2003 :171)

Nous nous apercevons que ces différents éléments soulèvent deux types de motivation lors de l'apprentissage d'une langue étrangère, à savoir :

La motivation intrinsèque qui survient

quand l'élève valorise l'apprentissage en tant que tel. Il se plaît à travailler, il trouve que les tâches proposées sont intéressantes, utiles à son apprentissage : on peut parler de plaisir d'apprendre Bertocchini & Costanzo (2008 :15).

La motivation extrinsèque ; c'est

quand l'élève s'attend à une reconnaissance de son travail de la part de l'enseignant, détenteur de la récompense, en cas de réussite, ou de la punition, en cas d'échec. Bertocchini & Costanzo (2008 :15).

En d'autres termes, l'apprenant ne se réjouit pas de faire l'activité ou l'exercice suggéré par l'enseignant.

VIII.2. Les facteurs (dé)motivationnels chez les apprenants :

VIII.2.1. La motivation intrinsèque :

Cette motivation se manifeste sous plusieurs angles :

La curiosité : apparaît quand les apprenants sont curieux et passionnés par l'acquisition de nouvelles connaissances lors de l'apprentissage d'une langue étrangère. Cet intérêt est d'abord suscité par la découverte d'une autre culture. De façon plus précise, la découverte de la culture cible se manifeste par l'intérêt éprouvé par les apprenants aux modes de vie qui sont différents des leurs, aux traditions, coutumes, chansons, monuments, etc.

Il est à noter que l'apprentissage d'une culture se montre généralement plus motivant et plus accessible puisqu'elle est mieux concevable que l'apprentissage de la grammaire. Cela encourage les apprenants à apprécier davantage la langue étrangère et les mènent dans leur apprentissage puisque sous un angle didactique

la culture est le domaine de référence qui permet à l'idiome de devenir langue.
Cuq et Gruca (2003 : 84).

De même, **le sentiment de la réussite** a été abordé par les théoriciens intéressés à la motivation comme F. Fenouillet qui aborde dans son livre *Motivation et Réussite Scolaire* (1996) les différentes conceptions liées à la réussite et à l'échec des apprenants des langues étrangères. Il met l'accent sur les facteurs intervenant pour établir les sentiments de réussite tels que l'estime de soi, la confiance et l'autonomie de l'apprenant. En ce qui est de l'échec, il renvoie une de ses causes au sentiment d'incompétence qui empêche l'apprenant de mener un apprentissage réussi de la langue.

La réussite est conditionnée par l'installation d'une performance complexe nécessitant beaucoup d'efforts de la part de l'apprenant. Celui-ci doit donc s'acquitter de certaines tâches menant à sa réussite. Ces sentiments le rendent énergique et motivé pour améliorer ses

compétences langagières. A cet égard, accomplir une tâche dans la langue cible suscite chez lui une envie de reprendre cette activité et de poursuivre son apprentissage.

A cet effet, l'enseignant joue un rôle primordial lors de la réalisation des activités, comme l'explique P. Capron

lorsque l'enseignant constate qu'un élève ayant des difficultés s'engage pleinement dans une tâche, il doit alors saisir l'occasion pour bien le guider dans le but de lui permettre d'atteindre la réussite [...] l'enseignant amène l'apprenant à acquérir les outils cognitifs, comportementaux et autorégulateurs afin qu'il soit bien convaincu de posséder les compétences nécessaires pour réaliser cette tâche. Capron (2012 :80)

Le fait de réussir une activité ou un devoir proposé dans une classe de langue octroie un sentiment de contentement chez l'apprenant, chose qui influe directement sur les efforts fournis. Résoudre un problème ou répondre correctement à une question, par exemple, engendre chez l'apprenant un sentiment de satisfaction et de fierté, favorisant ainsi sa motivation. Cela mène l'apprenant à amplifier ses efforts pour parfaire ses aptitudes langagières pour s'investir encore plus dans son apprentissage.

Conséquemment, l'enseignant doit s'occuper du genre d'activités à proposer en classe pour constituer une dynamique pratique chez l'apprenant et de déclencher chez lui une motivation intense. Celle-ci le conduit à s'engager efficacement dans son apprentissage pour atteindre les objectifs assignés tout en lui permettant de réaliser une performance favorable.

VIII.2.2. La motivation extrinsèque

Dans ce genre de motivation, l'apprentissage vise à obtenir une récompense, à éviter une punition ou à satisfaire quelqu'un

le comportement est motivé par des récompenses et/ou des punitions administrés par des forces matérielles. Foulin & Toczek (2006 : 92).

Cela revient à dire que l'apprenant d'une langue étrangère manifeste une sorte de contrainte lors de la réalisation des activités. Ceci dit, quand sa motivation est extrinsèque, l'apprenant n'est motivé que pour une durée courte.

Au sujet des récompenses et des punitions, P. Vianin nous indique que

le comportement des individus est modelé par les récompenses (ou leur absence) et les punitions (ou leur absence) qui en découlent ; il a peur ainsi être renforcé positivement ou négativement. Vianin (2006 :53).

Lors de son apprentissage, l'apprenant est parfois motivé pour la réalisation des tâches afin d'être récompensé ou pour échapper à la punition. Dans ce cas, l'apprenant réalise la tâche dictée dans l'obligation pour ne pas commettre des erreurs. Ainsi, la motivation n'est pas engendrée par la curiosité de découvrir une autre langue ou une autre culture mais par le profit sur lequel se base cet apprentissage ; en d'autres termes la nécessité d'une récompense qui vient sous forme d'encouragements en faveur de l'apprenant qui réalise l'activité demandée ou l'obtention de bonnes notes.

VIII.3. Le rapport entre la motivation extrinsèque et intrinsèque :

Dans leur ouvrage intitulé *Psychologie de l'Enseignement*, J.N. Foulin et M.C. Toczek (2006 : 92-93) notent qu'

une récompense extrinsèque peut à la fois réduire l'intérêt pour une activité en elle-même en fournissant une justification extérieure à sa réalisation, mais elle peut aussi augmenter la motivation intrinsèque pour l'activité en signifiant le succès à cette activité

Ces auteurs expliquent ainsi '*l'effet de surjustification*' comme étant

une activité qui est initialement motivante en elle-même par l'élève le devient moins lorsqu'elle est en plus récompensée par quelque chose d'extérieur.

Ils soulignent qu'

un renforcement qui renvoie à l'obtention d'un objet extérieur qui peut être désiré pour lui-même sans lien avec la réalisation de l'activité, est négatif puisqu'il baisse la motivation intrinsèque qui préexistait

Par conséquent, ils trouvent que

la motivation intrinsèque est diminuée par tout ce qui est aperçu par l'individu comme un contrôle, une contrainte qui réduit le sentiment d'autonomie, de libre choix. Foulin & Toczek (2006 : 93)

VIII.4. La (dé)motivation des étudiants apprenant le FLE à l'université

Pour connaître le degré de leur motivation, nous avons effectué une enquête auprès de notre échantillon (étudiants de la 1^{ère} année master option didactique) au moyen d'un questionnaire.

VIII.5. Analyse et interprétation des résultats du questionnaire

Pour analyser les données recueillies auprès des étudiants, nous procéderons par lister leurs réponses suivies d'une interprétation des résultats⁵

VIII.5.1. Motivations du choix de l'apprentissage de la langue française

D'une manière générale, l'apprentissage d'une langue étrangère émane d'une motivation soit intrinsèque où la réalisation de l'activité procure le plaisir soit extrinsèque où l'implication dans l'apprentissage mène à des buts indépendants de l'activité effectuée.

En survolant les propos fournis, la première remarque révèle que la majorité des enquêtés a été contrainte à se spécialiser en langue française.

- Ce choix m'a été dicté puisqu'on ne m'a pas accepté dans la filière que je désirais qui est l'anglais.
- J'ai toujours aimé l'espagnol. En remplissant le formulaire des choix après le bac, le français était mon quatrième choix parce que j'avais beaucoup de problèmes en cette langue.
- Je voulais me spécialiser dans l'agronomie mais mes parents en étaient contre. Le français était mon troisième choix dans le formulaire que j'ai rempli après les résultats du bac.
- Faute des notes insuffisantes que j'ai eues au bac ce qui m'a empêché d'établir mon premier choix, j'ai choisi la langue française.
- Mes résultats au bac étaient moyens et le français m'a été imposé. Je voulais plutôt étudier l'architecture.
- J'aime la médecine, or ma moyenne au bac ne m'a pas permis de m'inscrire dans cette spécialité. Mes parents m'ont proposé le français parce qu'apprendre une autre langue m'aiderait plus tard.

Les propos ci-dessus nous renseignent sur un facteur de la motivation qui correspond à la contrainte dans l'apprentissage du FLE. En effet, les étudiants se trouvent contraints d'intégrer le département de français et d'apprendre la langue française faute de la moyenne obtenue au bac.

Il est à souligner que l'un des facteurs externes de la motivation ainsi montré est l'exhortation de certains parents qui dirigent le choix de leurs enfants, notamment les filles, vers l'étude des

⁵ Le questionnaire lié à la motivation des stagiaires figure dans l'annexe N°3

langues pour travailler plus tard dans le domaine de l'enseignement. Sachant que la société algérienne est une société conservatrice, surtout vis-à-vis de la femme, l'enseignement dans les établissements scolaires représente ainsi l'un des métiers les plus opportuns pour combiner ultérieurement vie personnelle et vie professionnelle.

Toutefois, l'apprentissage d'une langue étrangère ainsi que la découverte de sa culture respective peuvent instaurer la motivation principale des étudiants ayant opté librement pour la langue française.

- C'est ma passion pour les langues qui m'a incitée à choisir le français...
- L'apprentissage du français m'est une vraie chance, parce que j'aime apprendre des langues et des cultures étrangères.
- J'ai opté pour la langue française pour acquérir une nouvelle langue et ainsi communiquer avec les autres pour connaître leur culture.

Les raisons professionnelles constituent aussi une motivation de cet apprentissage.

- Le motif de mon apprentissage est purement professionnel : comme je suis doctorant en biologie, l'apprentissage du français me faciliterait la rédaction des communications scientifiques.
- L'apprentissage du français m'aiderait à travailler dans le domaine du tourisme et de l'hôtellerie.

En outre, le recours aux nouvelles technologies, telles que l'internet par de nombreux étudiants constitue un autre trait motivationnel. En effet, ces étudiants trouvent cet outil intéressant, attractif et motivant qui les aide à communiquer à des étrangers et ainsi perfectionner leur niveau de langue.

- Je parle avec des Français pour parfaire ma langue orale.
- Grâce à l'internet, je communique avec des natifs...cela me donne l'occasion pour connaître leurs habitudes.

VIII.5.2. Les représentations de la langue française au début de l'apprentissage

Cette interrogation vise à percevoir les motifs qui ont poussé ou pas les étudiants à apprendre le français et le rapport direct à cette motivation. Nous commençons par énumérer les réponses des étudiants ayant opté pour le français.

- J'étais vraiment curieux de découvrir la culture française à travers la langue.
- Les romans que possède mon père à la maison m'ont inspirée. C'est pourquoi, j'ai décidé d'apprendre le français.
- Au début de l'année, ma motivation intense...j'ai eu du plaisir d'apprendre les mots et notamment les expressions idiomatiques.

- J'étais impressionné par mes enseignants et les modules.
- Mes enseignants étant compréhensifs ; cela m'a encouragée. J'aimerais bien effectuer des séjours linguistiques à l'étranger.

La motivation de ces étudiants semble intrinsèque au début de l'apprentissage. La curiosité de découvrir une autre culture et le plaisir d'acquérir de nouvelles connaissances constituent une condition fondamentale de cet apprentissage. Il en ressort des effets positifs en installant chez eux des impressions agréables lors la réalisation des activités.

L'intervention de l'enseignant et sa conduite représentent des facteurs qui influent sur la motivation des étudiants, notamment au début de leur apprentissage. En effet, les étudiants font appel à l'appui et aux encouragements de l'enseignant qui constituent un des éléments essentiels pour établir l'estime de soi en eux et construire leur autonomie, ce qui les amènent à réussir leur apprentissage.

Pour ce qui est des étudiants qui étaient sous la contrainte d'apprendre le français, voici quelques réponses :

- Au départ, j'étais démotivée parce que je n'ai pas eu mon choix. Mais par la suite, et grâce à mes enseignants, ma représentation de la langue française a changé. Leur façon de penser, de réfléchir, de parler m'a impressionnée. Je voulais avoir un niveau similaire.
- Bien entendu ! j'étais motivée parce que les traits culturels de la langue m'attirent. Je dois m'appliquer davantage parce qu'il s'agit de la langue de mon avenir.
- Le premier mois, j'étais inquiet parce que ce n'était pas mon choix, mais le mois suivant, j'ai commencé à m'habituer à la langue.
- J'étudiais juste pour avoir le diplôme. Quelque temps après, j'ai commencé à aimer la spécialité et cela grâce à mes professeurs.
- Je n'ai jamais été motivé.
- Oui, j'étais motivée car je voudrais réussir : j'ai donc persévéré aux études et exploité les connaissances fournies par les enseignants.

A travers ces réponses apparaît le lien étroit entre le choix de la langue et la motivation. Au début, les étudiants manifestaient une réticence vis-à-vis de cette langue qui ne représentait pas leur vrai choix. Mais avec le temps, cette indifférence à l'égard de la langue a changé progressivement en intérêt. Autrement dit, la démotivation a fini en motivation. Nous constatons également que la motivation des étudiants est liée en grande partie à la présence essentielle de l'enseignant, car la majorité d'entre eux comptait sur l'intervention positive de celui-ci dans le changement de leur motivation à l'égard de la langue française.

VIII.6. Transformation de la motivation

Notre allons voir si la (dé)motivation des étudiants a progressivement changé au cours de l'apprentissage et les causes de cet éventuel changement.

En ce qui ce suit les propos des étudiants qui traduisaient une motivation intrinsèque et qui ont opté pour l'apprentissage du français.

- Malheureusement, ma motivation a diminué à cause de l'oral. Quoique j'ai un bon niveau à l'écrit, l'expression orale me stagne...j'ai du mal à dire couramment ce que je pense. J'ai peur de commettre des erreurs en parlant à mes professeurs.
- Ma motivation a disparu. C'est la langue des exceptions, ce qui rend cette spécialité difficile. Bien que je fournisse beaucoup d'efforts, mes notes restent au-dessous de la moyenne.
- Puisque je me suis engagé dans cette spécialité, je dois être motivé. Et devant ce « fait accompli », j'essaie de perfectionner mon niveau en regardant les films doublés en français, les émissions et même les dessins animés.

D'après les réponses révélées, nous pouvons voir la motivation ayant l'aspect intrinsèque changé petit à petit en motivation extrinsèque. Certains étudiants sont même devenus démotivés alors qu'ils apprenaient le français avec leur plein gré.

La baisse de la motivation renvoie à plusieurs raisons : parmi lesquelles la méthodologie d'enseignement, surtout celle que l'enseignant suit pendant le cours de l'oral. Cela met l'accent sur le rapport qui lie la motivation aux attitudes de l'enseignant et la méthodologie qu'il emploie en classe. En fait, l'enseignant doit engager ses étudiants à intervenir mais en évitant de les corriger en permanence lors de la prise de parole. Il doit encourager l'étudiant à prendre la parole au lieu de l'interrompre même s'il commet des erreurs car la correction systématique peut le désespérer.

Le manque de la motivation est lié également au programme de la formation conçu au département de français, notamment les modules de littérature française. Il est à signaler que l'apprentissage du français à l'université algérienne englobe une formation de base axée sur l'acquisition et la pratique des savoirs linguistiques ainsi que l'apprentissage spécialisé tel que la littérature française.

Les cours de littérature permettent aux étudiants de s'initier à l'histoire littéraire en abordant les mouvements artistiques et critiques, la civilisation, les genres littéraires, les hommes de lettres, etc. Toutefois, de nombreux étudiants trouvent que c'est inutile d'étudier la littérature dans le cursus universitaire.

La troisième raison de la démotivation est liée à la filière. Les étudiants la trouvent difficile vu les moyennes insuffisantes qu'ils obtiennent. Cela indique qu'il y a une corrélation entre difficulté et motivation, puisque dans ce cas la motivation extrinsèque est conditionnée par une récompense représentée par les notes.

Les propos des étudiants exprimant une motivation extrinsèque alors qu'ils n'ont pas choisi la langue française, sont les suivants

- Au début, j'étais impressionnée par les gens qui ont réussi leur carrière en fournissant beaucoup d'efforts. Mais ma motivation n'est plus la même, elle commence à disparaître.
- L'oral me pose un grand problème : j'essaie de progresser en côtoyant des amis francophones, en écoutant des chansons et en regardant des émissions de télé.
- Ma seule motivation est de réussir pour prouver à mon entourage que je suis à la hauteur. Pour cela, je me suis fixé des objectifs qui m'ont facilité le travail d'une manière méthodique.
- Ma motivation est instable car ma concentration avec les matières baisse de temps en temps.
- Bien évidemment, je me suis habituée à la langue française et j'ai commencé à l'aimer et cela grâce au comportement de mes enseignants.
- Oui, je m'intéresse de plus en plus au français grâce aux personnes qui m'ont encouragée. Par ailleurs, mes enseignants représentent pour moi un modèle à suivre : ils m'inspirent.
- Oui, l'internet m'a beaucoup aidé à renouveler ma motivation. Désormais, je ne compte pas seulement sur l'apport de l'enseignant quant à la mise en pratique des savoirs théoriques.
- Je me suis habitué à mes enseignants de la première année. Le corps professoral de cette année adopte d'autres méthodes de travail. Cela m'a déçu et démotivé.
- Je ne suis plus motivée : c'est à cause des matières telles que la linguistique, que je trouve au-dessus de notre niveau.

Ces révélations montrent que la démotivation s'est transformée progressivement en motivation chez une grande partie des étudiants n'ayant pas été contents de l'intégration du département de français.

Il appert des appréciations recueillies que les étudiants ressentent plusieurs besoins pour se motiver :

D'abord, le besoin de compétence ressenti par l'obligation de fournir plus d'efforts pour progresser afin de réussir et de devenir efficace. Cela est traduit en montrant un comportement et une intention positive vis-à-vis de l'apprentissage et en développant leurs capacités en vue d'accomplir leurs tâches.

Un autre besoin affiché est la persévérance en ménageant des efforts comme l'attention orientée vers les activités suggérées en classe tout en s'engageant efficacement pour les accomplir. Pour cette raison, il a été mis en œuvre des stratégies d'apprentissage pour encourager les étudiants à être autonomes notamment à l'oral, et cela en exploitant les outils existant tels que les documents audio-visuels et les TICE, source marquante qui invitent les étudiants à l'auto-apprentissage. Par ailleurs, ils nomment quelques approches comme le contact avec des natifs, visionner des documentaires, l'écoute des chansons, le document authentique, etc.

En contrepartie, une chute de motivation a surgi chez certains étudiants et a changé en démotivation au cours de leur apprentissage lors même que le français leur a été exigé. En fait, ces étudiants ne ressentent plus aucun plaisir lors de l'apprentissage. Nous avons effectivement touché une sorte de réserve dans leurs propos. En fait, ils mettent en cause les méthodologies d'enseignement suivies en classe.

VIII.7. Synthèse de l'enquête

A travers ce travail, nous avons tenté d'évaluer le degré de la motivation chez les étudiants avec qui nous allons réaliser notre étude. Il a été constaté que le cadre dans lequel l'apprentissage a lieu semble jouer un rôle fondamental sur la motivation des étudiants. C'est ce que révèle le nombre important des enquêtés ayant intégré le département de français.

Le questionnement de départ a été centré sur la motivation et les raisons de la démotivation des étudiants du département de français l'ayant intégré volontiers ou ceux qui en étaient contraints.

L'enquête a bien dévoilé les éléments d'une motivation intrinsèque qui se rapporte à la curiosité de découvrir une autre langue et la culture qui y correspond, à la satisfaction éprouvée dans l'accomplissement des tâches, ainsi qu'à l'investissement dans l'apprentissage pour atteindre à la réussite. Par contre, la motivation extrinsèque se montre dans les propos des étudiants qui sont en quête permanente de bonnes notes.

Nous avons constaté qu'une démotivation a eu lieu chez certains étudiants ayant au départ une motivation intrinsèque et inversement d'autres étudiants ont fait montre d'un intérêt progressif vis-à-vis de la langue.

Pour la majorité des étudiants enquêtés, la motivation provient d'un facteur externe qui est l'influence positive de l'enseignant. Il semble que ce dernier représente un élément primordial auquel tient la motivation des étudiants. Les appréciations considérables que les étudiants portent sur certains enseignants les ont dotés de sentiments d'efficacité et d'énergie personnelle, produisant ainsi une rentabilité au début de leur apprentissage, et une représentation positive de la langue.

Au cours de l'apprentissage, d'autres enquêtés ont fait preuve d'un désintérêt causé, selon eux, d'abord par certains enseignants et leurs approches pédagogiques ; ensuite sur la difficulté des matières qui ne répondent pas à leurs attentes.

Nous déduisons que les enseignants sont en grande partie responsables du manque d'intérêt de leurs étudiants, or ces derniers devraient aussi veiller à trouver des mécanismes pour surmonter les obstacles rencontrés, et à varier les supports didactiques (documents authentiques, documents audiovisuels, etc.)

Après avoir vu le taux de motivation des sujets de notre enquête, nous allons aborder les éléments de définition de la chanson, notamment française ainsi que l'évolution de cette dernière à travers les siècles.

IX. L'objet d'étude : la chanson

La chanson est un monde extraordinaire qui englobe l'art de l'expression et celui de la mélodie. Cette esthétique particulière nous pousse à en chercher les différentes représentations et définitions.

IX.1. Représentations usuelles

Pendant la réalisation de travail, nous avons essayé de rechercher la représentation de la « chanson » dans la mémoire collective. Dès son jeune âge et avant de s'intégrer dans le milieu scolaire, l'apprenant a tendance de découvrir la chanson à son foyer par sa mère. La chanson représente pour lui une voix rythmée dont les paroles se répètent. La chanson selon l'opinion courante des Français relève de divertissant, de ludique, de léger. Sous cet angle, Grimbert (1996 : 53) considère que la chanson est un

rythme de ses refrains la plupart de nos moments et, si elle a bercé l'enfance de chacun d'entre nous, elle ponctue encore les événements heureux ou sombres de notre vie d'adulte (...) nombre de nos souvenirs sont ainsi inscrits

sur une ligne mélodique, elle en est le parfum, la couleur, elle s'allie aux mots qui la soutiennent pour donner consistance à l'impalpable

On a ensuite poursuivi la recherche d'une définition plus lumineuse de la chanson dans le Larousse expression :

IX.2. Définition de la chanson:

nom féminin (latin *cantionem*, accusatif de *cantio*, -onis, action de chanter)

- Poème à chanter composé de stances égales appelées couplets, séparées généralement par un leitmotiv, le refrain.
- Poème à chanter composé de stances égales appelées couplets, séparées...
- Poème destiné ou non à être chanté.
- Air sur lequel on chante tel ou tel poème.
- Chant quelconque : La chanson du rossignol. La chanson de la source.
- Chant quelconque
- Propos qu'on répète sans cesse ; refrain : C'est toujours la même chanson. Ça va, on connaît la chanson.
- Propos qu'on répète sans cesse ; refrain
- Au Moyen Âge, poésie lyrique d'un genre élevé, composée et chantée par les trouvères et les troubadours.

Le mot « *chanson* » est devenu un vrai concept en France et partout dans le monde, et cela de telle sorte qu'il n'est même pas traduit dans d'autres langues le mot « *chanson* » reste inchangé dans les langues nombreuses.

La chanson est donc une œuvre constituée d'un texte et d'une musique inséparable l'un de l'autre. Cette combinaison littéraire et musicale peut couvrir des structures et des formes variées (strophes, couplet/refrain, mélodie, etc.). Elle se présente sous différents genres tels que la musique folklorique, la musique classique, le jazz, le rock... Sa durée varie de la simple comptine de quelques vers aux mille vers de la chanson de Roland.

La chanson émerge de la collaboration d'un auteur, d'un compositeur et d'une interprète. Parfois, il s'agit de la même personne, avec évidemment l'arrangeur musical qui offre un ton particulier à la chanson par l'orchestration. Nous soulignons que la chanson est animée par la voix humaine, mais elle peut être accompagnée par un ou plusieurs instruments de musique (guitare, accordéon, piano, etc.), voire un orchestre symphonique. Quand il n'y a pas

d'instruments, la chanson est nommée chant a capella. De nos jours, la notion est plutôt employée pour des chansons modernes, comme par exemple chanson rock, ou bien pour des chansons folkloriques. En ce qui concerne la musique classique, il est plus fréquent d'utiliser le terme « mélodie ».

IX.3. Cantalogie

Stéphane Hirschi a été le premier à introduire le terme cantalogie. C'est pour montrer la théorie qui présente l'examen de la chanson dans sa globalité à travers une approche classique de l'analyse littéraire de la chanson ainsi qu'une tentative de renouveler le discours analytique de la chanson.

Ce néologisme constitué d'un radical dérivé du latin cantare, « chanter », et du suffixe logie ; considère la chanson comme un véritable genre littéraire, méritant une place à part entière dans l'univers de la recherche. Travailler sur la chanson, c'est porter un lourd fardeau. La chanson se voit liée à la poésie : la mise en musique de poème est une tradition. A titre indicatif, les poèmes de Baudelaire seront mis en musique par Debussy, Ferré et Farmer.

S. Hirschi, dans son livre *L'art de fixer l'air du temps*, donne une signification à la chanson et à la cantologie au début du XXIème siècle une '*production esthétique autonome*' qui doit être organisé ainsi '*texte-musique-interprétation*'. Quant à la cantologie, elle doit « analyser la chanson ainsi entendue comme éternisation possible d'une fugacité, autrement dit, l'art de fixer l'air de notre présent ». La collection « cantologie » se propose de mieux comprendre les œuvres-chansons qui nous font si souvent rêver, que nous reprenons parfois en chœur sans toujours avoir conscience des enjeux esthétiques propres à ce genre encore trop peu étudié.

En analysant les paroles (lyrics) spécifiques des chanteurs retenus, la cantologie vise deux objectifs à la fois : encourager les auditeurs à écouter, admirer des chansons qu'on a souvent l'habitude d'entendre et de donner enfin des lettres de noblesse à un art rigoureux mais longtemps ignoré.

IX.4. Histoire de la chanson

La chanson est au centre de la vie humaine dans toutes les civilisations. Elle répond aux attentes les plus divergentes des hommes. En Europe du Moyen âge, la chanson remplit de multiples usages, tel que le chant religieux : grave et solennel ; il cadence les cérémonies religieuses. Le chant profane : prompt et rythmé, s'ajoute aux fêtes mais aussi aux gestes du travail.

Jusqu'au milieu du XIX^e siècle, les chanteurs itinérants ont diffusé les nouvelles à travers complaints. En fonction des situations, ils relataient les récitatifs des crimes ou les faits des généraux. En période de désarroi, la chanson devient une arme face aux détenteurs du pouvoir, à savoir les cardinaux. Les chansons ouvrières traduisent le mouvement du peuple lors des manifestations de rue.

La fin du XIX^e siècle a été marquée par l'apparition du chansonnier en France. Ce faiseur de chansons qui se présente au café-concert ou au music-hall, interprète des chansons ou joue des scènes humoristiques sur des thèmes d'actualité. C'est à cette époque-là qu'est né le comique troupier, dont la renommée correspond à la première guerre mondiale. Ce chanteur comique incarne des chansons parodiques sur le quotidien des soldats.

La chanson transmet des idées et des sentiments dans une tradition narrative, poétique ou dramatique originale qui en fait un art à part entière.

IX.4. 1. La chanson « qui mord »

Pour Claude Duneton, la chanson qui mord est « une chanson de résistance au contexte ambiant ». Sous ce rapport, Yves Charles Zarka (19 :2004) trouve que

la chanson la plus commune, au sens où elle est la plus populaire. La chanson est aussi une manière pour le peuple de se parler à lui-même et de s'entendre

IX.4. 2. La chanson : un mouvement contre Mazarin

On entend par « mazarinades » les cinq milles pamphlets imprimés et distribués en France à l'époque troublée de la Fronde (1648-1653). Ce terme prend sa source d'un poème satirique de Paul Scarron (1651) intitulé « Mazarinade ». Elle représente un pamphlet contre Mazarin. Ce terme générique comporte par la suite une grande diversité en fonction des intentions :

Une toute petite partie des mazarinades défend l'attitude du cardinal. Les destinataires des pamphlets sont multiples : d'autres meneurs de la Fronde sont également visés. Les genres sont divers, tels que les discours, les récits, les dialogues, des lettres, des chansons...Par ailleurs, les formes sont variées : nous pouvons citer les billets distribués dans les rues, des copies manuscrites, des pamphlets...d'après la bibliothèque Mazarine, leur rapport aux événements change : elles les relatent, les commentent ou les sanctionnent.

IX.4.3. La chanson révolutionnaire

Le 18^e siècle a été marqué de traits idéologiques divergents qu'interprète la chanson révolutionnaire. Cette chanson dite aussi « contestatrice » est un genre musical auquel se rattachent nombreuses chansons populaires : la Guillotine, Chant du retour, Ah ! Ça ira, etc.

IX.4.4. Chants anarchistes

Il s'agit de la production des chansons entre 1880-1900, qui joue un rôle fondamental dans la construction d'une identité libertaire en diffusant une modèle de l'anarchisme qui finira par faire corps avec lui : Gaetano Manfredonia (1997) dans *La chanson anarchiste en France, des origines à 1914* cite par exemple : Les nouveaux partisans, Faut plus d'gouvernement, etc.

IX.4.5. Chansons de la Commune de Paris

Claude Brécy (1991) signale que la chanson sociale voit le jour dans des espaces de bouillonnement des idées révolutionnaires. Ces communautés ouvrières chantantes représentaient de hautes tensions. Il était fréquent que les auteurs passent leurs chansons à des chanteurs de rue qui les colportaient aux carrefours. Saisis par la police du Second Empire, les auteurs et les chansonniers politiques furent poursuivis ou emprisonnés. Cette chanson avait des auteurs révolutionnaires qui accomplissaient le devoir militant une fois que l'urgence le commandait : Eugène Pottier, Jean-Baptiste Clément...), dont les chansons : La semaine sanglante, Le Temps des cerises, l'Internationale, etc.

IX.4.6. Chanson sociale et chanson réaliste

Vers les années 1880, l'esprit montmartrois s'est développé autour des activités du cabaret « Le chat Noir ». Les fameux chansonniers y sont Gabriel Montoya, Jules Jouy, Aristide Bruant. Avec celui-ci, un premier degré de la construction de la mythologie des bas-fonds émerge dans la chanson. Nous notons chez lui une résiliation, le rejet d'une attitude militante dans la chanson. Un détour se réalise avec le dépassement des thématiques et attentes des peuples.

La chanson réaliste quant à elle naît à cette époque. Elle a été portée sur scène en son début par deux chanteuses : Yvette Guilbert et Eugénie Buffet. Interprétée par la voix féminine, cette chanson traite d'une réalité se divisant entre un passé qui se dérobe davantage et un futur qui se laisse moins penser. Au début du XX^e siècle, la chanson réaliste connaît une nouvelle ère autour de chanteuses comme Piaf et Fréhel.

IX.4.7. Chansons de la résistance et de la libération

Les années quarante annonçaient l'apparition d'une nouvelle thématique de chants, qui inciter à la résistance et réclament la libération, tels que « le chant des partisans-1943 ». Nous pouvons citer par ailleurs les chants de résistance espagnols « El paso del Ebro », soviétiques « La Varsovienne », italiens « Bella Ciao », d'Amérique latine « La Cucaracha », allemands « Solidaritätslied »⁶ et les chants de la révolution des œillets « Vila Morena de José Alfonso ».

IX.4.8. La chanson depuis 1945

La période de l'après-guerre voit émerger un flux issu des cabarets de Saint Germain des Prés : c'est la chanson dite rive gauche. Celle-ci est axée sur le triptyque auteur-compositeur-interprète. Elle met en valeur cette période-là : des jeunes privés de nourriture et de nouveautés entre 1940 et 1944 ont envie de sortir et faire la fête. Les chanteurs qui ont accentué ce genre de chanson sont : Boris Vian, Léo Ferré, Georges Brassens, Les Frères Jacques...

Quand on parle de la chanson rive gauche, on évoque également « la chanson à texte » car elle exige une certaine présentation littéraire. Cette tendance littéraire va progresser à l'ensemble de la chanson française dite de variété.

L'évolution des médias au cours des dernières décennies va perpétuer cette personnalité de l'auteur-compositeur-interprète, témoin de son époque.

IX.4.9. La chanson française vers les années 60

On entend par chanson française à partir de la fin de la première moitié du XXe siècle, un genre musical qui se définit par la mise en valeur de l'expression française tout en référant à des sources de la littérature poétique de la langue française.

Les poètes précités ont été chantés par beaucoup d'artistes, dont Léo Ferré. Ensuite, plusieurs chanteurs reprennent ultérieurement les mises en musique, jusqu'à Jean-Louis Murat qui a interprété dernièrement douze poème mis en musique par Léo Ferré dans l'album les fleurs du mal (2008). Ce travail a joué en faveur de la persistance de l'ambiance populaire de ces poètes et de leur penchant à la chanson francophone actuelle.

⁶ Une expression allemande signifiant « Chant de solidarité » de Bertolt Brecht.

IX.4.10. Les maîtres de la littérature poétique française

Baudelaire, Rimbaud et Verlaine sont considérés comme les trois modèles de la littérature poétique de laquelle est inspirée la chanson francophone moderne. En effet, par leur travail sur le format court de nombre de leurs textes et la musicalité des mots, ils inventent un format qui correspond à la chanson. D'ailleurs, on remarque que le mot chanson figure dans leurs poèmes « chanson d'après-midi » de Charles Baudelaire ou « chanson d'automne » de Paul Verlaine. En plus, leur esthétique poétique avantage la musicalité des mots ; cela est signalé par Verlaine (1881) « de la musique avant toute chose »

Si on considère ces trois poètes comme étant des sources initiales, on cite ensuite Louis Aragon, dont les poèmes sont mis en musique essentiellement par Léo Ferré dans son album les chansons d'Aragon en 1961, et par Jean Ferrat.

D'autres exemples de la réécriture littéraire sont offerts par la tradition littéraire. Prenons l'exemple de Jean de la Fontaine, démarqué par Pierre Perret dans sa *Parodie de la cigale et la fourmi*, ou à l'emprunt de la chanson « les malheurs du lion » par Thomas Fersen (1999 : 4) au grand auteur classique de sa fable « le lion et le moucheron »

D'autres poètes ont également inspiré les chanteurs en expression françaises comme Jacques Prévert, Charles Cros et bien d'autres.

IX.4.11. Formes héritées ?

La chanson française s'est ancrée dans les formes de musique classique, dite aussi savante. Elle emprunte certaines formes musicales à des formats plus importants. A titre illustratif, c'est le cas d'une chanson à succès des années trente, intitulée « couchés dans le foin », composée par Mireille pour une opérette, puis délogée de cette opérette pour devenir un tube.

IX.5.1. Précurseurs de la chanson française

Pour la première moitié du XXe siècle, nous pouvons citer Vincent Scotto, Gaston Couté, Charles Cros, Aristide Bruant, etc.

IX.5.2. Formats musicaux exogènes

Parmi les héritages musicaux, nous pouvons citer le jazz, le tango, le cabaret berlinois, les musiques noires américaines, les musiques africaines et les musiques du monde.

IX.6. Aperçu historique chansonnier

IX.6.1. De l'avant 1ère guerre à la libération

Il est marqué la naissance d'un genre musical avec Gilles et Julien, Mireille, Jean Sablon, Charles Trenet, etc. entre l'ironie et l'esprit de révolte, se construit le mythe de la femme qui chante comme Edith Piaf, Maurice Chevalier...c'est l'émergence des premières vedettes du cabaret.

IX.6.2. La génération relais

Il s'agit de chanteurs qui existaient déjà avant-guerre qui continuent la tradition du chansonnier à la française : Jean Constantin, Dario Moreno, Philippe Clay, etc.

IX.6.3. La génération des années 50

Avec cette génération, il est marqué le retour aux sources littéraires, d'où l'engagement, la primauté au texte et les figures des auteurs compositeurs interprètes : Georges Brassens, Charles Aznavour, Jean Ferrat, Jacques Brel, Léo Ferré, etc.

IX.6.4. Les années 60 avec les adolescents et leurs idoles

C'était la première révolution économique du disque. Cette période comprenait une génération où le public avait le même âge que ces idoles. Ces derniers s'appellent : Dalida, Johnny Halliday, Claude François, Michèle Torr, Françoise Hardy, etc.

La musique dite « rock and roll » originaire des Etats-Unis révolutionne le monde tout en changeant les codes de la chanson populaire : désormais la musique et l'arrangement orchestral dominant le texte. Cette génération d'artistes, appelés par la suite « yéyé », met à mal de « music-hall de papa »

IX.6.5. La chanson aux années 70 : entre triomphe et aveu

Les années 70 ont marqué la poursuite des artistes de leur carrière. Elles ont été aussi déterminées par l'épanouissement et de la reconnaissance d'autres artistes tels que : Francis Cabrel, Alain Souchon, Michel Breger, etc.

IX.6.6. Les années 80

Ces années ont marqué l'apogée de nombreux artistes et leur influence par le pop anglais : Mylène Farmer, Daniel Balavoine, etc.

IX.6.7. La renaissance avec les années 1990

La renaissance de la chanson française, dite aussi « nouvelle scène française » correspond au retour des textes, avec moins de sons et plus de sens. Elle se nourrit de la crise de l'industrie du disque et de la reprise des personnalités théâtrales et du show. Véronique Mortaigne journaliste dans le Monde (1995 : 28) prétend que la tendance esthétique de cette chanson a contribué à l'apparition d'univers musicaux distinctifs qui infléchissent la perception d'un trait particulier de la chanson française des années 90.

IX.6.8. La chanson d'aujourd'hui : entre veine lyrique et fibre partisane

Il s'agit d'une chanson dont les artistes recherchent une attitude esthétique à travers les textes et la création musicale. Elle envisage la conquête des territoires du registre lyrique. Cette alliance est appelée « chanteurs à voix », dont l'objectif est de créer un contexte à l'esthétique musicale. L'ambition de ces chanteurs est de reprendre des thèmes universels afin de divertir le public en l'emportant dans un monde musical propice à la rêverie. Ils se cultivent donc une certaine légèreté de paroles et de forme. Nous pouvons citer à titre d'exemple : Dorothee, Claire Denamur, Daniel Lavoie, Faudel, etc.

Conclusion du chapitre

Au terme de ce chapitre, nous avons vu les principaux fondements de l'enseignement-apprentissage du FLE en Algérie, notamment à l'université. Il a été d'abord mis en valeur l'importance des langues, ainsi que la présentation des bases théoriques sur l'apprentissage, telle que la différence entre apprentissage et acquisition. Ensuite, nous avons abordé le parcours de l'enseignement du FLE en Algérie. Il a été également mis l'accent sur la didactique des langues et des cultures, sur l'approche ludique et ses outils tels que la chanson. Une enquête menée auprès de notre échantillon afin de vérifier leur motivation envers l'apprentissage du FLE. Enfin, nous avons donné un aperçu historique sur la chanson.

CHAPITRE II :
Représentations et parcours de la chanson
en classe de FLE

Dans la langue, un mystère, un vieux trésor se trouve...Chaque année, le rossignol revêt des plumes neuves, mais il garde sa chanson. Frédéric Mistral

Introduction du chapitre

Dans le chapitre précédent, nous avons abordé l'importance d'enseigner les langues étrangères, notamment le FLE. Nous avons vu également les différentes approches qui déterminent la didactique des langues et des cultures, dont l'apprentissage ludique. Dans ce présent chapitre, nous parlerons d'une manière exhaustive de l'objet de notre étude qu'est la chanson en classe de langue. Nous aborderons l'historique de la chanson comme étant un document authentique exploitable en classe de langues, tout en discutant les thèmes et le genre de musiques. Afin d'apporter des réponses à ces interrogations, nous avons fait appel aux témoignages des didacticiens du FLE et notamment les spécialistes de la chanson ; les conceptions des auteurs et des compositeurs de la chanson, y insérant de temps à autre nos représentations personnelles. Ensuite, nous établirons un bilan de ce qui a été réalisé pour promouvoir la langue française par le biais de la chanson.

I. La chanson, document authentique étudié en classe :

La chanson a fait l'objet d'innombrables études depuis plus de 40 ans (livres, manuels scolaires, articles, fiches de travail, etc.). En France, il est fourni un dispositif au potentiel qui favorise des options diverses, telles que la version « Génération française », « des clips pour apprendre », « in Bloom », etc., ainsi que les que les partenaires actifs comme TV5, le CAVILAM, le Bureau Export de la Musique, avec leurs sites respectifs et celui du Français dans le Monde.

I.1. Intégration de la chanson en classe

En réalité, la chanson n'est pas destinée à être utilisée pour enseigner-apprendre la langue. Mais avec la difficulté qu'éprouvent les enseignants pour transmettre la langue, notamment étrangère, les concepteurs, dont Jean-Louis Calvet (1989 : 20) ont contribué à la multiplication des méthodes et des approches. En fait, la chanson était parmi les outils proposés pour la didactisation des langues étrangères.

La chanson est la représentation de la langue mais une langue particulière qui est créée de la combinaison entre la langue et la musique. Jean Louis Calvet (1989 : 5).

Selon lui, la chanson joue trois rôles principaux dans la classe des langues : linguistique, psychologique et culturel.

- a) Le rôle linguistique : par son contenu linguistique varié, la chanson intervient à développer le bagage linguistique de l'apprenant en lui conférant de nouveaux mots et structures syntaxiques (vu le style poétique des expressions).
- b) Le rôle psychologique : le plaisir et la distraction sont des caractéristiques spécifiques à la chanson. En effet, elle permet de rire et de s'amuser en français.
- c) Le rôle culturel : grâce à sa matière culturelle riche, la chanson francophone est un espace de découverte de la culture de l'autre.

I.2. La chanson et le FLE

L'enseignement du FLE se fait généralement par plusieurs méthodes. Parmi ces méthodes, on peut en citer deux « traditionnelle » et « alternative ». Sous l'angle de cette dernière, s'inscrit « l'apprentissage expérimental ». Cette méthode, par sa particularité peut donc s'appliquer sur l'apprentissage ludique (jeux de rôle, poésie, simulation...). Il nous semble donc possible d'ajouter l'utilisation de la chanson comme support didactique.

D'après Calvet (1989), l'approche expérimentale exige que l'apprentissage de la langue doive inclure tous les sens : la vue, l'ouïe, le toucher, l'odorat et le goût.

La chanson est introduite en classe de langues pour assurer l'interactivité dans l'apprentissage. En effet, elle provoque le désir d'apprendre caché à l'intérieur de tout apprenant. Grâce à ses pratiques authentiques et variées, la chanson, comme pourrait briser la méthode traditionnelle. Il suffit alors d'en saisir l'utilisation, dont les aspects sont divers. Brian Thompson trouve que « ...la chanson peut jouer des rôles forts divers dans l'enseignement selon les besoins, les intérêts et les possibilités pratiques des enseignants et des apprenants »

L'utilisation de la chanson comme outil pédagogique date vers la fin des années soixante. En effet, l'approche communicative a facilité l'accès de la chanson en de classe pour des fins

pédagogiques. Dans ce contexte, il a été souligné dans le Français dans le monde (1967) n° 47 que

L'enseignement, lorsqu'il s'est intéressé à la chanson, s'est tourné surtout vers la chanson folklorique. Sans ignorer la richesse de la matière qu'elle propose, on ne peut laisser de côté tout l'apport de la chanson moderne

Plusieurs chercheurs, en prouvant son efficacité, ont sélectionné la chanson comme le lauréat des outils didactiques qui favorisent l'apprentissage de l'oral. On peut citer par exemple (Naddeo et Trama, 2000 ; Gajos, 2003) qui ont conçu des activités didactiques centrées sur cet outil. Dans ce contexte, Poliquin (1988 :1) affirme que la chanson devrait être un outil pédagogique sans pareil pour l'éducateur.

Selon les concepteurs, l'apprentissage en s'amusant a toujours été une source de motivation, qu'est un élément intrinsèque aux apprenants d'une langue étrangère. En effet, le divertissement contribue à réduire le stress et l'ennui dus aux situations d'enseignement-apprentissage du FLE.

Toutefois, pour qu'elle ne soit pas seulement un simple loisir pour les apprenants. La chanson doit exploiter tous les aspects de la langue : la phonétique, la grammaire, le lexique et notamment la compréhension et l'expression de l'oral.

I.3. Objectifs visés par l'introduction de chanson la chanson

Le travail avec la chanson pour enseigner le FLE pourrait se résumer dans les intentions suivantes :

- Rendre l'enseignement plus enthousiaste en rompant la monotonie.
- Enrichir le vocabulaire et favoriser la syntaxe.
- Saisir les différents niveaux de langue (du familier jusqu'au soutenu)
- Inciter l'apprenant à la lecture.
- Transmettre la culture et la civilisation de l'autre.
- Servir pour travailler la prononciation, la diction et le rythme.

I.4. La chanson folklorique et moderne

La chanson, étant un prétexte pour résoudre les obstacles de l'oral, peut également véhiculer la culture de l'autre et exercer les aptitudes linguistiques stockées chez l'apprenant.

Contrairement aux concepteurs et aux chercheurs, qui encouragent l'introduction de la chanson dans les programmes du FLE. Les enseignants, comme étant les réalisateurs et les libérateurs des compétences linguistiques chez les apprenants, ont du mal à pratiquer la chanson en classe, à mener une pratique chorale de la langue.

La chanson en classe peut remplir plusieurs fonctions : la compréhension, l'animation, l'expression et la mémorisation. Dans ce chapitre, nous allons tenter de mettre sous la loupe l'impact de la chanson sur ces pratiques qui nous paraissent indissociables.

Il nous semble qu'un protocole expérimental est donc exigé pour démontrer l'impact de la chanson sur les pratiques langagières, y compris évidemment la compréhension et la mémorisation : ces deux atouts indispensables pour tout apprentissage.

Comme l'approche communicative sollicite l'exposition des apprenants à des situations de communication authentiques ; ceux-ci se trouvent dans l'obligation d'améliorer leurs compétences à l'oral, à la fois (compréhension et expression). En ce sens, mieux vaudrait-il assurer le bain sonore (préparé sous forme de documents sonores authentiques) pour bien cerner la contrainte du blocage vis-à-vis de la langue étrangère.

Comme la rapidité des propos oraux pose un obstacle pour les apprenants du FLE, il serait préférable d'assurer une écoute répétée des chansons. Cela les familiarise au débit naturel de l'oral. Aussitôt, la chanson révèle l'aptitude de compréhension orale en facilitant l'accès au sens en fonction de son contexte général.

L'introduction de la chanson dans le processus d'apprentissage du FLE, permettrait aux apprenants de :

- Enrichir leur compte en vocabulaire courant, voire soutenu
- Inciter l'imaginaire des apprenants et nourrir les valeurs culturelles.
- Travailler la diction

I.5. L'évolution de la chanson en classe de langue

La rencontre entre la chanson et la classe a eu lieu la première fois à la fin des années 50, avec l'apparition des chansons folkloriques « Alouette », « Auprès de ma Blonde » et autres qui ont offert aux enseignants une occasion en or pour éduquer leur mémoire et travailler la diction, ainsi de fournir des activités grammaticales grâce aux nombreuses répétitions du

texte, ce qui le rend utile. J.C Demari (2004) note que les pratiques de la chanson en classe se faisaient en choral pour garder la spécificité musicale.

A l'ombre de la méthodologie classique ou tructuro-globale, la chanson reste un simple texte-source d'exercices et un éventuel cours d'histoire de la civilisation. Dans ce sens, Marie-Thérèse de Julliot explique dans son article intitulé *Le chant dans l'enseignement du français à l'étranger* paru dans *Le Français dans le monde* n° 9, mai 1962, l'effet des exercices structuraux ôtés de la chanson sur la langue. Au début des années 80, d'autres chansons ont été conférées en faveur des classes par le communicatif Archipel (Hatier) telle que « A la claire fontaine », « Le temps des cerises »...

Vers les années 60, les enseignants sont passés de la chanson folklorique à la chanson à texte : le français fondamental trouve alors un nouvel usage avec l'arrivée de Brel, Ferrat, Béart et d'autres chanteurs qui, pour les enseignants, ont bouleversé la classe. Quoique ni la démarche ni les activités tirées de la chanson n'ont changé, la chanson moderne a contribué sa propre empreinte. C'est ce qu'affirme Robert Damoiseau (1967) :

L'enseignement, lorsqu'il s'est intéressé à la chanson, s'est tourné surtout vers la chanson folklorique. Sans ignorer la richesse de la matière qu'elle propose, on ne peut laisser de côté tout l'apport de la chanson moderne

En dissociant le texte et la mélodie, la chanson à l'époque comporte des lacunes ; rejetée par les jeunes Français, malgré son importante thématique d'actualité (l'adolescence, la famille, les loisirs...). L'été de 1969, Francis Debyser avec sa *Lettre ouverte sur la chanson* a combiné entre la chanson poétique et l'explication du texte ; ce qui a favorisé l'avancée du processus de la chanson comme outil didactique.

Dans une initiative, Debyser (1969) rejette la méthodologie traditionnelle appliquée aux textes littéraires pour la chanson (dissertation, commentaire composé...) pour appréhender la chanson en classe. Conséquemment, il suggère des exploitations pédagogiques au sein de la phonétique. En effet, la chanson est la meilleure placée pour exercer la phonétique corrective. Le choix du texte pour lui, se fait selon sa valeur culturelle.

Vers les années 80, la chanson connaît une évolution qualitative : l'écoute de la chanson devient un facteur indispensable. Lucette Chambard (1984) explique :

Réduire la chanson à un texte écrit, si riche qu'il puisse être, ce serait la stériliser sur le plan pédagogique en l'amputant de ce qui attire d'abord

l'étudiant, suscite de sa part une première appréhension globale et intuitive : la mélodie, le rythme, le choix des instruments, la couleur de la voix, la manière de chanter, porteurs de sens d'une autre façon que les mots, mais pourtant en rapport avec eux

Cette affirmation démontre la nécessité d'associer la parole, la musique et l'interprétation. C'est ce que soutient encore Jacques Pêcheur, ancien rédacteur en chef du Français dans le monde :

Nous avons alors pris en compte le fait que la chanson est une expression culturelle proche des étudiants, dans laquelle ils peuvent se reconnaître, ne serait-ce qu'au niveau musical. Et puis, il y avait aussi une volonté plus idéologique : donner du français une image vivante

Ces déclarations mettant en valeur les éléments extralinguistiques (voix, rythme, mélodie...), s'écoulent dans le sens de la méthodologie communicative ; d'où l'apprenant est l'acteur principal.

Ces efforts pédagogiques associés aux travaux de Jean-Louis Calvet (ses articles sur la chanson « Chanson : quelle stratégie ? », « Chanson et Société » dans le Français dans le monde n°144) et avec l'arrivée des ministres de l'éducation et de culture à cette époque, ont collaboré à l'innovation des disques (par l'éditeur scolaire Hatier) en faveur des apprenants hors le cadre de la classe. Au début de la dernière décennie du XXe siècle, la pédagogie de la chanson abandonne la classe pour des raisons économiques. (La production et la concurrence font de la chanson un objet commercial).

I.6. La chanson comme texte littéraire

Comme la considèrent Cuq et Gruca (2009 : 436), la chanson

Comme la poésie, par son organisation strophique, ses refrains, ses rimes et son rythme, la chanson semble particulièrement bien convenir aux niveaux débutants et intermédiaire et plus apte aux réemplois de certains éléments d'acquisition que d'autres supports oraux ou sonores. Par ailleurs, il est possible de considérer la chanson comme un espace privilégié qui raconte la société et où la société se raconte.

La première représentation faite lors de la rencontre avec une chanson (écrite) révèle le poème autant que genre littéraire avec ses caractéristiques (rimes, strophe, refrain). Autrement dit, mis à part les facteurs de la mélodie et de la musique, la chanson semble un texte littéraire

ayant toutes ses propriétés esthétiques. Ce qui suppose encore l'exploiter dans une épreuve écrite, afin de transmettre les effets littéraires : genre, courant, thématique, expression poétique, figures de style et de rhétorique, le registre de langue, etc. C'est ainsi l'occurrence pour véhiculer les valeurs socioculturelles qui s'articulent autour de la chanson ; et dont sont indissociables. Sur ce ton, J. Deniot (2007) ajoute en envisageant la mission de la chanson.

Qu'elle soit de facture plus circonstanciée ou plus poétique, la chanson française s'apprécie à l'aune d'une prééminence affirmée d'un phrasé de la signification, sur les dimensions mélodiques et rythmiques. Elle est un chanter pour dire, tantôt le sens partagé de l'événement, tantôt les mots de l'indicible affrontant la censure des conventions, suggérant l'énigme des sentiments, des silences. Deniot, 2007.

Au-delà de toute considération extralinguistique, la chanson comme récipient purement littéraire pourrait transférer un ensemble d'idées, de doctrines propres à une époque donnée, tout en caractérisant les différents styles et formes, les effets de l'expression, etc. C'est en fait, ce que nous allons démontrer au cours de ce travail.

II. La chanson : discours et apprentissage

II.1.1. La chanson et l'apprentissage de langue

Dans son document intitulé *Approches pédagogiques de la chanson*, Michel Boiron définit l'apprentissage d'une langue comme suit :

Apprendre une langue, c'est aborder une autre manière de voir le monde, découvrir un univers culturel et linguistique différent de sa culture d'origine. La perception des autres, la compréhension, les repères personnels sont remis en question par ce projet. Réduire l'apprentissage de la langue à l'assimilation de vocabulaire, de structures de phrases, de règles grammaticales et d'un contenu de civilisation préétabli, équivaut à enseigner une langue morte

Et comme selon lui, la langue sert à communiquer, en permettant d'échanger des informations, d'exprimer des opinions, de réagir, etc. ; elle serait ainsi plus sollicitée au futur pour répondre aux besoins immédiats des personnes. Cette nécessité dictée par l'actualité du monde technologique qui ne cesse de développer ; suggère des moyens fructueux afin de faciliter l'accès à un apprentissage efficace : ces procédés esthétiques sont bien la chanson et la musique.

L'auteur continue à soutenir sa pensée en faveur de la chanson en considérant que celle-ci sert de lien entre les diverses cultures françaises et francophones. En plus, elle favorise le sens de l'interactivité en classe ; tout en assurant le facteur de divertissement.

En somme, comme l'apprentissage est avant tout une envie à nourrir, un talent à révéler ; il serait indispensable de fournir tous les atouts possibles qui « déclenchent » cette opération devenue de plus en plus compliquée. C'est là où intervient la chanson avec ses spécificités littéraire, culturelle, affective et esthétique, pour accommoder ce processus.

II.1.2. La chanson comme étant un genre discursif

Entamons cette partie par cette question : la chanson s'inscrit-elle sous quel genre de discours ?

Afin de situer la chanson dans un genre discursif, sachant qu'il est difficile d'en faire une classification, nous faisons un recueil des déclarations sous différents angles : didactique linguistique et sociolinguistique.

Dans l'article « langue française et chanson » (1977 : 13-17), il est émis un regard sur le genre discursif que retrace la chanson et cela en exposant un débat entre Jean- Louis Calvet, sociolinguiste spécialiste de la chanson, Francis Debyser et René Kochmann, didacticiens du FLE.

Qu'elle est la particularité du discours de la chanson qui la rend difficile à comprendre quand elle se chante, même si on connaît bien la langue respective ?

Calvet (1980) dans son ouvrage, *La chanson dans la classe de français langue étrangère*, renvoie cette complexité à ce qu'on appelle le « jeux de mots ». D'après lui, ce sont les jeux de mots et les chansons qui constituent les plus grands obstacles dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Quant à la chanson, Calvet (1977) trouve que cette difficulté n'est pas éprouvée uniquement par les étrangers :

C'est effectivement un problème de rapports à une forme d'expression qui est un peu différente et qui au départ nous trouble. Calvet 1977 : 14.

Sous un autre angle, René Kochmann (1977 : 13) trouve que mise à part les subtilités intrinsèques à l'oral, « la difficulté majeure, c'est l'existence de quatre types de rythmes dans

presque toutes les chansons » : le premier est lié à la versification, le deuxième au langage, le troisième à la mélodie et le dernier à l'instrumentation. A cette idée rejoint Calvet :

Il y aura à la fois un accent tonique, qui frappera ici ou là (...) et d'autre part, la mélodie et non plus le rythme : il va y avoir des syllabes qui vont être longues et brèves, ce qui n'existe plus linguistiquement en français. Calvet, (1980 : 14)

Le lien entre l'oral et l'écrit que la chanson représente est un autre motif qui fait partie de cette démarche de cerner la spécificité de la chanson. Il s'agit d'un thème de discussion depuis trois décennies : ce rapport entre langue littéraire et chanson. Dans ce sens, F. Debyser (1977 : 15) pense qu'il y a « une évolution qui va dans le sens d'un rapprochement très net de la langue orale (...) il ne faut pas faire croire aux enseignants que la chanson c'est de l'oral et non pas un texte chanté ». Tandis que R. Kochmann (1977 : 16) trouve que c'est plutôt « une oscillation pendulaire de la chanson entre l'assimilation, disons à l'écrit poétique soumis à des règles précises (...) et l'assimilation à l'oral spontané ». Pour lui, « c'est de l'écrit oralisé ». D'après Calvet (1977 : 17) : « c'est la rencontre de différentes directions pulsionnelles, de différents rythmes »

F. Debyser (1977 : 17) soulève une autre caractéristique de ce genre de discours en montrant qu'il est question d'une unité textuelle courte :

parmi les variétés d'écrit oralisé ou de message sonores, il en est peu qui se présentent comme un texte achevé, complet, avec une rhétorique interne qui est en elle-même un avantage pédagogique

Claude Duneton, le spécialiste de la chanson (1998) trouve qu'un texte réservé à la chanson n'est pas un texte poétique ordinaire.

Les vers d'une chanson ont curieusement besoin s'être plats, car ils doivent laisser la place à leur parure, à leur écharpe mélodique, à la musique qui les anime, au rythme qui les grossit, leur octroie leur pleine charge poétique.

Par la suite, nous distinguerons que la conception de la chanson par les spécialistes n'a pas toujours été prise en considération dans les approches didactiques de la chanson.

II.2. La représentation de la chanson par les auteurs-compositeurs

Sous cet angle, Charles Trénet nous apprend à travers les paroles de « L'âme des poètes » 1951, que les auteurs de la chanson ayant même disparu, la chanson se perpétue.

*Longtemps longtemps longtemps
Après que les poètes ont disparu
Leurs chansons courent encore dans les rues*

En les chantant, les gens de la rue assurent la longévité des chansons sans même en connaître les concepteurs. Et ce sont les sentiments qui engagent les poètes à écrire une chanson :

*La foule les chante un peu distraire
En ignorant le nom de l'auteur
Sans savoir pour qui battait leur cœur*

Pour répondre à notre question, Georges Moustaki décrit la chanson comme une mosaïque :

*La chanson ?
C'est du théâtre, un film, un roman,
Une idée, un slogan, un acte de foi,
Une danse, une fête, un chant d'amour,
Une arme de combat, une denrée périssable,*

Une compagnie, un moment de la vie (MOUSTAKI, cité par BONNIUEX, CORDEREIX, GIULIANI, 2004)

III. La chanson pour une perspective didactique

Francis Debyser est le premier à voir projeté l'exploitation de la chanson en classe de FLE en 1969 dans sa *Lettre ouverte sur la chanson*.

III.1.1. Pourquoi la chanson ?

Dans une initiative, Debyser (1969) rejette la méthodologie traditionnelle appliquée aux textes littéraires pour la chanson (dissertation, commentaire composé...) pour appréhender la chanson en classe. Conséquemment, il suggère des exploitations pédagogiques au sein de la phonétique. Pour lui, la chanson est la meilleure placée pour exercer la phonétique corrective. Le choix du texte pour lui, se fait selon sa valeur culturelle. Il considère même la chanson comme de la « vraie poésie » et rejette qu'elle soit envisagée comme un sous-art.

Demougin et Dumont (1999) pensent que la chanson est susceptible d'intéresser tous les apprenants, sachant que les didacticiens commencent à l'époque à miser sur l'élément de la

motivation en pensant que « *le goût pour la chanson, paroles et musique, rythmes et mélodies, soit universel* » (p.111)

La dimension culturelle est un autre motif qui, selon Debyser, doit être pris en compte lors de l'apprentissage par la chanson. Ce dernier trouve que l'introduction de la chanson en classe de langue donne lieu à l'exploitation linguistique en tout en suscitant la motivation chez les élèves et apporte une charge culturelle universelle. Alors, pour Dument, la chanson permet la mise en place d'une nouvelle démarche didactique quant à la compétence socioculturelle. (p.113), en tenant compte des éléments linguistiques, textuels, extralinguistiques (aspect socioculturel) et même paralinguistique.

III.1.2.1. La chanson comme réalité universelle

A travers la chanson, les apprenants deviennent sensibles au sens grâce à sa forme qui est directement abordable.

C'est tout particulièrement l'occasion où disparaît la « normalisation » de la prosodie, en laissant spontanés l'intonation, l'accent, le timbre, le rythme de la voix...ainsi la chanson nous accorde une certaine indifférence, joie ou colère.

III.1.2.2. La chanson, déclencheur favori de communication.

La chanson nous fait apprécier un moment bref d'attention qui amplifie considérablement le don émotionnel chez les apprenants.

Il s'agit du seul moment où la répétition ne soit pas source d'ennui. La reprise de l'expression ou de la formule lui rajoute une certaine magie, une esthétique nouvelle, tout en gravant le mot à tout jamais dans la mémoire des apprenants.

Certains publics trouvent que la chanson surfait la désorientation que crée l'apprentissage d'une langue étrangère. Quoiqu'elle soit courte, une chanson a toujours tendance à satisfaire ceux qui l'écoutent. Avec peu de mots et d'expressions, une chanson doit avoir posé un décor, installé des personnages, procuré un sentiment et, éventuellement, émettre un message, en résumé : justifier une production verbale (Demougin et Dument : 34-35)

A la fin de cette pratique, néanmoins, comme il n'y avait pas de consentement, de la part des étudiants, sur le choix des chansons à exploiter, nous avons eu recours au vote. Le résultat c'est qu'une majorité se manifesta « *contre le plaisir, pour la chanson didactique, où la parole est à la fois prioritaire et directe* » (id. p.46).

Peut-on trouver une façon d'allier plaisir à didactique ? Nous allons voir dans quelle mesure le choix des chansons en classe est important et sujet à débattre. C'est le motif pour lequel nous allons traiter ce point en ce qui suit.

III.3. Le choix des chansons

Le choix des chansons fait l'objet de multiples interrogations. Le thème renvoie presque toujours à un point essentiel en didactique : celui des objectifs. Nous émettons cette question d'une manière plus générale, en tenant compte du genre ou du type de chanson, sans se référer aux titres de chansons.

III.3.1. Chanson folkloriques

Jean-Claude Demari (FDLM, 2001) estime que l'exploitation de la chanson en classe de langue remonte plus loin que la date à laquelle P. Dument en fait mention. En effet, il étudie sa situation dans les manuels d'après les méthodologies appliquées. Pour ce motif, il fait référence au niveau 2 du Cours de langue et de civilisation française (Mauger, 1955) : il est présenté huit chansons folkloriques avec leurs partitions. Les exploitations de la chanson folklorique sont liées aux approches structuro-globales : le texte est un support pour les exercices structuraux contrebalancé par un certain regard civilisationnel.

III.3.2. Chansons à texte dites poétiques

Selon Demari, à partir des années 60, on passe de l'enseignement du « chant » à l'enseignement de la « chanson à texte » ou de la chanson poétique. Cette chanson « moderne », c'est celle de Brassens, Brel, Barbara et d'autres. Le texte étant le plus important à approcher, il fallait trier les meilleurs, autrement dit, des chansons de qualité, de par leurs textes presque uniquement.

Le Français Fondamental trouve un nouvel usage, innovant s'il en est : permettre de « catégoriser » les « bonnes chansons ». Demari, 1988 : 52

Ce mouvement est approuvé par les propositions pédagogiques conçues par Robert Damoiseau (FDLM, 1967), où il encourage les enseignants à utiliser la chanson « moderne », comme l'a dit, en proposant à titre d'exemple l'étude de la chanson « La montagne », de Jean Ferrat.

III.3.3. Intégration de tous les types de musiques

Vers la fin des années 70, avec les méthodologies communicatives et leur centration sur l'apprenant, et grâce aux études de J-L. Calvet sur la chanson, d'après Demari

tous les types de musiques, même celles qui étaient vues auparavant comme « commerciales », « inaudibles », « mal articulées » ou « argotiques », commencent à avoir droit de cité DEMARI, 1988 :53.

En effet, la chanson n'est plus considérée seulement pour son texte mais aussi pour sa mélodie, son rythme, l'interprétation, sa gestuelle sur scène, etc.

Par ailleurs, Jaques Pécheur, ancien rédacteur en chef du FDLM trouve qu'il existe une volonté plus idéologique d'octroyer au français en image vivante de prendre en compte

le fait que la chanson est une expression culturelle proche des étudiants, dans laquelle ils peuvent se reconnaître, ne serait-ce qu'au niveau musical. Cité par DEMARI, id, ibid.

A cette époque-là paraissent les deux ouvrages de J. L. Calvet autour de la chanson, le premier, adressé directement aux enseignants de français, *La chanson dans la classe de français langue étrangère* (1980) et le second *Chanson et société* (1981).

L'auteure Liliane Picciola (1982) nous l'évoque, en se demandant sur les traits culturels transmis à la fois par la chanson considérée comme poétique et sur ses divers succès populaires. Ainsi, elle se concentre sur le travail réalisé par Calvet et J-C Klein sur les chansons de l'équipe Revaux/Talas/Sardou dans *Faut-il brûler Sardou ?* paru en (1978).

le seul examen des textes interprétés par Sardou ne suffit pas pour éclairer leur message (...) il s'agit de bien d'éclaircir sa nature en montrant que l'alliance texte/musique/interprétation touche plus l'affectivité que l'intellect et qu'on se méprend très facilement sur la signification d'une chanson si l'on ne prête pas attention à tous ces éléments (id., p.91).

A leur tour, Demari et Caré (1988) ont au part à une prise de conscience par rapport à cette spécificité de la chanson. Ainsi, ils ont tendu à faire réduire la barrière existante entre genre

de chanson plébiscite par les Français –le rock – et la chanson que les professeurs apprennent à leurs élèves en classe.

Les auteurs, dans cet article, se basent sur un sondage sur le goût des Français en ce qui est de la musique, qui a montré leur goût pour le rock, et qui les conduits à réfléchir sur la place de la chanson dans la classe de langue. Ces auteurs pensent que

Son statut (de la chanson) n'est pas toujours bien défini car concepteurs de méthodes, formateurs et enseignants ne s'entendent pas encore sur deux questions essentielles : quelles chansons sélectionner ? Comment travailler avec elles ? (id, 48)

Ils ont identifié la difficulté, éprouvée par les enseignants, d'aborder une chanson du genre rock et, pour ce motif, ils consacrent une partie de cet article à exposer ce qu'est le rock (comme étant une forme et une écriture musicale), avec des exemples de chansons, avant de lancer leur analyse d'une chanson d'A. Bashung, *Élégance*.

Dans leur article intitulé *Chanson et classe de langue : état des lieux*, Joël Boudou et Andreu Rigo Isern (1984 : 31), résument ainsi ce cheminement progressif de la chanson

Longtemps suspectés de perturber la compréhension du message linguistique et souhaités pour cela les plus neutres possibles, la voix, le rythme, l'accompagnement musical sont de plus en plus sollicités pour faciliter l'accès au sens global par des techniques visant à l'amélioration de l'écoute. Ces approches, assumant le fait qu'aucune chanson n'a été écrite dans un but pédagogique, sont axées davantage sur le plaisir. Cela devrait permettre l'élargissement d'un répertoire qui relève encore trop souvent du seul choix de l'enseignant. Boudou, Isern (1984 : 31)

Deux décennies plus tard, Calvet (2001 : 49) présente ainsi, le dossier dit « *Musiques actuelles, quatrième génération* » :

De 1981 à 1986, de l'Allemagne au Gabon, de l'Italie à l'Autriche et à la Grande Bretagne, j'ai mené des enquêtes sur les goûts des professeurs de français en matière de chanson francophone...

A travers son enquête, il affirme que

Ce que les étudiants comme les professeurs plus âgés plébiscitent, c'est une certaine chanson française, caractérisée par la prééminence du texte, son aspect poétique, une chanson née il y a plus d'un demi-siècle dans les cabarets parisiens. id., p.49

Pour lui, c'est un résultat impressionnant :

Ce qui frappe le plus, c'est le déséquilibre entre cette image un peu figée de la chanson francophone et l'extrême créativité des nouveaux talents. id., ibid.

Ainsi, il cite l'exemple de la chanson rap (« *on rappe partout, en toutes les langues* ») et de Manu Chao, qui mêle l'espagnol, le français, le galicien et l'anglais, et il finit par nous faire une sorte d'instruction et de suggestion :

Ce décalage entre le goût des enseignants ou des futurs enseignants et de ceux de leurs élèves potentiels risque d'être dramatique, car il ne suffit pas de faire écouter des chansons en classe de langue pour atteindre son but : il faut encore y intéresser les élèves qui sont souvent mieux renseignés que leurs professeurs. Allez chers collègues, encore un effort ! Id. ; ibid.

C'est afin de favoriser cet effort que Michel Boiron (2001), donne ses propositions, dans l'article *Chansons en classe*, mode d'emploi, dans ce même dossier.

En ce qui est du choix des documents, l'auteur n'infère que le fait d'opter pour des chansons très récentes

renforcent l'actualité de la langue apprise, son insertion dans le monde d'aujourd'hui. Elles peuvent contribuer à consolider la complicité entre enseignants et apprenants dans le projet d'apprentissage. Id. ; ibid.

Le côté culturel, quant à lui est toujours présent :

la chanson est un lien avec la culture de l'autre dans sa diversité. Les musiques actuelles francophones sont un lieu de découverte de la réalité multiculturelle française et francophone. id., p55

Ce même souci revient, découvert à partir des années 80 (Calvet, 1980 ; DUMENT, 1999) qui attribue à la chanson le statut de document authentique : son rapport avec la société et avec la culture, propre à un document qui utilise une langue vivante. Par la suite, Boiron nous liste un certain nombre de critères de choix d'une chanson (id., ibid.), à savoir :

- ✓ La proposition de la chanson est faite par un des élèves
- ✓ Elle passe à la radio et a du succès ;
- ✓ Elle convient au goût de l'enseignant
- ✓ Elle capte, elle est différente
- ✓ Son thème est conforme au thème abordé au cours ;
- ✓ Elle répond aux habitudes d'écoute des élèves
- ✓ Avoir la possibilité de chanter, de l'exploiter pour un spectacle, etc.

Et il avance en faveur de sa sélection des musiques actuelles :

Elles sont aussi une mission de plaisir, de divertissement...apprendre le français, c'est aussi découvrir le plaisir d'apprendre...Id., ibid.

D'après ce qui a été noté, le choix des chansons nous semble plus liée à ce que véhicule le texte, si la sélection est faite par l'enseignant, visant d'abord la langue, le contenu (les thèmes de la vie quotidienne) et surtout la forme linguistique (syntaxique, vocabulaire, niveaux de langue, etc.). Cela se voit, bien que ce ne soit pas désirable. Car si l'on veut octroyer le droit de citer à l'étudiant, lui, préfère surtout, dans la chanson, sa mélodie, son rythme et son interprétation, ce qui ne nécessite pas de savoirs spécifiques dans le domaine, pour l'apprécier car ce sont ces éléments qui favorisent sa motivation plus que le texte.

IV. Les perspectives de l'usage de la chanson

Comme il a été déjà mentionné plus haut, nous voyons que, pour la sélection des chansons, il faut tenir compte également des objectifs que l'on veut réaliser, soit au niveau institutionnel soit au niveau de la classe, en « négociant » par exemple, avec les apprenants.

Dans l'introduction de son dossier *A travers chants*, Calvet révèle le contenu de ce numéro :

Le compte-rendu de diverses expériences pédagogiques où la chanson trouve sa place. Elles sont diverses, dissemblables. Les unes prennent la chanson comme point de départ vers un élargissement, les autres la prennent comme but, d'autres enfin se fondent plus sur le chant que la chanson. On pourrait également, face à cette pédagogie par la chanson songer à une pédagogie de la chanson, dont de débouché serait, non plus linguistique, mais surtout culturel. Calvet (1977 : 8)

Ces distinctions établies entre les approches de la chanson nous semblent primordiales en ce qui est du choix des chansons parce que ce choix est directement lié aux objectifs assignés : la chanson, pourquoi faire ?

Calvet s'accorde sur le dernier objectif mentionné avec P. Dument, et F. Demougin, auteurs de l'ouvrage *Cinéma et chanson : pour enseigner le français autrement*. La sélection d'un répertoire de chansons est lié aux les objectifs à atteindre : « *la mise en place d'une nouvelle procédure d'enseignement-apprentissage de la compétence socioculturelle* » (DEMOUGIN, DUMENT, 1999 :113). Ainsi, il avance que la chanson est l'un des lieux privilégiés où apparaît cette compétence « *ethnosocioculturelle* ». Cette approche, menée par une réflexion théorique clarificatrice doit lui permettre

de proposer une typologie générale de la chanson française qui serait transversale par rapport aux distinctions en traits constitutifs de compétence ethnosocioculturelle répertoriés par Boyer. Demougin ; Dument, (1999 : 47).

Malgré sa conscience du risque un peu réducteur, estime-t-il, d'une telle tentative, il essaiera d'élaborer une vue complète de la société française. Dans cette intention, l'auteur va tenter de lister de tous les types de textes de chanson à exploiter. Il s'agit d'une liste qui pourrait comprendre des rubriques telles que la chanson politique, historique, sentimentale, religieuse, réaliste, poétique, humoristique, régionale et celle de Paris.

En consultant le livre de Calvet (1977) précédemment cité, il aborde des chansons dans la classe de civilisation, l'auteur définit le concept *civilisation*, en ajoutant que ces traits sociaux communs à une société peuvent être cernés par la littérature, l'art, la presse, etc., et que la chanson est un l'un de ces biais. En effet,

même si là n'est pas toujours son propre, elle parle de la vie quotidienne, des conditions concrètes dans lesquelles elle est composée, chantée, reçues. Calvet, (1977 :35).

Afin de faire une classe de civilisation. Calvet trouve que l'introduction de la chanson ne sert que de support et les mêmes sujets pourraient être traités par le biais de documents autres. Calvet, (1977 : 36). On s'aperçoit que ces objectifs se rapprochent de ceux de P. Dument, qui sont l'enseignement-apprentissage d'une compétence ethnosocioculturelle. A cet effet, Calvet propose des thèmes munis des exemples de chansons comme l'écologie, les loisirs, le racisme, le travail, etc.

L'un des articles de ce dossier, intitulé *Stratégie pour une étude de la chanson française* (1977) pourrait illustrer les propos de Calvet sur la chanson. Il s'agit d'un compte-rendu d'une expérience pédagogique effectuée par Alan Chaberlain (1977) enseignant en Australie. La chanson « poétique » est présente dans le programme du Niveau II : de la dernière année des études secondaires, ou des deux dernières années d'études supérieures. Programme ayant comme objectifs pédagogiques ce qui suit :

- Développer une certaine appréciation de la chanson française, en matière de paroles, interprétation, esthétique des rapports entre ces deux éléments ;
- Etayer l'apprentissage linguistique par une analyse détaillée du texte ;
- Parfaire l'étude de la civilisation en exploitant les thèmes
- Donner quelques notions de versification

C'est à la base de ces objectifs pédagogiques que l'enseignant soulignera le programme, en suivant certains critères :

- La chanson doit être susceptible de plaire aux apprenants, soit par la musique, soit par les paroles, de préférence par tous les éléments.
- La chanson doit se prêter à l'exploitation : en ayant une certaine qualité poétique et musicale et/ou présenter un intérêt linguistique et culturel ;
- Le matériel pédagogique doit être disponible : les disques, les paroles des chansons, éventuellement la musique et surtout des documents de civilisation pour l'exploitation (Chamerlain, 1977 : 29-30)

Dans la même optique, il a été mené une enquête par Raphaële Bail pour le dossier spécial *Musiques actuelles, quatrième génération*, basée sur un sondage d'opinions des internautes (enseignants de FLE qui utilisent le support-chanson dans leurs cours) sur le site de la revue, nous avons découvert, avec l'auteur (Bail, 2001 :59), que les goûts pour les musiques actuelles sont éclectiques et les approches d'enseignement variées. Un enseignant déclare : « nous utilisons la chanson pour l'apprentissage et l'acquisition des éléments linguistiques essentiellement, mais également pour l'apprentissage culturel ». D'autres encore visent l'aspect civilisationnel :

à côté de l'image d'une certaine chanson française, il y en a une autre, plus actuelle, qui permet de pénétrer les différentes réalités de la France d'aujourd'hui et de bien lier le monde extérieur et la classe. Bail, (2001 : 59-60).

La chanson est, avant tout, une façon ludique de s'initier à la langue et d'encourager la créativité

pour stimuler la créativité des adolescents, sur la mélodie écoutée, les élèves composent un nouveau texte en français. BAIL, (2001 : 60)

La chanson peut être utilisée pour travailler l'oral (l'engagement à la parole), pour s'entraîner en phonétique de façon amusante ou simplement pour « faire chanter » les enfants.

Pour atteindre ces objectifs, les moyens utilisés sont variés. Ils peuvent se limiter à un dossier didactique ou à tout un programme d'un trimestre ou plus. On trouve son avantage dans la chanson. Le déroulement, les outils à employer et comment travailler sur la chanson, voilà ce que nous allons recenser maintenant, dans les ouvrages, articles, fiches (supports papiers ou multimédia) qui traitent ce sujet.

V. Aborder la chanson en classe

V.1. Présentation de démarches à suivre

Pour cela, nous commençons par les démarches ou les différentes «phases » d'approche. Or, d'après ce que nous avons pu remarquer dans de nombreux documents, elles ne sont pas exactement les mêmes ou bien ne suivent pas forcément dans le même ordre, en fonction des chansons choisies. En tout cas, on effectue toujours une écoute (ou plutôt des écoutes), un commentaire et une exploitation de la chanson. Ce qui varie, le plus souvent, ce sont les procédés de la réalisation dans chaque étape.

Si nous revenons à l'ouvrage de Calvet (1980), l'auteur établit une comparaison entre l'approche de la chanson et celle de n'importe quel texte :

la chanson est un document authentique comme un autre, utilisable de différentes façons, mais qui se caractérise en outre par le plaisir de l'écoute et la difficulté de l'écoute. CALVET, (1980 : 26).

Selon lui, le déroulement se passerait comme suit :

- Présentation de l'auteur
- Ecoute de la chanson
- Commentaire
- Exploitation

- Réinvestissement.

L'auteur nous prévient, toutefois, de sorte à ce que, pour chacune de ces étapes, nous tenions compte du caractère particulier de la chanson, le rapport entre le texte et la musique ; c'est cette manière d'exploiter la chanson qui est nouvelle en comparaison avec ce qui se faisait avant, comme il a été montré au fil de cette section. C'est généralement aussi ce qui est le plus délicat à aborder, même pour le professeur, qui n'a pas été nécessairement soumis à une formation musicale et qui n'a pas l'habitude à travailler sur un autre support que le texte. Calvet nous avise encore une fois :

ce dernier point est fondamental pour éviter que la chanson soit ramenée à du texte, à de la poésie (...) le sens général de la chanson est souvent produit par la rencontre de ces deux ordres. CALVET, (1980 : 23)

En citant deux exemples de chansons : la première, d'Alain Souchon, *Poulailler's song* et l'autre, *Les villes de grande solitude*, interprétées par Michel Sardou. En effet, l'auteur attire notre attention sur l'orchestration pour aborder ce rapport (orchestration, interprétation, etc.). Calvet suggère, à titre d'exemple de

comparer une chanson adaptée de la langue maternelle des élèves avec l'original, [ou à l'inverse] de prendre l'adaptation en langue maternelle de la chanson française étudiée, lorsqu'elle existe. Calvet, (1980 : 24)

Calvet propose également une autre démarche assez avantageuse qui consiste à faire écouter au public visé la version orchestrale d'une chanson et de leur présenter, par exemple, trois textes (d'un même auteur/compositeur) et de leur demander quel est, selon eux, le texte qui correspond le plus à cette musique. Et pour justifier leur propos, les élèves devront chanter, en utilisant le texte choisi. Or, cette activité met l'auditeur habituel –l'élève- en situation d'émetteur : il chante. Et cela mène Calvet à s'interroger s'il faut faire chanter l'élève dans la classe de langue (Calvet, 1980 : 25). L'auteur est convaincu que

le rapport étroit entre le mot et la langue qui, nous l'avons vu, caractérise la chanson, ne pourra être vraiment cerné que dans l'émission : en chantant, les élèves sentiront le lien entre rythme, mélodie et texte. CALVET, (1980 : 25-26)

L'écoute et le commentaire forment donc un moyen pour comprendre la chanson, ce qui est déjà quelque chose d'indispensable car

aimer une chanson et savoir ce qui s'y dit, voilà qui n'est pas toujours réalisé lorsque nous écoutons, à la radio, par exemple, de la musique qui accroche notre oreille. Calvet (1980 : 26)

Pour ce qui est de l'exploitation, et de la répétition des structures et du vocabulaire thématique, il n'y a pas d'astuce : l'enseignant se laissera guider par son savoir-faire, en fonction des difficultés que rencontrent ses élèves, ...Et il achève :

il est vain de tenter de mettre le plaisir en équation, pour le reste par contre il est possible de donner quelques idées, non pas à titre de modèle, mais à titre de propositions. Calvet, (1980 : 26).

Pour ce motif, il nous montre sept fiches de chansons, accompagnées de propositions pédagogiques. Il s'agit de fiches simplement élaborées, pour ne pas ôter le plaisir fourni par la chanson.

Une démarche semblable est préconisée par Alan Chaberbain (1977). D'après lui, il s'agit de :

- Le stade de motivation : où on donne des renseignements soit sur le chanteur soit sur le thème de la chanson (on peut d'ailleurs placer cette étape à la fin) ;
- Le stade de présentation : comporte deux écoutes et un échange sur les premières impressions ;
- Le stade d'explication : concerne la langue (constructions et vocabulaire inconnus, registres de langue, effets de style), sur la culture et sur les caractères musicaux de la chanson (rythmes, instruments, voix et interprétation et leur rapport avec les paroles) ;
- Le stade d'exploitation : en matière (linguistique, culturelle, musicale et esthétique ainsi que son adaptation. La chanson est composée principalement d'activités, en ce qui est de l'exploitation linguistique : exercices grammaticaux, exercices de production orale et écrite, déclenchée à partir d'expressions contenues dans le texte. Toutefois, l'auteur avise le risque de provoquer le dégoût chez les élèves par un excès d'exercices

Les suggestions de J. M Caré et de son équipe de stagiaires de l'ancien BELC (FDLM, 1984) se situent notamment dans l'aspect textuel. Ainsi, ils justifient leurs propos comme suit:

On a pris l'habitude d'introduire la chanson dans les cours de langue à des fins linguistique ou culturelles. Peut-on cependant envisager des exploitations moins

immédiatement utilitaires ? Une telle orientation passe alors par la possibilité de manipuler, en les modifiant, les textes existants. FDLM, (1984 : 57)

Caré et des associés fournissent à l'enseignant toute une « série » d'activités munies d'exemples puisés dans un corpus de 36 chansons. Le talent de Caré apparaît pour ce genre d'activités : exploitations de textes, jeux de langue. Selon ses propres dispositions ou sa façon de percevoir un cours de français par la chanson, l'enseignant choisira les activités qui correspondent conviennent le mieux à ses objectifs et à la chanson en question.

De par le nombre élevé de ces propositions illustrées d'exemples puisés dans un corpus précis de 36 chansons, nous nous contentons à les enregistrer sans les exemples et en les répartissant.

Ecoute

Sans support écrit

- Ecoute non sélective de la totalité de la chanson suivie de questions
- Ecoute guidée : questions préalablement conçues pour attirer l'attention sur un détail
- Ecoute parasite : certains mots sont remplacés par un « bip » sonore

Avec support écrit

- Ecoute avec, comme support écrit, un texte lacunaire : retrouver les éléments manquants
- Ecoute avec le texte écrit de la chanson : consignes particulières de lecture : repérer un mot, une rime, etc.
- Ecoute préalable accompagnée d'un document écrit différé.

Compréhension des textes

Sur un seul texte : (une chanson)

- Proposer un autre titre
- Répondre aux questions posées.
- Trouver des données spécifiques
- Détacher des éléments récurrents
- Retrouver des synonymes, expliquer, paraphraser.

Sur un ensemble de textes (plusieurs chansons)

- Former des regroupements thématiques (champs lexicaux) : amitié, voyages, etc.
- Trouver des renseignements particuliers : noms de lieux, prénoms, noms de métiers, etc.
- Rassembler à partir de sentiments dominants : calme/ joie/tristesse, etc.

Production de nouveaux textes

Sur les titres

- Proposer d'autres titres
- Réunir certains titres : écrire une phrase cohérente avec deux titres de chanson.

Sur un seul texte

- Dégager la matrice (l'idée essentielle) du texte
- A partir de ces matrices, rédiger d'autres textes.

Avec plusieurs textes

- Permutation systématiques de strophes ou de phrases
- Puzzles de textes à partir de découpage moins systématiques

Jeux de créativité

A partir des titres

- Couplage, jumelages : attacher un titre de chanson à des images, à l'actualité, à un poème, à un produit, etc.

A partir d'une seule chanson

- La faire dramatiser : créer un scénario, concevoir une mise en scène et jouer le texte comme au théâtre.
- Réécriture et imitation : reprendre la chanson sous forme de lettre, articles de journal, lettre, etc.

Avec plusieurs textes de chanson

- Illustration d'un thème de travail

Cette liste ne contient pas toutes les activités présentées dans cet article mais cela nous a permis d'avoir une idée sur la richesse de ces propositions. Cela nous pousse à réfléchir au risque d'appréhender la chanson comme un prétexte, si l'on se propose de faire toutes activités centrées sur la réception et sur la production.

Dans ce numéro du FDLM, à leur tour Joël Boudou et Andreu Rigo Isern dressent, mais dans un but différent,

un inventaire sélectif des matériels susceptibles d'apporter une aide à ceux qui voudraient introduire la chanson dans leurs classes ou renouveler leur pratique.
BOUDOU ; ISERN, (1984 :31).

Dans cette liste, on a dissocié les activités axées sur la réception et celles axées sur la production –seulement pour faciliter l'accès aux sources- car, indiquent les auteurs, elles coexistent parfois et peuvent être alliées.

Nous y trouvons, dans la liste consacrée à la réception :

- Report des paroles
- Reconstitution de texte
- Remise en ordre du texte
- Compréhension.
- Sensibilisation à la traduction poétique

Et dans la liste consacrée à la production :

- Fixation des acquis phonétiques et syntaxiques
- Sensibilisation aux contraintes de la versification
- Ecriture du/des derniers(s) couplet(s)
- Ecriture des paroles
- Interprétation

Et dans un élément appelé prolongements (cf. Boiron, 2001) :

- Reformulation du texte initial d'une chanson.
- Réalisation de BD, de collages, de mises-en-scène
- Production de discours appréciatif

Cette approche vise à faciliter aux enseignants, l'accès aux références bibliographiques sur chacun des éléments mentionnés d'une manière indépendante.

P. Dument (1999) fait, de façon détaillée, le compte-rendu d'une douzaine d'heures de cours et de travaux dirigés, réservée à une seule chanson, ayant comme titre *Le sirop de la rue* (paroles de Renaud, musique de Julien Clerc, 1994), à l'occasion d'un stage pédagogique.

A la lumière de cette expérience, l'auteur propose une grille d'analyse des textes de chanson à trois entrées :

- Une entrée linguistique
- Une entrée paralinguistique
- Une entrée extralinguistique

Ci-dessous, nous inscrivons les éléments de chaque entrée (DEMOUGIN ; DUMENT, 1999 : 190-192) :

La première entrée, linguistique, comporte :

- L'écoute du texte (nombre non délimité de fois)
- La présentation et l'écoute des principaux actes de langage.
- La présentation et l'étude des questions de grammaire liées aux actes de langage.
- La présentation et l'étude du vocabulaire thématique
- L'explication et la réalisation d'un certain nombre d'exercices oraux et écrits.
- La lecture du texte ainsi bien explicité
- Une nouvelle écoute

La deuxième entrée, paralinguistique, comprend :

- Une ou plusieurs écoutes du texte
- Une présentation explicitée de tous les gestes susceptibles d'accompagner le texte et de le faire comprendre à des apprenants étrangers.
- Une lecture expressive du texte
- Une nouvelle série d'écoutes
- Une ou plusieurs tentatives d'interprétation en interrogeant des volontaires pour ce genre de prestation.

La troisième entrée, extralinguistique, comporte :

- Une écoute du texte
- Une approche thématique
- Une étude lexicale axée sur le ou les thèmes dégagés au préalable : étude de champs sémantiques
- Des pratiques pédagogiques de types communicatif visant à élucider tous les –pièges du non-dit contenus dans le texte : jeux de rôles, organisation de débats, productions écrites libres, etc.
- Une approche intertextuelle minutieusement préparée par l’enseignant puisqu’elle doit donner lieu à l’étude d’autres chansons françaises à comparer avec la chanson-support.

Dans ce sens, il a été souligné que

ces trois entrées ne sont pas exclusives : elles peuvent se succéder mais aussi se chevaucher, les étapes de l’une ou de l’autre des pistes dégagées pouvant être mêlées en cas de besoin. (...) la méthode, comme l’approche préconisée doit donc être pragmatique. DEMOUGIN ; DUMENT (1999 :192)

Nous nous interrogeons sur l’intérêt d’une approche aussi détaillée de la chanson. Ces approches « pragmatiques » de la chanson, comme les nomment Dument, mais surtout cette « grille d’analyse des textes de chanson » nous semble aller contre tout ce que l’on a pu gagner dans une approche pédagogique de la chanson, notamment concernant sa spécificité, en d’autres termes, le rapport paroles/musique.

En ce qui est de la typologie des chansons proposées, basée sur les réflexions d’Henri Boyer, liées à la notion de compétence ethnosocioculturelle, il nous semble que l’objectif d’accéder à une compétence ethnosocioculturelle, pourrait s’appliquer comme un objectif à atteindre.

A titre d’exemple, Dument dans son ouvrage se réfère à une analyse exhaustive faite par J.M Caré et J. C Demari dans *Oser une chanson qui fait bruit*, où il a été proposé l’analyse de la chanson *Elégance*, d’Alain Bashung, qui fait partie de l’article intitulé Chanson et Profs : une histoire d’amour contrariée (DEMARI ; CARE, 1988)

Ayant une idée sur la difficulté éprouvée de la part des enseignants à exploiter une chanson de ce genre (le rock), les auteurs dédient une grande partie de cet article à définir le rock (une forme d’écriture musicale), et cela en proposant des exemples des extraits de chansons. Dans la même veine, Caré et Demari font une analyse de la chanson de A. Bashung et y introduisent des extraits d’une interview avec ce chanteur qui est à la fois auteur/compositeur/

interprète, ce qui permet une démarche assez exceptionnelle : un va et vient entre les paroles de l'auteur (comment il se situe lui-même dans la chanson contemporaine, son processus de création, en particulier celui de cette chanson (le « making off ») – et le résultat, enregistré, de cette production.

Les remarques faites par les auteurs de cette analyse nous paraissent intéressantes, surtout par rapport à cette analyse détaillée faite par D. Dument. En effet, les auteurs prétendent que la chanson est particulièrement difficile, cela explique la longueur de cette analyse qui s'avère destiné aux enseignants plutôt qu'aux apprenants. Or, Dument n'a pas précisé ce détail, ce qui semble guider Caré et Demari, à travers des consignes, destinées aux enseignants (DEMARI ; CARE, 1988 : 58) :

- Il faudra probablement établir un choix dans les activités proposées pour éviter justement le pointillisme et l'émiettement. Ce choix dépendra des objectifs et du niveau des élèves ;
- Il faudra surtout assurer constamment les passages entre texte et musique, entre écoute et commentaires, entre analyse et production ;
- Enfin, accepter l'ambiguïté, la polysémie, pour préserver le plus longtemps possible la fraîcheur des sensations initiales, après la première écoute.

La dernière remarque porte, nous semble-t-il, sur un thème important à traiter car les textes contemporains se caractérisent par l'ambiguïté, chose qui pourrait constituer un obstacle à l'approche de ces chansons en classe. Ces textes sont plus ou moins accessibles, non seulement de par les références socioculturelles, méconnues par les enseignants non natifs mais également à cause de l'ambiguïté et de la polysémie que même les natifs, souvent, ne reconnaissent pas. Pour cela, la remarque de Caré et Demari nous semble bien placée : comment procéder dans les cas où cette ambiguïté peut empêcher la compréhension avec le risque de rendre l'explication plus fastidieux ?

En tentant d'apporter une réponse à cette interrogation, nous faisons référence à l'article de Geneviève Zarate (1984), intitulé « Parlons musique et sons ou notes à la portée...de tous », où il a été souligné l'un des deux fondements qui l'ont inspirée à proposer quelques activités :

Une chanson n'est pas d'emblée réservée à un niveau d'apprentissage précis. Un repérage attentif de certains indices musicaux et vocaux permet une

approximation du sens véhiculé par une chanson, même pour un public peu avancé dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Id., ibid.

A notre avis, cela peut être appliqué dans les situations d'ambiguïté et de polysémie de certains textes. Evidemment, certains textes correspondent mieux que d'autres à telle ou telle approche. Mais en fonction des objectifs soulignés, ces deux facteurs seront plus ou moins pris en considération.

Si l'on revient à l'article de Zarate (1984 :40), l'auteur précise donc l'objectif qui l'a conduite à proposer ces activités :

fournir aux élèves les critères leur permettant d'apprécier le savoir-faire du compositeur et de l'interprète. Zarate (1984 : 40)

Cette suggestion nous semble innovante et se comprend mieux si on la situe dans l'esprit de l'approche de la chanson à l'époque⁷, après la parution des ouvrages de Calvet, comme on l'a déjà évoqué précédemment.

Voici le deuxième principe l'a suscité dans ses démarches :

Chaque exercice repose sur la comparaison de plusieurs chansons, ou de différents extraits de chansons, parfois très courte. La consigne invite à cerner les différentes utilisations possibles d'un élément constitutif de la chanson. Id., ibid.

Les éléments essentiels étudiés par Zarate sont les introductions musicales, le contact avec le public, la voix de l'interprète, etc. mais l'auteur propose d'autres approches, comme : le refrain, la phrase musicale, les connotations propres à un instrument précis, la diction de l'interprète, etc.

Nous passons maintenant aux approches pédagogiques proposées par M. Boiron et P. Hourbette (1993), faisant partie du projet *Chanson* développé aux Pays-Bas en 1992. Les auteurs ne nous exposent pas des phases distinctes, mais plutôt une typologie d'exercices.

On débiterait par une simple écoute, suivie de questions sur l'interprète, sur les instruments musicaux utilisés, etc., mais pas vraiment d'exercices de compréhension auditive car d'après eux, *même les locuteurs natifs ne comprennent pas forcément le texte à l'écoute*. Boiron ; Hourbette, (1993 : 57).

⁷ Zarate explicite que cet article est la reprise de son texte « Sensibilisation à une écoute de la chanson », une série d'activités contenues dans le guide d'accompagnement du coffret Brassens, Gréco, Montand, Mouloudji chantent les poètes (MAE, 1982).

Ils donnent ensuite certaines consignes :

- L'exercice à trous : il est souhaitable s'il permet de mettre en évidence une occurrence grammaticale ou une particularité de texte ;
- L'expression écrite dirigée : en effaçant certaines expressions, les élèves, à deux et dans un temps limité, doivent compléter logiquement le texte mais pas forcément retrouver le texte initial ;
- L'expression orale : se basant sur le thème de la chanson pour mener un débat ou une conversation ;
- La contextualisation de la chanson : en situant la chanson dans un contexte, avant l'écoute : élaborer un champ sémantique lié au thème, ou bien prendre un vers du texte qui hors contexte peut avoir d'autres interprétations ;
- Lectures du texte : répertorier les mots qui se répètent, qui riment ; trouver des métaphores, poser des questions de compréhension sur les personnages et l'événement décrit ; proposer d'imaginer les éléments manquants ;
- Situations de transfert : concevoir des situations similaires en modifiant les paramètres (locuteurs, lieu, moment) donnant lieu à des jeux de rôles ou à un passage à l'écrit ;

Ces approches, conçues par Boiron et Hourbette, seront par la suite reprises et argumentées par Boiron (2001) dans *Chansons en classe, mode d'emploi* et également par ses partenaires du CAVILAM sur le site *Le plaisir d'apprendre* (2010).

Cette approche dynamique axée sur des activités interactives comporte quatre étapes, qui seront suivies par la proposition d'autres activités :

1. Mise en route
2. Découverte de la chanson
 - sans parole
 - avec les paroles
3. Expression orale et écrite, créative
4. Pour aller plus loin

Ces quatre étapes ressemblent un peu à celles présentées par Calvet (1980) et Chamberlain (1977), ci-dessus. A cet égard, nous pensons que ce sont les manières de procéder dans chaque étape, l'« angle pédagogique », si l'on peut dire et quelquefois les activités proposées qui changent d'une approche à l'autre, d'un auteur à l'autre.

A titre illustratif, nous citons la phase « découverte de la chanson » signalée par Boiron et « l'explication » comme elle est suggérée par Chambrelain. Dans le cas de Chambrelain, il est évident que c'est l'enseignant qui intervient pour expliquer, alors que Boiron conseille l'enseignant d'être très attentif lors de l'interprétation des textes, en justifiant cette conduite :

les chansons actuelles présentent souvent un moment isolé, des sentiments, une impression, un cri, des motifs. Elles font parfois référence à des faits ou des personnes qui ne sont connus que des auteurs. Boiron, (2001 : 56).

Selon Boiron, la démarche appliquée consiste à attribuer à l'enseignant le rôle d'animateur de du travail des apprenants, en essayant de dégager ce que ces derniers ont compris. Pour ce faire, il doit se tenir en retrait.

Toutefois, il a été noté dans une comparaison entre les démarches que l'on vient de citer, la place accordée à la langue, à l'approche linguistique du texte-support (ce que Dument appelle l'entrée linguistique). Dans la démarche suggérée par Boiron, il nous semble qu'il y a une toute autre manière d'exploiter cette dimension (l'exploitation linguistique de Chambrelain), dans l'étape dite expression orale et écrite, créativité. Il est question, tout d'abord, d'« activités » et non pas d'« exercices », ce qui permet de les rapprocher de l'aspect ludique dans une leçon. Cette rénovation terminologique, en matière de didactique des langues, reflète toute une conception de la tâche enseignante, ayant comme support la chanson ou bien autre chose. Mais ces activités peuvent et doivent altérer selon les objectifs soulignés. A cet effet, c'est à l'enseignant de voir ce qui peut correspondre aux objectifs visés et ceci, nous semble-t-il, n'est pas si simple au premier abord. Car ce qui oriente l'enseignant, ce n'est peut-être pas seulement sa passion pour tel ou tel type de chanson mais le choix de la façon de procéder, en fonction de sa formation, sa conduite pédagogique et ses aptitudes en classe.

V.2. Chanson au sein du clip

Dans son livre *Chanson et société*, Calvet (1981) montre comment les données techniques peuvent avoir des effets désagréables sur l'esthétique et sur la forme de la chanson. Il cite, à titre d'exemple, l'invention du micro, qui a révolutionné la façon de chanter : les disques 78 tours qui ont réduit la durée d'une chanson en quelques minutes seulement, le mixage qui a facilité l'enregistrement en combinant les niveaux sonores et l'avènement du synthétiseur, événement technologique qui a énormément modifié les possibilités données aux orchestrateurs.

Calvet éveille donc notre intérêt sur tout ce qui intervient pour changer l'esthétique de la chanson. Il nous fait part des effets de voix, de gestuelle, d'éclairage, lorsqu'un chanteur arrive sur scène, devant le public et/ou à la télévision, qui ne sont pas un simple support des mots et des notes mais qui collaborent à l'établissement du sens de la chanson. Dans ce sens, une autre invention technologique et esthétique a eu lieu dans le domaine de la chanson, et qui a changé la chanson reçue : il s'agit des vidéoclips. La chanson émise à la radio ou sur un lecteur CD ou dans un concert live diffusé à la télévision n'est pas la même quand elle est présentée sur ce support audio-visuel constitué par le vidéoclip. Reçue à travers le vidéoclip, la chanson n'étant plus la même, ce qui fait que la façon de l'aborder en classe doit nécessairement changer aussi. L'équipe de Michel Boiron au CAVILAM de Vichy, s'est occupée de ce travail, en partenariat avec TV5, qui le diffuse⁸.

V.3. La présentation des fiches proposées par Boiron et son équipe

Il sied à rappeler ici un angle très important à prendre en considération dans l'approche pédagogique de la chanson : la façon de l'aborder change selon la chanson choisie. Nous avons évoqué les différentes étapes d'approche et des différentes activités d'ordre oral et écrit. Ce ne sont que des champs d'action, des propositions qui changent selon la chanson abordée et le niveau des apprenants. Nous pouvons distinguer toutefois qu'il ne s'agit plus d'une exploitation linguistique le texte-support. Certains mots ou expressions du vocabulaire méconnus par les apprenants sont expliqués pour faire comprendre ce qui peut se comprendre.

Pour l'enseignant, le vidéo clip représente évidemment un atout. Les apprenants ont tellement l'habitude de regarder des clips à la télévision en prenant du plaisir qu'il serait vraiment regrettable que l'enseignant ne profite pas de ce « plus » dans la motivation déjà procurée par la présence de la chanson en classe.

Avec la collaboration du CAVILAM, on peut recourir aux fiches pédagogiques avec le matériel audio seulement (CD), muni des paroles de la chanson. L'occasion est donc offerte aux enseignants de FLE pour visionner et pour enregistrer des clips diffusés par TV5 ou pour obtenir ces DVD (paroles de clips) et pour se rendre aux sites déjà mentionnés, surtout quand ce genre de matériel est indispensable.

⁸ L'accès aux fiches pédagogiques conçues par l'équipe de Boiron est sur <http://www.cavilamenligne.com> ou sur le site de www.tv5.org

Afin de rendre compte des expériences pédagogiques dans le domaine de la chanson, il a été dressé un ensemble de propositions repérées dans des documents plus anciens ainsi que d'autres, plus récentes, afin d'offrir un éventail de suggestions pédagogiques.

V.3. 1. Les moyens exploités

Les trois articles du FDLM n° 184 (1984) déjà cités dans cette étude représentent un dossier car ils attestent un effort colossal ayant un objectif commun, une expérience de promotion linguistique élaborée à Berlin, dont le compte-rendu est rédigé par Roger Pilhion (1983), dans l'article intitulé *Quand Berlin chante en français*. Cet événement suscitera notre intérêt dans les pages suivantes.

V.4. La chanson au service de la pédagogie

V.4.1. Promotions de la langue par le biais de la chanson

Nous décrivons brièvement ci-dessous les promotions linguistiques qui se sont réalisées par le biais de la chanson, afin de promouvoir la diffusion et l'enseignement-apprentissage du français.

V.4.1.1. Berlin, 1983

D'après nos investigations, la première expérience de promotion linguistique par le biais de la chanson a été effectuée à Berlin ouest, en 1983. D'ailleurs, l'article cité ci-dessus nous apporte des témoignages à propos de cette expérience, dans lequel nous retrouvons aussi le programme détaillé de cette initiative « promotionnelle »⁹. L'animation pédagogique, instaurée par des formations pédagogiques au profit des enseignants de français a été prise en charge par le Bureau d'Action Linguistique de l'Institut français en collaboration avec les dirigeants pédagogiques, les centres pédagogiques régionaux et quelques départements des établissements universitaires. On y voit donc, par le concours de plusieurs institutions et l'aspect résolument politique, l'ampleur de l'événement, auquel on a accordé une dimension francophone, de par la pluralité des cultures de langue française et

le risque d'un recul linguistique si les Français continuent à se considérer comme les seuls porte-parole du français. Pilhion, (1983 : 61)

⁹ « Dans le sens des nouvelles orientations de la politique linguistique définie par la Direction du français de la direction générale des Relations culturelle du Ministère français des Relations Extérieures » Pilhion, (1963 : 61)

Concernant la thématique : autour du choix de la chanson ? Cela se justifie par une double préoccupation :

- « le désir de toucher un grand public grâce à produit culturel de masse,
- L’ancrage dans le milieu scolaire à travers les « programmes » et plus précisément l’inscription du thème « poésie et chanson » au programme des lycées » (id.)

Le programme de cette expérience comporte :

- Un concours inter-classes sur la chanson avec un voyage à Paris comme prix pour la classe lauréate.
- Un concours radiophonique.
- Des conférences par des spécialistes : J.L Calvet, en français et par Anne Bauer, en allemand
- Des séminaires autour de l’exploitation pédagogique de la chanson et les techniques appliquées à la chanson, animés par Calvet et J. M. Caré.
- Des récitals pour rendre hommage à Brassens, par J. L. Brédel ; par Francis Bebey, par Suzanne Jacob, par Ingrid Caven, par Maxime Le Forestier, par La Chorale franco-allemande de Berlin et une Soirée allemande sur la chanson et la poésie françaises.
- Des projections de courts métrages et de films (L’île d’amour, avec Tino Rossi ; Etoiles sans lumière, avec Piaf et Montand ; Au petit bonheur, de Marcel l’Herbier ; Brel, de Frédéric Rossif ; etc.) ;
- L’émission de programmes à la télévision, tels que ‘Festival de rock à Lyon’ et ‘Chanson Aktuell’
- Une exposition de photos, d’affiches et/ ou de fiches documentaires sur des chanteurs et chanteuses de langue française, des disques, des livres et des documents audiovisuels.

D’après Roger Pilhion (1983), les données de cette expérience ont, partiellement, au moins révélé les attentes autour de cet événement :

- « changer la représentation que les apprenants berlinois se font du français (matière littéraire, inaccessible) ;
- Donner de la francophonie une illustration à la fois vive et tangible ;

- Intéresser les médias à des activités d'animation pédagogique afin qu'ils couvrent l'opération » Pilhion, (1983 : 70)

V.4.1.2. L'air du temps, Amérique Latine, 1985.

Il est question d'un dossier pédagogique, dont une cassette de quatorze chansons distribuées aux enseignants de français de l'Amérique Latine. Demari nous récapitule l'importance de cette initiative :

pour la première fois, un éditeur scolaire (Hatier), les pouvoirs publics et, surtout, le Syndicat français des industriels du disque, le SNEP, s'associent pour sortir une compilation de quatorze artistes récents, issus de différentes maisons de disques. DEMARI, (2001 : 53-54).

Cette compilation vise à promouvoir un concours parmi les enseignants ayant à choisir une des chansons de ce répertoire et la chanter, une fois gagnés, ils auront comme prix un séjour en France.

V.4.1.3. Nouvelle génération française, Pays-Bas, 1991

Nous allons voir une autre opération de promotion linguistique par l'intermédiaire de la chanson, conçue par Patrice (1993). Cette expérience fait partie d'un projet Chanson intitulé *Nouvelle génération française*, visant à

provoquer un engouement pour le français chez les jeunes en leur faisant découvrir la nouvelle génération française de chanteurs, non seulement dans la classe, mais surtout à l'extérieur de l'école. HOURBETTE, (1993 : 55).

Pour ce motif, tout un dispositif de promotion de la chanson française a été mis en place, en l'espace d'une année. Il fallait :

Créer un environnement favorable au français grâce aux médias : faire entendre la chanson française à la radio, à la télévision, par les interviews des chanteurs en français, le passage à l'antenne de leur chansons ; par la multiplication des concerts de ces artistes grâce au soutien financier de l'Association française d'Action artistique et du ministère des Affaires Etrangères ; enfin en coopération avec les magasins de disques en organisant des mois de la chanson française dans les chaînes de magasins (id.)

Le succès de cette expérience a été immense : non seulement l'augmentation des ventes des disques français, mais aussi les chanteurs ont été bien plus présents sur les chaînes de télévision néerlandaise, et les apprenant élèves ont, évidemment, été bien plus motivés.

De façon parallèle, il y a eu le lancement d'un CD réunissant dix-huit chansons et chanteurs, muni d'un guide pédagogique. Ce matériel sera distribué à tous les services de coopération dans le monde entier.

V.4.1.4. Rap in ZEP, Londres, 1999, Institut français de Londres.

Ce projet met en présence des groupes de rap français et des collégiens britanniques qui apprennent le français, l'idée est adoptée par Marie-Agnès Beau, directrice du Bureau des musiques actuelles en Angleterre, en 1999. Elle l'explique ainsi :

J'ai pensé que le rap constituait une culture internationale de la rue et que, par lui, on arriverait à donner aux jeunes Anglais une vision différente de la langue française. Surtout aux jeunes des « education action zones », l'équivalent des ZEP (Zones d'éducation prioritaire) françaises. Et je me suis dit aussi que ça ne ferait pas de mal aux rappeurs français de voir ce qui se passe dans les coins défavorisés d'un pays tout proche. DEMARI, (2001 :57)

Le succès de ce projet a poussé une centaine d'écoles à le réclamer. Mme Beau aimerait bien l'élargir et atteindre les Universités, pour y engager des groupes bretons.

Par ailleurs, Joël Boudou et Andreu Rigo Isern (1984), dans le même article *Chanson et classe de langue : état des lieux*, soulèvent un autre sujet important. En dressant l'état des lieux de la chanson en classe de langue, les auteurs insistent sur le rôle qui lui est reconnu dans la didactique du FLE, ce qui explique par le nombre d'articles consacrés à la chanson dans les revues pédagogiques et la place qui lui est attribuées dans le processus institutionnel de promotion de la langue française, auprès des apprenants. Ils reconnaissent, pourtant, l'indisponibilité d'ouvrages d'exploitation et regrettent, également que

Pour des raisons touchant aux intérêts de l'édition et de l'industrie phonographiques, il soit quasiment impossible d'élaborer des outils pédagogiques cohérents –à savoir des séries de chansons présentées sur support sonore, assorties de propositions d'exploitation et relativement bon marché. BOURDOU, ISERN, (1984 :33)

Ces outils pédagogiques réclamés par les auteurs vont être abordés par la suite au cours des pages suivantes.

V.4.2.1. Documents pédagogiques institutionnels

Nous exposerons maintenant ce qui a été conçu comme documents pédagogiques portant sur la chanson française dans le but également de promouvoir la langue et la culture française ainsi que l'enseignement-apprentissage du FLE.

Chanson et poésie. Brassens, Gréco, Montand Mouloudji chantent les poètes (MAE, 1982) ; coffret avec des cassettes enregistrées de chansons et un guide comportant les textes des chansons ; introduit par Geneviève Zarate.

Chansons de France –par le Ministère des Affaires Etrangères- coffret de 6 cassettes, 6 livrets avec les paroles (début des années 80) ; distribués par les services de coopération au Brésil.

L'air du temps (1985) –CRESPO, Fernando et al. Dossier Chanson. Conçu dans le cadre de l'opération « L'air du temps », organisée par le Ministère des Relations Extérieures et les Associations latino-américaines des enseignants de FLE. Il est accompagné d'une cassette contenant quatorze chansons.

Chanson –Radio France International – (1996) : contient des CD thématiques, accompagnés de livrets avec des renseignements sur les auteurs/compositeurs et/ou les interprètes des chansons.

Il a été enregistré des disques à partir des émissions sur la chanson diffusée en quatre langues et sont distribués aux radios et aux postes diplomatiques (français) dans le monde sur abonnement gratuit.

Le Français Dans Le Monde. Revue de la Fédération Internationale des Professeurs de Français. Les professeurs de français, du monde entier, abonnés, reçoivent 6 numéros par an, deux numéros en général accompagnés de matériel sonore. Ce matériel constitue une aide précieuse au professeur dans sa classe. Actuellement elle est publiée par Clé International

La nouvelle génération française 1, 1992 –projet réalisé par Patrice Hourbette, attaché linguistique de l'Ambassade de France aux Pays Bas.

La nouvelle génération française 2, 1995 –par le Bureau Export de la Musique Française.

Génération française 3, 1997 – CD accompagné de guide pédagogique, conçu par l'équipe de Michel Boiron du Centre Audiovisuel de Langues Modernes (CAVILAM), de Vichy ; Bureau Export de la Musique Française et Ministère des Affaires Etrangères.

Génération française 4, 2001 –CD double accompagné de livret pédagogique réalisé par l'équipe de Michel Boiron du CAVILAM. Il comprend 35 chansons classées selon leur genre : CD 1- chanson, pop, rock, CD2- world, reggae, hip hop ; Bureau Export de la Musique Française et Ministère des Affaires Etrangères.

In bloom, réservé spécialement à la chanson française, 2002, Bureau Export de la Musique Française et Ministère des Affaires Etrangères en partenariat avec l'équipe de Michel Boiron du CAVILAM.

Génération 5, 2005 - par le Bureau Export de la Musique Française, Ministère des Affaires Etrangères et l'équipe de Michel Boiron du CAVILAM.

Génération française 6, 2006 - Bureau Export de la Musique Française et la direction de la Coopération Culturelle du Français, en partenariat avec l'équipe de Michel Boiron du CAVILAM.

Génération française 7, 2010 - Bureau Export de la Musique Française et la direction de la Coopération Culturelle du Français, en partenariat avec l'équipe de Michel Boiron du CAVILAM.

Paroles de clip, cassettes vidéo et DVD (MAE, 2010) de clips édités par le MCM et le CAVILAM, avec des biographies des chanteurs, les paroles des chansons et des fiches pédagogiques mises en ligne sur le site *Le plaisir d'apprendre* (CAVILAM, 2010), matériel en vidéocassettes et/ou DVD, distribué aux SCACS.

Des clips pour apprendre (MAE, 2010) : dont les titres sont : 1-Variétés françaises ; 2-Ragga Rap ; 3-Rock et Pop français ; 4-Spécial Francis Cabrel ; 5-Spécial Patricia Kaas ; 6-Chanson francophone ; 7-Goldman et ses interprètes ; 8-Alain Souchon ; 9-Spécial Maxim Le Forestier ; 10-Spécial Renaud ; 11-Michel Berger et ses interprètes ; 12-Ils chantent la France ; 13-Spécial Québec ; 14-Spécial Jeunes Talents ; 15-Spécial Voix féminines ; 16-Spécial années 80 ; 17-Francophonie en chansons ; 18-Chansons engagées.

Le matériel sorti dernièrement est en format DVD. Il comprend aussi des courts métrages, des films d'animation et un DVD sur la Bande Dessinée (CAVILAM, 2010)

Brel entre les lignes, s'initier au français et le français avec Jacques Brel (BREL, 2003). Dossier pédagogique destiné à l'« Année Brel à Bruxelles »

Il est à signaler que les concertations diverses entre pouvoirs publics français : la radio, la télévision et des centres pédagogiques ainsi que les organismes liés à l'industrie du disque, ont été nécessaires. En effet, la chanson dans le milieu scolaire dépend de plus en plus des forces économiques et des politiques linguistiques en France et dans les pays étrangers. J.C Demari l'a bien montré, dans son article

Cinquante ans de chanson en classe de FLE » à propos du protocole d'accord signé entre les ministères français de l'Education nationale et de la Recherche et la SACEM et la SDRM, « favorisant la circulation licite des créations sonores à but éducatif et pédagogique. DEMARI, (2001 :55).

Et il achève son article en posant ces interrogations :

Et le professeur dans sa classe ? et les concepteurs de méthodes ? si de réelles possibilités pédagogiques existent un jour de se faire, en toute légalité, connaître et aimer les musiques actuelles de l'espace français et francophone dans les classes du monde, elles seront forcément le résultat d'un compromis entre les forces économiques, juridiques et politiques qui se côtoient dans l'antichambre de la pédagogie (id., ibid)

En nous référons aux propos de J. Boudou et A. R. Isern, (1984), nous nous rendons compte qu'un bout de chemin des dix dernières années a été parcouru et que leur « ambition » semble se réaliser :

quand on sait quel vecteur d'imprégnation linguistique est devenue la chanson, il ne reste qu'à espérer une véritable concertation pour faire face à une situation préjudiciable à tous les partenaires. (BOUDOU ; ISERN, 1984 :33)

V.4.2.2. Documents pédagogiques non institutionnels

Les documents pédagogiques portant sur la chanson ont été conçus non seulement par des institutions gouvernementales comme nous l'avons vu mais aussi par des particuliers, autrement dit des auteurs, en général des enseignants qui se sont intéressés particulièrement à l'utilisation de ce support pédagogique. C'est le cas de :

Langue Atout (2004), Anne-Marie Boucher, Jean Pierre Gagné, CD avec 11 chansons québécoises + livret d'exploitation pédagogique.

Chanson vivante I – Os grandes sucessos atuais da musica fancesa e canadense (2003-2007),
Claudia Xatara et Nelson Luis Ramos (2007)

V.4.2.3. La chanson dans les manuels des FLE

Dans sa thèse de doctorat (2010), M. L. J. Diez de Barros a fait un recensement dans une vingtaine de manuels de FLE édités en France (niveaux 1 et 2), y compris le plus ancien, le « Mauger bleu », ensuite d'autres plus récents, à partir des années 80. Dans les deux premiers, le Mauger bleu et Archipel (1982), il y a uniquement des chansons folkloriques, ce qui n'est pas le cas dans les autres, comme nous allons synthétiser par la suite.

Cours de langue et de civilisation française, dit Mauger « bleu » -Hachette (Niveau 1, 1953, niveau 2 : 1955). Paroles et partitions de chansons folkloriques.

Niveau 1 : Gentille alouette, Savez-vous planter les choux, etc.

Niveau 2 : Auprès de ma blonde, A la claire fontaine, etc.

Archipel I – CREDIF/Didier (1982) :

Paroles de la chanson *On ne voit pas le temps passer*, de Ferrat ; un passage des paroles d'une chanson de C. Trénet

Archipel II – CREDIF/Didier (1983) :

Paroles des chansons folkloriques : le temps des cerises, J'ai du bon tabac, les Gavroches de Renaud et de L'inconciliable, paroles et musique d'A. Belkacem et B. Fontaine.

Quant aux autres manuels, au niveau I, voici ce qui a été cité par les spécialistes

Panorama 1 – Clé International (1995 ; nouvelle édition, 2000) :

Un couplet des paroles de la chanson San Francisco, de Maxime Le Forestier et la référence à MC Solaar.

Tempo 1 – Didier/Hatier (1996)

- Un extrait des paroles de la chanson Toulouse, de C. Nougaro.

Cours de la Sorbonne – Clé International (2000) :

- Quelques extraits de chansons (paroles, seulement et un seul couplet) dans la rubrique civilisation :

Actes	Scène	Titre de la chanson	Auteurs
Acte I	scène 6	Nuage n°9	J.L. Dabadir, musique : R. Charlebois
Acte II	scène 7	Les feuilles mortes	J. Prévert, musique : J. Kosma
Acte III	scène 7	La bicyclette	P. Barouh, musique : F. Lai
Acte IV	scène 2	Le jazz et la java	C. Nougaro, musique : J. Datin
Acte IV	scène 7	Il est cinq heures, Paris s'éveille	J. Lanzmann et A. Ségalen, musique : J. Dutronc

Extra ! 1 –Hachette livre FLE (2002) :

Cette approche est peut-être la seule où la chanson se présente comme faisant partie des aspects abordés : communicatif ; grammatical ; lexical ; phonétique ; culturel ; thèmes transversaux, etc.

Les activités axées principalement sur les paroles des chansons, sont :

- Remplir les lacunes avec les mots manquants ;
- Répondre à des questions de compréhension ;
- Une question qui consiste à retrouver les mots qui correspondent à définitions données.

La chanson est y présente à double titre. A chaque séquence, dans la rubrique « jouons avec les sons », qui se compose de trois phases (l'écoute de la chanson ; voir comment ça se prononce ; la chanter), les chansons ont été fabriquées, afin d'enseigner la prononciation des mots tout en étudiant le vocabulaire thématique de chaque séquence.

Il a été distingué l'importance accordée à l'aspect culturel, illustré dans la présentation du guide pédagogique par une citation de G. Zarate, qui met en évidence le concept d'identité et le rapport entre les cultures.

Connexions 1-Didier (2004)

- A la leçon 12 apparaît le texte de la chanson « Où que tu ailles », par la Grande Sophie, avec un questionnement sur la compréhension.

Belleville 1- Clé International (2004) :

- Il s'agit d'une activité avec le texte et l'enregistrement de la chanson, de Jacques Brel, comprenant les exercices suivants :

- 1- Complétez les paroles de la chanson ;
 - 2- Ecoutez et comparez avec notre production ;
 - 3- Ecoutez encore et résumez la situation.
- Grammaire : émettre des hypothèses au présent ;
 - Prononcez : 1. Indiquez les groupes rythmiques ; 2. Chantez la chanson, de plus en plus rapidement ;
 - Communiquez :
 1. Complétez votre chanson, en tenant compte des rimes ;
 2. chantez !

Tout va bien 1-Clé International (2005) :

- A la leçon 2, une chanson « truquée » figure dans la rubrique « civilisation », dont les activités suivantes : 1. Ecoute de la chanson ; 2. Repérage des régions françaises citées. Apprendre par groupe la chanson et la chanter ;
- Dans la catégorie « projet » - on trouve les paroles de trois chansons : « mon beau sapin », « Douce nuit, sainte nuit » et « vive le vent », qui abordent ce thème de Noël mais sans activités ;
- Dans la rubrique « lecture » de la leçon 7, il est présenté la biographie du prince du raï « Faudel », mais aucune chanson ;
- Dans la rubrique « écoute » de la leçon 7, figurent des paroles enregistrées (le nom des interprètes n'y figurent pas) de trois chansons « siffler sur la colline », « Cœurs brisés » ; « Aline », abordant le thème de l'amour, suivies des consignes suivantes :
 1. Ecoutez les trois extraits des chansons ;
 2. Pour quelle chanson optez-vous ?
 3. Quelle vision de l'amour donnent ces trois chansons ?
 4. Citez une chanson française qui donne une vision différente de l'amour ?
- A la leçon 11, les paroles enregistrées de la chanson « comme d'habitude », dont le nom de l'auteur et celui du compositeur ne sont pas cités ;
- Et à la leçon 12, il s'agit des paroles de la chanson « Photos de voyage », paroles et musique de Francis Cabrel.

Echo 1 – Clé International (2008) :

- Une activité avec des chansons.
- Titre d'une leçon : « vous connaissez la chanson ? » ;

- Des références à la chanson en général ; un personnage chante un petit bout de chanson ;
- Extrait d'un texte de Grand Corps Malade dans « évasion dans la poésie », accompagné de 2 questions de compréhension ; où l'attention est attirée sur le vocabulaire familier ; on demande la rédaction d'un texte similaire.

Au niveau 1, les méthodes qui semblent octroyer une place importante à la chanson ce sont *Tout va bien* (2005) et *surtout Extra !* (2002). Selon la dernière méthode, la chanson fait partie des rubriques courante de l'enseignement du français au même titre que les autres aspects 'distingués' de cet enseignement, à savoir : le communicationnel, le phonétique, le grammatical, le culturel.

Comme il a été déjà mentionné, les autres méthodes ne font aucune référence à la chanson : campus, taxi, reflets, escales, festival, forum, studio, cadence, nouvel espace, café crème, libre échange et le nouveau sans frontières.

Par ailleurs, la distinction entre le niveau 1 et le niveau 2 est flagrante. La chanson ne se présente, dans les manuels ; que pour aborder un angle culturel ou de civilisation, ce qui se fait notamment au niveau 2. Quant au niveau 1, la priorité est accordée à l'aspect ludique et de la motivation, auprès des débutants. Comme il s'agit d'un document authentique, tous les aspects peuvent être abordés par le biais de la chanson : phonétique, lexical, grammatical, communicatif et culturel.

Au niveau 2, on trouve quelques références à la chanson, à des interprètes et des paroles de chansons (avec ou sans enregistrement audio), le plus souvent, selon le thème civilisationnel dans la séquence. L'activité que l'on suggère est constituée d'un questionnement sur la compréhension, comme le montrent les données suivantes :

Le nouveau Sans Frontières 2 –Clé International (1991) :

- Paroles de la chanson intitulée « Le chanteur », interprétée par Daniel Blavoine, suivie d'une question de compréhension et d'une activité de production écrite ;
- Biographie de Jean-Jacques Glodmann, avec deux questions sur les chanteurs ;
- Paroles de la chanson « Plaisir d'amour », suivie de deux questions de compréhension.

Libre Echange 2 –Hatier/Didier (1991) :

Riche en matière de musique et de paroles de chansons (certaines avec enregistrement), suivies d'activités de compréhension orale et écrite :

- Paroles des chansons : *j'ai rencontré l'homme de ma vie*, Diane Dufresne, *Le poinçonneur des lilas*, Gainsbourg, suivies d'une activité de compréhension orale ;
- Paroles des chansons *Merci*, par F. Pagny, *Le petit jardin*, par J. Dutronc et *Famille*, par JJ Goldman, avec quelques activités ;
- Paroles des chansons *La mauvaise réputation*, de Brassens, *Pas toi*, par Godmann et sur le thème de l'amour, de : *Hélène*, J. Clercs, *La chanson de Prévert*, Gainsbourg, *ça fait des nuits*, Pagny, *Si tu t'appelles mélancolies*, Dassin ;
- Des écrits sur la musique et des interviews ;
- Une séquence sur la musique ;

Nouvel Espace 2 – Hachette (1995) :

- Pas de références à la chanson.

Cadences 2 – Hatier/Didier (1995) :

- Exercices d'écoute, les paroles des chansons sont suivies de quelques questions de compréhension : *Résiste !* de Michel Berger, *A crédit et en stéréo*, par Eddy Mitchell, etc.

Panorama 2 – Clé International (1996) :

- Les paroles des chansons : *Fragile*, F. Cabrel, *Qui sème le vent*, Mc Solaar, *Vivre cent vies*, JJ Goldman ; suivies d'une interview sur la chanson.

Tempo 2 – Didier/Hatier (1996) :

- Les paroles de la chanson *Laisse béton*, de Renaud pour illustrer le thème 'Langage des jeunes, le verlan'.

Café Crème 2 – Hachette (1997) :

- Dans la séquence 1, sur le thème « musiques », un texte sur Les Francofolies et une interview avec le groupe Indochine mais pas de chanson ; un passage de la chanson *Il suffirait de presque rien*, par S. Reggiani.

Reflets 2 – Hachette (1999) :

- Pas de référence à la chanson.

Studio 2 –Didier (2001) :

- Pas de références à la chanson

Forum 2 –Hachette (2001) :

- Dans la rubrique dite « interculturel », un texte sur les festivals de la chanson en France, «le Festival des Vieilles Charrues » ; paroles de la chanson de Francis Cabrel, suivie d'une petite biographie sur le chanteur avec des suggestions de huit activités.

Campus 2 –Clé International (2002) :

- Pas de références à la chanson.

Escales 2 –Clé International (2002) :

- Pas de références à la chanson.

Extra ! 2 –Hachette livre FLE (2002) :

- Même chose qu'au niveau 1 : la rubrique « Jouons avec les sons » et trois chansons pour six séquences : *Savoir aimer*, P. Obispo ; *Juste avant*, P. Bruel ; *Vivre ou survivre*, D. Balavoine. Mêmes activités sur les paroles.

Taxi 2 –Hachette FLE (2003) :

- Pas de références à la chanson.

Connexions 2 –Didier (2004) :

- On se réfère à la chanson française des années 2000 sans aborder aucune chanson en particulier.

Belleville 2 –Clé International (2004) :

- Il a été présenté un texte sur le slam (page 59) et une leçon ayant pour titre « *Faites de la musique* » avec des questions de compréhension et des questions concernant la musique dans la consigne « écrivez ». il s'agit de la place de la musique dans la vie des apprenants, leur instrument de musique préféré, etc.

Tout va bien 2- Clé International (2005) :

- Leçon 4 : analyse de la chanson « La complainte du progrès », de Boris Vian dans la rubrique projet, ainsi que la chanson « Sous le vent » J. Veneruso, interprétée par Garou, suivie d'une biographie du chanteur et une proposition de diverses activités.
- Leçon 5 : dans la rubrique « écoute », étude de la chanson « L'amour à la machine » d'Alain Souchon.
- Leçon 11 : dans la rubrique « écoute », étude de la chanson « Madeleine » de Brel Souchon.
- Leçon 12 : dans la rubrique « projet », étude de la chanson « La F.M. s'est spécialisée funky » de et par Michel Jonaz.

Echo 2 –Clé International (2008) :

- Les paroles de la chanson « Ma France à moi), de Diam's figurent à la page 60 ;
- A la page 117 (leçon 12, rubrique civilisation) figurent les paroles de la chanson « Quatrième de couverture », de Vincent Delerm (avec diverses activités) ; un couplet de la chanson « Le diner », de Bénabar et les paroles de *Ma philosophie* d'Amel Bent.

D'après ce qui a été montré ci-dessus, on repère facilement la différence entre les manuels publiés en France et celui édité à Berlin. Ce manuel aborde la chanson sous son aspect linguistique et culturel tel que les autres supports.

VI. La langue représentée dans la chanson francophone

VI.1. La représentation

On entend par représentation l'idée que l'on se fait de quelque chose. Ce concept s'est développé dans le domaine des sciences sociales à travers une théorie de représentations sociales, par Serge Moscovici (1976). D'après lui, les objets sociaux ne sont pas entendus sur la base d'une réalité objective, ni de manière individuelle, mais sur la base d'une réalité collectivement et socialement construite.

Quant à Abric, spécialiste en psychologie sociale, définit la Représentation Sociale comme suit :

une représentation sociale est un ensemble organisé et structuré d'informations, de croyances, d'opinions et d'attitudes, elle constitue un système sociocognitif particulier. ABRIC, (2002 :82)

La notion de représentation est aujourd'hui présente dans le domaine de la didactique des langues étrangères : les représentations que les apprenants se font des langues, de leurs traits, peuvent agir sur leur motivation d'apprendre telle ou telle langue.

sans pour autant postuler un consensus immuable qui se traduirait par l'uniformité absolue des prises de position, il est difficile, si l'on parle de principes de régulation, de méta-système normatif, de ne pas accepter l'hypothèse que toute représentation sociale tend par nature à être consensuelle à l'intérieur d'un groupe, voire de la communauté.

Nous nous sommes interrogés sur la langue française afin de cerner les représentations que l'on a de cette langue à travers le support-chanson qui, lui aussi a sa spécificité.

Sous ce rapport, nous allons soumettre les thèmes de l'orthographe, les emprunts lexicaux, les jeux de langage, les parlers familiers et populaires, l'accent, la francophonie et le plurilinguisme à une description. Cette description sera accompagnée de chansons qui s'y rapportent et des propositions d'approches pédagogiques.

L'une des représentations les plus courantes dans la langue française est l'orthographe de cette langue.

VI.2. L'orthographe

Le français une fois ayant revêtu l'aspect écrit, l'orthographe s'est développée progressivement pour compléter l'insuffisance de l'alphabet latin, qui ne permettait pas de faire la distinction entre des homophones de sens différents. Même en étant considérée comme oppressive et souvent insensée par certains, qui proposent des réformes, elle conserve encore son charme. Cela a été déduit du succès des concours de l'orthographe qui ont commencé en 1985, appelés « *Championnats de l'orthographe* », conçus par le magazine *Lire*. D'après un sondage réalisé par H. Walter, celui-ci note que même les lycéens, ayant commis un nombre important de fautes à l'un de ces championnats, ne sont pas encourageants « à une réforme de cette orthographe, qui pourtant les pénalise » (WALTER, 1988 :270). De là, cet auteur trouve que l'orthographe exerce une sorte de magie sur l'ensemble des Français. Une magie qui n'a rien de logique, cela serait plutôt un attachement affectif, un peu comme on tient au patrimoine culturel de la France (id., p. 278). C'est peut-être ce qui explique le fait qu'il n'y ait aucun projet réel de réforme depuis le XVIème siècle jusqu'à nos jours. (id, ibid.).

Certains réformateurs prétendent que le conservatisme cause une cassure sociale entre les gens instruits et les incultes. En contrepartie, il paraît que beaucoup restent fiers que le français soit la langue des exceptions, et compris ceux qui en souffrent, en milieu scolaire. Or cette spécificité, pour H. Meschonnic (1997), ne reflète pas une image favorable de la langue française.

D'autres réformateurs trouvent encore qu'il est question de rendre la langue française plus accessible aux étrangers, à quoi Meschonnic répond :

une langue est plus qu'un instrument dont il faut faciliter le mode d'emploi, ou un article de marketing à essayer de vendre mieux qu'un autre. Une langue n'existe pas pour faciliter son apprentissage. Elle est un ensemble culturel à prendre comme il est. Une culture se mérite. MESCHONNIC, (1997 : 311)

Finalement, c'est l'usage qui a dominé, dans le parcours de l'orthographe, instauré d'abord sur la raison, progressivement instauré sur l'usage, d'où la stabilité qui consiste à procurer à chaque mot une physionomie fixe « *qui permet une identification sémantique immédiate* » MILLET cité par MESCHONNIC, (1997 : 315).

Cette stabilité se rapporte à l'histoire. Et comme la langue représente une histoire, le rapport à la langue est par toutes sortes d'aspects « *un rapport à une histoire* » (id., p315). Par ailleurs, Meschonnic nous évoque que l'orthographe est d'abord la graphie, la langue visible, un idéogramme.

Dans ce sens, le Monde (2009) ouvre un débat à travers une série d'articles thématiques axés sur « *L'orthographe en péril* » :

La sauvegarde de la langue française déclenche des débats passionnés. Malmenée par le langage SMS et la prédominance de l'anglais, son orthographe serait-elle en danger ? La faible maîtrise de la langue par les élèves, mise en évidence par des études universitaires, semblent l'attester. Comment, dès lors, remédier à ce problème ? L'orthographe doit-elle évoluer pour s'adapter aux usages en cours ?

Dans son article, la linguiste Danièle Manesse (2008) explique que si l'on se décide de garantir à tous « une maîtrise minimale de l'orthographe, cela mène à préconiser du temps en plus » réservé « à l'étude de la grammaire ».

Véra Vavilova (2009 : 21), dans le FDLM, questionne le journaliste François de Closets à propos de son opuscule *Zéro faute* (2009). D'après le journaliste, en publiant cet ouvrage, l'auteur relance le débat sur le sujet sous un angle journalistique, historique et sociologique :

j'ai abordé ce sujet en m'interrogeant sur cette étrange résistance de la France au monde moderne : pourquoi la France est-elle si réactionnaire face aux changements apportés par le progrès technique ? je pense notamment au refus de l'école d'intégrer les correcteurs de l'orthographe dans l'apprentissage du français. CLOSETS in : VAVILOVA, (2009 : 21)

En effet, comme il a été révélé par Vavilova, à propos de ce dit Closets dans son ouvrage

il existe deux mouvements contradictoires de la société française : d'une part, la désacralisation de l'orthographe à travers les nouveaux modes d'écriture, et d'autre part, la persistance de la « graphocratie » ou du culte orthographique... (id., ibid.).

Pour ce motif, l'auteur s'attend même à ce que cette révérence disparaisse :

l'ancienne génération étant appelée à disparaître, on peut dire de façon certaine que ce culte, sous lequel nous avons vécu et qui a fait vivre toute la population française dans la terreur et la honte de la faute d'orthographe, ce culte, à terme, va disparaître. CLOSETS in : VAVILOVA, (2009 :21).

En essayant de franchir la barrière des difficultés causées par l'orthographe, Closets explique qu'il est beaucoup plus judicieux de « *diminuer la pression sur l'orthographe et tout concentrer sur le vocabulaire et la syntaxe* » id. ibid. Tout en étant optimiste, Closets présume un futur heureux dans le domaine de l'écriture mais à certains critères. Pour lui, c'est quand on aura bien appris en classe le vocabulaire, la grammaire et l'art de se servir du correcteur « *on va enfin retrouver le bonheur d'écrire* » id, ibid.

Ce sujet a été mis en valeur à travers la chanson *En relisant ta lettre*, de Serge Gainsbourg, de son album *L'étonnant Serge Gainsbourg*, 1961. En voici les paroles

*En relisant ta lettre je m'aperçois que l'orthographe et toi, ça fait deux
C'est toi que j'aime...Ne prend d'un M
Par-dessus tout
Ne me dis point...Il en manque un
Que tu t'en fous
Je t'en supplie...Point sur le i
Fais-moi confiance
Je suis l'esclave...Sans accent grave
Des apparences*

*C'est ridicule... C majuscule
 C'était si bien
 Tout ça m'affecte... Ça c'est correct
 Au plus haut point
 Si tu renonces... Comme ça s'prononce
 A m'écouter
 Avec la vie... Comme ça s'écrit
 J'en finirai
 Pour me garder... Ne prends qu'un D
 Tant de rancune
 T'as pas de cœur... Y a pas d'erreur
 Là y'en a une
 J'en nourrirai... N'est pas français
 N'comprends-tu pas ?
 Ça s'ra ta faute... Là y'en a pas
 Moi j'te signale
 Que gardénal... Ne prend pas d'E
 Mais n'en prend qu'un
 Cachet au moins... N'en prend pas deux
 Ça t'calmera
 Et tu verras... Tout r'tombe à l'eau
 L'cafard, les pleurs
 Les peines de cœur... OE dans l'O*

L'auteur est en train de relire une lettre d'amour et sa réponse se fait à travers une série de commentaires non pas sur le contenu de la missive mais par rapport à la graphie des mots. Apparemment dans cette situation, les règles d'orthographe deviennent plus importantes qu'un chagrin d'amour. L'auteur fait plus enseignant qui corrigerait les fautes de son élève, ce qui établit un rapport hiérarchique entre les correspondants.

L'auteur « corrige » les fautes au fur et à mesure qu'il relit la lettre, alternant écrit original et commentaire-corrigé. Nous pouvons remarquer qu'il y a deux voix—l'émetteur et le récepteur—, qu'on entend en une seule voix, celle de la personne qui relit la lettre.

Visiblement cette lettre n'est qu'un prétexte pour porter les paroles d'une chanson, où l'auteur a recours aux rimes et se sert d'une syntaxe appropriée à son but.

L'artiste utilise également la polysémie de mots comme « fautes/erreur » comme s'il estime que la faute ou l'erreur en orthographe est aussi grave que celle évoquée par le comportement de l'autre.

Ainsi, l'artiste joue avec la correspondante de même qu'il joue avec les mots et les sons, ce qui octroie aux paroles de la chanson un aspect humoristique. Voici quelques suggestions pour en faire une approche en classe :

Pour éveiller leur intérêt, l'enseignant commence d'abord par poser quelques questions aux apprenants :

Est-ce qu'ils trouvent nécessaire le fait d'écrire correctement, sans fautes d'orthographe ? Ont-ils des problèmes quant à la graphie des mots en français ? Ont-ils du mal à faire des dictées en français ?

Il leur demande ensuite leur avis sur une lettre amicale qu'ils auraient reçue, pleine de fautes d'orthographe : cela influencerait-il sur l'appréciation de cette lettre et de l'émetteur ?

Le professeur peut attirer l'attention de ses élèves sur la manière dont, par la graphie, on a une transcription de la langue parlée, façon souvent employée dans les chansons. La chute du E muet : comme ça s'prononce/Moi j'te signale, etc. ; la disparition du pronom sujet neutre IL, la chute du NE systématique de la négation et la chute de la voyelle dans le pronom TU : t'as pas de cœur/ Y a pas d'erreur...Il est essentiel qu'ils fassent aussi la distinction qui existe entre un texte lu et texte chanté.

En faisant le lien entre cette chanson et ce qui se passe dans la vie quotidienne d'aujourd'hui, nous remarquons que ce support – la lettre écrite- a de moins en moins de chance d'être utilisé par la génération actuelle. Avec le courrier électronique et la rapidité des échanges dans la communication, on ne rédige plus de lettres, comme avant. On n'a plus le temps de vérifier l'orthographe ou même d'y faire attention. Alors, l'enseignant peut en profiter pour en faire un sujet d'expression écrite.

VI.3. Les emprunts lexicaux

Si l'on parle des changements lexicaux, nous citons à titre d'exemple les néologismes, l'emprunt et les glissements de sens, à travers l'hyperbole, la métonymie et la métaphore. En ce qui est des changements syntaxiques qui sont, d'après Yaguello, plus difficiles à analyser, ces derniers sont liés pour partie à des faits d'ordre phonétique.

Toutefois, il est à souligner que ces changements internes, au sein du système linguistique, sont en interaction constante avec des causes externes liées aux conditions de la vie sociale et à l'histoire des communautés linguistiques ne se font pourtant pas au même rythme car la langue évolue beaucoup moins rapidement que la société. Conséquemment, les changements linguistiques s'opèrent de façon plus régulière.

Quant aux causes externes des changements linguistiques, celles-ci influencent le lexique, particulièrement à travers le phénomène des emprunts : d'où l'adaptation aux besoins nouveaux, à l'avancée technologique et sociale en est une.

Nous pouvons aussi citer d'autres causes, comme les étymologies populaires, les « mots dans le vent », les phénomènes de mode « les argots », le vocabulaire « branché », de même que le snobisme et le phénomène de l'hypercorrection, expression de l'insécurité linguistique. De même, si c'est notamment le lexique qui est généralement atteint, il peut y avoir également des changements grammaticaux.

Après cette présentation un peu générale sur les changements linguistiques, nous allons traiter de façon plus précise le phénomène des emprunts lexicaux dans la langue française, qui constitue, comme il a été relevé, l'une des causes du changement de toute langue.

Dans ce contexte, Henriette Walter dans son ouvrage *L'aventure des mots français venus d'ailleurs* (1997), nous parle des emprunts lexicaux :

On sait bien que le français issue du latin, mais on oublie souvent qu'il s'est enrichi au cours de sa longue histoire d'apports venus des quatre coins du monde : apports celtiques, germaniques et grecs, mais aussi arabes, néerlandais ou italiens, et encore espagnols, anglais, amérindiens, africains, persans, turcs, japonais... WALTER, (1997 :9)

Certes, le latin a nourrit le français à travers des mots qui ont changé d'allure et de sens mais le latin n'est pas la seule source de la langue française. Il y a aussi des milliers de mots venus d'ailleurs mais seuls certains d'entre eux portent la marque qui révèle leur origine.

Au sujet des emprunts, H. Walter fait remarquer que,

lorsqu'une langue distribue son patrimoine, contre toute logique ses usagers s'en réjouissent, alors que, si elle bénéficie de mots venus de l'étranger, ils s'en désolent. WALTER, (1997 : 11)

Ces apports sont listés historiquement par Walter, qui souligne toutefois que deux langues sont privilégiées, à savoir le latin classique et le grec ancien. En plus de ces deux langues dont la langue française est issue et dont l'emprunt des mots a été fait tout au long de son histoire, il a eu donc : l'apport des langues parlées par ceux qui ont peuplé le territoire avant l'arrivée des Celtes et celui du gaulois ; celui de l'allemand avec l'occupation germanique ;

les mots des diverses langues régionales, nées du latin en même temps que le français ; les mots arabes, au Moyen-âge, souvent par le biais de l'espagnol, du catalan, du provençal ou de l'italien ; les mots néerlandais. Mais c'est notamment, au XVIème siècle, l'apport de l'italien qui a été important, nécessitait même l'intervention du roi, celle d'Henri III qui

demandera au grammairien et lexicologue Henri Estienne de rédiger des ouvrages afin de prouver la supériorité de la langue française sur la langue italienne. WALTER, (1997 :12).

Yaguello à son tour ajoute :

l'invasion de la langue par des mots étrangers, qui remonte au seizième siècle avec la mode des italianismes, culmine aujourd'hui avec le « franglais », dénoncé naguère par Etiemble dans un pamphlet fameux : Parlez-vous franglais ? (1988 : 107).

Certes, le phénomène de l'emprunt existe dans toutes les langues ; mais ce qui inquiète Yaguello, c'est bien « *la perte de l'aptitude à 'digérer' les mots étrangers en les intégrant phonétiquement et orthographiquement* » id. p. 107

De toute façon, les interventions d'Henri III, (XVIème siècle) et celles de De Gaulle (XXème) démontrent bien, selon H. Walter (1997 : 12), qu'en France, la langue a toujours été envisagée comme une affaire de l'Etat, qui a souvent légiféré pour la couvrir des influences étrangères.

En réponse à la question concernant la « date » de l'emprunt d'un mot, H. Walter prétend que,

sauf exception, on ne peut pas vraiment savoir à quel moment un mot étranger a été adopté. Seule la plus ancienne attestation écrite connue pourrait réduire l'incertitude, mais on n'est jamais sûr qu'elle corresponde à sa première apparition dans la langue. Id. p.35

En se référant au Petit dictionnaire de la langue française Larousse ou le Micro-Robert Plus, H. Walter compte

environ 4200 mots courant d'origine étrangère (soit un peu moins de 13%) » mais l'auteur ajoute que « dans ce résultat ne figuraient ni les créations à partir du grec ancien (comme photographie ou biologie), ni les emprunts tardifs eu latin (comme sacrement, face à serment, face à frêle) id. p 17

Ici, la question qui vient à l'esprit : dans cet *amalgame* de langues, quelles seraient celles les plus *prêteuses* ? Selon Walter,

à la place d'honneur, se trouve l'anglais, mais cette situation est assez récente, car jusqu'au milieu du XX^{ème} siècle c'était l'italien qui venait en tête. Il est aujourd'hui au deuxième rang, suivi de près par le germanique ancien et par les autres idiomes gallo-romans, qui ont eux-mêmes souvent été les véhicules du gaulois. Viennent ensuite l'arabe et les langues celtiques, qui précèdent l'espagnol et le néerlandais. L'allemand moderne et les dialectes germaniques actuels arrivent en neuvième position. WALTER, (1997 :19-20)

D'après les chiffres présentés par ce dernier, il a été déduit que, à eux seuls, l'anglais (avec 25%), l'italien (avec 16,8%), le germanique ancien (avec 13%) et les dialectes gallo-romans (avec 11,5%) ont 66,3% du tout.

Toujours en ce qui concerne le rapport entre les langues, H. Meschonnic (1997) présente une autre vision. D'après lui, historiquement il existe des comparaisons entre les langues. Or cette comparaison s'est faite dans un contexte guerrier, ce qu'il nomme une « guerre des langues » :

Et comparer, c'est vite se préférer, dans une relation de sujet à objet, soit à la sauvage, soit sur un mode savant. id. p.344.

Néanmoins, il n'y a pas toujours eu de rivalité. Dans ce voyage historique Meschonnic évoque qu'au Moyen âge en Europe

il y a pendant des siècles une répartition entre le latin et les langues vulgaires, la rivalité avec le latin commence à partir du moment où les traducteurs conquièrent le savoir au français. Mais le latin continue d'être une langue de la pensée, et pas seulement des doctes, jusqu'au XVII^{ème} S. La Réforme favorise les langues vulgaires. Au XVI^{ème} S., le français mène une rivalité avec l'italien, sans équivalent avec l'espagnol. Au XVII^{ème} S. et au XVIII^{ème}, la rivalité mobilise toutes les langues de l'Europe occidentale, incluant l'anglais et l'allemand. A la fin du XIX^{ème} S., se multiplient des projets de langue artificielle pour mettre un terme à la guerre en mettant un terme à la guerre des langues. Au XX^{ème}, surtout après la fin de la Seconde Guerre mondiale, c'est l'internationalisation de l'anglais qui est une menace, pour le français (...) ainsi, depuis le XVI^{ème} S., il y a une guerre des langues-une politique identitaire qui a un rapport difficile à la pluralité. MESCHONNIC, (1997 :359)

Le jugement émis par Meschonnic sur cette situation va plus loin en cette perspective qu'il préconise une autre manière de concevoir cette concurrence, c'est ce qu'il nomme « *une politique de la pensée* » :

au lieu d'une concurrence, elle postule la diversité des langues comme la nécessité d'autant d'unicités irremplaçables, et la nécessité de leur connaissance ; la reconnaissance que l'identité n'advient que par l'altérité et que la réflexion sur la littérature et sur l'art est politiquement indispensable à une réflexion sur ce qu'est une langue. Id. (p360).

En la présence de l'état de guerre. Meschonnic (id. p.401) rapporte les propos de Claude Hagège (1996 :169), dans son ouvrage *Le français, histoire d'un combat* :

certes, on pourrait faire valoir qu'il est déraisonnable de vivre la diffusion mondiale de l'anglo-américain comme une entreprise de dépossession du français, ou comme un défi qui lui serait lancé. Car aussi bien, il ne semble pas que cette diffusion réponde à un plan concerté, qui viserait à nuire au français plus particulièrement qu'aux autres langues. mais c'est précisément parce que le français a connu un passé éclatant qu'il se trouve comme investi d'une mission : celle de témoigner en faveur de toutes les langues par l'action même qu'il conduit pour conserver son rang dans le monde contemporain.

A son tour, Meschonnic nous rappelle ce qui s'est passé en Louisiane en 1812, quand l'anglais a été imposé, pour éliminer le français, et ce qui se passe actuellement au Canada. Il y a toujours un jeu politico-économique, et des spécificités à défendre.

Dans cette optique, nous allons voir une chanson qui aborde le sujet des emprunts avec beaucoup d'humour. La chanson est intitulée *Qui a volé les mots ?*, de Michèle Bernard, de l'album *Voler*, 1999. En voici les paroles

*Au voleur, au voleur, au voleur !
 Qui a volé les mots, qui a volé les mots ?
 Encore ces Français, quel culot, voler les mots !
 Regarde ! ils en ont plein la bouche, plein les poches
 De tous ces mots piqués partout, tu crois pas que c'est moche ?
 Voler des mots sans en avoir l'air
 Et coller en douce dans son dictionnaire
 Voler des mots sur toute la planète
 Ah ces Français sont pas nets, de vrais pickpockets !
 Voler aux Grecs, aux Latins, aux Gaulois
 Ça va de soi, ça va de soi
 Voler aux Anglais, aux Allemands, aux Italiens
 C'est normal entre voisins, c'est normal entre voisins
 Oui mais voilà, ça va bien plus loin*

*Ils même volé les Polynésiens
 Piqué paréo et tabou aux Tuamotu
 Chez les chinois le mot typhon soufflé pour de bon
 Banane et macaque en Afrique, tu parles d'un trafic
 Le raphia chipé aux Malgaches à coup de cravache
 Même aux Arabes, c'est le bouquet, t'imagines pas c'qu'ils ont piqué !
 Le barda, le safari, le café, le nénuphar
 La guitoune et le satin, la valise et le hasard
 Le magasin, le cramoisi, le charabia et l'alchimie
 Le sirop, le sofa, le souk et la nouba*

Visiblement cette chanson est extrêmement riche en matière des paroles, en ce qui concerne notre sujet, par les emprunts lexicaux, mais aussi par la présence de quelques expressions et termes familiers (piquer, moche, c'est le bouquet) qui servent à illustrer ce registre de langue ainsi que des locutions adverbiales (ça va de soi, pour de bon), dont le sens est difficiles à trouver dans le dictionnaire.

Cette approche vise essentiellement à apprendre aux étudiants une activité très utile qui est le recours dictionnaire monolingue.

Sur le plan musical, l'instrument utilisé –l'accordéon- porte les auditeurs à chanter, d'ailleurs il est suivi par un chœur à deux reprises comme un refrain : « ça va de soi / c'est normal entre voisins ». Le rythme est à peu près le même à deux exceptions : lorsqu'on parle des Arabes et des Turcs, le rythme syncopé est remplacé par un rythme oriental.

La démarche pédagogique

Le sujet peut être introduit par quelques questions :

Les étudiants savent-ils l'origine de la langue arabe ? Y a-t-il des mots arabes dans la langue française ? Qu'est qui participe aux changements linguistiques ? Reconnaissance du mot « emprunt »

Ensuite, l'enseignant leur soumet à une écoute de la chanson. Il leur interroge sur le rythme, la mélodie, les instruments utilisés, les voix. Est-ce qu'ils ont aimé la chanson ou non ? Pourquoi ?

Après cette mise en route, il leur distribue le texte en leur faisant réécouter la chanson simultanément.

Le texte de la chanson se prête à une approche globale :

- 1.1. faire le repérage des noms d'habitants de pays par la lettre majuscule ;

- 1.2. ou bien distribuer les paroles avec des pointillés à la place des noms des peuples pour inviter les apprenants à les remplir, selon les mots empruntés qu'ils ont repérés et la langue dont ils relèvent.
- Faire recopier au tableau, comme une dictée, les mots d'après leur origine commune.
- Consulter le dictionnaire pour trouver la définition des mots inconnus, en vérifiant également leurs origines.

Passer ensuite au contenu de la chanson : quel est le sentiment de l'auteur vis-à-vis de ce vol ? Attirer l'attention des apprenants sur les verbes employés : « voler » et ses synonymes en langage familiers : piquer, chiper. S'agit-il d'un vrai vol, est-ce un sentiment de colère qui doit y avoir lieu pour ce genre de chose? Le sens de l'humour, des expressions familières. La notion de vol, sorte d'hyperbole, pour un phénomène linguistique courant, qui est accentué par des locutions adverbiales et des tournures qui donnent l'idée de faute et de quelque chose d'irréparable, de manière effrayante ou, au contraire, de façon estompée (au nez de, en douce...). Faire découvrir l'expression (plein le : beaucoup) qui indique la quantité (plein la bouche/plein les poches).

L'enseignant peut également leur demander de reprendre ces nouvelles formes linguistiques, à travers des exercices lacunaires mais une autre démarche intéressante consiste à leur demander d'avoir un carnet pour qu'ils notent au fur et à mesure les mots nouveaux qu'ils auront appris tout au long de leur apprentissage de la langue.

Il s'agit donc d'une chanson qui convient bien à une exploitation linguistique pour ceux qui soulignent cet objectif. En ce qui est du registre de langue qu'elle requiert, il n'est pas nécessaire d'expliquer tous les mots, les apprenants eux-mêmes peuvent procéder à ce travail de recherche dans le dictionnaire. Quelques mots suffisent pour la compréhension du contexte de la chanson, ce qui la rend accessible à un public débutant.

Cette chanson serait une source de réflexion à ceux qui s'inquiètent de l'invasion des mots et expressions anglo-saxonnes. Et les étudiants verront cette affaire sous un autre angle : la langue a besoin d'emprunts pour s'enrichir.

VI.4. Les jeux de langage

Comme toutes les langues, la langue française se prête à des jeux d'ambiguïté, de confusion et de polysémie parce que c'est une faculté intrinsèque du langage, d'être ambiguë. En fait, il n'y a pas de langage sans altération.

Pour montrer ces jeux du langage, nous avons opté pour un auteur-compositeur-interprète : Serge Gainsbourg. Les textes de ses chansons comprennent un grand nombre et une variété des procédés utilisés dans ce sens.

Les jeux du langage qu'on peut retrouver chez Gainsbourg se construisent par des procédés intradiscursifs, à travers des citations, y compris de l'auto-citation qui présentent aussi une manière de jouer avec la langue.

Pour cela, nous allons indiquer où, dans la langue, se situent ces altérations du discours, repérés dans certains titres et dans quelques extraits de paroles de chansons chez cet auteur.

a) Les jeux interdiscursifs

a) 1. Les classes de mot :

« Le moi et le jeu ». Il s'agit des pronoms personnels « moi » et « je » qui, par analogie phonique, changent de classe grammaticale et deviennent des noms, car l'auteur hésite entre l'amour émotion, sincérité et l'amour comme jeu :

*« si j'hésite souvent entre le moi et le je
Si je balance entre l'émoi et le jeu
« le moi et le jeu », 1987*

« Des ils et des elles » (en employant le même procédé) : l'auteur est déçu, leur amour n'existe plus car d'autres partenaires entrent en jeu, d'où le désir de fuite :

*Sur qui tombera-t-il soit-il laquelle
J'irais dans une île si j'avais des ailes
Maintenant je sais
Je sais ce que c'est
Que l'amour au pluriel
Où il est question des ils et des elles
Ils i.l.s et elles e. deux l.e est-ce
Parce que je sais
Qu'entre nous deux c'est
Fini il s'fait la belle
(« Des ils et des elles », 1990)*

« Ce grand méchant vous » : en lisant le titre et le texte de la chanson le pronom personnel est employé dans un autre procédé, interdiscursif, cette fois, dit « *détournement de citation* », en se référant à la chanson enfantine *Promenons-nous dans le bois*, où l'amour (le-vous/loup) représente un danger :

*Promenons-nous dans le moi
Pendant que le vous n'y est pas*

*Car si le vous y était
Sûrement il nous mangerait
Je me suis mis dans la gueule du vous
« Ce grand méchant vous », (1962)*

a) 2. La morphologie :

Les mots-valises, ces mots qui se constituent par la liaison de deux mots, figurant dans des titres : Les *sambassadeurs* (ambassadeurs de la samba), ou de *Plaisantristes* (plaisanteries tristes) et *Aquoibonistes*, dans (L'aquoiboniste) :

*C'est un aquaboniste
Un faiseur de plaisantristes
Qui dit toujours à quoi bon
A quoi bon
« L'aquoiboniste, (1978)*

a) 3. La syntaxe :

C'est le cas de la chanson *Je t'aime...moi non plus* au lieu de « moi aussi ». Cette « singularité » grammaticale indiquerait que dans cette relation amoureuse les partenaires ne s'aiment pas de façon égalitaire ? Si l'on pense au film *Homonyme*, de Gainsbourg aussi, cette hypothèse être validée.

« Sorry Angel » : c'est moi qui t'ai suicidée (je suis responsable de ton suicide) ; des titres : « Dieu que les hommes sont méchants » et aussi les nouvelles créations syntaxiques.

a) 4. La paronomase :

Il s'agit d'un rapprochement de mots qui sont proches phonétiquement mais avec des sens différents. On trouve souvent cela dans des titres où figurent des noms propres :

« Malaise en Malaisie », « Baby alone in Babylone »

a) 5. Les contradictions logiques :

Entraînant des sens apparemment contradictoires. Deux titres, parmi beaucoup d'autres, se présentent à titre d'exemple :

« Souviens-toi de m'oublier », « Le bonheur c'est malheureux »

a) 6. L'homonymie :

« Ohio » (polysémie du mot *état*) : état proche de l'Ohio (division administrative), je n'en ferai pas état (tenir compte de), dans quel état serai-je en Utah (psychologique : état d'âme), j'suis dans tous les états (surexcité). Cette situation géographique correspond à la situation émotionnelle. En effet, les Etats de l'Amérique ayant des noms prononcés à la française riment avec des mots français : Nevada/ m'évader ; Colorado/ radeau ; Utah/ état.

*J'suis dans un état proche de l'Ohio
 J'ai le moral à zéro
 J'suis dans un état proche de l'Ohio
 Et dans quel état serai-je en Utah
 Je n'en ferai pas état
 Etat second j'suis dans tous mes états
 « Ohio, 1983 »*

L'emprunt à une langue étrangère, notamment à l'anglais

Des mots ou des expressions, qui se situent dans la syntaxe française.

« I'm the boy » : les expressions anglaises sont traduits en français :

I'm the boy that enjoy invisibility

I'm the boy le garçon qui a le don d'invisibilité

« I'm the boy, 1984)

« what tu dis qu'est-ce que tu say »

Remarque : les deux langues s'intègrent parfaitement.

b) Les jeux interdiscursifs

b) 1. Détournements d'expressions figées

Dans les titres :

« Ouvertures éclair » au lieu de (fermeture éclair)

« La vague à lames » au lieu de (avoir du vague à l'âme)

« Être ou ne pas naître » au lieu de (être ou ne pas être)

Dans les textes de chansons :

*Je me donne à qui me plaît
 Que qui qu'en a jamais bavé*

Je jette le premier pavé
« Je me donne à celui qui me plaît », (1962)

VI.5. Les parlers familiers et populaires

Pour identifier les différents registres de langue des mots recherchés, on fait appel au dictionnaire. En fait, en plus d'être consacré par l'usage spontané des locuteurs, les termes nouveaux doivent être enregistrés dans les dictionnaires, c'est la norme dans la société française. Or les dictionnaires mettent du temps à reconnaître comme tels certains néologismes ou des mots empruntés à la mode, leur usage étant encore instable. D'où l'existence de dictionnaires pour les mots « dans le vent », qui ne sont pas reconnus dans les dictionnaires de la langue française. C'est le cas, par exemple, du dictionnaire du *français branché* (MERLE, 1986) suivi du *Guide du français tic et toc* (MERLE, 1989) et encore un nouveau livre, du même auteur également, *Argot, verlan et tchatches* paru quelques années plus tard (MERLE, 1997). C'est en effet ce que souligne Yaguello,

les différents dictionnaires ont des attitudes différentes vis-à-vis des mots « populaires », « familiers » et « argotiques », surtout lorsqu'il s'agit de mots tabous : gros mots, injures, insultes, etc. YAGUELLO, (1988 :88)

Faire l'inventaire des mots d'une langue s'avère très difficile. Nous savons qu'il y a une différence entre la langue parlée, les mots employés dans la conversation ordinaire et les termes dont chaque locuteur dispose, dans la langue écrite surtout. Il apparaît cependant, dans une langue, que c'est le vocabulaire qui change le plus vite, ce qui rend encore plus difficile cet inventaire.

Selon H. Walter (1988), cette rénovation du vocabulaire peut se faire aujourd'hui, en fonction de deux facteurs avec des procédés de formation différents : la conception de nouvelles techniques et le besoin d'expression des locuteurs dans la conversation quotidienne.

En ce qui est des inventions lexicales de type expressif, H. Walter se rapporte à un nouveau vocabulaire qui puise dans le langage des jeunes et qui a été constaté en premier par une certaine presse, vers les années 80. Ces journalistes ont même dressé les listes de ces mots nouveaux, avec des explications.

Certains de ces mots ont acquis de nouveaux sens, leur usage s'est parfois répandu à l'ensemble de la communauté. Par ailleurs, l'auteur fait remarquer le trait souvent polysémique et antinomique de ces nouveaux termes et ces « façons de dire », qui peuvent

désorienter les débutants : tu ne peux pas être plus flou ? Une fille d'enfer, etc. dont les sens sont plus confus qu'on ne l'imagine.

Il est à noter qu'il n'y a pas que le langage des jeunes dans cette création de mots. Une expression comme *bonjour le*, reprise dans une publicité à la télévision (« bonjour les dégâts ! ») a pris une connotation tout à fait nouvelle et a tendance à être utilisée par tous, indépendamment de leur âge.

Il y a aussi les mots qui ont changé de forme : s'éclater (éclater) ; des abréviations comme aprem., pro, deb, restau, appart, ado, accro, cata, oc, correspondant à après-midi, professionnel, documentaire, débile, restaurant, appartement, adolescent, accroché, catastrophe, O.K.

Une autre technique de modification des mots, très connue, a été remise à la mode, grâce notamment à des chansons ayant du succès telles « Laisse béton », de Renaud, et à des films « les ripoux » le verlan (cf. WALTER, 1988).

J.L Calvet (1984) nous renseigne :

comme d'autres codes (Largonji, Loichebem, etc.), le verlan porte dans la forme de son nom son principe : métathèse syllabique fonctionnant pour inversion, consistant donc à mettre à l'envers, d'où verlan . CALVET, (1984 : 91)

H. Walter trouve que ce procédé a moins de succès chez la génération d'aujourd'hui :

Ripou pour « pourri », laisse béton pour « laisse tomber », zomblou pour « blouson », tromé pour « métro », meuf pour « femme », etc. ont eu leur heure de gloire. Walter (1988 : 314)

Cependant, Pierre Merle ne semble pas partager l'opinion de H. Walter:

le retour en force du verlan, un peu plus discret dans les années 60, s'annonce dès le début des années 70. Il s'installera confortablement dès 1975. Plus de vingt ans après, il n'a pas l'air prêt à passer la main. Bien au contraire ! MERLE, (1997 :50)

L'origine de ce langage n'est pas très claire. Mais Calvet (1984) nous renseigne qu'on le trouve en 1842, dans une lettre de bagnard, où le mot Lontou réfère à la ville de Toulon, ce qui conduit cet auteur à noter que « le procédé, sinon le mot, du verlan est donc ancien » id. p. 91, bien qu'il n'ait rajouté au vocabulaire général que quelques termes.

Pour ce qui est de cette nouvelle mode des années 70, l'auteur se pose la question sur la chanson de Renaud « Laisse béton » (laisse tomber) : est-elle à l'origine de cette mode ou en témoigne-t-elle seulement ? Il est difficile de trancher, même si je penche plutôt pour la première solution » id. ibid. et il continue :

si le verlan a jadis été un des codes du Milieu, il est aujourd'hui toute autre chose. Ayant perdu son caractère, il a pris une fonction symbolique, et son utilisation témoigne d'un certain rapport à la langue et, à travers elle, d'un certain rapport à la société (...) un rapide survol des occurrences du verlan semble montrer qu'il est aujourd'hui l'apanage des jeunes, et cela sans distinction de milieux : il symbolise une classe d'âge et non pas une classe sociale CALVET, (1984 : 92)

D'après lui, ce rapport à la langue se manifeste de deux façons : « forme lexicalisée qui peut entrer dans le vocabulaire général et l'encodage momentané, créé pour les besoins de la communication » id. ibid. dans le second cas, ce n'est qu'un jeu mais qui témoigne « d'une habileté à manier la langue et des possibilités offertes par la langue » id. ibid. Ce qui mène Calvet à entrevoir une fonction ludico-pédagogique, pour une initiative au français...

Même si le code d'aujourd'hui –le verlan- symbolise, comme l'a dit Calvet, une catégorie d'âge et non pas une catégorie sociale, ce besoin de s'exprimer de manière marginale et codée a toujours existé. Ces codes forment ce qu'on appelle des « argots », qui ont trait à un langage populaire spontané dans lequel se reconnaît une communauté donnée ou un groupe social. François-Geiger (1991) nous informe bien à propos :

Lorsqu'on parle d'argot, il faut avant tout préciser qu'un argot n'est pas une langue mais un lexique. Ce lexique « double » le vocabulaire commun avec des résonances connotatives ou, si l'on préfère, culturelle propres : on décoince n'est pas la « traduction » de on part

Or la définition d'argot change d'une époque à une autre. Autrefois, l'argot indiquait une population, celle de la pègre et des truands.

Ce n'est qu'au cours du XVII^{ème} siècle que petit à petit, le mot finira par s'appliquer au langage de cette population appelée plus tard les « classes dangereuses. MERLE, (1997 : 9).

Si l'argot jusqu'à la fin du XIX^{ème} siècle était le langage des brigands, actuellement, grâce aux médias, aux films, et aux chansons, certains mots d'argot sont « parlés » par le plus grand nombre. En outre, l'ancien argot n'a pas complètement disparu et a laissé des traces dans l'argot contemporain.

Dans son petit ouvrage, P. Merle nous trace l'histoire de l'argot depuis sa création en passant par « la grande vogue argotique », du XIX^{ème} siècle, lorsque se développe tout un prolétariat moderne, toute une masse de population qui converge dans un Paris qui évolue.

comme c'est le cas pour l'argot, l'évolution du français dit populaire va être intimement liée à celle de Paris. Dès le XVIII^{ème} siècle se développe dans la capitale un langage populaire proprement urbain, distinct des patois et autres dialectes pratiqués lors la ville : le poissard, un parler urbain composé de mélanges de dialectes gueulards et de jargons professionnels. MERLE, (1997 : 30-31)

Reste-t-il que les dictionnaires d'argot parus à l'époque avantagent d'abord la compréhension de ces mots qui changent de nature, comme le montre D. Savatovsky (2000) car

L'argot en fait devient à la mode chez les « gens du monde tenant grandement, sous prétexte d'air artiste, à parler argot », comme l'expliquait à l'époque l'un de ces auteurs de dictionnaires (cité par SAVATOVSKY, 2000 : 150)

l'argot lui-même a changé de statut, perdant en partie sa fonction ségrégative. Si l'on prend l'ensemble de la production lexicographique spécialisée, les dictionnaires argot-français dominant incontestablement jusqu'aux années 1880. A cette domination répond une visée de décryptage. A partir de 1880, apparaissent en nombre significatif des dictionnaires français-argot. SAVATOVSKY, (2000 : 151)

Arrivant au XX^{ème} siècle, où le langage marquera la langue populaire de l'entre-deux-guerres et allant jusqu'aux années 60, 70, qui anéantiront « l'image d'Epinal au milieu d'après-guerre » : « petites femmes, petits maquereaux, perceurs de coffiots et tonton-flingueurs au langage fleuri » (MERLE, 1997 :14)

l'urbanisation, les changements dans la société, l'arrivée massive (avec le trafic de la drogue) d'une nouvelle forme de criminalité ont bouleversé l'ordre, la hiérarchie, les structures du Milieu. Et son langage a suivi (id. p. 15)

L'argot se répand dans la langue populaire sur laquelle il exercera une influence de plus en plus grande. Cependant où se situe cette langue populaire ? D'après cet auteur, elle n'est pas claire et changeante, et se situerait

quelque part entre argot et langue familière. Elle partage avec l'argot un impérieux besoin d'image, ainsi qu'une forte charge d'affectivité et d'expressivité. id. p 31

De même, vers la fin des années 60, le langage s'est affranchi, notamment avec les jeunes qui ont voulu bouleverser le monde, d'où les mots nouveaux qui se sont ajoutés au lexique à cette époque.

En continuant sa description, P. Merle aborde le langage des années Mitterrand, avec l'autorisation des radios appelées « libres », ce qui va changer non seulement le message mais aussi le langage de la radio : « *on ne « cause » plus dans la poste, on y « tchatche »* (id. p. 19). Et c'est à partir de 1980 –la période 1980-1986, c'est celle des « années branchées » - que le mot « branché », mot ancien d'origine carrément argotique, devient synonyme d'être à la mode. C'est par ailleurs quand le verlan s'établit, avec l'avènement des apocopes et des aphérèses et d'une nouvelle suffixation.

En ce qui concerne le langage à la mode du côté des banlieues et des cités dans les années 90 - « la langue des keums » (keum=mec, en verlan) –P. Merle s'interroge s'il est question d'un nouvel argot ou simplement d'une nouvelle façon de s'exprimer.

Il trouve plus censé d'aborder une des « composantes » de l'argot actuel. Il note également un certain attrait, surtout des médias, pour ce langage populaire suivi de la parution d'un nombre important de dictionnaires dans ce domaine.

Lors d'un débat à propos du code des jeunes, H. Boyer (BOUTAN et al. 1998) situe le « français branché » à côté de la « langue des cités » dans un ensemble plus vaste, celui du « parler jeune » qui, lui aussi, fait partie du français parlé contemporain. Boyer se réfère à une enquête menée par M. Sourdot (1997) qui montre bien qu'entre 1987 et 1994, le parler des jeunes a évolué précisément dans sa relation aux parures des cités :

nous sommes désormais plus proches du « français des cités » que du « français branché », de la périphérie que du Quartier Latin, même si ce sont des étudiants du même âge, de la même université parisienne qui ont fait ces relevés à sept ans d'intervalle. BOUTAN et al. (1998 : 35-36)

La poésie et la chanson, comment se situent-elles dans tous ces mouvements de rénovation du lexique, à travers les langages familiers, l'argot et le verlan ?

P. Merle retrace cet usage de la « langue verte » en parlant de Raymond Queneau, Aristide Bruant, Boris Vian, pour arriver à Léo Ferré, Pierre Perret, Francis Lemarque et Renaud sans oublier les voix féminines Fréhel, Mistinguett et Arlerty. Ensuite, vient le rap, qui a commencé à s'imposer en France en 1985 et ses incontournables : Ministère Amer, NTM, IAM, MC Solaar. P. Merle le détermine ainsi :

la recherche de l'allitération percutante et l'afflux de termes américains (B. Boy, cut, beat, scratch, etc.) mélangés à des expressions issues de minorités ethniques, à du verlan, et à des trouvailles spontanées (telles que « avoir la haine », par exemple) constituent la base du langage des rappeurs, qui est le même que des tagueurs (spécialistes du tag sur les murs) MERLE, (1997 : 37)

Ce dernier semble néanmoins rechercher le sens de l'humour et de poésie, dans ce réalisme sans concession qui est celui du rap. Mais aura-t-il eu raison en prétendant que

le rap semble avoir pris le relais de la chanson des rues. Les bergers de la Seine se chantent, les tours des cités se scandent. id. ibid.

Débordantes de mots d'argot, les chansons de Renaud ont posé un problème pour les enseignants de français non-natifs : ceux-ci aimeraient être à jour avec ce mouvement de mode chez les jeunes Français en l'instaurant dans leurs cours des chansons de ce chanteur mais ils n'ont pas la compétence linguistique et culturelle pour le faire. C'est ce dont parle L.J. Calvet (1987) dans son article « le Renaud sans peine » où il aborde les obstacles rencontrés par des enseignants de français à l'époque.

Une pratique de la langue remise au goût du jour, l'argot commence à se répandre davantage et à intéresser ; chose qu'on peut s'apercevoir d'après la parution de livres axés sur le sujet de l'argot : des dictionnaires (comme il a été noté ci-dessus par P. Merle), des articles (FRANCOIS-GEIGER ; GOUDAILIER, 1991) et des ouvrages sur Renaud, sa biographie et son œuvre musicale (LEFEVRE, 1985 ; SANCHEZ et SECHAN, 1987 ; DUNETON, 1988). Par ailleurs, grâce à lui, dès les années 80, l'argot va s'introduire dans la poésie à travers le recueil *Poésie et chanson* des éditions Seghers (ERWAN, 1982)

Comme il a été cité plus haut, la chanson « Laisse béton » du chanteur Renaud serait à l'origine du renouveau de l'argot et du verlan en France, depuis sa sortie, en 1977. Les

chansons de cet auteur-compositeur-interprète ont été l'objet d'inspiration de la part des enseignants de français, ayant le souci de travailler, lors de leurs cours, sur ce phénomène de société. De par le grand nombre d'études et d'approches pédagogiques qui apparaissent depuis, il est conseillé à ceux qui veulent travailler avec ses chansons de consulter un site, dédié particulièrement à Renaud –pour des professeurs et des élèves : *enseignant –poil aux dents* (CHEVALIER, 2010) ; où on peut trouver des communications, des programmes liés aux cours, des fiches pédagogiques, des « approches » pédagogiques à travers des chansons de Renaud. Par ailleurs, ce site offre la possibilité d'accéder à celui du CAVILAM 2010, où il y a douze fiches pédagogiques, conçues par l'équipe de Michel Boiron, faisant partie d'un matériel constitué de cassettes vidéo de clips, « spécial Renaud »

Comme les approches pédagogiques autour des chansons de Renaud semblent nombreuses et de qualité, nous nous sommes contenté par deux auteurs/compositeurs qui l'ont inspiré : d'abord, celui qui a été parmi les premiers à enregistrer des chansons argotiques : Aristide Bruant. Le second c'est celui auquel Renaud a rendu hommage en enregistrant tout un album de ses chansons : Georges Brassens.

Aristide Bruant a compris l'intérêt de profiter de cette nouvelle technologie, qui est le disque pour enregistrer ses propres chansons, au début du XX^{ème} siècle. À la même époque, Yvette Guibert les a également enregistrées. Des années plus tard ses chansons seront interprétées par d'autres chanteurs comme Patachou et Brassens. Récemment, en 2002, un disque qui lui est dédié contient ses chansons interprétées par Yvette Guibert (enregistrement original, de 1909), Tonio Gémèse, Marc Robine et même François-Hadji-Lazaro.

De nombreuses chansons d'Aristide Bruant ont été parues dans un recueil intitulé *Dans la rue* (1889-1895). Elles ont pour objet les gigolettes, les femmes à chignon, les maquereaux, dans une langue assez verte où se mêle l'argot de l'époque. Bruant lui-même l'évoque, dans un passage de ses souvenirs (à la troisième personne) :

maintenant qu'il possédait à fond le langage des miséreux et des malandrins, il entreprit sans but bien déterminé, de noter, d'étudier et d'approfondir les mœurs et l'état d'âme des errants de la nuit. Profondément ému devant l'effroyable détresse de ces déshérités condamnés par leur cause en calmant à la face des riches, des jouisseurs insouciantes, des satisfaits et des repus, la désespérance des sans-logis, des sans-feu et des sans-pain, victimes des lois mal faites et d'iniquités sociales. BRUANT, (2000 :9).

Quel l'intérêt un enseignant de FLE pourrait-il tirer de l'exploitation des chansons de Bruant ? nous nous basons sur l'expérience des gens qui ont visité Paris pour dire que ces derniers—enseignants, étudiants ou touristes – ne connaissent pas forcément Aristide Bruant, les cafés littéraires ni les cabarets de cette époque-là –fin du XIXème et début du XXème siècle ; ceux qui existent encore ne sont plus visités par les poètes mais exclusivement par des riches tellement ils sont devenus inaccessibles. Nous pouvons donc réaliser que ces apprenants sont loin de comprendre toute une culture à la française.

En plus de la perspective culturelle, c'est tout un code populaire qui, à travers ses chansons, révèle une réalité sociale qui dépeint cette masse d'immigrants, de réfugiés, des sans-logis, des sans-papiers, bref des rebuts du système social actuel.

Pour notre approche, nous avons opté pour la chanson intitulée « A Saint Lazare » composée par Aristide Bruant (1887). Cette chanson a été interprétée par plusieurs artistes, dont Barbara (1967). En voici les paroles :

*C'est de la prison que j't'écris
 Mon pauvr'Polyte
 Hier je n'sais pas c'qui m'a pris
 A la visite
 C'est des maladies qui s'voient pas
 Quand ça s'déclare
 N'empêche qu'aujourd'hui j'suis dans l'tas
 A Saint-Lazare
 Mais pendant c'temps-là, toi, vieux chien,
 Quéqu'tu vas faire ?
 Je n'peux t'envoyer rien de rien,
 C'est la misère
 Ici tout l'monde est décafé
 La braise est rare ;
 Faut trois mois pour faire un linvé,
 A Saint Lazare
 Vrais d't'savoir comme'ça sans l'sou
 Je m'fais une bile
 T'es capabl'de faire un sal'coup
 J'suis pas tranquille
 T'as trop d'fierté pour ramasser
 Des bouts d'cigare
 Pendant tout l'temps que j'vais passer
 A Saint Lazare
 Va t'en trouver la grand'Nana
 Dis que l'la prie
 D'casquer pour moi, j'y rendrai ça
 A ma sortie
 Surtout n'y fais pas d'boniments
 Pendant qu'je m'marre
 Et que j'bois des médicaments
 A Saint Lazare*

Approche préconisée de la chanson en classe

L'enseignant commence son cours par faire écouter la chanson, avant de distribuer les fiches portant le texte aux étudiants. Ensuite il leur fait une autre écoute en présence des paroles. C'est une occasion pour qu'ils connaissent l'importance de « l'habillage » d'une chanson et la facilité qu'elles ont de changer et de convenir en fonction du goût du public, d'une époque.

L'enseignant fait remarquer que l'une des caractéristiques des chansons de Bruant est la répétition du titre en guise de refrain.

Pour cette chanson, l'intérêt étant le portrait de cet entourage et le lexique employé, faire remarquer aussi (ou procéder de sorte à ce qu'ils le découvrent eux-mêmes) qu'il s'agit de rendre le texte écrit le plus proche de la langue parlée, de par la quantité d'apostrophes qui remplacent les *e* muets. C'est une technique utilisée de sorte qu'au moment de chanter, chaque vers ait le même nombre de syllabes. Les paroles de chansons, quant à elles en font souvent usage. Il serait censé de faire retrouver ces expressions dans leur forme entière et faire prendre conscience de ce que les extraits chantés ne sont pas des extraits lus.

Pour repérer la situation qui se présente dans le texte, l'enseignant pose une série de questions habituelles : qui, quoi, où, quand, pourquoi, comment. Il essaie ensuite d'aider les étudiants à comprendre le sens général de la chanson dans son contexte social (milieu et époque bien déterminés). C'est à partir de là qu'il s'arrête sur les traits de langue par rapport au français d'aujourd'hui : lexicaux (se marrer : qui avait un sens contraire) et de tournures syntaxiques (le recours au pronom *y* pour une personne dans « n'y fais pas d'boniment »). Ce travail sur le document écrit peut être suivi par une autre écoute de la chanson et cela pour parler des autres éléments de la chanson : mélodie, voix, rythme, tonalité, instruments, etc. Ici l'enseignant rappelle aux étudiants le trait historique de la chanson et son enregistrement à cette époque-là.

VI.6. L'accent

Nous exposons, tout d'abord, quelques réflexions à propos de l'accent qui, d'après H. Welter (1998), présente l'aspect le plus directement perceptible des traits régionaux de la langue française.

avoir un accent, c'est parler avec un accent étranger ou régional. Le terme accent est habituellement compris comme un écart par rapport à une norme, qui est une absence (« parler sans accent ») M. Yaguello, (1988 : 39)

Et puisque nous nous sommes toujours axée sur cette problématique des langues régionales. M. Yaguello nous amène à ce constat :

les accents dits régionaux sont la trace la plus persistante d'une langue dominée dans la langue dominante. Les locuteurs transfèrent sur la langue standard les habitudes articulatoires de leur vernaculaire, de la langue parlée localement, même si l'usage de celle-ci est en forte régression, comme c'est le cas malheureusement en France pour la plupart des langues minoritaires (alsacien, catalan, breton, etc.) id. ibid. (p.40)

L'importance de cet angle langagier est mise en évidence par cet auteur qui affirme que des motifs psychosociaux très puissants « *sont à l'œuvre lorsqu'un individu change ou au contraire conserve son accent* » (id., p. 40-41).

H. Walter (1998 :154) à son tour note que les accents le plus souvent marqués sont peu variés « *on parlera de l'accent « du Midi » si on est de la moitié nord du pays, et de l'accent « pointu » si on est du Midi* ». Cette remarque se confirme par les résultats des enquêtes qui ont été effectuées, pour qu'on se rende compte des différentes prononciations du français dans les diverses régions où il est parlé. Ces études ont montré que, malgré cette diversité parfois inattendue, en réunissant plusieurs variétés voisines, on aura

une ligne de démarcation très ancienne et qui correspond plus ou moins à ce que l'homme de la rue perçoit confusément lorsqu'il parle de « l'accent pointu » d'un côté, de l'accent méridional » de l'autre. Ce clivage entre le nord et le sud du pays s'inscrit très naturellement dans la continuation de la grande division dialectale qui depuis le Moyen âge oppose les parlers d'oïl aux parlers d'oc. Id. ibid. (p. 157)

En résumé, il existe en France deux grands espaces relativement homogènes dont la frontière renvoie en gros à celui qui écartait autrefois les parlers d'oc des parler d'oïl.

Ces différenciations dans la prononciation peuvent conduire ceux qui ne les pratiquent pas à s'en moquer. Car l'accent, c'est toujours liés aux autres :

ce qui se remarque lieu, lorsqu'on quitte son territoire natal, c'est « l'accent » des gens qui vous entourent, une caractéristique que l'on révèle le plus souvent avec une pointe d'ironie, mais qui peut aussi devenir une revendication. Id. ibid. (p. 153)

La chanson, qui va nous servir de modèle, vient sous la forme d'une revendication. Il est question de la chanson intitulée « L'accent » interprétée par Fabulous Trobadors, de l'album *On the linha imaginot*, 1998. En voici les paroles

*Tu l'écoutes et je vois qu'il est bien
Chacun au début possède le sien
Le français parlé par les Toulousains
Suit un certain destin
Le mien provient du Languedocien
Il vient de loin et c'est un lien
Contemporain avec l'âge-moyen
Ce qu'il devient nous appartient
Repic
Le tien c'est le tien, le mien c'est le mien : l'accent
Il se mélange avec le tien
Il y en a combien, il y en a plein
Algériens, marocain, brésilien,
Africain, italien, sicilien,
Imagine tout ce qu'il contient
Il est de la campagne, il est urbain
Rien, je ne regrette rien !
Ce qu'il devient m'appartient
Repic
L'accent de la télé ne signifie rien
Imposé par les info il détient
Tous les pébrons prennent le sien
Oublient le leur, est-ce que ça te convient ?
Complètement aliénés soudain
Face au micro il n'y a plus rien
Peur de l'accent qui vient d'où tu viens
Pourtant il t'appartient !*

Démarche Préconisée

Tout d'abord, l'enseignant donne une idée sur la chanson avant d'avancer quelques propositions pour son approche en classe.

La chanson en question représente le porte-parole de toute une culture régionale et particulièrement de la culture occitane parce qu'elle a choisi comme thème ce qui constitue le signe le plus percevable de cette culture : l'accent « du Midi ». En fonction de ce qu'on vient de le relever, cet accent se différencie de l'accent « pointu », distinction qui renvoie à ce clivage abordé par H. Walter précédemment, entre parlers d'oïl et parlers d'oc d'autrefois.

Mais dans cette chanson ce qui frappe aussitôt c'est les voyelles nasales. Soit parce qu'il s'agit de la caractéristique la plus remarquable dans l'accent du Midi soit parce qu'on a voulu la rendre plus percevable dans cette chanson, de par son but revendicatif identitaire : on

constate qu'il y a une « dose excessive » de ces voyelles nasales, qui figurent même dans le titre de la chanson, en passant par les rimes et le refrain. Pour une oreille habituée à l'accent pointu, ce qui attire le plus c'est le fait d'avoir la même prononciation pour « accent / crétin / toulousain / lien ». L'occasion n'est pas toujours offerte pour entendre cet accent-là, surtout pour les enseignants et les apprenants de FLE à l'étranger. Généralement, les méthodes de FLE donnent un seul modèle 'standard' de la langue française. Cette chanson forme donc un excellent exemple d'approcher ce sujet, les variations du français à l'intérieur de l'Hexagone.

Il est à souligner que la musique relève du rap, avec un rythme entrecoupé, des sonorités qui se répètent, une voix masculine saccadée. Cette chanson consiste à revendiquer une culture, la culture occitane (et languedocienne, de façon particulière) à travers ce qui la distingue le plus explicitement au premier abord et qui comprend un facteur puissant de discrimination : l'accent.

En ce qui est de l'approche didactique, il paraît que la meilleure façon pour l'enseignant d'introduire le sujet, est de commencer par faire écouter la chanson.

Après cela, émettre le questionnement habituel : si la chanson plaît aux apprenants, dans quel genre musical elle s'inscrit (le rap), les instruments, la voix, etc. L'enseignant peut leur demander ensuite de repérer les sons qui se répètent et à quels mots ils correspondent. Les mener à découvrir tout seuls cette variation phonétique et plus tard il les interrogera pour voir s'ils sont capables de repérer la prononciation des e muets.

Un passage à d'autres écoutes avec les paroles en mains permet une approche globale du texte de la chanson, en posant des questions :

- Qui interpelle-t-on ? (« tu ») ; pourquoi avoir employé « tu » et non pas « vous » ? On fait appel à chaque personne en particulier, avec un lien de proximité) ;
- Soulignez les mots en lettres majuscules. (Toulousains, Languedocien) ; indiquer la région de Toulouse et la région du Languedoc sur une carte de France ; il s'agit donc de l'accent des gens de cette région appelée également le Midi de la France ; quelle est son origine ? (Moyen âge).
- Que veut dire le refrain ? l'enseignant a à leur évoquer que cette différence entre les accents existe dans toutes les langues y compris l'arabe algérien par exemple.
- Faire remarquer que l'accent qu'on a « chacun au début possède le sien », fait partie de notre identité, de nos origines et on ne doit pas s'en débarrasser ;

- Quel verbe se répète à maintes reprises, comme un refrain, à la fin de chaque couplet ? (appartenir) montrer les nuances de ce dernier vers de chaque couplet, selon les pronoms personnels employés et le dernier où on les remplace par « rien » ; (nous, m', t', rien).
- De quel accent s'agit-il dans le troisième et le quatrième couplet ? (les médias/ la télévision) ;
- Quels mots transforment le texte de la chanson en une critique de cette situation ? (imposer, détient, aliénés, déclin, pression, super citoyen, crétin)

En ce qui est des paroles et la musique, celle-ci (rythme, instrument) prend-elle part à « mettre en valeur » le « message » ? Comment ? (rythme entrecoupé, l'effet de la percussion, paroles presque dites)

Les paroles s'accordent parfaitement avec les rythmes et les mélodies. Il y a une succession de propos en français et en anglais selon les différents métiers qui y sont représentés.

VII. La chanson francophone pour une perspective interculturelle

VII.1. Francophonie

Etant donné que la langue française est parlée par de diverses communautés : les Belges, les Québécois, les Africains, les Acadiens...cette diversité de locuteurs, issus de cultures plus ou moins différentes, parlant la même langue, produit aussi des écarts sur cette langue et un rapport différent à la culture. Cette situation pourrait-elle s'inscrire dans ce qu'on appelle la francophonie ?

Apparu vers la fin du XIXe siècle, le terme francophonie désigne l'ensemble des personnes et des pays parlant le français. Dans un contexte linguistique, le sociolinguiste P. Dument dans son article intitulé « Francophonie, francophonies » dans *Langue Française* (1990 :35), trouve que « *jamais une notion, élevée par certains au rang d'un véritable concept, n'aurait fait couler autant d'encre que celle de francophonie* ».

Pour cela, Dumont réfère à un courant

qu'on pourrait qualifier d'idéaliste, visant à faire de la francophonie une véritable philosophie fondée sur une représentation littéraire, ou pseudo-littéraire, de la langue française : élégance, pureté, clarté, sobriété, précision. (id. *ibid.*).

Cet axe idéaliste prétend poser l'existence de valeurs morales prêtées à la langue française et à la francophonie et à faire une alliance entre ce que certains qualifient d'esprit français fait de « *liberté, de tolérance, d'expression et de respect des droits de l'homme, etc.* » id. *ibid.*

Ces valeurs voisinent avec une tendance religieuse qui voit dans cette langue

le moyen privilégié, absolu, d'accéder au divin (...) par-delà la valeur philosophique et morale qu'ils ont accordée à la langue française, certains sont allés jusqu'à faire de l'usage du français un principe d'action politique. Id. *ibid.*

Cette représentation de la langue française, qui s'appuie sur la tradition et la norme du bon usage ne peut très souvent, selon Dumont, que tendre à « *en donner une image très archaïsante* » (id. p. 38) en critiquant le fait qu'elle soit qu'une langue de « *culture, et non une langue de communication, c'est-à-dire une langue morte* » id. p. 39. B. Cerquiglini rejoint cet avis en pensant que la langue française qui groupe tant de pays dans le monde

est un idiome strictement normé. Il n'est pas sûr que ce caractère lui assure l'avenir le plus radieux. (2001 : 98)

Néanmoins, nombreux sont les observateurs qui sont indifférents à l'égard d'une France à laquelle ils reprochent, parmi tous les pays francophones, d'être celui où l'on s'intéresse le moins à la francophonie. Sous ce rapport, Michel Tétu, professeur québécois d'origine française commente « *c'est en France qu'on s'intéresse le moins à la francophonie sous toutes ses formes* ». Il cite également le fait « *qu'en France on se moque des accents belges et québécois* ».

En contrepartie, Dumont (1990) avance que :

les travaux menés par les linguistes depuis plus de dix ans, tant en France que hors de France, sur les variétés régionales du français et ses particularismes lexicaux accréditent de plus en plus l'idée que le français est une langue multiple. id. *ibid.*

Ces traits distincts, qui étaient considérés comme du folklore, constituent des nuances par rapport à la norme du français standard ; et en les considérant ainsi, on devrait passer, selon la suggestion de Nicole Gueunier dans *Le Français aujourd'hui* (1987)

à une vision globale de la langue française révélatrice d'une énonciation spécifique africaine, belge, canadienne, parisienne, méridionale, etc. : il faut se pencher sur tous les mécanismes d'appropriation du français par tous ses locuteurs, faisant de celui-ci une langue réellement polyphonique, un espace linguistique pluriel à l'intérieur du système (id. p. 40-41)

A cet effet souligne Cerquiglini

la France a tout intérêt à devenir réellement francophone ; ce qui implique l'abandon de la norme monoglossique et de l'idéologie de cette norme, et l'ouverture aux diverses variétés du français, une faveur donnée aux autres langues présentes sur le territoire (régionales, d'immigration, langues européennes voisines). Le dialogue, le commerce, le pluralisme sont l'avenir de la Francophonie. CERQUIGLINI, (2001 : 100-101).

C'est ce trait délibérément polyphonique qui constitue le concept de francophonie. A cet effet, nous proposons d'étaler ce concept du français/culture parlé dans d'autres pays, à l'extérieur de la France.

La chanson offre aux apprenants de FLE tout un univers francophone qui leur donne l'embaras du choix concernant : le français chanté en Belgique, en Suisse, au Québec, en Louisiane, aux Antilles et en Guyane, de même qu'en Afrique (en particulier les pays du Maghreb).

Vu qu'il s'agit d'un domaine géographique très vaste, nous avons opté pour l'étude de la chanson québécoise dont nous présenterons un exemple, d'après notre proposition personnelle.

Le modèle de la chanson francophone au Québec

La chanson québécoise d'aujourd'hui nous vient surtout à travers des voix féminines telles que Céline Dion, Fabienne Thibault, Diane Dufresne, Lara Fabian mais aussi par des auteurs-compositeurs comme Roch Voisine, Daniel Lavoie et par le chanteur Garou, devenu célèbre après sa prestation dans l'opéra Notre Dame de Paris, dont l'adaptation a été faite par Luc Plamondon, parolier talentueux Québécois qui avait déjà rédigé des textes pour Céline Dion et Michel Berger.

Sans tenir compte du succès international de ces artistes, nous avons préféré focaliser sur les classiques de la chanson québécoise : il s'agit des premiers qui ont révélé la pluralité de la

chanson et du français parlé dans l'Amérique du nord. Pour nos étudiants qui ont peu de connaissance sur le Québec, c'est l'occasion d'étudier non seulement les variations du français parlé là-bas mais aussi de découvrir l'histoire de ce peuple qui résiste toujours et autant que possible à la propagation de la culture anglo-saxonne.

En France, les « classiques » qui ont instauré la chanson moderne au Québec sont très célèbres. Nous pouvons citer Gilles Vigneault, Robert Charlebois et Félix Leclerc. Ce dernier a bien déterminé le rôle que tous les trois ont joué pour faire découvrir la communauté québécoise à travers la chanson : « Robert Charlebois c'est le néon, Gilles Vigneault l'ampoule électrique et moi la lampe à l'huile ».

Félix Leclerc fut le premier qui s'est fait connaître en France, suivi de G. Vigneault et de R. Charlebois. Les deux premiers ont abordé dans leurs chansons les valeurs humaines, d'amour et de solidarité. R. Charlebois introduit dans ses chansons l'aspect urbain et l'influence américaine aussi bien dans les paroles que dans la musique. Les deux derniers ont réalisé un grand succès en France et en Europe et, malgré leur différence d'âge, font encore une carrière active.

Les poètes d'alors chantaient en québécois et abordaient, dans leurs chansons, des thèmes universels mais aussi des thèmes ayant un rapport étroit à leur quotidien ou à leurs problèmes identitaires, en utilisant parfois de mots et d'expressions qui leur sont propres.

Sous ce rapport, nous proposons de faire une approche de la chanson francophone du Québec à travers la chanson intitulée « Mon pays », appelée même « l'hymne » du Québec, écrite et composée par l'immense artiste québécois, Gilles Vigneault en 1965, en pleine période du mouvement indépendantiste du Québec. En voici les paroles :

*Mon pays ce n'est pas un pays, c'est l'hiver
 Mon jardin ce n'est pas mon jardin, c'est la plaine
 Mon chemin ce n'est pas mon chemin, c'est la neige
 Mon pays ce n'est pas mon pays, c'est l'hiver
 Dans la blanche cérémonie
 Où la neige au vent se marie
 Dans ce pays de poudrière
 Mon père a fait bâtir maison
 Et je m'en vais être fidèle
 A sa manière, à son modèle
 La chambre d'amis sera telle
 Qu'on viendra des autres saisons
 Pour se bâtir à côté d'elle
 Refrain
 Mon refrain ce n'est pas un refrain, c'est rafale
 Ma maison ce n'est pas maison, c'est froidure*

*Mon pays ce n'est pas mon pays, c'est l'hiver
 De mon grand pays solitaire
 Je crie avant que me taire
 A tous les hommes de la terre
 Ma maison c'est votre maison
 Entre mes quatre murs de glace
 Je mets mon temps et mon espace
 A préparer le feu, la place
 Pour les humains de l'horizon
 Et les humains sont de ma race*
Refrain
*Mon chemin ce n'est pas mon chemin, c'est la neige
 Mon pays ce n'est pas mon pays, c'est l'hiver
 Mon pays ce n'est pas mon pays, c'est l'envers
 D'un pays qui n'était ni pays ni patrie
 Ma chanson ce n'est pas une chanson, c'est ma vie
 C'est pour toi que je veux posséder les hivers*

Démarche préconisée

Selon le niveau de ses élèves, l'enseignant peut commencer par faire une écoute avec ou sans les paroles. Il essaiera ensuite de faire une approche globale du texte en posant un questionnement tel que :

Repérez les mots qui se répètent. (Pays, hiver, mon/ma)

Même chose pour les tournures grammaticales (ce n'est pas/c'est) ;

S'agit-il du même refrain? Quel couplet surtout se différencie des autres ? (le dernier, où apparaît un « destinataire », pourquoi ?

Quel est le rapport de l'artiste avec cette nature hostile ? (rapport d'amour : posséder mes hivers)

Essayer de leur révéler les contradictions produites par « mon...ce n'est pas...c'est » et par les mots qui semblent opposés à cause de cette structure (jardin/plaine ; chemin/neige ; maison/froidure ; chanson/vie) ;

Elucider l'effet fourni par ces oppositions : pourquoi ce n'est pas un jardin, c'est la plaine ? (l'espace immense que constitue ce pays) ; pourquoi ce n'est pas un pays, c'est l'hiver ? (ce n'est pas comme les autres pays car il n'y a pratiquement qu'une seule saison toute l'année, l'hiver) ;

Souligner tout ce qui est en rapport avec hiver (neige, rafale, froidure, blanche, poudrierie, glace) ;

Ensuite demander aux apprenants de trouver les éléments qui contrastent avec l'hostilité de la nature (l'accueil chaleureux, l'amour des hommes sans discrimination – et les humains sont ma race) ;

Retrouver les mots qui rappellent des sons. (Crier / se taire, refrain / chanson)

Quel est leur intérêt dans la chanson ? (chanter / crier : se faire comprendre et se faire aimer ; c'est pour toi que je veux posséder mes hivers : lorsqu'on vit en solitaire et si loin ; l'opposition crier/ se taire en signe de protestation, représente l'engagement du poète à travers la chanson).

Du point de vue du vocabulaire et de la prononciation, cette chanson ne comprend pas beaucoup de difficultés ; ainsi elle circonscrit l'image qui présente le Québec et les Québécois.

L'activité de compréhension une fois achevée, il est toujours possible de suggérer une activité de production écrite basée sur les locutions (mon/ma...ce n'est pas..., c'est...), qui pourront être appliquées dans d'autres contextes.

VII.2. Pluriculturalité et plurilinguisme

Nous ne pouvons évoquer pluriculturalité et plurilinguisme sans parler du phénomène du métissage culturel. Cette expression est définie, selon le petit Larousse (2010), comme étant une production culturelle résultant de l'influence mutuelle de civilisations en contact.

A propos de la notion de métissage, l'ethnologue français Jean-Loup Amselle, explique que le métissage

est une idée du XIXe siècle : c'est le mélange des sangs, du point de vue racial (...) aujourd'hui, cette notion est devenue très employée dans le monde de la mode, de la littérature, de la musique, de l'art, du spectacle, et de la culture en général. Elle désignerait quelque chose comme le libre mélange des genres, sur fond de mélange des couleurs de peau » JOURNET, 2010

Il s'agit donc d'un mélange d'influences culturelles distinctes sur le plan musical, pictural, vestimentaire et linguistique.

Ce qui importe pour nous, c'est le métissage culturel, musical et linguistique. En effet, ce concept a un lien étroit avec le parcours de la chanson française et francophone. Pour illustrer

ce phénomène, qui marque une forte présence dans cette chanson, nous nous proposons de présenter un modèle qui reflète ce croisement culturel.

Dans cette optique, nous avons choisi la chanson « Métis » parue en 2010. Composée et interprétée en duo par Yannick Noah et Disiz La Peste, cette chanson semble bien exprimer ce phénomène. En voici les paroles :

*Je suis métisse, un mélange de couleurs
Oh métisse, je viens d'ici et d'ailleurs
Marcher pieds nus dans la ville, en sandale dans la jungle
Tu sais le mélange est facile, il suffit d'être simple
Je suis une éclipse qui rencontre un solide
Je suis fier d'être métisse, j'ai la chance de choisir
Refrain
Si parfois je me perds au milieu des deux rives
Si j'ai besoin de repères, mes racines me guident
Un sentiment basique, un élan une chance
Une si belle mosaïque et dans mon cœur sa danse
Je suis la preuve vivante que tous les humains sont les mêmes
Je suis l'enfant d'Adam et Eve je suis un rêve comme Ismaël
En Israël renie ta haine et fait sourire les hommes
Je mélange de gants j'ai la tamise métisse des Indes et du Brésil
On est Métisse comme Chad et Bob Marley
Tu peux te marrer ou bien te barrer de parler
Multicolores, anti-connard et tous mes colocataires
Caracolent en tête pour des idées
D'un monde plus métissé
Je suis métisse, un mélange de couleurs
Oh métisse, je viens d'ici et d'ailleurs
Je suis métisse
Deux êtres différents qui se mélangent et ne font qu'un
Deux cultures, deux passés qui se rassemblent et ne font qu'un
Je suis métisse
Deux façons de penser qui se rassemblent pour ne faire qu'un
Pas besoin de voyager pour dire que je viens de loin
Refrain*

Démarche à préconisée

Pour commencer, l'enseignant doit tout d'abord signaler aux apprenants qu'aussi bien le masculin que le féminin se prononcent de la même façon dans le mot « métis(se) »

Le refrain résume ce que représente la notion de métissage, aussi bien de races que de cultures :

*Métisse, un mélange de couleurs
Oh métisse, je viens d'ici et d'ailleurs*

L'enseignant peut procéder en commentant les paroles de la chanson :

Les auteurs de la chanson vantent le métissage des races et des cultures (un monde plus métissé) où il n'aurait plus de distinction entre les races et les couleurs, comme une alternative qui garantit la paix dans le monde, un monde splendide grâce au métissage (une si belle mosaïque). Pour eux, être métis est un atout (fier d'être métisse, j'ai la chance de choisir) et l'occasion pour évoquer l'égalité de toutes les origines (tous les hommes sont les mêmes), la fraternité et la tolérance (je suis l'enfant d'Adam et Eve...un rêve comme Ismaël/En Israël...fait sourire les hommes).

Les paroles de Yannick Noah font preuve de crédibilité car lui-même est métis : je suis métis. Cette expression émise à laquelle son partenaire fait écho en y ajoutant : Deux êtres différents qui se mélangent et ne font qu'un/ Deux cultures qui se rassemblent et ne font qu'un/ Deux façons de penser qui se rassemblent pour ne faire qu'un.

En ce qui est de la musique, le rythme associe reggae et hip hop. Pour le clip, les images de celui-ci favorisent les idées exprimées dans le texte de la chanson : des individus de races diverses, de tous les âges, filles et garçons, chantent et bougent. Ces images qui se succèdent forment une vraie galerie de portraits.

Aborder cette chanson dans la classe serait une bonne occasion pour faire l'éloge de l'interculturel en Algérie étant donné que ce territoire connaît la cohabitation de plusieurs races, dont les Arabes, les Berbères, etc.

Le métissage peut également se faire au niveau de la musique comme le cas de la chanson « Ombre-elle » interprétée par Gnawa Diffusion (1997), ou sous une forme plurilingue telle que la chanson « Formidable »¹⁰ de Charles Aznavour (1966), « It is not because you are » de Renaud (1980), « Aïcha » de Cheb Khaled (1996), « Je m'en fous » de Baaziz (1999), « Le rendez-vous » de Manu Chao (2001), etc.

Conclusion du chapitre

Dans ce chapitre, nous avons parlé de l'exploitation de la chanson en classe. Évidemment, d'autres usages correspondant à la chanson seront évoqués dans les chapitres suivants mais ils concernent des angles très précis de notre recherche et qui seront montrés par la suite.

¹⁰ La chanson en question sera abordée dans le chapitre 4.

Nous avons vu l'introduction de la chanson comme étant un document authentique, ensuite comme un support didactique et culturel. Elle doit également jouir des valeurs artistiques et éducatives.

Il paraît judicieux avant de conclure ce chapitre, de rappeler que l'objectif de cette thèse est de construire une réflexion méthodologique sur la chanson en didactique, son exploitation et ses diverses dimensions. Nous espérons aussi au sein de cette recherche, pouvoir aborder la problématique de la chanson dans l'enseignement-apprentissage sous différents aspects en soulevant suffisamment d'interrogations pour apporter davantage d'études expérimentales sur le sujet. Nous souhaitons encore que la méthodologie que nous allons mettre au point sera bénéfique ultérieurement. Le chapitre qui va suivre portera sur la formation des étudiants universitaires (futurs enseignants) à la chanson afin qu'ils en maîtrisent le mode d'emploi.

CHAPTRE III :
La chanson dans la formation
des formateurs

L'enseignement doit être résolument retardataire. Emile Chartier dit Alain

Introduction du chapitre

Au cours de cette recherche, nous avons tout d'abord essayé de définir la chanson et cerner ses fonctions en classe de FLE, puis nous avons réfléchi à l'influence de la chanson à la fois sur la dimension culturelle en exposant les différentes théories didactiques et expériences pédagogiques autour du thème. Il a été montré l'efficacité de ce support dans l'apprentissage du FLE. Toutefois, il nous semble judicieux d'effectuer une observation auprès de notre échantillon pour voir la possibilité d'introduire la chanson comme module dans la formation des formateurs. Cette démarche comprend une enquête afin de définir les besoins pédagogiques des formateurs en ce qui concerne l'optimisation de ce support en classe.

Parce qu'elle représente une pratique essentielle d'apprentissage et parce qu'elle fait partie du répertoire didactique du FLE, il nous semble que la réflexion sur la chanson devrait trouver sa place dans le cadre de la formation des formateurs. Nous assignerons donc ce troisième chapitre à l'introduction du travail sur la chanson dans le cursus de formation des futurs enseignants du FLE avec le dessein d'établir les objectifs principaux de cette formation et de projeter sa mise en place.

Nous entamerons ce chapitre par la conception d'un module autour de l'enseignement-apprentissage du FLE par le biais de la chanson. Cette proposition nous permet d'extraire un certain nombre de points à aborder dans la formation de la chanson. Ces points seront ensuite traités un par un selon trois axes : mode d'emploi de la chanson, évaluation des apprentissages menés par la chanson, et observation des comportements de l'enseignant et de l'étudiant. Enfin, nous synthétiserons toutes ces réflexions dans une proposition d'une démarche commune pour exploiter efficacement la chanson en classe avec des groupes d'apprenants.

Une réflexion sur les réussites et les limites chez les étudiants, mais aussi sur les objectifs et l'attribution de la formation est nécessaire. La collaboration à des actions multiples de recherche permettrait à la fois le perfectionnement personnel, le travail collectif et une formation à la théorisation des pratiques. Le chapitre suivant portera sur la mise en pratique des connaissances acquises par les stagiaires et cela en salle de classe avec leurs élèves.

I. Conception d'un module autour de la chanson

L'idée d'effectuer une formation à la chanson relève de notre souci d'organiser un enseignement « étudié » en vue de bien exploiter le support-chanson. C'est au sein du module « langue en situation d'écrit et d'oral » que nous avons proposé cette démarche. Ce stage constitue deux aspects, à savoir théorique et pratique.

Les entretiens que nous avons menés avec certains inspecteurs de l'éducation nationale étaient très significatifs, dans la mesure où nous avons perçu les représentations qu'ils se font sur le lien entre la chanson et l'enseignement-apprentissage de la langue de la culture française. Cela nous a permis de décrire le comment du déroulement des formations et leur attribution au profil de l'enseignant du FLE quant à l'enseignement-apprentissage de la chanson.

I.1. Entretiens avec quelques inspecteurs de langue française

Aujourd'hui, nombreux sont les enseignants, notamment débutants, qui éprouvent des difficultés à mener un enseignement efficace, à exploiter un document en classe de langue, notamment quand il s'agit d'un document authentique. Suite à une petite enquête menée auprès de certains inspecteurs, il a été révélé une variété de réactions liées à ce problème :

- Avec la réforme qui a apporté de nouvelles approches à l'opération pédagogique, l'enseignant se sentirait égaré : il n'a plus une idée sur l'approche qui correspond le plus à l'objectif de son cours.
- La majorité des enseignants ont tendance à se contenter des documents classiques (textes, articles, etc.) comme support pédagogique. En effet, ils ne veulent pas prendre le risque d'aborder un document authentique (chanson, film, etc.) car ils méconnaissent la méthode adéquate de l'appréhender.
- Les enseignants ont peur de tout ce qui est nouveau. Ils préfèrent suivre la même méthodologie de travail afin d'accéder à un résultat garanti. Pour cela, ils évitent les supports originaux, audiovisuels, pièces théâtrales, etc.
- Beaucoup d'enseignants limitent leur enseignement à l'aspect linguistique, ignorant ainsi la dimension culturelle de la langue. Ils collaborent ainsi à la restriction des savoirs chez les apprenants et réduisent même leur motivation pour l'apprentissage de la langue.

Tenant compte de ces déclarations et dans le cadre de l'enseignement-apprentissage du FLE par la chanson, nous allons parler de la formation des formateurs, son intérêt et la possibilité d'initier les étudiants à l'exploitation de la chanson en classe de FLE.

I.2. Former des formateurs

La formation de formateurs consiste en l'acquisition des techniques de formation afin de transférer efficacement le savoir-faire et l'expertise aux enseignants qui envisagent d'étendre leurs savoirs et compétences dans leur domaine. La formation permet de trouver l'argument pédagogique qui touche au public concerné avec le maximum d'effet. La formation une fois réussie serait un outil des plus efficaces pour mener l'action et rétablir les défis. Et face à ces défis, que le formateur partage avec son public les plaisirs de la réussite.

I.3. L'apport de la qualité à l'enseignement universitaire

Dans le recueil *Pour une pédagogie de qualité*, il est énuméré les suggestions de Nichtingale et O'neil (1994 : 20) pour un apprentissage de qualité ; celui-ci doit installer chez l'étudiant la capacité de :

- Retenir d'une manière durable un ensemble de savoirs.
- Appréhender des savoirs d'une manière autonome.
- Etablir des liens entre les connaissances antérieures et de nouveaux savoirs.
- Se créer son propre savoir
- Appliquer ce savoir dans la résolution des problèmes.
- Communiquer ce savoir à d'autres.
- Vouloir apprendre de nouveaux savoirs au long de sa vie.

Ces compétences ne peuvent être mises en place que par le biais d'une démarche pédagogique renouvelée, qui met en œuvre l'autonomie de l'étudiant, le responsabilise tout en alliant les bonnes stratégies aux moyens efficaces tels que les TICE, le document authentique, etc. et cela selon la finalité du module et les objectifs assignés de chaque séance de travail.

Afin de garantir la qualité d'un enseignement-apprentissage universitaire quelconque, il est préconisé de mobiliser l'expérience de l'enseignant en faveur de l'étudiant. Les besoins de ces derniers s'identifieront aux pratiques fournies par l'enseignant. Ainsi, cela diminue les tâches assurées par le professeur et rend les étudiants plus actifs et les sensibilisent de leur futur rôle en classe.

I.4. La formation des formateurs de FLE à Laghouat

Afin de couvrir la carence de l'enseignement de la langue française au sud d'Algérie, plusieurs départements ont ouvert récemment leurs portes aux wilayas du sud, dont Laghouat en 2009. C'est là où, deux ans plus tard, l'annexe de l'école normale supérieure a été fondé; assurant ainsi la formation professionnelle des futurs enseignants de langue française par le biais du département du FLE.

Outre ces formations de longues durées (de 3 ans à 5ans), l'inspection de la langue française organise des séminaires de formation et des journées d'étude pour réguler et mettre à jour les connaissances des enseignants, notamment les nouveaux.

I.5. Le contexte institutionnel

A la différence de ce qui se passe dans les établissements scolaires, l'autonomie universitaire permet aux départements universitaires de concevoir des programmes des cours, et c'est aux enseignants chargés des modules d'en proposer les contenus. Aussi une « diversité dans l'unité » se fait-elle remarquer, due autant aux spécificités des différents départements qu'à la spécialité et aux options des enseignants, dans une dynamique constante de répondre aux besoins du public, que ce soit en formation initiale ou en formation continue.

II. Réflexions autour de la formation à la chanson

Il existe considérablement d'études mettant en valeur l'importance de la chanson dans l'enseignement-apprentissage des langues (voir chapitre II). Cependant, elles envisagent rarement la réflexion sur la chanson au sein de la formation des enseignants de FLE. Même les enseignants qui pratiquent la chanson par passion, négligent bien souvent son aspect culturel, social et psychologique. Cela se passe comme si l'on considérait la chanson comme un moyen distractif favorisant l'oral. Or comme le détaille la thèse de Maria Jacob Diez (2010), une chanson remplit simultanément et par excellence les dimensions psychologique, culturelle et sociale. C'est donc un outil facilitant et optimisé adressé à un apprenant dont la langue cible est étrangère. La formation initiale des enseignants du FLE nous semble être un moment propice pour réfléchir sur l'introduction de la chanson et pour observer les comportements des enseignants et noter leurs remarques et commentaires dans un journal d'apprentissage, dont nous nous servons pour concevoir un mode plus pertinent d'enseignement-apprentissage de la chanson.

II.1. Approche méthodologique

Mis à part les connaissances théoriques transmises lors de la formation, l'aspect méthodologique repose sur trois axes fondamentaux : le premier s'articule sur le cours présenté par la formatrice pour éveiller l'intérêt de l'étudiant à la chanson. Il propose une démarche pratique qui réunit toutes les composantes d'un apprentissage linguistico-culturel que peut porter une chanson. Le deuxième est centré sur l'étudiant, sur ses capacités d'agir, de gérer son cours en utilisant tous les moyens d'expression et de communication de savoirs. Le troisième est la conception d'un cours-modèle par l'ensemble des stagiaires et cela à la lumière des expériences réalisées. Ce cours, qui sera la synthèse des pratiques, va être à son tour réalisé en salle de classe avec les élèves.

II.2. La tâche assurée par la conceptrice de la formation

L'enseignant joue le rôle d'accompagnateur : entre conduite totale livrée à l'étudiant et contrôle strict qui empêche ce dernier de s'octroyer son parcours personnel. Il est question de le guider pour lui assurer la progression.

C'est dire que si l'activité est uniquement axée sur les perspectives didactiques de la classe observée et de la formation suivie, elle perd son essence. Quand l'observation participante est associée à la participation en classe, cela peut soulever, à ce niveau d'études, nombre de problèmes d'ordre didactique et pédagogique.

Par ailleurs, l'activité serait considérablement réduite, si le journal d'apprentissage se trouve limité à l'analyse linguistique, et le compte rendu du cours théorique par des notes brèves raccordées aux observations faites.

Quant à l'étudiant, il a à réaliser un travail personnel, pour lequel la pratique se rapporte à la théorie en tant que de besoin, sous la supervision de l'enseignant.

L'enseignant est donc impliqué dans le suivi et la réalisation des journaux d'apprentissage.

II.3. Objectifs fixés de la formation destinée aux stagiaires

Le cours dédié aux formateurs vise à :

- Fournir aux stagiaires des données sur la chanson francophone et son historique en classe de FLE.
- Leur apprendre le mode d'emploi de la chanson en classe de FLE.

- Les initier à convertir le savoir acquis en savoir-faire.
- Leur octroyer des modèles d'application durant la formation.
- Leur apprendre à s'auto-évaluer, évaluer la démarche de leurs collègues et les apprentissages des élèves.
- Les impliquer dans l'ambiance du travail de groupe.

Afin de réaliser ces objectifs, nous procédons à une formation qui se déroule en trois étapes : théorie, pratique et évaluation.

II.4. Déroulement prévu de la formation

Pour organiser un module abordant la chanson comme support didactique et culturel, nous avons conçu un programme de séminaire bloqué qui se déroule en cinq jours, à raison de 30 heures : dont 06 pour le cours théorique, 24 heures pour la mise en pratique du « support-chanson » en classe. Pour l'aspect théorique, nous avons abordé la définition de la chanson, son historique, l'âge d'or de la chanson francophone ainsi que les célèbres auteurs, compositeurs et interprètes ; sans oublier son introduction dans le contexte pédagogique comme étant un document authentique riche en matière linguistique et culturelle.

Pour mettre en valeur ce module, nous avons proposé aux étudiants de préparer des exposés sur l'apport de la chanson en classe. Cette démarche a permis à l'ensemble de la classe de participer et débattre le thème dans une ambiance de communication et d'échange de connaissances. Ces travaux de groupes ont été exposés à l'aide du data show. Les thèmes portaient sur tout ce que nous avons omis lors de la phase théorique du module. Les étudiants ont apporté des informations sur la manière de motiver les apprenants, la chanson qui accompagne la publicité, l'influence émotionnelle de la chanson sur le comportement de l'apprenant, etc.

Après avoir fait une analyse collective d'une chanson française à titre indicatif, un questionnaire a été soumis à l'ensemble des participants afin de voir leur appréciation du support-chanson d'une manière générale, le degré de leur motivation pour le module et leur perception quant à la chanson.

La dernière étape du séminaire consiste à faire le transfert des expériences autour de la pratique de la chanson. Cette étape va-t-être parachevée par un bilan général et une synthèse qui permet la conception d'un cours modèle qui sera appliqué au sein des salles de classes de nos stagiaires.

II.5. L'aspect inter (culturel) de la formation

Au-delà des considérations linguistiques que doit revêtir la formation des enseignants du FLE, il est recommandé de faire de l'université un lieu privilégié pour développer la compétence de communication interculturelle entre les individus. Willems (2002) trouve que la formation des enseignants doit s'engager à faire intégrer dans les programmes l'attention aux démarches de l'interculturel, pour l'étude de la communication interculturelle. Ainsi il précise :

les éléments circulaires traditionnels tels que les connaissances linguistiques (grammaticales, lexicales et phonétiques) et pragmatiques sont subordonnés à la compétence communicative interculturelle. Willems (2003 : 19)

Toujours dans cette perspective, déclare Wolton (2006) que

c'est le professeur qui est capable d'introduire des comparaisons, d'ouvrir à l'altérité. C'est lui qui permet de passer l'information à la communication. Wolton (2006 :11)

Toutefois, les contraintes d'ordre institutionnel et méthodologique auxquelles se trouvent confrontés les enseignants de FLE dans notre contexte offrent la proposition de la mise en œuvre d'une démarche interculturelle, proposition due essentiellement à l'absence d'une sensibilisation et formation de base pour apporter -selon Galisson (1997 : 50) « *une découverte apaisée de la culture de l'Autre et de la sienne propre* » et pour associer savoirs linguistiques et savoirs socioculturels.

Sous ce rapport, nous avons tenu compte dans l'élaboration du projet de la formation à la chanson la dimension interculturelle et cela en soulignant des objectifs à travers les supports choisis et les démarches suggérées.

II.6. Le programme des séances de la formation

Le tableau suivant présente le programme des séances

Tableau 1 : programme des séances de la formation

Titre de la séance	Durée	Contenu
La chanson en classe de langue.	02 heures	Essayer de définir la chanson avec les stagiaires.
	04 heures	Présenter des exposés pour avoir une idée plus exhaustive

		sur l'exploitation de la chanson en classe de FLE.
Analyse de la chanson de Francis Cabrel	03 heures	Observer le cours de l'enseignant et sa démarche. Synthèse des analyses et des interprétations proposées par les étudiants qui vise à voir leur réactions et interaction.
Questionnement autour de la chanson	04 heures	Appréciation de la chanson, motivation, perception de la chanson
Transfert des expériences	09 heures	Trois participants présentent un cours tandis que les autres l'observent et le critiquent.
Conception finale du cours	08 heures	En se référant à toutes les données précédentes, l'ensemble des participants conçoit un cours dont le support est la chanson.

III. Intérêt du journal d'apprentissage

En formation de FLE, les étudiants destinés à devenir enseignants de langue ont à tenir un journal d'apprentissage, dans lequel ils rapportent leur expérience d'apprentissage, inscrivent leurs observations, leurs réactions face à la langue, leurs réflexions...le journal d'apprentissage les aide à se rendre compte de leur pratique apprenante et à faire expliciter leurs approches d'apprentissage.

Ce journal d'apprentissage¹¹ prend place dans le module intitulé « Langue en situation d'écrit et d'oral », au niveau Master. Il est la collection écrite finale d'observations et de synthèses réflexives d'une activité consistant, pour un étudiant-stagiaire, à redevenir élève, à observer l'apprentissage de la langue cible. Il s'agit de se décentrer¹², de sortir de soi, de sa position sociale actuelle pour adopter la logique d'un élève, et de ce fait, revivre le ressenti, les attitudes de celui-ci. Le but de cette expérience, formalisée en un texte, chronologique et de synthèse –le journal d'apprentissage- est que l'étudiant-stagiaire se connaisse mieux,

¹¹ L'idée du journal d'apprentissage m'est venue suite à mes diverses lectures des thèses et des travaux scientifiques en didactique du FLE.

¹² Décentration : terme fondé par Piaget, c'est le fait de se placer dans la perspective d'autrui. Il s'agit d'une forme d'explication des démarches cognitives mais appliquée à autrui.

comprenne mieux les diverses stratégies d'apprentissage, et aussi l'échec, la crainte, les attitudes de blocage, d'agressivité ou de repli.

Il s'agit donc d'aborder une réflexion sur l'apprentissage des langues à partir d'une expérience personnelle. De ce fait, nous pouvons considérer que la proposition d'une expérience pareille tend à respecter le principe de la formation des enseignants de langue qui doit être

une formation conscientisée à l'apprentissage des langues, que leur expérience antérieure d'apprenants ne leur a pas réellement fournie, et que des connaissances académiques en psychologie, en linguistique ou en pédagogie ne suffisent pas à construire. Rémy Porquier et Emmanuelle Wagner, 1984 : 84

IV. Présentation des stagiaires

14 stagiaires ont participé à ce module : neuf femmes et cinq hommes d'âges différents : entre 24 et 40 ans. Ceci a conduit à des avis divergeant autour de l'usage de la chanson. Nous signalons que parmi ces stagiaires qui sont des licenciés (licence LMD), il y a ceux qui n'ont pas décroché des postes de travail (6 étudiants), d'autres ayant déjà une expérience professionnelle qui varie entre cinq et dix ans (3 étudiants) ; tandis que d'autres ont été récemment recrutés (5 étudiants). Pour ces derniers, la formation en master ne sert qu'à l'obtention du diplôme dont ils ont besoin dans leur parcours professionnel. Ces stagiaires travaillent avec des publics d'apprenants de différentes catégories : 3 enseignants au cycle primaire, 3 enseignants au moyen et 2 enseignants au secondaire. En conséquence, les attentes des stagiaires vis-à-vis du module nous ont semblées variées dès les premières observations. Certains s'intéressaient à la chanson en général, d'autres à l'aspect interculturel de la langue chantée, d'autres à la méthode suivie par l'enseignant de langue.

IV.1. Critères fixés du choix des étudiants

Comme il a été présenté, notre échantillon est hétérogène : parmi les stagiaires, il y en a ceux qui travaillent et des étudiants. Cette sélection vise à avoir un échange d'avis concernant les approches appliquées en salle de classe et pour faire profiter toutes les catégories d'étudiants de master. En outre, ceux qui ne travaillent pas vont assister aux cours qui seront présentés par leurs collègues afin d'observer et évaluer leur pratique.

IV.2. Expérience des stagiaires avec le support-chanson

Avant d'entamer la formation, la formatrice a interrogé les stagiaires sur leurs représentations de la chanson comme outil pédagogique ainsi que sur la mise en pratique de ce support lors de leur expérience professionnelle. Cette démarche a été réalisée à l'aide d'un questionnaire¹³.

D'après leurs réponses, cinq stagiaires ont déclaré avoir utilisé la chanson avec leurs élèves pour éveiller leur intérêt et les motiver. Trois enseignants la trouvait un moyen efficace pour l'apprentissage phonétique et la rétention du vocabulaire (grâce à la répétition). Les 6 étudiants restant n'ont pas une idée précise sur l'exploitation du support-chanson car ils n'ont pas eu l'occasion d'en faire le test en classe. Néanmoins, ils pensent que la chanson en tant que document pédagogique porte de nombreuses qualités linguistiques et culturelles.

V. Déroulement de la formation

V.1. Phase théorique de la formation

Comme il a été précédemment cité, la phase théorique s'étale sur six (6) heures, où nous avons commencé par une définition synthétisée de notre objet d'étude : « *une chanson n'est pas uniquement un énoncé (poétique parfois) qu'on soumet à l'étude par rapport aux éléments de la langue : lexicque, syntaxe ou phonétique. La chanson n'a pas cours sans la musique et elle a d'autres éléments qu'on doit prendre en compte comme le rythme et l'interprétation, sans oublier l'image et cela selon le média de diffusion : en concert live, en DVD ou sous forme de vidéo-clip. Une chanson est un objet très complexe qui occupe dans la langue et la culture des sociétés contemporaines une place de plus en plus importante* ». Cela a été suivi de la présentation du parcours de la chanson ainsi que les célèbres auteurs, compositeurs et interprètes.

En ce qui est de l'apport de la chanson en salle de classe, nous avons chargé par avance les étudiants de préparer des comptes rendus sur les thèmes liés à ce sujet. S'ajoute à cela un autre exposé abordant une chanson de leur choix. Nous signalons que pour cette tâche, nous avons opté pour le travail du groupe.

V.1.1. Exposés sur l'apport de la chanson en classe

Le nombre des travaux était de six : chacun de ces exposés durait 30 minutes. Ils avaient pour titres :

¹³ Voir annexe N° 4 concernant le questionnement sur l'expérience des stagiaires avec la chanson.

- La chanson pour favoriser la motivation chez les apprenants du collège.
- L'influence émotionnelle de la chanson sur le comportement de l'apprenant.
- La chanson comme prétexte pour découvrir la culture de l'autre.
- La chanson, déclencheur de l'oral chez les élèves de primaire.
- Proposition d'une répartition temporelle du chanson-support selon les séquences pédagogiques.
- Analyse de la chanson « Quand c'est » de Stromae. (Cf. annexe N° 5)

Il est à signaler que le but d'engager les participants à faire des exposés sur *l'exploitation de la chanson* est de les impliquer dans l'opération de l'élaboration d'un cours commun sous la supervision de la directrice du projet.

Cette phase s'achève par une table ronde qui récapitule l'ensemble des travaux des participants. Ainsi, il en ressort la synthèse suivante :

Du thème axé sur « L'apport de la chanson en classe de langue » découlent d'autres thèmes qui ont été exposés dans l'ordre suivant :

Le premier exposé est intitulé « La chanson pour favoriser la motivation chez les apprenants du collège » présenté par le Groupe A, nous apporte des éléments de réponses à la question : *comment la chanson pourrait-elle favoriser la motivation pour l'apprentissage du FLE chez les apprenants du collège ?* Les exposants ont souligné l'importance de trouver une formule facilitant l'apprentissage de l'oral par le biais de la chanson. Ils ont également mis l'accent sur les éléments de base dans le processus d'apprentissage, à savoir la compétence et la performance et comment développer ces composants pour assurer la progression des apprenants dans leurs apprentissage dans un contexte qui leur est significatif.

La deuxième présentation a été celle du Groupe B, titrée « L'influence émotionnelle de la chanson sur le comportement de l'apprenant ». Pendant cette présentation, les étudiants ont parlé du rapport entre la chanson et le trait affectif chez l'apprenant. Une telle perspective permet, d'après eux, de choisir les chansons pour mobiliser l'émotivité de l'apprenant pour des thèmes humanitaires.

S'inscrivant sous un angle culturel, la troisième intervention a été menée par le Groupe C et était intitulée « La chanson comme prétexte pour découvrir la culture de l'autre ». Lors de cette présentation, les participants ont mis en exergue, à travers notamment l'analyse des résultats obtenus de leur enquête auprès des enseignants, l'impact de la chanson dans

l'apprentissage de la culture francophone. Leur travail nous a éclairés sur la valeur de l'apprentissage ludique tout en faisant appel à la variable culturelle

Le quatrième exposé a été réalisé par le Groupe D. Intitulé « La chanson, déclencheur de l'oral chez les élèves de primaire », le travail se donnait pour objectif de montrer l'intérêt que pouvait revêtir ce document authentique pour remédier aux problèmes liés à la mémorisation, à l'oral et la communication dans une dynamique interactionnelle.

Le cinquième travail a été présenté par le Groupe E. Il avait pour titre « Proposition d'une répartition temporelle du chanson-support selon les séquences pédagogiques ». Au cours de leur présentation, les exposants ont donné des suggestions pour tirer le maximum de profit de la chanson et cela en répartissant l'analyse de cette dernière en plusieurs séances. La démarche consiste à consacrer 10 minutes avant la fin de chaque séance de cours à l'exploitation du document désiré. Il s'agit en résumé d'une exploitation « fragmentée ».

Le dernier exposé a été préparé par le Groupe F. Il portait sur l'analyse de « La chanson *'Quand c'est ?'* de Stromae » (Cf. annexe N° 5). Dans leur exposé, les stagiaires ont présenté leur contribution quant à l'intégration de la chanson dans le cours de FLE. Selon eux, mis à part la dimension pédagogique, cette chanson touche à d'autres dimensions, à savoir : sociale, affective, etc.

Lors du débat, il a été repris un élément transversal dans les différents exposés : celui de la motivation pour apprendre la langue et comment la chanson peut assurer ce facteur. En réponse aux questions posées là-dessus, les participants ont fait appel à leurs expériences personnelles et professionnelles comme étant élèves et enseignants pour mettre l'accent sur cet élément primordial dans le processus d'apprentissage des langues étrangères.

Un autre élément transversal qui a été évoqué était le rapport entre le document authentique et l'apprentissage, notamment de l'oral. Ce rapport se traduit par la richesse de ce document en matière d'accents, de parlers et de registres de langues ; chose qui facilite davantage l'appréhension de la compétence de l'oral dans ses différentes formes et contextes.

Les questions posées par le public ont soulevé d'autres problèmes d'ordre méthodologique comme l'exploitation de la chanson par un public hétérogène. Les intervenants ont essayé d'apporter des réponses tout en rappelant les différentes théories qui correspondent au domaine de la pédagogie.

Nous pouvons dire que la présentation des exposés sur l'apport de la chanson nous a permis de déterminer quelques points sur la chanson au service de l'apprentissage de FLE. Par ailleurs, il a été mis le point sur le rôle que peut entreprendre l'enseignant pour pouvoir arriver à intégrer la chanson dans les séquences d'apprentissage. Il est important de puiser les ressources qui facilitent l'apprentissage par la chanson pour aboutir aux objectifs linguistiques et culturels soulignés.

Comme le veut la tradition dans n'importe quel travail pédagogique, nous passons à la phase suivante qui vise à situer les stagiaires dans un cadre pratique qui favorise davantage les connaissances vues précédemment.

V.2. Phase pratique

Nous entamons cette phase par la présentation d'un cours ayant pour support la chanson de Francis Cabrel intitulée « *L'encre de tes yeux* ». Après avoir fait la synthèse des analyses, nous recevons les propositions de nos « observateurs » concernant la qualité du cours, les éventuels éléments qui y manquent et d'autres perspectives. Cette étape va être suivie par les réponses au questionnement émis aux étudiants sur le thème de la chanson en classe. Ensuite, des cours-modèles visant divers objectifs pédagogiques vont être présentés par les participants. Ces cours vont être évalués et critiqués par les camarades. Enfin, et en fonction de tout ce qui a été fait, nous allons élaborer un cours modèle. Ce dernier va être exploité en classe avec des élèves des différents paliers.

V.2.1. Réalisation d'un cours-modèle par la directrice du projet

Pour effectuer ce travail, les étudiants sont d'abord invités à écouter la chanson de Francis Cabrel « *L'encre de tes yeux* ». En voici les paroles :

*Puisqu'on ne vivra jamais tous les deux
Puisqu'on est fou, puisqu'on est seul
Puisqu'ils sont si nombreux
Même la morale parle pour eux
J'aimerais quand même te dire
Tout ce que j'ai pu t'écrire
Je n'ai puisé à l'encre de tes yeux
Je n'avais pas vu que tu portais des chaînes
A trop vouloir te regarder
J'en oubliais les miennes
On rêvait de Venise et de liberté
J'aimerais quand même te dire
Tout ce que j'ai pu t'écrire
C'est ton sourire qui me l'a dicté
Tu viendras longtemps marcher dans mes rêves
Tu viendras toujours du côté*

*Où le soleil se lève
 Et si malgré ça j'arrive à t'oublier
 J'aimerais quand même te dire
 Tout ce que j'ai pu écrire aura longtemps le parfum des regrets
 Mais puisqu'on ne vivra jamais tous les deux
 Puisqu'on est fou, puisqu'on est seul
 Puisqu'ils sont si nombreux
 Même la morale parle pour eux
 J'aimerais quand même te dire
 Tout ce que j'ai pu écrire
 Je l'ai puisé à l'encre de tes yeux.*

Suite une à écoute collective de la chanson accompagnée de la voix de l'enseignante, cette dernière a distribué la version écrite aux étudiants et leur a demandé d'analyser la chanson en tenant compte *des champs lexicaux*, de *l'interprétation du sens*, ainsi que *l'étude de l'effet émotionnel* des éléments extralinguistiques sur l'attitude de l'auditeur.

V.2.2. Phase préparatoire du travail

A partir de la première lecture, nous pouvons relever les champs lexicaux suivants :

Amour : fou, Venise, rêve, liberté...

Ecriture : encre, écrire, dicté...

N.B : les champs lexicaux ont été mentionnés sur le tableau par l'enseignante.

Ainsi comme première interprétation, il paraît qu'il y a une relation amoureuse impossible entre deux personnes. On parle de rêve (amour et liberté) mais on affronte une autre réalité (chaînes) et entre le rêve et la réalité, réside les souvenirs et les regrets. Cette rupture est due à la communauté dotée de la (morale).

Mis à part les mots et les expressions, deux éléments interviennent pour confirmer cette idée. Il s'agit du ton triste de la voie de l'interprète et celui de son instrument musical et la mélodie qui correspond parfaitement au thème.

V.2.3. Synthèse des analyses

Les analyses initiales faites par les groupes ont révélé des avis divergents sur le contenu de la chanson. Nous avons pu résumer les propos des stagiaires dans les lignes suivantes :

La chanson de Francis Cabrel intitulée « L'encre de tes yeux » a pour thème l'amour, en particulier l'amour impossible entre deux personnes.

Les propos sont assez implicites, dont le sens ne permet pas de déterminer exactement le genre des personnages impliqués (sexe, catégorie sociale, religion...); d'où son aspect universel car tout le monde peut s'y faire connaissance.

Le ton triste de la voix de l'interprète présente pleinement le renoncement et les peines révélées dans cette chanson.

Imprégné de mélancolie, le premier couplet montre une résignation catégorique envers l'interdiction de toute une société à l'égard de l'union de deux amoureux. Le quatrième vers indique qu'il s'agit d'une opinion fermement ancrée dans cette société soudée car la morale interdit l'existence de cette alliance. Néanmoins, cette position n'a été que du simulacre puisque cette union rompue a survécu un temps, à travers des expressions et des regrets.

Le second couplet nous informe que les deux amants 'prisonniers' sont de deux groupes distincts. Ils avaient les mêmes rêves, les mêmes desseins et espéraient les réaliser un jour. Mais leur amour a été réduit au silence sous la pression de la communauté.

Le troisième couplet comprend un serment certifié par l'un des amants. Quand il songera à son compagnon, ses rêves seront toujours imprégnés de bonheur et de satisfaction. Leurs souvenirs se nourriront des traces écrites.

Le quatrième couplet est une reprise du premier.

En ce qui est des effets de style, les deux métaphores « *Tout ce que j'ai pu t'écrire, c'est ton sourire qui me l'a dicté/je l'ai puisé à l'encre de tes yeux* » expriment des excuses, visant à justifier les nombreuses missives d'amour rédigées par l'amant et qui ont divulgué cet amour ouvertement et entraîné l'opposition sociale. Toutefois, c'est grâce à ces métaphores que l'amant montre à la personne aimée qu'il tient toujours à cet amour perdu.

Pour les effets extralinguistiques, les accords de guitare classique ont marqué la chanson, avec un rythme apaisant prenant un air de berceuse destiné à reconforter l'amour perdu.

V.2.4. Ce que les étudiants ont apprécié dans l'étude de la chanson

Le texte de la chanson étant une source d'inspiration pourrait être un bon prétexte pour initier les apprenants à l'expression écrite.

Les mots sont simples pour un lecteur standard, ce qui lui facilite la compréhension et l'analyse.

La richesse du texte en matière de figure de style rend l'imagination intense chez les apprenants.

Cette chanson correspond mieux à un public adulte.

La chanson confère une occasion pour connaître Francis Cabrel, sa biographie et son style.

V.2.5. Ce que les étudiants ont reproché dans l'étude de la chanson

La consigne de l'enseignant n'a pas été précise : quels sont l'angle et l'objectif de cette analyse ?

La chanson est ancienne. Alors que la majorité des apprenants cherchent « un produit » à la mode.

Le thème représente un tabou dans la société algérienne.

Le nombre d'écoute n'a pas été suffisant. Il leur fallait se référer à chaque fois à la version écrite pour en faire l'analyse.

Afin que les observations soient bien structurées, nous avons prévu leur enregistrement dans les journaux d'apprentissage, dont nous avons parlé précédemment.

VI. Présentation du corpus d'étude

Notre corpus d'étude est constitué de 14 journaux d'apprentissage rédigés par les étudiants de master 1, option didactique du FLE de l'université Amar Telidji de Laghouat à l'issue du premier semestre de l'année universitaire 2015-2016.

Je me suis chargée de mettre en place cette activité et également responsable de la correction et de l'évaluation des journaux. Pour mener la réflexion des étudiants ainsi que l'élaboration du journal, j'ai établi une grille d'observation qui focalise le regard des étudiants sur l'apprentissage du FLE mais aussi sur les stratégies auxquelles je faisais appel. En effet, j'ai pour objectif à la fois l'apprentissage en lui-même et la sensibilisation des étudiants vis-à-vis de la problématique de l'enseignement. Ainsi, l'étudiant en se mettant à la place de l'apprenant (élève), pourrait à mieux comprendre les besoins de ce dernier.

Les étudiants s'appuient sur une grille d'observation (Cf. annexe N° 6) qui peut être définie comme une grille prescriptive. En effet, les stagiaires sont portés à suivre les étapes proposées selon des rubriques bien soulignées : observation du cours, observation du

formateur et de sa pédagogie, impressions concernant l'apprentissage par la chanson, réflexions sur la langue cible et enfin réflexions sur l'attribution de cette expérience à la formation.

Comme nous l'avons constaté, la grille d'observation ne porte pas sur la problématique particulière de la chanson, mais dans la mesure où elle aborde l'ensemble du processus enseignement-apprentissage, elle traite aussi la pédagogie de l'enseignant. C'est donc au niveau de la deuxième rubrique que l'attention et la réflexion des étudiants ont été dirigées vers cette problématique à partir de la question suivante :

L'enseignant accompagne-t-il avec sa voix la chanson écoutée ? Cela vous a-t-il aidé ? Pour la motivation ? Pour la mémorisation ?

VI.1.1 Les journaux d'apprentissage

Travailler sur la base de journaux d'apprentissage nous met au croisement des recherches. En effet, ceci pourrait nous permettre de voir comment, en fonction de leur double fonction, des apprenants d'une langue engagés dans un cursus professionnalisant à l'enseignement du FLE abordant la question de la chanson en classe.

En se mettant à la place du jeune apprenant, ces étudiants-stagiaires ont essayé de faire de leur mieux pour cerner les difficultés et les failles produites lors de l'apprentissage de la chanson. Un effort similaire a été fourni pour souligner les points forts dans cette expérience et enfin une tentative exaltante a été faite afin d'octroyer des propositions fructueuses, menant à mieux ce genre d'apprentissage.

VI.1.2. Interprétation

Les données fournies par les étudiants dans le journal d'apprentissage, révèlent que les attitudes de ce groupe sont très positives quant à l'exploitation de la chanson dans l'apprentissage du FLE. Toutefois, il est primordial de noter certains avis critiques qui projettent la lumière sur les limites de cette utilisation et mettent l'accent sur d'autres points négligés dans ce processus.

VI.2. Appréciation du module par les stagiaires

Un questionnaire d'évaluation du module a été effectué lors de la dernière séance. Il avait pour objet d'estimer le taux de satisfaction des stagiaires sur l'organisation du module, sa

matière, le mode d'animation, le degré de réussite du module et les façons de le perfectionner¹⁴.

VI.2.1. Fiche d'évaluation

Les participants sont invités à préciser leur motivation quant à la collaboration du module parmi 3 propositions :

Vous avez collaboré à ce module : (cochez une seule réponse)

- Pour améliorer votre savoir-faire professionnel
- Pour vous préparer à de nouvelles fonctions
- Pour acquérir de nouveaux savoirs.

Nos stagiaires ont donné la réponse « 3 », trois ont coché « 1 ». Il y a un stagiaire qui a coché pour toutes les propositions malgré la pertinence de la consigne. Comme nous avons pu le constater, l'acquisition de nouveaux savoirs était la motivation fondamentale et le contenu théorique du module suscite l'intérêt d'une part importante des stagiaires.

Dans un second temps, les participants doivent évaluer le volume horaire consacré au module (important, convenable, insuffisant). Tous le trouvent suffisant sauf trois pour qui il est trop ample. On leur a également demandé si l'effectif de participants au module a constitué un élément positif, neutre ou négatif. Dix stagiaires estiment que quatorze participants est un nombre positif (les autres trouvent « neutre »). D'après notre propre expérience en tant qu'intervenante, nous pensons que le travail avec un nombre réduit de personnes est plus rentable parce que cela permettrait à chacun de s'exprimer.

La partie suivante du questionnaire, on demande aux participants d'évaluer le formateur ainsi que la manière dont il a élaboré le module. 14 affirmations sont à signaler sur une échelle de 1 à 5 (de « pas du tout d'accord » à « tout à fait d'accord »). En rendant compte des notations des stagiaires, nous constatons qu'ils sont globalement satisfaits du module. D'après les données du questionnaire, nous nous apercevons une bonne adaptation aux participants au module. Certains stagiaires ont même exprimé leur souhait à ce qu'on fournisse davantage de réflexion sur l'impact de la chanson avec des apprenants adultes.

¹⁴ Voir annexe N° 7

Une autre partie du questionnaire traite des réussites et des limites du module, les aspects qui pourraient être perfectionnés et les nouvelles perspectives apparues lors de cette formation. Ces questions vont être traitées au fur et à mesure de l'analyse de notre questionnaire.

VI.2.2. Fiche d'évaluation personnelle

Pour que les stagiaires répondent sérieusement et de manière précise, il nous a semblé plus judicieux de limiter les questions posées. En effet, les réponses à notre questionnaire sont détaillées et bien traitées.

Trois axes nous ont donc semblé importants à mesurer : les motivations préalables des stagiaires, leur niveau de satisfaction vis-à-vis de la formation et leur impression de la chanson après la formation. Ces points sont traités à travers une série de questions.

Afin d'élaborer ce corpus de questionnaire, nous avons procédé par numérotation aléatoire des questions de 1 à 4, précédées par des lettres MC (Module Chanson). Afin d'en citer des extraits de réponses, nous nous procèderons par le code du questionnaire ainsi que la question concernée (ex. MC2-1 correspond à la première réponse du questionnaire n°2)¹⁵.

VI.2.3. Motivation du choix du module et niveau de satisfaction

En analysant les réponses à la première question « pourquoi avez-vous choisi ce module ? », nous pouvons relever deux variétés de motivation. Certains participants (08 sur 14) aimeraient apprendre des chansons typiquement françaises pour les enseigner à leurs élèves, par exemple :

MC3-1 « Pour développer mes connaissances, travailler l'aspect culturel et interculturel »

MC7-1 « Je m'intéressais toujours aux chansons populaires surtout typiquement françaises, je voudrais transmettre cette passion à mes élèves pour qu'ils aient une idée sur la culture de l'autre »

D'autres (05 sur 14) sont intéressés par la dimension pédagogique de la chanson, notamment en classe de langues, nous notons par exemple :

MC5-1 « Pour connaître le rôle de la chanson dans l'apprentissage des élèves »

MC14-1 « Parce que j'utilise la chanson pour corriger la prononciation de mes élèves »

¹⁵ Voir annexe N° 8 pour la fiche de l'évaluation personnelle.

MC11-1 « J'ai choisi ce module pour acquérir de nouveaux usages de la chanson pour l'apprentissage du FLE »

MC4-1 « c'est grâce à ma formation initiale au collège, où j'ai découvert le travail par le biais de la chanson ; cela m'a été fructueux »

Enfin, un participant semble avoir une motivation différente

MC8-1 « je m'intéresse plutôt à la psychologie ; et je désire connaître l'influence de la chanson sur le comportement de l'enfant »

Ainsi, nous nous apercevons que tous les participants n'assistent pas au module avec les mêmes objectifs, d'où l'utilité de concevoir un programme abordant la chanson sous différents aspects : pédagogique, culturel, psychologique, pour que chacun trouve ce qu'il cherche tout en suivant les autres thématiques.

Nous pouvons noter qu'en général la grande majorité des participants ont exprimé leur satisfaction du module. Trois stagiaires varient un peu leur réponse : « est-ce que ce module a satisfait vos attentes ? »

MC4-2 « Pas tout à fait, mais disons à 70% »

MC9-2 « oui, mais ce n'est pas suffisant, il faut faire plus de pratique »

MC14-2 « tout à fait, seulement je voudrais avoir le contenu détaillé de chaque cours (des explications surtout) »

Le stagiaire 9 aurait pu être satisfait par un volume horaire plus important ou alors une redistribution des séances de telle sorte de passer moins de temps avec la théorie pour en consacrer le reste pour la pratique.

Les stagiaires avaient également l'occasion de suggérer des moyens de perfectionner le module : « est-ce qu'il y a d'autres points que vous aimeriez aborder ? Lesquels ? ». Des idées fort intéressantes ont été apportées par les stagiaires afin d'améliorer le module. Plusieurs auraient aimé réfléchir sur l'impact de la chanson chez les adolescents.

MC2-3 « utilisation de la chanson au niveau plus élevé des apprenants (14-16 ans) »

MC9-3 « la chanson dans l'apprentissage des adolescents »

Quelques participants voudraient travailler sur d'autres aspects de la chanson ; des suggestions qui s'éloignent un peu de l'objet du module et des points qui nous semblent avoir repris :

MC 5-3 « comparaison entre les chansons de différents pays francophones ».

MC 10-3 « le comportement sociétal de l'apprenant suite à la pratique de la chanson »

MC 12-3 « se concentrer sur les chansons plurilingues »

Enfin, certains stagiaires sollicitent plus d'activités pratiques ce qui nous paraît un point à perfectionner dans le module :

MC 2-3 « Plus d'activités de classes sont nécessaires pour les apprenants »

MC 7-3 « plus de tests serait l'idéal pour ce thème (un test par cours par exemple)

MC 13-3 « j'aurais bien aimé, assister avec le groupe à une séquence d'apprentissage en classe afin de cerner davantage le rôle de la chanson et commenter la conduite de l'enseignant »

VI.2.4. Perception de la chanson

Ce questionnaire vise à observer si le regard des participants sur la chanson a changé. Pour nous, si les stagiaires apprennent à trier les chansons selon les objectifs pédagogiques ou culturels, à élaborer des fiches de travail correspondant aux objectifs soulignés, à bien gérer la classe lors de l'apprentissage de la chanson, cela représente un premier pas dans le parcours de leur futur travail sur l'exploitation de la chanson en classe. A la question « votre vision sur la chanson en général a-t-elle changé ? Expliquez », nous constatons différentes sortes de réponses :

MC3-6 « Oui, j'envisage désormais différents modes d'exploitation de la chanson »

MC5-6 « Oui, je m'intéresse désormais à d'autres perspectives de la chanson, dont l'aspect culturel »

MC 10-6 « Maintenant, je peux choisir la chanson qui répond aux attentes de mes élèves »

MC12-6 « Oui, j'essaierai de consacrer plus de temps à la chanson et souligner plusieurs objectifs pédagogiques à travers la même chanson ».

Les participants ont été passionnés par la pratique de la chanson. Certains même la projettent dans leur pratique enseignante afin de régénérer le rendement des apprenants.

MC1-6 « Oui, je vais insérer des valeurs éducatives à travers l'utilisation de la chanson en classe »

MC7-6 « Ma vision a tout à fait changé. J'ai plein d'idées là-dessus, je pense aux chansons sous-titrées qui servent à la fois à améliorer l'oral et l'écrit »

MC10-6 « Oui, je pense à la chanson comme étant un moyen pour instaurer le sens esthétique chez les apprenants et développer leur sensibilité »

MC11-6 « Oui, j'ai pu découvrir un autre angle de la chanson : elle pourrait être un laboratoire sociologique pour l'apprenant afin de connaître les mœurs et les pratiques sociales des individus, notamment à travers les chansons folkloriques ».

MC13-6 « Tout à fait, j'ai une nouvelle perception de la chanson : cela servira d'outil pédagogique indispensable, auquel on doit octroyer plus d'importance.»

Certains participants ont devancé d'autres en répondant à la question suivante : « En tant qu'enseignant, prévoyez-vous d'autres pratiques pédagogiques après ce module ? Expliquez ». La majorité des stagiaires réfléchissent à travailler la chanson en choral et en varier les pratiques afin de la rendre plus utile en classe :

MC3-7 « Je proposerai une pratique collective de la chanson en classe afin que tout le monde puisse y participer »

MC6-7 « Bien sûr, vu l'hétérogénéité de mes classes, j'envisage une exploitation de la chanson d'une manière collective (en chœur) afin d'en tirer plus de profit »

MC9-7 « Oui, je pense qu'il serait nécessaire de varier les applications : en commençant par celle individuelle pour corriger la phonétique, arrivant à la réalisation collective qui vise l'éducation de la mémoire auditive ».

MC12-7 « Bien sûr, il semble judicieux de revoir les modes d'application et souligner des objectifs extralinguistiques, tout en plongeant simultanément la totalité des apprenants dans le bain de la chanson »

MC13-7 « Oui, je vais initier mes élèves à la pratique quotidienne de la chanson en dose (10 minutes par séance). C'est vraiment très efficace pour la mémorisation du lexique nouveau ».

MC14-7 « Ce module m'a inspiré l'idée de réfléchir à la manière de redonner un nouvel élan de la chanson au profit des enseignants que j'aurais à former »

D'autres préfèrent accorder plus d'importance à la transmission des valeurs culturelles :

MC4-7 « Pour ma part, la chanson est un prétexte pour découvrir la culture de l'autre, chose difficile à réaliser avec les autres supports »

MC11-7 « L'accent, l'identité, l'art...sont des composantes culturelles qu'on ne peut reconnaître qu'à travers la chanson en classe »

En fait, au-delà des questionnaires, nous avons remarqué l'évolution de la prise de conscience de l'utilité de la chanson par les participants. Ainsi, par exemple, dès la troisième ou la quatrième séance, trois participants révèlent qu'ils peuvent concevoir des objectifs pédagogiques dès la troisième écoute de la chanson en fonction de la thématique et de la structure de cette dernière. Ils ajoutent notamment qu'ils ont observé les autres participants au moment des pauses entrain de fredonner ou répéter des chansons qu'ils ont récemment analysées. D'autres stagiaires, curieuses pour la découverte de chansons francophones inconnues, ont été impressionnées par l'ample collection des chansons (notamment engagées) et qui traitent tous les sujets du quotidien universel.

Lors de l'analyse des questionnaires et après maintes discussions avec les participants, nous avons la nette impression que l'intérêt des stagiaires est éveillé quant à la chanson en général et son exploitation en classe en particulier. Quant à nous, il nous semble sensé d'ajouter plus de points pratiques au module : laisser les stagiaires animer les séances à tour de rôle, proposer diverses activités à réaliser en classe sur la transmission culturelle à travers la chanson, animer des séances à l'aide des TICE afin de rénover la pratique pédagogique, etc. Il faudrait également développer cette réflexion avec des niveaux d'apprenants plus avancés (des adolescents, des universitaires...) et faire la comparaison entre les résultats obtenus.

Certes, ce module a apporté beaucoup de connaissances aux participants ; mais pour vérifier les réactions pédagogiques de ces derniers et leur propre approche vis-à-vis de la mise en pratique de la chanson dans des situations d'enseignement-apprentissage, nous leur avons proposé de passer à tour de rôle pour présenter un cours modèle, dont le support serait une

chanson de leur choix. Pour que la démarche soit efficace, nous leur avons demandé de tout justifier : que ce soit le thème de la chanson, le rythme, le langage, etc.

VII. Transfert des expériences et modalité du travail

Les stagiaires à ce stade passent de la réflexion à l'élaboration d'activités, dans un premier temps sur la base du cours présenté par la formatrice puis à partir des tâches assurées par eux-mêmes tout en privilégiant la pratique.

Ainsi, les stagiaires à tour de rôle sont amenés à organiser leurs tâches sous forme de fiche pédagogique, expliquant ainsi le déroulement de la leçon envisagée. Les autres participants, doivent prendre notes afin de porter un regard critique sur l'approche de leur collègue. C'est ce que les chercheurs appellent « observation participante »¹⁶. A la fin du cours, un petit débat s'organise pour évaluer la conduite de l'intervenant.

VII.1. Descriptions des cours présentés par quelques stagiaires

Nous allons voir quelques cours-modèles animés par trois stagiaires avec description détaillée. Notre avons lancé comme condition que chacun puisse faire une démarche différente de celles des autres. La gestion du temps et l'animation du cours relèvent des critères indispensables pour l'accomplissement du travail à élaborer. Les autres camarades jouent le rôle des apprenants, qui sont en mesure de suivre le cours et interagir avec son contenu, tout en prenant notes afin d'émettre des critiques à la fin de la séance. Pour s'auto-évaluer, le stagiaire fixe au préalable une caméra. Cette dernière à l'aide d'une fiche d'auto-évaluation permet au stagiaire de se rendre compte de ses lacunes.

En fonction de la consigne suggérée, nous avons remarqué que les stagiaires ont varié d'approches pour pouvoir donner de leur mieux. Ils étaient néanmoins obligés de justifier leur choix de méthode. Quant au support, ils sont invités à exploiter des chansons différentes et cela pour enrichir davantage la matière de la formation.

VII.1.1. La première expérience

Le premier participant a opté pour la chanson intitulé « Douce France » de son interprète Charles Trenet (1947), reprise par plusieurs chanteurs dont Rachid Taha. En voici les paroles :

¹⁶ Méthode introduite par les sociologues. Elle consiste à étudier un phénomène en participant aux activités des groupes et à leurs enjeux.

*Il revient à ma mémoire des souvenirs familiers
 Je revois ma blouse noire lorsque j'étais écolier
 Sur le chemin de l'école
 Je chantais à pleine voix
 Des romances sans paroles
 Vieilles chansons d'autrefois
 Refrain
 Douce France, cher pays de mon enfance
 bercée de tendre insouciance, je t'ai gardé dans mon cœur
 Mon village aux maisons sages
 Où les enfants de mon âge
 Ont partagé mon bonheur
 Oui, je t'aime
 Et je te donne ce poème
 Oui, je t'aime
 Dans la joie ou la douleur
 Refrain
 J'ai connu des paysages et des soleils merveilleux
 Au cours de lointains voyages tout là-bas sous d'autres cieux
 Mais combien je leur préfère
 Mon ciel bleu mon horizon
 Ma grande route et ma rivière
 Ma prairie et ma maison*

Déroulement du cours

Le stagiaire a préféré de travailler à la traditionnelle, c'est-à-dire, distribuer la version écrite de la chanson au public avec une affiche sur le tableau portant les paroles de cette dernière à l'aide des couleurs. En justifiant son choix, il trouve que cela lui est nostalgique car cela lui rappelle la démarche de son enseignant de primaire. En plus, l'écrit sur le tableau marque beaucoup plus la mémoire visuelle chez les apprenants, ainsi qu'il fixe l'orthographe et le nouveau vocabulaire. Enfin pour la gestion du cours, le collaborateur trouve que la chanson doit être chantée par la voix de l'enseignant et que les apprenants peuvent accompagner leur enseignant une fois ce dernier leur fait signe. D'après lui, l'enseignant, en chantant, peut reprendre le passage voulu plus aisément, ainsi il peut contrôler les éventuelles failles des apprenants lors de la répétition des paroles.

Après avoir présenté l'artiste et sa chanson (composée pendant la seconde guerre mondiale et considérée comme une autre Marseillaise), le stagiaire attire l'attention du public sur le fait que la chanson, en France, est souvent utilisée dans des documentaires qui évoquent la France du début du XXe siècle.

Le stagiaire fait une approche globale du texte en posant les questions de compréhension suivantes :

Quels sentiments éprouve l'artiste pour son pays?

- amour patriotique : douce France, cher pays, gardé dans mon cœur, je t'aime...
- nostalgie : de mon enfance, souvenirs familiers, j'étais écolier, enfants de mon âge,
- reconnaissance : je préfère mon ciel, ma prairie, ma maison.

Les adjectifs possessifs (ma/mon) sont repris 13 fois au long du poème. Quel est leur effet sur le sens du texte ? Cet emploi « excessif » vise à accentuer le sentiment de fierté de sa patrie.

L'auteur, que veut-il dire par « oui je t'aime dans la joie et la douleur » ? Ici, il parle de son amour envers son pays que ce soit à la guerre ou en paix.

A quoi ressemble la « France » de Charles Trénet ? Elle ressemble à une compagne paisible qui embrasse les rêves enfantins.

En ce qui est de l'apprentissage systématique, l'enseignant a proposé des activités diverses concernant : l'identification des temps de conjugaison des verbes, la reconnaissance des différents groupes de phrases, etc.

N.B : les expressions sont simples et viennent dans un langage standard. Ce ne sont pas les réponses données par les étudiants qui vont être jugées mais plutôt la pratique de l'enseignant. Pour l'objectif culturel, il s'agit de rendre compte du modèle culturel de la France de Charles Trénet.

Remarques et critiques externes de l'approche

Après la collection des remarques des autres camarades, ces derniers ont été unanimes sur le fait que cette méthode est vraiment ancienne pour une génération d'enfants nés dans un monde avancé en termes de technologie. Certes, l'apprenant peut apprendre sur plusieurs plans la langue cible, mais cette méthode manque d'animation visuelle : vidéos, images, etc. ce qui pourrait rétrécir le champ de la compréhension de contexte chez les apprenants.

Auto-évaluation et autocritique

Après avoir souligné les objectifs à atteindre, le stagiaire a pu repérer beaucoup de carences d'ordre méthodologique. En effet, le fait de mener la chanson avec sa propre voix, ceci suppose qu'il commet des erreurs phonétiques d'inattention. L'éventuel bruit et chuchotement des apprenants, sachant qu'il s'agit d'adolescents et de jeunes apprenants, empêche la concentration de l'enseignant, ce qui rend la voix inaudible. Le mode d'explication de la

chanson-support lui aussi rend le public passif, alors que l'approche par compétences engage l'apprenant dans l'acte d'apprentissage qui qu'elle soit sa nature.

VII.1.2. La deuxième expérience

La chanson enseignée par le stagiaire 2 est intitulée « Adieu Monsieur le professeur » de Hugues Aufray (1968) dans sa forme sonore. Pour lui, la chanson est faite essentiellement pour remédier à l'oral : l'écrit et la culture viennent en second plan. Voici les paroles de la chanson :

*Les enfants font une farandole
Et le vieux maître est tout ému
Demain il va quitter sa chère école
Sur cette estrade, il ne montera plus
(Refrain)
Adieu, monsieur le professeur
On ne vous oubliera jamais
Et tout au fond de notre cœur
Ces mots sont écrits à la craie
Nous vous offrons ces quelques fleurs
Pour dire combien on vous aimait
On ne vous oubliera jamais
Adieu, monsieur le professeur
Une larme est tombée sur sa main
Seul, dans la classe, il s'est assis
Il en a vu défiler, des gamins
Qu'il a aimés tout au long de sa vie
(Refrain)
De beaux prix sont remis aux élèves
Tous les discours sont terminés
Sous le préau, l'assistance se lève
Une dernière fois les enfants vont chanter
(Refrain)*

Déroulement du cours

Avant d'étudier la chanson, le stagiaire parle d'autres chansons dédiées aux professeurs, dont : « La Maîtresse d'école », écrite par Georges Brassens et interprétée par Maxime le Forestier (1998) ; « Monsieur le maître d'école », Bourvil (1964) ; Prof de lettres, Claude Nougaro (1985) ; Excusez-moi, monsieur le professeur, Christophe (1965), etc.

Pour la procédure, le stagiaire a fait 3 écoutes pour répondre aux trois besoins, à savoir la compréhension, l'apprentissage phonétique et la répétition qui favorise la rétention du vocabulaire. Entre temps, le public prenait notes afin de pouvoir répondre aux éventuelles

questions de compréhension orale. Les éléments para-verbaux (musique, instruments) sont source d'animation, chose qui peut rendre l'enseignant à l'aise lors de l'enseignement de la séquence. Cette démarche vise le plus la mémoire auditive, élément indispensable pour la rétention des mots.

Pour interroger leur compréhension, l'enseignant a posé une série de questions aux étudiants :

Dans quel contexte cette chanson pourra être enseignée ? (pour rendre hommage aux enseignants).

Quel est le champ lexical de l'enseignant ? (estrade, craie, discours, classe, école).

Quels sont les sentiments dominants dans la chanson ? (tristesse de l'enseignant : d'avoir quitté ses élèves/vs/ joie naïve des enfants : qui veulent lui faire plaisir en lui organisant une fête)

D'autre part, afin de voir si les étudiants ont mémorisé ou non les paroles de la chanson, le stagiaire fait une autre écoute de la chanson ensuite il distribue des exemplaires de la chanson contenant des trous. Cet exercice lacunaire aide même les étudiants à vérifier le taux de leur rétention du vocabulaire.

La troisième activité vise à corriger la tendance phonétique chez le public (qui représente les élèves). Pour cela, le stagiaire en vérifie la diction, la prononciation et l'articulation des voix qui accompagnent la chanson. Ainsi, il intervient pour y remédier.

Evaluation externe de l'approche

Suite au cours, les participants ont intervenu à tour de rôle afin de donner leurs avis. Ils ont beaucoup aimé cette méthode, vu le degré d'animation et d'interaction qui ont marqué le déroulement du cours. Toutefois, ils ont déclaré qu'ils ont eu des difficultés à recopier le contenu à l'écrit. Ils ont besoin davantage de temps. Pour eux, quatre écoutes sont insuffisantes. En plus, l'explication de l'enseignant se limite à l'aspect oral et de la chanson et le vocabulaire tout en négligeant l'écrit, notamment la grammaire qui est la base de tout apprentissage linguistique.

Auto-évaluation et autocritique

Après avoir écouté et noté les critiques de ses camarades, le stagiaire 2 a essayé de s'auto-évaluer à partir de la grille qu'il s'est fixée. En effet, il a distingué que la musique a été un

plus forte par rapport aux paroles, alors que c'est ces dernières qui priment. Il a été donc préférable d'ajouter une modalité de sous-titrage afin que le sens soit plus clair. L'enseignant a avoué qu'il a négligé également de donner une idée sur le message culturel que la chanson porte.

VII.1.3. La troisième expérience

Le stagiaire 3 trouve que le vidéo clip est la meilleure façon d'introduire une chanson en classe de langue. Via l'image associée au son, la forme audio-visuelle offre aux apprenants une compréhension meilleure du thème car, pour lui, elle favorise un contexte thématique. Pour cette démarche, il a présenté la chanson « Moment d'humanité » de Souleymane Diamanka (2007). En voici les paroles :

*Je ne suis qu'un pauvre artiste
 Au service de la beauté
 Marchand de sentiment
 Et de moments d'humanité
 Pour la rime passionnelle
 Comme mes vers comme été
 J'ai dû rendre des comptes à ma passion
 Hivers comme été
 Et j'ai trouvé ma voix dans cette écriture
 Quand j'ai posé le papier des sanglots et d'écrits pur
 Je remercie mes muses pour tout ce qu'elles font
 Mais pour briller à la surface il faut parfois toucher le fond
 Voilà ce que disait le poète malgré lui
 C'est qu'étant insomniaque il souffrait du mal de nuit
 Avoir une passion de nos jours ça évite pas mal d'ennui
 Car l'oisiveté est une graisse dont le mal s'enduit
 Je pousse de toutes mes forces les portes de l'émotion
 Voyages au fond des âmes où les pensées et les mots sont
 Le griot et ses textes, c'est l'architecte et ses maçons
 Et quand se dresse le mur de l'imagination
 Même la misère a ses moissons
 Ce morceau c'est juste un moment d'humanité
 Je ne suis qu'un pauvre artiste au service de la beauté
 Qui attend l'inspiration pour écrire le poème
 Qui a tant d'inspiration pour que le poème
 Soit doux comme les caresses que la peau aime
 Il paraît que les paroles s'envolent
 Et que les écrits restent
 Moi j'ai mis de la sagesse dans les images
 Pour que chacun de mes textes soit presque une fresque
 Parfois ça ressemble à une séance d'hypnose
 Car l'ambiance se fait et dès que ma voix se pose
 Une poésie mystérieuse occupe le subconscient
 Et c'est l'art griotique venant du sud qu'on sent
 J'ai attendu longtemps que le néant s'anime
 Que chaque mot trouve sa phrase
 Et que chaque phrase trouve sa rime
 Le pays des songes est derrière une grande colline
 Pour écrire je me sers de la réalité
 Comme d'un trampoline*

*Et si un jour ils te demandent qui je suis
Réponds-leur que tu ne sais pas
Mais s'ils insistent dis-leur que je suis...*

Déroulement du cours

Au départ, le stagiaire a entamé son cours par la présentation de l'intitulé de la chanson, des renseignements sur le chanteur, son album et l'année d'édition. Pour lui, les éléments périphériques est une partie indissociable de la chanson qui aide à la découverte de la culture étrangère.

Dans ce sens, le stagiaire souligne que l'artiste a tendance de jouer avec les mots. Son timbre grave et de diverses sonorités y font écho aux paroles de ses ancêtres, les Peuls. L'un des peuples de l'Afrique de l'Ouest qui valorisent la tradition orale comme mode d'expression, une communauté où la vérité se cherche et se trouve entre les lignes de chaque conte, de chaque énigme et de chaque charade. Ce slameur nous enveloppe de métaphores et nous fait voyager à travers ses doutes. Dans sa poésie se trouve un amalgame de la sueur et du sang, de la force et de la faiblesse.

Après cette brève présentation du chanteur francophone, le stagiaire a visionné le document audiovisuel comportant la chanson. Paroles, sous-titrage et musique ont attiré l'attention du public qui s'est mis à prendre notes.

Pour aborder le texte, le stagiaire demande aux étudiants de repérer les champs lexicaux afin d'en trouver les thèmes essentiels de la chanson. Comme réponse, il a été proposé :

L'écriture : mot, phrase, rime, paroles, écrits, poème, inspiration, papier, pensée, texte...

L'amour : sentiment, sent, aime, passion, émotion, caresse...

L'art : artiste, fresque, image, beauté, muse, griot, architecte...

Le rêve : hypnose, subconscient, songe, imagination...

Ensuite, il les incite à extraire les différents effets de langue qui apparaissent dans la chanson. Les étudiants à leur tour ont recours à leurs dictionnaires numériques pour consulter les mots difficiles ou de niveau soigné. Apparemment, le texte de la chanson est chargé de figures de style, chose susceptible, pour notre stagiaire, de développer l'imagination chez les étudiants. Par ailleurs, c'est une occasion pour exposer et expliquer ces procédés :

La comparaison : pour écrire je me sers de la réalité comme d'un trampoline.

La métaphore : pour que chacun de mes textes soit presque une fresque

La personnification : le néant s'anime.

Implicitement, l'auteur invite ses lecteurs à subir les maux de la vie pour pouvoir réussir : Mais pour briller à la surface il faut parfois toucher le fond. Il a également fait recours au proverbe : les paroles s'envolent, les écrits restent (qui invite à la prudence).

Bref, ce poème dans sa forme marque une dominance du registre soutenu, chargé d'images stylistiques. Se référant à la griotique, l'auteur met son lecteur dans un état d'hypnose (entre rêve et réalité). Néanmoins, il porte des conseils valeureux pour les personnes qui veulent vaincre leur échec.

La durée attribuée au cours une fois écoulée, le stagiaire se prépare pour noter à son tour les remarques que ses camarades ont apportées.

Remarques et critiques externes de l'approche

Les stagiaires ont commencé à donner leurs avis à tour de rôle : le vidéo clip est riche en matière linguistique que ce soit à l'écrit ou à l'oral. Cela a diminué l'intervention de l'enseignant pour expliquer. Mais, ce qu'a été reproché est le choix de la chanson : les stagiaires trouvent que langue, ayant un aspect poétique élevé, est au-dessus du niveau des élèves –même ceux du lycée. Par ailleurs, les thèmes de leur nature philosophique, rendent difficile l'interprétation du texte. En effet, l'apprenant doit s'initier à diverses pratiques linguistiques et culturelles. Pour les stagiaires, si la compréhension et l'interprétation du texte ne se font pas efficacement, l'apprenant ne pourra pas accéder à ce stade d'apprentissage. En plus, le texte de la chanson correspond le plus à une approche littéraire que didactique.

Concernant l'exploitation du vidéo clip, les étudiants trouvent que cette dernière doit être partielle dans la mesure où l'apprenant fait appel à son imagination, à sa mémoire et à son intelligence. C'est le même cas concernant un conte raconté et un conte visionné. Le fait de tout fournir à l'apprenant favorise sa passivité et devient donc inerte.

Auto-évaluation et autocritique

Le stagiaire après avoir pris note, trouve que contrairement à ce qu'il croyait auparavant, le document audiovisuel demande beaucoup de travail. Il ne suffit pas de le faire visionner mais il faut trouver le comment enseigner. Le stagiaire doit préparer une série d'exercices de différents niveaux et de différentes catégories.

VII.2. Synthèse des pratiques

Le caractère de cet échange d'expériences repose sur le fait qu'il favorise, en terme de modèle d'apprentissage l'articulation entre action et réflexion. Cette approche améliore l'acquisition des différentes compétences (gestion, savoir, communication, collaboration) qui sollicite une évolution de comportement. Cette démarche vise à rendre les étudiants capables d'apprendre à apprendre et d'évoluer selon les contextes ; ainsi à faciliter leur capacité à avoir une analyse critique de leurs actions selon les situations qu'ils rencontrent.

Nous pouvons dire donc que cette expérience de transfert des réflexions et connaissances sur la chanson en classe entre les participants a été très constructive et enrichissante. En effet, c'est en faisant référence aux critiques des participants que nous allons réaliser par la suite une synthèse qui liste des recommandations pour élaborer des fiches-modèles pour les cours destinés aux élèves.

VII.3. Lectures dans les journaux d'apprentissage

En feuilletant les journaux d'apprentissage de nos étudiants, nous avons relevé des remarques pertinentes qui nous ont aidés lors de la conception finale du cours destiné aux élèves des différents paliers. D'après ces remarques, nous pouvons déduire que :

- La majorité des participants s'accordent sur le rôle de la gestuelle et de la mimique dans la mémorisation des paroles de la chanson chez les apprenants.
- Qu'elle soit fixe ou animée, l'image attire l'attention des apprenants, notamment ceux du primaire et du collège, ce qui fait qu'on peut jouer sur cet élément (l'associer à la chanson) afin de susciter leur motivation pour l'apprentissage.
- Proposer des chansons ayant à peu près le même thème et cela pour en faire des approches comparatives.
- La musique est un élément crucial dans la chanson car les apprenants peuvent être attirés en premier temps par la musique, ce qui favorise par la suite leur intérêt pour les paroles.
- La gestion du temps et de l'espace contribuent en grande partie à faciliter la tâche à réaliser.
- La mode, l'actualité sont des éléments à prendre en considération lors de la sélection des chansons.
- Il faut prendre en compte le niveau des élèves en sélectionnant les chansons. Les textes doivent être à leur portée (les textes philosophiques, complexes sont à éviter)

- Il est nécessaire de fixer les objectifs pédagogiques au départ. En effet, le contenu du texte choisi doit correspondre aux besoins des apprenants. Néanmoins, l'enseignant peut tirer plus de profit de la chanson si cette dernière est riche en matière culturelle.

VIII. Profit de la formation

Au terme de cette formation, les enseignants ont pu avoir une nouvelle réflexion sur la manière d'aborder leurs cours de FLE, notamment ceux liés à une approche ludique. Ils ont également expérimenté des techniques didactiques innovantes permettant d'accroître l'intérêt de la motivation de leurs apprenants. Ils peuvent désormais utiliser des techniques qui relèvent de la pédagogie active pour développer des compétences linguistiques et pour étudier des aspects culturels de la langue française. Par ailleurs, ils pourront grâce à cette formation bâtir un cours à visée culturelle en utilisant des documents authentiques récents issus du secteur de l'industrie culturelle (chanson, comptine, vidéo-clip).

IX. Diverses méthodes à suivre

Il s'agit ici de concerter les approches par lesquelles les cours vont être présentés, par l'équipe du travail. Celle-ci va appliquer :

- *L'apprentissage intégral de la chanson* : où l'étude des chansons consomme tout le temps attribué à la séquence pédagogique.
- *L'apprentissage fragmenté* : consiste à intégrer l'apprentissage de la chanson dans des séquences pédagogiques ordinaires (pendant les dix dernières minutes). Pour cette approche, il est à préciser que l'enseignement d'une seule chanson durera une semaine.
- *L'approche comparative* : il s'agit d'analyser deux chansons portant sur le même thème pour établir une comparaison entre le contenu et la forme des deux documents.

X. Conception finale du cours destiné aux élèves

Tout d'abord, nous signalons que la conception finale du cours a été faite en collaboration de tous les participants. Et cela en fonction de leurs propositions et recommandations et en suivant les approches citées ci-dessus.

La durée globale de la mise en pratique des cours sera de 4 semaines, avec différentes chansons et différents objectifs pédagogiques, dont le déroulement sera détaillé comme suit

X.1.1. Cours destiné aux élèves de primaire

Comme il a été déjà évoqué, les trois participants exerçant au primaire ont à installer des compétences linguistiques et culturelles chez leurs élèves par le biais de la chanson mais avec de différentes approches pédagogiques ; et cela afin de détecter celle la plus efficace :

En appliquant ces diverses méthodes, les deux enseignants-observateurs y assistent afin de prendre notes, évaluer la pratique de leurs collègues et réfléchir à propos de la méthode qui leur semblerait fructueuse.

X.1.2. Chansons-supports choisis pour le cycle primaire

Comme support, les enseignants ont été unanimes sur le choix des chansons suivantes, ayant pour titres :

- A la claire fontaine (chanson traditionnelle)
- Malbrough s'en va t en guerre (chanson traditionnelle)
- Les crapauds (chanson populaire)
- Malheur à celui qui blesse un enfant (Enrico Macias)
- Touche pas ma planète (Dominique Dimey)
- J'aime les mots (Les Fantastiques)

Selon les participants, le choix des thèmes se réfère à l'Histoire, à des valeurs humaines et écologiques. Par ailleurs, les chansons sont courtes puisqu'il s'agit d'un public jeune et débutant qui est en train de découvrir une langue et une culture étrangère. Nous nous apercevons également que certaines chansons sont traditionnelles, d'autres populaires et d'autres contemporaines.

Le choix du type du document soumet aux objectifs soulignés. Par exemple, pour installer la compétence de l'oral, le document vient sous une forme sonore. Si l'écrit prime, les paroles de la chanson vont être recopiées sur le tableau, etc. Ceci dit, une même chanson pourrait être présentée sous plusieurs formes.

Etant accompagnée de gestes et de mouvements, les comptines traditionnelles réunissent souvent le « dire » et le « faire ». Ainsi, cela facilite la mémorisation et la rétention de nouveaux acquis. Les écoliers peuvent retenir à la fois du lexique mais notamment les éléments linguistiques liés à une articulation et à une intonation correcte, du fait qu'ils sont

fixés grâce à une mélodie. Les chants et les comptines permettent donc de travailler à la fois dans un cadre lexical mais aussi dans un cadre de la prononciation et de la prosodie.

Par ailleurs, il est censé de souligner qu'au primaire le facteur qui participe au bon fonctionnement de la mémoire est le facteur *émotionnel*. En effet, des données perçues avec émotion seront plus probablement retenues que celles perçues avec neutralité. Apparemment, le cerveau enregistre dans la constitution de liens entre ce que les sens perçoivent et ce qui associé à ces perceptions. Sous cet angle, Benedetto dans son ouvrage *Psychologie cognitive* (78: 2008) affirme que

Nos émotions structurent notre mémoire en jouant le rôle d'un zoom ou d'un filtre. La mémoire ne peut être considérée en dehors de ses liens avec notre identité. Benedetto (78 : 2008)

C'est pour cette raison que nous avons tenu compte de la dimension affective lors du choix des chansons que les apprenants du primaire vont étudier.

X.2.1. Cours destinés aux élèves du moyen

Pareillement à la procédure que les enseignants du primaire devront suivre, les 3 participants qui exercent au moyen ont à enseigner 9 chansons au long de quatre semaine.

D'abord suivant un apprentissage fragmenté ou intégral pour certaines chansons, les enseignants essaient à travers ces chansons de réaliser plusieurs objectifs (que nous allons souligner ultérieurement).

Dans un second temps, les enseignants en font une étude comparative entre les chansons dont le thème est commun. Pour cela, ils doivent consommer la totalité du temps accordé à une séance (60 minutes). Cette approche vise à reconnaître les chansons qui marquent plus les élèves et les motivent pour l'apprentissage.

Les deux observateurs observeront le déroulement des apprentissages et essaieront de prendre note afin d'en établir un bilan à la fin du stage.

X.2.2. Les chansons-supports choisies pour le cycle moyen

- Comme la lune (Joe Dassin).
- On écrit sur les murs (Kids United)
- Maria (Jean Ferrat)

- Parler à mon père (Céline Dion) / Papaouté (Stromae), pour une approche comparative.
- Terre (Corneille) / Toi Paris tu me prends dans tes bras (Macias), pour une approche comparative.
- Le même sang (Yannick Noah) / les couleurs de la vie (Christian Ferrari), pour une approche comparative.

Nous nous apercevons sans doute que parmi les chansons, il y en a celles qui sont anciennes (années 60) et d'autres récentes (années 2000). Cela octroie une variété de registres de langue, de mélodies, de rythmes selon l'époque et donnent l'occasion aux élèves pour découvrir les anciens répertoires de musique.

X.3.1. Cours destinés aux élèves du secondaire

Pour mener leur pratique, les deux enseignants du secondaire vont présenter 10 chansons au cours de 4 semaines. Comme l'exige l'âge et le goût des lycéens, nous avons opté pour des thèmes riches en valeurs humaines et interculturelles plutôt que linguistiques. En même temps, les étudiants-observateurs rendront compte du déroulement des apprentissages afin d'en faire une évaluation de la démarche suivie. Pour cette fin ;

X.3.2. Les chansons-supports choisies sont

- Ma philosophie (Amel Bent)
- Formidable (Charles Aznavour)
- Pourquoi cette pluie ? (Idir)
- Les filles de mon pays (Enrico Macias)/ Musulmanes (Michel Sardou) pour une approche comparative.
- Un jour au mauvais endroit (Calogero)
- Je m'appelle Bagdad (Tina Aréna)
- Espaces verts (Valium Vals)
- Adieu monsieur le professeur (Hugues Aufray) / Il changeait la vie (Jean-Jacques Goldman) pour une approche comparative.

Il faut signaler que la sélection des chansons que nous avons faite en collaboration des stagiaires n'a pas été facile. En effet, nous avons pris en compte lors de cette tâche le trait conservateur de notre société. Nous avons donc dû éviter les chansons, dont le registre est vulgaire ou lorsque les contenus font allusion à des sujets tabous.

XI. La mission du formateur et celle des observateurs

La présence du formateur sur le terrain est indispensable et cela pour observer les cours dispensés par les enseignants car la classe et les pratiques pédagogiques sont le premier indicateur pour se rendre compte de la qualité de l'enseignement et conséquemment de l'enseignant.

Dans notre cas, l'observation va être effectuée à la fois par le formatrice et les étudiants (deux pour chaque palier). Toutefois, l'observation de classe ne trouvera tout son intérêt que si les remarques liées à cette opération sont transcrites et suivies d'un entretien entre les observateurs et l'enseignant, entretien durant lequel seront communiquées ces remarques et des recommandations.

Dans ce sens, il est à souligner que les pratiques pédagogiques de tous les enseignants de l'expérimentation sont à observer. Quant au nombre d'observations, il dépend du temps que la formatrice a à sa disposition pour ce travail. Comme il s'agit de l'observation de huit enseignants, la formatrice pourra répartir son temps et assister une vingtaine de minutes pour chaque séance. Les étudiants-observateurs s'occupent de l'enregistrement intégral des séances et de la prise des notes. Par ailleurs, les observations devront être plus approfondies dans les classes du secondaire que dans les cycles moyen et primaire. Cela est dû à la nature complexe des activités conçues pour le cycle secondaire.

La formatrice ainsi que les observateurs vont suivre leurs observations d'un entretien final dans lequel ils identifieront et soulèveront les problèmes, les limites mais également les points forts de la pratique pédagogique.

En ce qui est de l'intervention des observateurs lors des séances, ces derniers devront tenter de se faire oublier, tant de l'enseignant que des apprenants. Il est conseillé de garder les remarques et commentaires pour l'entretien.

Grille d'observation

Pour que la grille d'observation soit claire et efficace, il est conseillé de se servir d'une grille ouverte contenant les points forts et les points perfectibles, laissant de la place pour des questions, remarques ou commentaires et cela pour ne pas trop contraindre l'observation.

Axe de l'observation

Comme la classe représente un microcosme riche et complexe à observer, la formatrice et les observateurs doivent focaliser leur attention sur les pratiques pédagogiques des enseignants, leurs approches, l'exploitation du support en question, la gestion de la classe et l'interactivité entre les enseignants et les apprenants.

Points à observer

- L'organisation et la gestion spatiotemporelle de la classe : c'est de cette organisation que ressort la pratique pédagogique mise en œuvre.
- Le degré de la réalisation des objectifs visés, tout en tenant compte du niveau des apprenants, la maîtrise des supports et le type d'animation.
- La correspondance de la pratique enseignante aux principes pédagogiques tels qu'énoncés dans le projet de formation.
- La gestion du tableau au cas de besoin : explication, consigne, mots-clés...
- La maîtrise des TICE (outils multimédias, data show, CD...).
- Les réactions des apprenants : bilan des apprentissages (ce qu'ils ont fait, dit, écrit, appris durant le cours)

XII. Le matériel à utiliser lors des pratiques enseignantes

Lors d'un enseignement-apprentissage du français par le biais de la chanson, tous les moyens sont utiles. Nous pouvons recourir au tableau pour l'explication des mots et des expressions difficiles, faire appel aux couleurs pour marquer la mémoire visuelle des apprenants. Mais aussi, nous pouvons impliquer l'utilisation de matériel audio et audiovisuel (lecteur CD, DVD et rétroprojecteur) s'il s'agit de la diffusion d'un vidéo-clip d'une chanson. Par ailleurs, des enregistrements des activités seront effectués afin de voir la qualité de la pratique enseignante et le degré d'interaction entre les apprenants et entre l'enseignant et ses apprenants dans les salles de classe.

Conclusion du chapitre

Dans ce troisième chapitre, nous avons tenté de concevoir l'intégration de la réflexion sur la chanson au sein de la formation de formateurs. L'analyse du corpus de journaux d'apprentissage d'étudiants en master de FLE a permis de redresser plusieurs points essentiels de cette formation :

- Découvrir les nouvelles représentations des étudiants-stagiaires sur l'apprentissage par la chanson.
- Réaliser que la chanson peut avoir plusieurs usages à la fois en classe de FLE.
- Varier les modes d'emploi de la chanson selon les besoins et les objectifs.
- Inculquer aux étudiants-stagiaires l'attitude dite « décentration ».
- Se servir des observations des cours des collègues afin de perfectionner sa démarche.

L'objectif général d'une telle formation serait d'apprendre à optimiser la pratique de la chanson en classe de FLE. Pour l'atteindre, il faut d'abord apprendre à analyser la chanson par l'enseignant minutieusement avant de la transmettre aux élèves.

A ce propos, nous pensons qu'il est plus aisé de travailler sur une seule chanson au départ avant de faire une approche comparative entre deux ou trois documents. Par ailleurs, pour tirer le maximum de profit de la chanson-support, l'analyse de cette dernière peut être répartie sur plusieurs séquences pédagogiques en consacrant une marge lors des séances ordinaires.

Selon les avis de nos stagiaires, il est possible d'intégrer une réflexion sur l'exploitation de la chanson dans la formation continue. Cela serait plus avantageux pour le processus d'enseignement de la langue française et de la culture francophone.

Pour voir l'apport de cette formation à la pratique enseignante de nos stagiaires, nous allons assister à des séances pédagogiques, ayant comme support la chanson. D'après ces séances, nos enseignants-stagiaires vont approuver l'efficacité du module.

CHAPITRE IV :

Mise en pratique de la chanson en classe de FLE

Le défi par excellence de l'enseignement est de maintenir la connaissance vivante, de l'empêcher de devenir inerte. Thomas de Konninck

Introduction du chapitre

Dans le chapitre précédent, nous avons mené une formation au profit de nos stagiaires et qui avait pour objectif de rendre compte de l'importance de la chanson dans le processus de l'enseignement-apprentissage du FLE et de la culture francophone. Ainsi, les candidats ont bénéficié d'un cours théorique suivi d'applications menées à l'université et guidées par l'enseignante de la formation proposée. Cette expérience a été parachevée par une conception collective d'un cours, dont le support sera la chanson, que les stagiaires auront à présenter dans leurs classes.

Dans cette optique, ce présent chapitre détaillera la réalisation des cours élaborés collectivement. Cette démarche vise à mettre en valeur les différentes approches pédagogiques employées, leurs réussites et limites et celles faisant preuve d'efficacité.

Le chapitre s'achèvera par des questionnaires destinés à la fois aux enseignants-stagiaires qui vont donner leurs avis sur l'expérimentation menée ; et aux apprenants afin de voir leurs appréciations.

I. Répartition des stagiaires selon les paliers

Comme il a été signalé dans le chapitre précédent, la répartition des stagiaires a été faite selon le lieu de leurs exercices, comme suit :

Trois stagiaires au niveau de l'école primaire, trois au collège et deux au lycée. Nous avons chargé les six stagiaires restants (ceux qui ne travaillent pas) de noter et d'évaluer les pratiques de leurs collègues.

I.1. Présentation des classes d'accueil

Les classes d'accueil sont au niveau des établissements scolaires suivants :

- L'école primaire Taouti Mohamed, l'école DOUA Mohamed et l'école MAHBOUBI El-Hadj.
- Le CEM Hassiba ben Bouali, le CEM Zahra et le CEM El-Moussalaha
- Le lycée Ghazali, le lycée 1^{er} novembre.

Ces établissements se situent à la ville de Laghouat. Le tableau ci-dessous nous informe sur les sujets de l'observation menée en classe.

Tableau 2: Présentation des classes d'accueil

Palier	Année	Nombre d'élèves			Tranche d'âge
Primaire	5 ^{ème} AP (3 classes)	32	37	34	Entre 10 et 12 ans
Moyen	4 ^{ème} AM (3 classes)	38	35	40	Entre 13 et 15 ans
Secondaire	2 ^{ème} AS (2 classes)	36	34		Entre 16 et 18 ans

Nous pouvons constater que le nombre des élèves des classes d'accueil choisies n'est pas très élevé, chose qui faciliterait la tâche à nos stagiaires. Nous signalons également que les enseignants-stagiaires ont réalisé leurs cours au niveau de leurs établissements d'exercice et cela pour instaurer un climat de confiance entre eux et leurs élèves et s'assurer de la « spontanéité » des réactions de ces derniers.

Afin de rendre compte des pratiques pédagogiques, nous avons choisi *la méthode descriptive*. En effet, les six observateurs mobilisés pour cette fin, vont nous rapporter ce qui se passe au niveau des salles de classe. Les cours une fois achevés, une table ronde va-t-être organisée pour discuter l'ensemble des travaux réalisés et en faire une synthèse.

II.1. Observation menée au primaire

Les enseignants du primaire vont réaliser 6 cours axés sur la chanson au profit de leurs élèves en se basant sur les consignes de la conceptrice du projet et cela à l'aide des fiches pédagogiques déjà préparées pour cette fin.

Ce tableau résume les données nécessaires sur le déroulement des cours

Tableau 3: déroulement des cours au primaire

Stagiaires	Chanson-support	Outils pédagogiques	visées linguistiques	Visées culturelles
S1	A la claire fontaine	Tableau. Micro-ordinateur. Data-show. Images. Fiches.	Correction phonétique. Rétention du vocabulaire thématique. Valeurs du présent de l'indicatif. Formulation d'énoncés courts à l'oral et à l'écrit.	Incarné des valeurs sociétales : L'amitié, La découverte de l'ère médiévale, L'amour et la protection de la nature, La tolérance et le rejet du racisme, L'amour de l'apprentissage.
	Malbrough s'en va-t'en guerre			
S2	Malheur à celui qui blesse un enfant			
	Touche pas ma planète			
S3	Les crapauds			
	J'aime les mots			

Avec leurs calepins, les étudiants-stagiaires se déplacent à l'école primaire afin de noter tout ce qui se passe en salle de classe, évaluer la démarche pédagogique ainsi que le degré d'interaction.

II.1.1. Description de la démarche suivie pour le cours n° 1

Paroles de la chanson :

A la claire fontaine

*A la claire fontaine
M'en allant promener
J'ai trouvé l'eau si belle
Que je m'y suis baigné
Il y a longtemps que je t'aime
Jamais je ne t'oublierai
Refrain
Il y a longtemps que je t'aime
Jamais je ne t'oublierai
Sous les feuilles d'un chêne
Je me suis fait sécher
Sur la plus haute branche
Un rossignol chantait
Refrain
Chante rossignol chante
Toi qui as le cœur gai
Tu as le cœur à rire
Moi je l'ai à pleurer
Refrain
J'ai perdu mon amie
Sans l'avoir mérité
Pour un bouquet de roses
Que je lui refusais
Refrain
Je voudrais que la rose
Fût encore au rosier
Et que ma douce amie
Fût encore à m'aimer
Refrain*

Il s'agit d'une chanson française traditionnelle d'un poème anonyme. Très populaire en France et dans les pays francophones, elle est souvent chantée et apprise par élèves de la maternelle.

A travers la première approche (l'apprentissage intégral), l'enseignant souligne des objectifs divers, à savoir :

- La reconnaissance de la forme de la chanson : couplets, vers, refrain, rimes...
- Le développement de l'imaginaire des élèves.
- La correction phonétique.
- Rétention du vocabulaire lié aux sentiments.
- Repérage des indicateurs de lieu.

- Apprentissages systématiques liés aux verbes.

L'enseignant présente d'abord une image globale de la chanson : un texte composé de cinq couplet séparés par un refrain « *il y a longtemps que je t'aime/jamais je ne t'oublierai* », qui fait référence à l'amitié (je t'aime) à l'attachement (jamais je ne t'oublierai).

Ensuite, il explique le contenu d'une manière générale en ayant recours à la gestuelle et la mimique : le chanteur évoque le souvenir de son amie avec laquelle il a eu un malentendu. Ainsi, il regrette cette séparation et affirme son attachement et fidélité à l'égard de son amie.

En se basant sur le texte, l'enseignant demande aux élèves de repérer le champ lexical des sentiments. Comme réponse, il a été dégagé (aimer, gai, cœur, rire, pleurer...) et cela à partir du refrain, du dialogue avec le rossignol, et le vœu de l'auteur.

Toujours dans le contexte de l'apprentissage linguistique, il est demandé aux élèves de retrouver les indicateurs de lieu (à la claire fontaine, sous les feuilles d'un chêne, sur la plus haute branche). L'enseignant fait remarquer le « y » qui renvoie à la claire fontaine : il explique son emplacement dans la phrase, lié à sa fonction.

En ce qui concerne les verbes, l'enseignant demande en premier lieu aux élèves de souligner tous les verbes, d'en trouver le groupe, le mode et le temps de conjugaison. Après avoir mené un travail de groupe et corrigé certains propos, l'enseignant demande à quelques élèves de conjuguer les verbes trouvés avec toutes les personnes : une démarche qui a suscité l'intérêt des autres camarades de classe et qui voulaient y participer.

Pour l'aspect oral, l'enseignant soumet ses élèves à une première écoute de l'enregistrement de la chanson pour qu'ils en découvrent la mélodie. Ensuite, il chante lui-même en procédant par couplet et demande aux élèves de l'accompagner en lisant le texte inscrit sur le tableau. A chaque fois, l'enseignant intervient pour corriger la prononciation des élèves (il s'agit beaucoup plus des voyelles orales qui se situent au niveau de la rime).

Pour en finir, l'enseignant propose aux élèves de dessiner ce qu'ils ont imaginé en chantant la chanson. Cette activité vise à développer leur imaginaire et voir comment chacun d'eux perçoit l'histoire.

II.1.2. Description de la démarche suivie pour le cours n° 2

Paroles de la chanson : Malbrough

*Malbrougk s'en va-t-en guerre
Miron ton miron ton miron taine
Malbrougk s'en va-t-en guerre
Ne sait quand reviendra (3 fois)
Il reviendra à Pâques
Miron ton miron ton miron taine
Il reviendra à Pâques
Ou à la Trinité (3 fois)*

*La Trinité se passe
Miron ton miron ton miron taine
La trinité se passe
Malbrough ne revient pas (3 fois)
Madame à sa tour monte
Miron ton miron ton miron taine
Madame à sa tour monte
Si haut qu'elle peut monter (3 fois)*

*Elle voit venir son page
Miron ton miron ton miron taine
Elle voit venir son page
Tout de noir habillé (3 fois)
Beau page, oh mon beau page
Miron ton miron ton miron taine
Beau page, oh mon beau page
Quelles nouvelles apportez ? (3 fois)*

*Aux nouvelles que j'apporte
Miron ton miron ton miron taine
Aux nouvelles que j'apporte
Vos beaux yeux vont pleurer (3 fois)
Quittez votre robe rose
Miron ton miron ton miron taine
Quittez votre robe rose
Et vos satins brochés (3fois)*

*Mettez votre robe noire
Miron ton miron ton miron taine
Mettez votre robe noire
Et vos souliers cirés (3fois)
Malbrough est mort en guerre
Miron ton miron ton miron taine
Malbrough est mort en guerre
Est mort et enterré (3fois)*

Il s'agit de l'une des chansons les plus populaires en France et ailleurs. C'est une chanson qui a fait le tour du monde et cela car elle avait tendance à être chantée par les soldats français lors de leurs expéditions.

L'enseignant soumet cette chanson à un apprentissage fragmenté : elle va être enseignée au cours de 6 séances en exploitant les 10 dernières minutes restantes et cela en consacrant chaque séance à l'étude de 2 couplets. La dernière séance est consacrée à la récapitulation finale du travail fait sur la chanson.

La première séance commence, l'enseignant écrit les 2 premiers couplets sur le tableau en soignant l'écriture et en coloriant les majuscules. Après avoir indiqué les éléments de la chanson (vers, couplets, rimes), il passe au contenu : il parle de la campagne qu'a entreprise le protagoniste « Malbrough ».

Sur le plan culturel, l'enseignant explique ce que veut dire « Pâques » et « Trinité » : fêtes religieuses des Chrétiens. Ainsi, l'expression est désormais devenue idiomatique dans la culture française : *à Pâques ou à la Trinité* (à une époque incertaine).

Après les avoir recopiés du tableau, les élèves ont été conviés à apprendre par cœur les couplets étudiés pour pouvoir découvrir la suite de l'histoire la prochaine fois. Mais avant d'achever la séance, il leur chante le début de la chanson pour qu'ils se familiarisent avec la mélodie et connaissent les vers à répéter.

Au niveau de la deuxième séance, l'enseignant vérifie si les élèves ont mémorisé la première partie de la chanson ensuite il écrit le troisième et le quatrième couplet [La Trinité...monter]. Après, il évoque l'absence de Malbrough, cette absence qui a suscité l'inquiétude de sa femme (Madame à sa tour monte si haut qu'elle peut monter) parce que c'est du haut de la tour qu'elle pourra apercevoir le retour de son mari.

En expliquant, l'enseignant attire l'attention de ses élèves sur un point important : l'usage du présent de l'indicatif et sa valeur respectueuse. Il leur montre qu'il s'agit d'un *présent de narration* qui actualise des faits produits dans le passé. Ayant répété cette deuxième partie avant la fin de la séance, l'enseignant donne rendez-vous aux élèves pour continuer l'histoire.

La troisième séance arrive, l'enseignant applique la démarche suivie dans les deux séances précédentes. Ensuite il parle du retour du page (serviteur de son mari) seul et habillé de noir. Le noir dans la tradition occidentale fait référence au deuil. Les élèves ont désormais une idée de ce qui se passera. Plongés dans le bain de l'histoire, ils espèrent toutefois avoir de bonnes

nouvelles de Malbrough. Cela a été détecté d'après les réponses que l'enseignant a collectées auprès de quelques élèves.

A la quatrième séance, les élèves ont compris qu'il s'agit d'une nouvelle triste et cela à l'aide des indicateurs (vos beau yeux vont pleurer/quittez votre robe rose...) car le rose et les satins brochés font référence à la joie. Or le contexte actuel ne correspond pas à cet état d'âme. L'enseignant profite de cet extrait pour donner flash culturel : une description du mode de vie et de l'habillement de cette époque-là (féodale) et cela en montrant des images.

La cinquième séance porte sur la fin de l'histoire (l'annonce de la mort de Malbrough). Les élèves recopient les derniers couplets et l'enseignant explique que les guerres qui ont marqué l'époque féodale ont fait beaucoup de victimes et que cette histoire est inspirée de la réalité. En parlant de cette période de l'Histoire, l'enseignant retrace un élément dans la culture française, élément indissociable de la langue.

Lors de la dernière séance, l'enseignant fait une récapitulation de la chanson. Les élèves s'aperçoivent que l'histoire ne dépasse pas quelques lignes. C'est la répétition des vers qui a fait à ce que la chanson semble longue. L'enseignant consacre cette séance à la répétition collective de la chanson tout en corrigeant la prononciation et l'articulation des sons et des rimes.

II.1.3. Description de la démarche suivie pour le cours n° 3

Paroles de la chanson :

Malheur à celui qui blesse

Qu'il soit un démon, qu'il soit noir ou blanc

Il a le cœur pur, il est toute innocence

Qu'il soit né d'amour ou par accident

Malheur à celui qui blesse un enfant

Il n'a pas de père et il n'a pas de mère

C'est le plus frondeur de tout l'orphelinat

On cite en exemple son sale caractère

Et on le punit car on ne l'aime pas

Refrain

Il vole au marché un gâteau, une orange

Et le poursuit pour le rattraper

On donne l'alerte, on arrête un ange

Et pour se défendre, il se met à pleurer

Refrain

*Il est émigré d'un pays de misère
Et dans une école, il apprend à parler
Son accent faire rire, il ne peut rien faire
Sans qu'on lui reproche d'être un étranger
Refrain*

Avant d'entamer la démarche avec cette chanson, il est à rappeler qu'au primaire la chanson a souvent tendance à accompagner les apprenants dans leur vie au niveau affectif comme scolaire. Dans ce sens, elle permet d'entretenir une culture et de parfaire les capacités cognitives et émotionnelles chez un public jeune.

L'étude de cette chanson s'inscrit dans une approche intégrale. L'enseignant présente d'abord un aperçu biographique du chanteur, dont beaucoup de chansons sont adressées aux enfants. Ensuite, il soumet les élèves à une première écoute et cela pour qu'ils aient une idée générale sur le thème traité. Le premier constat révèle que les élèves ont aimé la mélodie et le rythme de la chanson.

Après la deuxième écoute, l'enseignant demande aux élèves de quoi on parle. Comme réponse, les élèves évoquent la peine d'un enfant orphelin (il n'a pas de père et il n'a pas de mère) loin de son pays (il est émigré d'un pays de misère). Evidemment, l'enseignant donne des indications de réponses afin de leur rendre faciles les réponses.

Cette chanson porte un appel à rejeter le racisme (qu'il soit un démon qu'il soit noir ou blanc) et instaurer la tolérance (sans qu'on lui reproche d'être un étranger). En passant son message, l'enseignant s'interroge sur l'attitude du chanteur. D'après les élèves, le chanteur est en train de défendre l'enfant et dénoncer ceux qui touchent à sa personne. Cette attitude est mise en valeur dans le refrain (malheur à celui qui blesse un enfant).

Comme activité lexicale, l'enseignant demande aux élèves de chercher dans le dictionnaire la nature et le sens des mots (démon, pur, aimer, punir, pleurer) et d'en trouver les antonymes, sachant que l'enseignant leur a déjà montré comment effectué une recherche dans le dictionnaire. Dans le même contexte, l'enseignant s'arrête au niveau du mot (émigré), l'explique et donne l'exemple des réfugiés maliens (qui trouvent du mal à s'exprimer en arabe).

En ce qui est de l'articulation, l'enseignant chante en procédant par couplet et demande aux élèves de l'accompagner en lisant les paroles. De temps en temps, il intervient pour redresser la prononciation des élèves.

Pour l'expression orale, l'enseignant demande quelle serait la réaction des élèves si l'un de leurs camarades volait quelque chose ? Des réponses diverses (on doit lui parler de côté/il faut

l'avertir car voler est un péché/il faut parler à l'enseignant/ parler à ses parents/ peut être qu'il a besoin d'aide : doit l'aider...) mais dans l'ensemble, les élèves ont exprimé leur sympathie avec l'enfant. Cela reflète une grande sensibilité de la part des apprenants à une telle situation.

Pour conclure, l'enseignant récapitule le thème : il parle des valeurs humaines dont on doit jouir : tolérance, sympathie, empathie...et comme activité d'expression écrite, il leur propose d'écrire des slogans en faveur des enfants délaissés, orphelins, sans-abris, etc. :

Protégeons l'enfance ! Tous pour une enfance joyeuse ! Profitons de notre enfance ! Tous on est enfants du monde !

II.1.4. Description de la démarche suivie pour le cours n° 4

Paroles de la chanson :

Touche pas ma planète

*Je veux marcher pieds nus sur le sable blanc
M'envoler dans le ciel avec les goélands
Je veux voir les poissons nager sous les coraux
Les vagues me feront un manteau
Touche pas ma planète
Je veux trouver l'air pur, pouvoir respirer
Les parfums de nature, les écorces oubliées
Je veux sentir l'odeur de la forêt mouillée
Les arbres me feront un collier
Touche pas ma planète
Refrain*

*Vous qui osez faire de la Terre un désert
Vous qui osez faire une poubelle de la mer
On vous laissera pas faire
Nous, on veut pas se taire
Touche pas ma planète
Refrain*

*Toi qui aimes la vie, la protèges, la respectes
Toi qui veux demain une Terre parfaite
Vas-y, chante à tue-tête
Touche pas ma planète
Refrain*

*Je veux des mots de paix inscrits sur les pierres
De l'eau et des forêts pour la planète entière
Je veux des chants d'oiseaux pour ouvrir les matins
Le vent me fera un écrin
Touche pas ma planète
Refrain*

*Je veux des animaux des plantes et des fleurs
Des hommes qui savent encore se parler de bonheur
Je veux le beau sourire dans les yeux des enfants
La vie comme un grand cerf-volant
Touche pas ma planète
Refrain*

Ce document s'inscrit dans le cadre de la chanson écologique. Interprétée par la chanteuse française Dominique Dimey (2008), cette chanson est destinée aux enfants afin de les sensibiliser des risques qui menacent la Terre.

En suivant l'approche fragmentée, l'enseignant commence son cours d'abord par éveiller l'intérêt des élèves et cela en posant des questions concernant l'environnement.

Est-ce que nous vivons dans un environnement propre ? Quels sont les problèmes que rencontre la Terre ? Quelle en est la cause principale ? Pourquoi les gens sont-ils tellement insensibles à ses problèmes ?

Comme il s'agit d'un sujet d'actualité, les élèves ont participé en donnant leurs avis sur ce dont la planète souffre et ont même proposé des solutions pour réduire les dangers qui menacent la Terre.

L'enseignant programme cette chanson composée de 6 couplets en 4 séances : exploitant les 10 dernières minutes de chaque séance d'apprentissage quotidien, il consacre chaque séance pour l'apprentissage de 2 couplets. Ainsi, la dernière séance est réservée à la révision et la récapitulation des apprentissages réalisés.

La première séance commence, l'enseignant distribue des fiches portant les paroles des deux premiers couplets et demande aux élèves de trouver le champ lexical de la nature : sable, ciel, goélands, poissons, vagues, air, nature, coraux, forêt, arbres. Les élèves font recours au dictionnaire pour comprendre les mots difficiles (goélands, corail, écorce). Comme deuxième activité, l'enseignant s'interroge sur les acteurs/éléments de la nature et leurs actions ; par exemple : goéland/s'envoler. En suivant l'exemple, les élèves ont pu trouver les paires : poisson/nager, homme : marcher/voir/sentir/respirer. Ensuite, on demande aux élèves de repérer les mots répéter et donner la visée du chanteur (je veux : pour exprimer une volonté vive de la chanteuse à réaliser les actions citées). Sur le plan systématique, l'enseignant fait remarquer que tous les verbes qui suivent le verbe de modalité (vouloir) sans à l'infinitif et leur rappelle que lorsque deux verbes se suivent, le deuxième se met à l'infinitif.

Avant de commencer la deuxième séance, l'enseignant révise avec les élèves l'extrait déjà étudié de la chanson, ensuite leur fournit la deuxième partie suivie des questions pour interroger leur compréhension :

A qui renvoient le « *vous* » le « *tu* » et le « *on* » ? Les réponses proposées n'ont pas été toutes correctes : les élèves ne font pas la distinction entre émetteur et récepteur (qui s'adresse/à qui

s'adresse-t-on ?). La réponse-modèle est comme suit : Vous/destructeurs qui nuisent à la planète. Tu/protecteur de la planète. On/partisans de la cause de la planète.

Complétez le tableau suivant en vous aidant des paroles de la chanson

Actions faites par les destructeurs de la Terre	Actions faites par les protecteurs de la Terre
<i>Faire de la Terre un désert.</i>	<i>Aimer la vie (la Terre), la protéger, la</i>
<i>Faire une poubelle de la mer.</i>	<i>respecter, chanter pour cette cause.</i>
	<i>Empêcher la destruction de la nature.</i>

L'enseignant finit cette phase par l'explication de l'expression « à tue-tête » : de toute puissance de la voix.

Lors de la troisième séance, l'enseignant propose une activité systématique qui consiste à repérer les compléments du verbe « vouloir » :

(...des mots de paix, de l'eau et des forêts, des chants d'oiseaux, des animaux, des plantes et des fleurs, des hommes, le beau sourire, la vie comme un grand cerf-volant). En relisant les réponses, il est à noter qu'il s'agit de propos optimistes (des vœux) que la chanteuse exprime. A travers ces vœux, la chanteuse nous décrit les indices d'une Terre parfaite où règnent le calme, la beauté, le bien-être et le bonheur.

Pour conclure, l'enseignant consacre la dernière séance au visionnage du clip de la chanson. Les enfants reconnaissent l'artiste et la chorale qu'elle accompagne. Ensuite, les élèves discutent avec leur enseignant les conditions valables pour réaliser cet espoir d'une planète exemplaire : il s'agit donc d'une expression orale guidée. Par de simples phrases, les élèves essaient de s'exprimer. L'enseignant à son tour corrige leurs énoncés :

Nous devons faire attention à la nature/ Tout le monde doit participer pour protéger la Terre/
nous devons planter des arbres et des plantes/ On ne doit pas jeter les ordures n'importe où/
Nous devons être responsables/ Il faut s'entraider pour nettoyer l'environnement...

Par ailleurs, un point essentiel a été soulevé par les élèves : le manque du « ne » de négation dans le refrain « Touche pas à ma planète » et au niveau de la phrase « on vous laissera pas faire ». Ici, l'enseignant met le point sur la transcription de la langue orale telle qu'elle est prononcée par souci de fidélité au texte initial. Ainsi, il donne à titre d'exemple (cela/ça).

II.1.5. Description de la démarche suivie pour le cours n° 5

Paroles de la chanson : les crapauds

*La nuit est limpide
L'étang est sans ride
Dans le ciel splendide
Luit le croissant d'or*

*Orme, chêne ou tremble
Nul arbre ne tremble
Au loin le bois semble
Un géant qui dort*

*Chien ni loup ne quitte
Sa niche ou son gîte
Aucun bruit n'agite
La terre au repos*

*Alors dans la vase
Ouvrant en extase
Leurs yeux de topaze
Chantent les crapauds*

Il s'agit ici d'une chanson qui relève du patrimoine français qui permet une rencontre entre différentes générations et cultures et est souvent enseignée aux écoliers et aux scouts. En suivant l'approche intégrale, s'articule autour de cette chanson une série d'activités d'apprentissage initial du français.

Nous nous apercevons que la « nature » est présente dans les vers de la chanson, ce qui invite l'enseignant à travailler tout d'abord sur ce champ lexical. Ce dernier a soumis ses élèves à la lecture des paroles de la chanson afin qu'ils notent les mots liés au thème de la nature. Cela les a encouragé à se concentrer sur le texte pour pouvoir les repérer (étang, ciel, croissant, orme, chêne, tremble, bois, chien, loup, terre, vase, crapauds...). Après avoir fait le repérage des 'éléments de la nature', l'enseignant met la liaison entre les animaux cités et leurs demeures (chien : niche/loup : gîte/ crapauds : vase). Il profite également de cette activité lexicale pour parler des homonymes (tremble : n. arbre / trembler : v. frémir), des synonymes (limpide : splendide), des antonymes (bruit ≠ repos) et des paronymes (gîte/agite).

La chanson a servi également de prétexte pour traiter un point grammatical : c'est mettre l'accent sur les différents groupes de la phrase (GNS/GV). L'enseignant souligne que le verbe peut parfois précéder son sujet en citant à titre d'exemple (luit le croissant d'or/chantent les crapauds).

Une autre activité grammaticale consiste à rappeler les formes de la phrase, à savoir la forme affirmative (la nuit est limpide/luit le croissant d'or) et la forme négative (nul arbre ne tremble/ chien ni loup ne quitte...). Ici, il est demandé aux élèves de transformer quelques phrases affirmatives en phrases négatives et inversement.

En ce qui est de la dimension artistique, il s'agit de voir la conception de la nature vierge par les élèves et cela en leur demandant de refléter ce qu'ils imaginent par un dessin représentatif.

Les dessins réalisés par les élèves révèlent un grand attachement à la notion de la nature.

N.B : Il est à noter que la démarche suivie est intégrale et a duré 90 minutes.

II.1.6. Description de la démarche suivie pour le cours n° 6

Paroles de la chanson : J'aime les mots

*J'aime les mots
Les laids, les beaux. Les p'tits, les gros
Mais pas les gros-mots
Les mots très longs. Queue de dragon
Et puis courts
Courts comme le jour
J'aime les mots, Les mots homos
Les masculins. Et les féminins
Les solitaires. Les solidaires
En ribambelle. Singuliers, pluriels
J'aime les mots, Les rigolos
Les mots d'humour. Les fins les balourds
Les paresseux. Les vides et creux
Les très savants. Mais pas trop souvent
J'aime les mots, Qui coulent à flots
Les mots bavards. Qui se couchent très tard
Les indiscrets
Les très secrets
Pas l'mot de trop. Qu'on r'grette aussitôt
J'aime les mots, à demi-mot
Les très timides. Rêveurs et candides
Les mots qui restent
Simples et modestes
Pas les précieux. Ni les prétentieux
J'aime les mots ; les marginaux ;
Les officiels ; les confidentiels
Les très sérieux ; les mystérieux
Dans les discours ou les arrière-cours
J'aime les mots ; soigneurs de maux
Les utopistes, à bas les racistes
J'ai du respect, s'ils font la paix
Je n'aime guère qu'ils déclarent la guerre
J'aime les mots ; les mots nouveaux
Les mots antiques et les romantiques
Les mots bonheur, les mots du cœur
Les mots d'amour, ceux qui durent toujours
J'aime les mots, les intellos
Aussi les sots ; même mes barjos
Et par millions ; tous ces mots font
Un dictionnaire*

Il s'agit d'une chanson adressée aux enfants. Ecrite par Françoise Boucher, cette chanson est interprétée par la chorale des Fantastiques en 2009. Le thème en est l'amour des mots.

S'inscrivant dans l'approche de l'apprentissage fragmenté, l'enseignant procède par couplet.

Ici, l'auteure de la chanson a fait une description du mot dans tous ses aspects :

- Forme : du monosyllabe au polysyllabe/ simple ou composé/ complet ou abrégé.
- Genres et nombre : féminin et masculin/singulier et pluriel.
- Sonorités identiques : homonymes
- Graphie similaire : paronymes
- Porteurs de sens similaires ou opposés : synonymes/antonymes.
- Monosémique ou polysémique.
- Ayant un sens implicite ou explicite.
- Commun ou propre.
- Ordinaires ou savants.
- Appartenant à un jargon spécifique.
- Anciens et nouveaux.
- Ayant un sens propre ou figuré.
- Relevant de registres de langue différents : familier/ standard/soutenu.

N'ayant omis aucun détail, l'auteure n'a pas cité d'exemple. Et voilà le rôle de l'enseignant : illustrer ce qui a été dictée comme « leçon » à travers la chanson, par des exemples.

Seulement cette leçon a été fournie par le biais du « ludique » qui participe à sa rétention d'une manière agréable par les élèves. Ainsi, cette chanson encourage les enfants à apprendre la langue, à aimer l'unité fondamentale de la langue (le mot), et à jouir de sa beauté sur le plan graphique et sonore.

L'enseignant pendant sa démarche, fait remarquer le recours de la chanteuse aux homonymes (jeu de mots) pour assurer l'harmonie entre les rimes (mots/maux, guère/guerre) ; et à quelques termes populaires (barjos : fou), etc.

Pendant 4 séances, l'enseignant essaie d'expliquer, de donner des exemples et demande aux élèves de trouver, à l'aide du dictionnaire, des mots selon la description fournie dans le modèle de la chanson. Par exemple : à demi-mot (mots abrégés comme prof. Fac.) ; Les solidaires (mots composés comme portefeuille, arc-en-ciel). Il s'agit d'un ensemble d'activités lexicales à réaliser en consultant le dictionnaire. Ce dernier donne des

informations complètes sur le mot recherché : nature, genre, nombre, sens et illustration. Une fois le travail achevé, l'enseignant procède à la notation des travaux des élèves.

II.2. Observation menée au moyen

Une démarche identique à celle élaborée au primaire va être réalisée au moyen. En effet, trois enseignants seront chargés de présenter 6 cours ayant pour support 9 chansons différentes.

Le tableau suivant va récapituler les données nécessaires sur le déroulement des cours

Tableau 4 : déroulement des cours au moyen

Stagiaires	Chanson-support	Outils pédagogiques	Visées linguistiques	Visées culturelles
S4	Comme la lune	Tableau. Micro-ordinateur. Data-show. Images. Fiches	Traits du texte narratif. Temps des verbes et valeurs. Servir à la compréhension et à l'expression orale et écrite. Indicateurs spatiotemporels. Style direct/indirect. Synonymie. Expressions idiomatiques.	Incarnation de valeurs humaines et socioculturelles : Registres de langue. Questions identitaires. Représentation de l'amitié. Représentations du pays : natal et pays d'accueil. Patriotisme et guerre civile. Tolérance et rejet du racisme : intérêt de la diversité ethnique et culturelle.
	Parler à mon père / Papaouté			
S5	On écrit sur les murs			
	Terre / Toi Paris tu me prends dans tes bras			
S6	Maria avait deux enfants.			
	Le même sang / les couleurs de la vie			

Afin d'évaluer la démarche de nos enseignants, deux stagiaires vont y assister et noter ce qui se passe à l'intérieur de la classe. Ainsi, la formatrice passe une vingtaine de minutes avec chaque enseignant pour voir comment il procède en classe.

II.2.1. Description de la démarche suivie pour le cours n° 7

Paroles de la chanson : Comme la lune

*Un jour que je montrais ma carabine à un inconnu
 Il me dit qu'elle était belle surtout avec mon nom gravé dessus
 C'est alors qu'il la retourne, qu'il pointe le canon sur moi
 Me dit : « Haut les mains », puis me salut et s'en va
 Et j'étais comme la lune pas fier de moi
 Mais sans rancune
 La vie, c'est comme ça
 Ouis, c'est comme ça*

*Le lendemain dans les journaux j'apprends que je suis recherché
 On disait sous ma photo que la banque avait été volée
 Et que j'avais oublié ma carabine sur le comptoir
 Je broyait du noir en lisant mon canard*

Refrain

*Quelques jours plus tard il est venu me voir dans ma prison
 Il était avec ma femme que je croyais à la maison
 Il avait l'air chagriné et il me dit avec des yeux d'ange
 « On est venu te voir pour t'apporter des oranges »*

Refrain

*Heureusement dans ma prison je me suis fabriqué en quelques temps
 Des souliers avec des talons derrière et des talons devant
 Si bien que mes geôliers ne savaient pas de quel côté j'allais
 Quand ils m'ont vu passer, ils n'ont pas pu m'attraper
 Ils étaient comme la lune
 Un peu bêtas
 Mais sans rancune
 La vie, c'est comme ça
 Ouis, c'est comme ça.*

Dans un cadre humoristique s'inscrit la chanson « Comme le lune » parue en 1966. Après avoir donné un résumé sur la biographie de l'artiste américain J. Dassin, l'enseignant visionne avec ses élèves la chanson dans sa version sous-titrée.

Comme premières remarques, les élèves évoquent le style « western » de la musique. Ainsi, l'expression « haut les mains » leur rappellent les films « cowboy ».

Ensuite, l'enseignant pose des questions de compréhension liées au texte de la chanson :

Quel est le type du texte ? Tous les élèves s'accordent sur la tradition narrative du texte. Les indices de la réponse sont : la formule d'ouverture « un jour », les personnages et les événements (caractéristiques du texte narratif qu'ils ont déjà vu en classe).

Comment a été la fin de l'histoire ? Bien évidemment que c'est une fin « heureuse » d'après les élèves qui ont aimé que le héros se soit enfui de la prison.

La troisième question vise à expliquer l'expression qui se répète au niveau du refrain « être comme la lune ». En consultant le dictionnaire, les élèves n'ont pas trouvé de réponse exacte.

C'est là que l'enseignant intervient pour élucider la signification de cette expression idiomatique populaire (con comme la lune : complètement stupide). Dans la même perspective, l'enseignant donne des définitions aux termes familiers qui figurent dans la chanson (canard : journal, broyer du noir : être déprimé, bêta : sot).

Remarque : l'étude de cette chanson, qui comprend quatre couplets, consomme cinq séances (en profitant des dix minutes qui restent à la fin de chaque séance ordinaire). Cette démarche vise à fixer les paroles, via la répétition, dans la mémoire des élèves. En effet, la première séance consiste à présenter la chanson dans sa globalité et voir les hypothèses de sens. Lors de la deuxième séance, l'enseignant écrit sur le tableau la première strophe, et en profite pour mettre l'accent sur un apprentissage systématique (le discours direct : 2^{ème} vers et indirect : 4^{ème} vers). A la fin de la séance, l'enseignant demande aux élèves d'apprendre par cœur le couplet pour qu'ils puissent continuer l'apprentissage de la chanson le lendemain.

Ainsi, la troisième séance est consacrée à l'analyse du 2^{ème} couplet. L'enseignant recopie le morceau en question sur le tableau et demande aux élèves de souligner les phrases qui viennent dans la forme passives (je suis recherché/la banque a été volée) ensuite faire des transformations à la voix active. Quant à la deuxième question se rapporte à l'identification du (on : la police). Avant de sortir, l'enseignant demande aux élèves de retenir ce couplet pour continuer l'apprentissage de la chanson le lendemain.

L'objectif de la quatrième séance est de convier les élèves à chercher les synonymes des mots soulignés à l'aide du dictionnaire (femme : épouse, croire : supposer, à la maison : chez elle, chagriné : triste, oranges : fruits).

La dernière séance est réservée au repérage des indicateurs temporels et spatiaux qui figurent dans le dernier couplet. Les élèves ont pu trouver (en quelques temps, derrière, devant, côté). Ayant réalisé un nombre important d'objectifs systématiques et culturels, l'enseignant procède à une dernière répétition de la chanson en entier accompagnée des voix des élèves.

II.2.2. Description de la démarche suivie pour le cours n° 8

Approches comparative entre la chanson « Parler à mon père » et « Papaouté »

Paroles de la chanson : Parler à mon père

*Je voudrais oublier le temps
Pour un soupir pour un instant
Une parenthèse après la course
Et partir où mon cœur me pousse
Je voudrais retrouver mes traces
Où est ma vie où est ma place
Et garder l'or de mon passé
Au chaud dans mon jardin secret*

*Je voudrais passer l'océan, croiser le vol d'un goéland
 Penser à tout ce que j'ai vu ou bien aller vers l'inconnu
 Je voudrais décrocher la lune, je voudrais même sauver la terre
 Mais avant tout je voudrais parler à mon père
 Parler à mon père...
 Je voudrais choisir un bateau
 Pas le plus grand ni le plus beau
 Je le remplirais des images
 Et des parfums de mes voyages
 Je voudrais freiner pour m'asseoir
 Trouver au creux de ma mémoire
 Des voix de ceux qui m'ont appris
 Qu'il n'y a pas de rêve interdit
 Je voudrais trouver les couleurs, des tableaux que j'ai dans le cœur
 De ce décor aux lignes pures, où je vous vois et me rassure,
 Je voudrais décrocher la lune, je voudrais même sauver la terre,
 Mais avant tout, je voudrais parler à mon père...
 Je voudrais parler à mon père...
 Refrain*

Paroles de la chanson : Papaouté

*Dites-moi d'où il vient
 Enfin je saurais où je vais
 Maman me dit que lorsqu'on cherche bien
 On finit toujours par trouver
 Elle dit qu'il n'est jamais très loin
 Qu'il part souvent travailler
 Maman dit « travailler c'est bien »
 Bien mieux qu'être mal accompagné !
 Pas vrai ?
 Où est ton papa ?
 Dis-moi, où est ton papa ?
 Sans même devoir lui parler
 Il sait ce qu'il ne va pas
 Un sacré papa
 Dis-moi où es-tu caché ?
 Ça doit faire au moins mille fois
 Que j'ai compté mes doigts
 Hé, où t'es ? Papa où t'es
 Refrain
 Où t'es ? Papa où t'es
 Où t'es ? Papa où t'es
 Quoi, qu'on y croit ou pas,
 Il y aura bien un jour où on n'y croira plus
 Un jour où l'autre on sera tous papa
 Et d'un jour à l'autre, on aura disparu
 Serons-nous détestables ?
 Serons-nous admirables ?
 Des géniteurs ou des génies
 Dites-nous qui donne naissance aux irresponsables ?
 Ah, dites-nous qui, tiens*

*Tout le monde sait comment on fait des bébés
Mais personnes ne sait comment on fait des papas
Monsieur j'sais tout en aurait hérité, c'est sa faute
S'il suce son pouce ou quoi ?
Dites-nous où c'est caché ?
Ça doit faire au moins mille fois
Qu'on a bouffé nos doigts
Refrain*

Le deuxième cours assuré par l'enseignant a comme supports les chansons « Parler à mon père » de Céline Dion (2012) et « Papaoutais » de Stromae (2013), dont le thème est commun : *la paternité*.

L'enseignant d'abord rappelle qu'il s'agit de chansons francophones contemporaines, car elles sont à la fois interprétées par une chanteuse québécoise (Céline Dion) et un chanteur belge (Stromae) provenant de pays francophones (dont la population parle en français).

L'enseignant commence son approche par le premier support.

Il visionne le clip de la chanson aux élèves. Celui-ci commence sur une citation du poète Angelus Silesius « *L'âme est un cristal et l'amour sa lumière* ». Céline Dion se retrouve seule, portant une robe de vestale blanche, dans un désert argenté avec une lumière éparpillée. Elle marche vers une destination inconnue, scène entremêlée par des visages et la vision d'une femme qui se rend sur la tombe de son père disparu.

Sur le plan musical, la chanson est dominée par des sonorités hispanistes. La chanteuse transmet sa « déclaration d'amour paternelle » par une voix plus douce qu'à l'accoutumée. Puis il leur demande de remplir une fiche pour répondre à un questionnement sur le thème et les éléments qui sont autour :

La description de la chanteuse (les élèves connaissent la chanteuse « bilingue » à travers le film Titanic).

Comment est le ton de la chanson (gai, triste, agressif...). Les élèves se divisent entre ceux qui le trouvent triste : apparemment son père lui manque ; et ceux qui l'estiment joyeux car la chanson est pleine de rêves et de songes optimistes. Ici, l'enseignant intervient pour évoquer la perte du père de l'artiste et que cette chanson exprime la nostalgie de cette dernière à l'époque de son enfance, où son père la comblait de tendresse. D'ailleurs, vouloir parler à son père se répète au niveau du refrain.

Dans un autre temps, on s'interroge sur l'impression des élèves après avoir regardé le clip. En réponse à cette question, la majorité d'entre eux se rappellent des contes de fées et cela de par la représentation faite par la chanteuse (habillement/ couleurs choisies/ décor...).

D'un point de vue linguistique, à travers cette chanson, l'enseignant a fait un rappel de quelques règles d'ordre grammatical (adjectifs possessifs/ verbes - qui suivent 'voudrais'- mis à l'infinitif / valeur du conditionnel présent...).

Sur le plan de l'interprétation et en lisant entre les lignes, nous déduisons que même les grands rêves (passer l'océan/ décrocher la lune/ sauver la terre/ choisir un bateau...) n'ont pas assez d'importance devant le désir de parler à un parent disparu. Ce désir est certifié par l'expression concessive (mais avant tout).

Après avoir décortiqué le contenu du premier support, l'enseignant passe à la seconde chanson. Celle-ci de par sa richesse en expressions idiomatiques, de constructions phrastiques particulières et de registres de langue distincts, constitue un bon prétexte pour étudier les différents aspects de la langue.

L'enseignant entame le titre « Papaoutais » et s'interroge sur sa signification. Pour leur faciliter la réponse, il demande comment les élèves écriraient le titre en séparant les mots. (Papa, où t'es). L'enseignant fait remarquer qu'il s'agit ici d'un langage parlé (informel) car en principe, la façon correcte grammaticalement de l'écrire doit être (Papa où es-tu ?).

La question suivante consiste à trouver le champ lexical de la paternité. Il s'agit ici d'une tâche facile car les élèves ont tout de suite répondu : papa, bébés, maman, hérité, donne naissance, d'où il vient, géniteur.

Pour le champ lexical du second thème abordé dans la chanson « l'absence », ils ont pu trouver : il part, on cherche, très loin, caché, trouver.

La troisième question de compréhension est autour du lien au père dans cette chanson. La réponse est (l'absence/le manque du père / le fait qu'on l'appelle sans cesse 'où es-tu papa ?')

Dans le même sens, l'enseignant s'interroge sur le rapport qu'il devrait y avoir entre père et son fils. L'enfant exprime son attente pour une relation plus solide avec son père mais aussi ses questions en ce qui est de sa future parenté (serons-nous admirables ?)

L'enseignant attire l'attention des élèves sur le problème de l'élaboration de l'identité, de l'influence des parents sur leur enfant (dites-moi d'où il vient / enfin je saurai où je vais).

Les paroles font références à la paternité, avec le recours au *nous*, qui permet de se laisser distancer du rapport entre un père et son fils.

Approche comparative

Les deux chansons abordent le thème de la paternité mais avec une double lecture pour la seconde : les difficultés en tant qu'enfant sans père en tant que futur père.

II.2.3. Description de la démarche suivie pour le cours n° 9

Paroles de la chanson : On écrit sur les murs

*On écrit sur les murs le nom de ceux qu'on aime
 Des messages pour les jours à venir
 On écrit sur les murs à l'encre de nos veines
 On dessine tout ce que l'on voudrait dire
 Partout autour de nous
 Y'a des signes d'espoir dans les regards
 Donnons leurs écrits car dans la nuit
 Tout d'efface même leur trace
 Refrain
 On écrit sur les murs la force de nos rêves
 Nos espoirs en forme de graffiti
 On écrit sur les murs pour que l'amour se lève
 Un beau jour sur le monde endormi
 Des mots seulement gravés pour ne pas oublier pour tout changer
 Mélangeons demain dans un refrain nos visages, métissages
 Refrain*

Novembre 1989, le mur de Berlin tombait, une saison plus tard, Demis Roussos faisait connaître cette chanson. Bien qu'il ne soit pas question de ce « mur-là » on peut légitimement penser que l'évènement historique de novembre 89 a influencé une réflexion sur le thème du « mur », bouc émissaire où l'on affiche ses espoirs de liberté, de justice et d'amour.

Les événements dramatiques actuels remettent plus que jamais cette chanson au goût du jour. Très facile à mettre en place, pour chœur d'enfants ou d'adultes à voix mixtes ou voix égales, elle trouvera dans tous ses refrains le vocabulaire judicieux.

Cette chanson de Demis Roussos avait été chantée par les enfants stars afin de venir en aide aux enfants qui souffrent dans le monde. A l'heure où les tensions internationales ne cessent de monter, les enfants sont au cœur du conflit et premières victimes de guerre.

Unicef a choisi de soutenir l'enfant en danger et a demandé à d'autres enfants de chanter pour l'espoir « on écrit sur les murs ». « *Pour un monde meilleur* » est un album au profit de l'Unicef qui est sorti le 20 novembre 2015, avec des reprises réalisées par les prodiges de la chanson issus des télé-crochets « The Voice » ou encore « La France a un incroyable talent ».

Les refrains de la chanson, portant sur des émotions dites de base qui sont, la joie, la tristesse, la colère et enfin l'espoir. Sa musique romantique va d'abord se caractériser par l'omniprésence du vocabulaire « amour/ rêve/espoir » faisant part de ses sentiments à travers des expressions, ainsi il voyage dans le passé et le présent tout en gardant force énergétique et espoir.

L'enseignant commence sa démarche par la préparation du clip, des images et du texte de la chanson. Il ajuste une définition simple et adéquate du terme « chanson » : la chanson ou

œuvre musicale est composée d'un texte et d'une mélodie destinée à être interprétée par la voix humaine.

Au départ, l'intérêt du document ou de la chanson est seulement connu du professeur. L'objectif de cette étape est d'éveiller l'intérêt, la curiosité des apprenants.

Pour analyser le contenu des paroles de la chanson, l'enseignant demande aux élèves d'évoquer certains souvenirs d'enfance sur le tableau (dessins sur un mur par exemple, un autographe, graffiti (utiliser les couleurs pour s'exprimer). Ensuite il donne la biographie brève du chanteur : *Artémios Ventouris (dit Demis Roussos est un musicien et chanteur Grec, né le 15 janvier 1946 à Alexandrie en Egypte et mort le 25 novembre 1991 à Athènes. En donnant cet aperçu, l'enseignant sensibilise les apprenants à la recherche de la biographie complète du chanteur sur internet par la suite.*

L'enseignant soumet ses élèves à une écoute de la chanson sans paroles dans un premier temps pour apprécier la musique. Une deuxième écoute est envisagée pour découvrir le contenu de la chanson. Cette phase de découverte est suivie de questions :

Quelles impressions avez-vous de cette musique ? Certains trouvent que la musique penche vers l'optimisme et l'espoir.

Quels instruments reconnaissez-vous ? On reconnaît le piano et la guitare.

Comment trouvez-vous la voix du chanteur ? Il s'agit ici d'une chorale : les voix semblent sincères. Le ton en est gai.

Avec la troisième écoute, on distribue le texte de la chanson aux apprenants. Le professeur pose des questions concernant le contenu :

A qui s'adresse le chanteur ? Il s'adresse à ceux qui sont loin par la contrainte du voyage ou celle de la mort.

Pourquoi ? Parce que le message écrit est prioritairement adressé à ceux qui sont loin de nous.

Quel sentiment éprouve le chanteur ? Un sentiment d'amour et de nostalgie.

Retenez et évoquez les mots qui reviennent dans les refrains de la chanson. (*On écrit sur les murs le nom de ceux qu'on aime...Des messages pour les jours à venir...On écrit sur les murs à l'encre de nos veines...On dessine tout ce que l'on voudrait dire...Partout autour de nous*).

Quel est le message que veut passer le chanteur ? L'auteur veut exprimer son attachement à ceux qu'il aime car par l'écrit on ne risque pas d'oublier nos amis.

Avant de finir, le professeur demande à chaque groupe de chanter un refrain en s'appuyant sur le texte de la chanson. La mission de ce dernier sera de noter personnellement le refrain chanté par le groupe. Ainsi il conclut que la chanson n'est pas un document isolé, elle peut s'insérer dans l'étude d'autres supports ; lecture, jeux...

II.2.4. Description de la démarche suivie pour le cours n° 10

Approches comparative entre la chanson « Terre » et « Toi Paris »

Paroles de la chanson : Terre

*Loin des cauchemars de mon passé
 Loin de mon enfance
 Loin des rues en terre des quartiers
 Mon adolescence
 Loin de mes danses avec la mort
 Loin de mes souffrances
 Je suis chez moi malgré l'apparence
 Car ici
 J'ai retrouvé la joie de vivre, je suis bien ici
 J'ai retrouvé le goût d'aimer, je suis bien ici
 Je me suis fait une vie, une famille, un pays
 Je suis bien ici
 Refrain
 Un bout de terre n'a jamais fait chez soi
 C'est le temps qui me l'a appris
 Quand je regarde, je trouve autour de moi
 Un nouveau sens de la patrie
 J'ai vécu l'enfer sur la terre
 Qu'on appelle mon pays
 Je vous demande pardon sœurs et frères
 Mais comprenez mon cri
 J'ai perdu tout ce qui m'est cher dans ce pays maudit
 C'est la triste histoire de nos vies
 Oh ! Mais ici
 Je peux tout faire, je peux rêver
 Je suis bien ici
 Je suis pas ingrat, ni lâche
 C'est juste que je suis bien ici
 Je suis un nomade, je suis chez moi où on m'a accueilli
 Même dans le froid d'ici
 Refrain
 On sacrifie tellement de vies
 Au nom de la patrie
 On vend les siens, on se trahit
 Et il y a avec ça toujours une chose
 Que tout le monde oublie
 On n'emporte pas la terre quand c'est fini
 Refrain*

Paroles de la chanson : Toi Paris

*J'allais le long des rues
 Comme un enfant perdu
 J'étais seul j'avais froid
 Toi Paris tu m'as pris dans tes bras
 Je ne la reverrai pas*

La fille qui m'a souri
Elle s'est seulement retournée et voilà
Mais dans ses yeux j'ai compris
Que dans la ville de pierre
Où l'on se sent étranger
Il y a toujours du bonheur dans l'air
Pour ceux qui veulent s'aimer
Et le cœur de la ville
A battu sous mes pas
De Passy à Belleville
Toi Paris tu m'as pris dans tes bras
Le long des Champs Elysées
Les lumières clignaient de l'œil
Quand j'ai croisé les terrasses des cafés
Elles m'ont tendu leurs fauteuils
Saint Germain m'a dit bonjour
Rue Saint Benoît, rue du Four
J'ai fait danser pendant toute la nuit
Les filles les plus jolies
Au petit matin blême
Devant le dernier crème
J'ai fermé mes yeux las
Toi Paris tu m'as pris dans tes bras
Sur les quais de l'île Saint Louis
Des pêcheurs des amoureux
Je les enviais mais la Seine m'a dit :
« Viens donc t'asseoir avec moi »
Je le sais aujourd'hui
Nous sommes deux amis
Merci du fond de moi
Toi Paris je suis bien dans tes bras
Refrain

Avant d'aborder les chansons, le stagiaire essaie d'inclure l'idée de représentation d'un pays : comment les élèves voient leur pays d'origine, leur vision à l'égard du pays dont ils apprennent la langue –la France. S'agit-il du seul pays où l'on parle français ? Introduire l'idée de francophonie/Francophonie : quels sont les autres pays francophones ? Comment voient-ils le Canada ?

L'enseignant commence son approche par la chanson « Terre » interprété par Corneille, album Parce qu'on vient de loin (2002). D'abord, il leur fait écouter la chanson une première fois sans les paroles, et cela pour vérifier quels sont les mots entendus et compris, quels sont les mots ou les expressions qui se répètent et le refrain (qui, généralement reprend le sujet de la chanson).

En premier lieu, il demande aux élèves d'établir le lien entre les paroles de la chanson et les données biographiques de l'artiste pour retrouver les représentations que le chanteur se fait de ce pays qui appartient au passé et de celui qui le lie au présent et à l'avenir.

D'après les paroles de cette chanson, les élèves y repèrent deux représentations de pays :

-Celle du pays natal, de l'enfance et de l'adolescence ;

-Celle du pays d'accueil, d'adoption.

Tout ce qui a trait au pays d'origine est représenté par Corneille de manière négative (enfer, pays maudit, triste histoire, cauchemar, mort...).

Par contre, tout ce qui concerne le pays d'accueil est représenté de manière positive. Les élèves le constatent à travers la liste positive de raisons qui provoquent une sensation de bien-être : (je suis bien ici, je suis chez moi, je peux rêver, j'ai retrouvé la joie de vivre, j'ai retrouvé le goût d'aimer...)

L'enseignant, en se référant aux expressions de la chanson, fait comprendre à ses élèves qu'en principe, la mère patrie est l'endroit où l'on se sent le plus à l'aise, le plus détendu et généralement c'est un lieu auquel on s'identifie. Malgré le froid qui domine dans ce pays mais le climat ne l'empêche pas de se sentir chez lui, (même dans le froid d'ici). On peut se demander le sens de cette expression (je suis chez moi malgré l'apparence). L'artiste étant un homme de couleur, différent des gens Blancs qui sont nés dans ce pays. Cette différence ne l'a pas exclu de la société. Pour finir, dans le dernier couplet, l'enseignant attire l'attention des apprenants sur la reprise de l'idée exprimée dans le refrain (un bout de terre n'a jamais fait chez soi/on n'emporte pas la terre quand c'est fini). Ce que l'homme possède en vie, même étant riche, ne le prend pas quand il meurt.

Pour passer à la seconde chanson, le stagiaire reprend avec ses élèves la discussion à propos de la représentation de pays :

Ont-ils jamais eu envie d'émigrer quelque part ? Pour quels motifs ? Il leur rappelle la situation des Algériens qui émigrent en France en établissant le rapport avec une autre période, qu'ils (les étudiants) n'ont pas connue, celle de l'après-guerre de libération nationale et de la décennie noire : ceux qui ont dû s'exiler pour des raisons politiques. Ensuite, il leur parle de Macias, de sa biographie. Ces remarques à propos de son parcours de vie et d'artiste se font essentielles.

Macias est né d'une famille juive en Algérie, où il a vécu une enfance de bonheur, dont il garde de bons souvenirs. Sa famille a dû quitter l'Algérie en 1961. Il rejoint la France où il commence sa carrière d'artiste, sachant qu'il chante dans les trois langues (arabe, français et hébreu).

Pour étudier la chanson « Paris tu m'as pris dans tes bras » de Macias, de son album 20 chansons d'or 1964. L'enseignant procède à l'écoute sans paroles pour que les élèves aient déjà une première impression de la chanson indépendamment du texte écrit. Après, il essaie de faire une approche globale du texte en posant un questionnement tel que :

A quoi le titre fait-il référence ? (il fait référence à la tendresse). Ici l'enseignant en profite pour expliquer le procédé de la personnification. Au même titre, les élèves sont invités à trouver d'autres personnifications (le cœur de la ville a battu sous mes pas, St Germain me dit bonjour, viens t'asseoir avec moi)

Quels sont les mots qui se répètent ? (ville/rue, bonheur/sourire, toi/moi)

Le refrain est-il toujours le même ? Celui du dernier couplet se différencie des autres (toi Paris je suis bien dans tes bras). C'est pour marquer son attachement à cette ville.

Comment s'y présente la ville ? Quel est le rapport de l'artiste avec cette ville ? (rapport d'amour : tu m'as pris dans tes bras, nous sommes deux amis).

A travers cette chanson, l'enseignant essaie de leur montrer les mots en rapport avec la ville (rues, pierre, cafés, quai).

L'enseignant interroge également les élèves sur les différents monuments listés par Macias dans sa chanson. A l'aide des majuscules qui souvent marquent des noms propres, les élèves repèrent (Passy, Belleville, Saint Germain, rue Saint Benoît, rue du Four, les Champs Elysées, la Seine).

Quels sont les mots qui rappellent le sentiment de joie ? (sourire, danser, cœur a battu)

Pour en terminer, les élèves y détectent une représentation de pays qui est celle du pays d'accueil, la France.

Cette chanson ne présentant pas beaucoup de difficultés, du point de vue lexical et phonétique du français standard que connaissent les élèves. A travers les paroles se trouve une description de la capitale française à la façon de Macias.

Approche comparative

Après avoir fait séparément l'analyse des deux chansons, l'enseignant procède à une comparaison entre l'une et l'autre, du point de vue des représentations de la notion de « pays » qui apparaît dans les deux chansons.

Ces deux chansons comprennent la représentation de deux pays qui ont accueilli ceux qui sont exilés et qui, malgré toutes les différences des langues et des cultures, ont réussi à garder cet esprit d'ouverture vers d'autres cultures.

II.2.5. Description de la démarche suivie pour le cours n° 11

Paroles de la chanson : Maria avait deux enfants

*Maria avait deux enfants
Deux garçons dont elle était fière
Et c'était bien la même chair
Et c'était le même sang
Ils grandissent sur cette terre
Près de la Méditerranée
Ils grandissent dans la lumière
Entre l'olive et l'oranger
C'est presque au jour de leurs vingt ans
Qu'éclata la guerre civile
On vit l'Espagne rouge de sang
Crier dans un monde immobile
Les deux garçons de Maria
N'étaient pas dans le même camp
N'étaient pas du même combat
L'un était rouge et l'autre blanc
Qui des deux tira le premier
Le jour où les fusils parlèrent
Et lequel des deux s'est tué
Sur le corps tout chaud de son frère ?
On ne sait pas. Tout ce qu'on sait
C'est qu'on les retrouvera ensemble
Le blanc et le rouge mêlés
A même les pierres et la cendre
Si vous lui parlez de la guerre
Si vous lui dites liberté
Elle vous montrera la pierre
Où ses enfants sont enterrés
Refrain*

L'enseignant entame l'étude de la chanson par une présentation de l'artiste Jean Ferrat et du contexte de la chanson « la guerre civile qui s'est produite en Espagne ». C'est une chanson triste qui relate cette période tragique de l'histoire espagnole.

Sur le plan de la forme, l'enseignant a déterminé le nombre de strophes (8). Ensuite, il a demandé aux élèves de fournir des commentaires sur le titre. Les élèves s'accordent sur le fait que « Maria n'a plus d'enfants » et cela à cause du recours à l'imparfait dans la conjugaison du verbe avoir. A cette hypothèse, l'enseignant ajoute le facteur de la représentation religieuse : Maria fait référence à Marie la Vierge dont le fils (selon la confession chrétienne) s'est sacrifié pour la rédemption de l'Humanité.

Dans un autre temps, l'enseignant a incité les petits groupes qu'il a formés des élèves à chercher les idées principales pour en discuter le contenu par la suite.

Ainsi, pour la première partie de la chanson [Maria...oranger], l'idée dominante est axée sur le fait que les enfants de Maria sont unis. Pour justifier leurs propos, les élèves ont noté la reprise du chiffre deux (deux enfants, deux garçons, des deux) symbole de la fraternité.

Par ailleurs, l'enseignant met en valeur la notion du « bras droit » qui dépeint l'enfance et la jeunesse des deux frères (la même chair, le même sang) avec l'usage de l'anaphore 'c'était' qui exprime l'insistance de l'auteur sur ce propos.

Toujours dans la première partie, l'enseignant interroge les élèves sur le cadre spatial de l'histoire. Ainsi, apparaît le contexte de (la méditerranée) qui est la terre de soleil et de vie. Pour donner une interprétation approfondie au texte, l'enseignant décode les figures employées par l'auteur. Par exemple, dans la phrase « ils grandissent dans la lumière » : symbolise l'ouverture l'intelligence et la culture. « Entre l'olive et l'oranger » : symbole de paix et de pureté.

La deuxième partie [c'est presque...frère], s'articule sur le déclenchement du conflit armé, qui a confisqué l'avenir de cette jeunesse. En effet, ce conflit leur a fauché toutes les espérances et a fait sacrifier leur vie. Ainsi, toute la colère meurtrière de ce conflit s'exprime dans une métaphore expressive (on vit l'Espagne rouge de sang), où le massacre continue dans l'indifférence (un monde immobile).

A cet égard, les deux frères deviennent ennemis (ils n'étaient pas du même camp/...pas du même combat/ l'un était rouge et l'autre blanc) ; le rouge et le blanc marquant leur division et opposition.

Pour mieux exprimer l'intensité de la guerre, l'auteur fait appel à la personnification (les fusils parlèrent) : la barbarie et la voix des fusils ont couvert celle des hommes et la raison humaine.

Dans la dernière partie [on ne sait...enterrés], il s'agit de retrouver les corps-sans-vie des frères et des funérailles. Ici, c'est le retour du chiffre deux (lequel des deux s'est tué sur le corps chaud de son frère / on les retrouve ensemble/ le blanc et le rouge mêlés). Ces

expressions décrivent la fraternité retrouvée dans le tombeau (une pierre où les enfants sont enterrés).

Pour conclure, l'enseignant demande la visée de Ferrat. Les élèves pensent que ce dernier rejette le choix de la guerre car elle ne conduit qu'à l'hécatombe. Dans son intervention, l'enseignant précise que l'auteur dénonce le carnage de la guerre civile et accuse les idéologies qui désunissent les individus dans leur chair et par les mêmes intérêts de classe, pour lesquels ils s'entretiennent.

A la fin du poème, paraît au lecteur l'image d'une mère abattue, enfermée dans le silence, et qui répond par un geste. (Si vous lui parlez de la guerre...elle vous montrera la pierre où ses enfants sont enterrés).

II.2.6. Description de la démarche suivie pour le cours n° 12

Approches comparative entre la chanson « Le même sang » et « Les couleurs de la vie »

Paroles de la chanson : Le même sang

*Un ange est tombé, un autre passe
Une page est tournée, même si rien ne s'efface
Quelle est ta blessure, où est la mienne ?
Il y a-t-il des douleurs qu'on mesure qui s'apprennent ?
Alors laissons aller
Je vis, je crie,
Je pleure, j'oublie,
Je marche, je danse,
Je tombe et j'avance
Et j'ai le même sang que toi
Je perds je doute
Je parle, j'écoute
Je crois, je change
Je plais et je dérange
Et j'ai le même sang que toi
Les mêmes questions les mêmes doutes
Un seul horizon tout au bout de nos routes
Refrain
Je prie, j'ai peur
Je ris, je meurs,
Je joue, je gagne
J'ai mal et je me soigne
Et j'ai le même sang que toi
Refrain*

Paroles de la chanson : Les couleurs de la vie

*S'il y a tant de couleurs sur la planète
C'est pour éviter qu'on y meure d'ennui
Si les hommes dans leur cœur étaient moins bêtes
Ils aimeraient les couleurs de la vie*

*Il y a des hommes qui sont blancs, jaunes ou bien noirs
 Mais nous ça nous dérange vraiment pas beaucoup
 Quand ici c'est le midi, en Chine c'est le soir
 Le matin au Canada
 Y en a qui parlent espagnol ou algérien
 Sénégalais, français ou Papou
 On peut toujours se comprendre avec les mains n'importe quand, n'importe où
 Certains habitent dans les cases, dans les igloos
 Dans des roulottes, des appartements
 Ce n'est pas parce qu'ils ne vivent pas comme nous
 Qu'ils sont très différents
 Y en a qui mangent du couscous ou du serpent
 Du riz, du bœuf ou bien des yaourts
 A notre avis ce qui serait le plus important
 C'est de manger chaque jour
 Y en a qui portent des kilts, des kimonos
 Des djellabas ou bien des tutus
 Il paraît même que dans certains pays chauds on se promène torse nu*

La première chanson est écrite par Jacques Veneruso et interprétée par Yannick Noah (2014) de son album *Combats ordinaires*. Elle traite la question de l'identité et de l'égalité. Cette chanson représente un hymne joyeux en quête de la tolérance.

L'enseignant commence par la présentation du chanteur et son parcours artistique. Celui-ci aborde les thèmes du racisme et de la tolérance à travers plusieurs chansons : Angela, Je suis métis, Ma colère, etc.

Dans cette chanson récemment parue, l'artiste s'adresse à l'ensemble des hommes pour confirmer son existence. Être un homme de couleur n'est pas une raison pour exclure sa personnalité : le respect, ça se mérite.

L'enseignant distribue le texte de la chanson et demande aux élèves de lister les verbes : (laisser aller, vivre, crier, pleurer, oublier, marcher, danser, tomber, avancer, perdre, douter, parler, écouter, croire, changer, plaire, déranger, prier, avoir peur, rire, mourir, jouer, gagner, avoir mal, se soigner). 25 verbes qui constituent le corps de la chanson. En relisant ces verbes, continue l'enseignant, nous trouvons qu'il s'agit d'actes ordinaires que tout le monde accomplit dans son quotidien. Séparée par le refrain (et j'ai le même sang que toi), cette liste de verbes fait référence à l'égalité dans les actions réalisées par les êtres humains hormis leurs races et couleurs : pourquoi donc être raciste ?

Comme activités systématiques, l'enseignant demande aux élèves en premier lieu d'identifier les groupes des verbes et les conjuguer dans des temps déterminés par lui, ensuite de mettre au pluriel leurs propos (remplacer *je* par *nous* et *ils*).

Comme dernière étape, l'enseignant visionne le clip avec ses élèves. Un moment agréable où on voit des gens de différentes couleurs se côtoyer. A travers cette chanson, les élèves peuvent prendre conscience de leurs différences et énoncer leurs points communs.

Pour la seconde chanson, l'enseignant commence par une présentation brève de la biographie du chanteur : Né en 1947 au Havre en France, Christian Ferrari est un auteur-compositeur-interprète français principalement connu pour son répertoire à destination des enfants. Suite à cet aperçu sur l'artiste, l'enseignant demande aux apprenants de compléter sa biographie en se référant à l'Internet.

Après avoir distribué les paroles de la chanson, l'enseignant s'interroge : sachant que les hommes sur Terre n'ont pas tous la même couleur de peau. Faut-il faire des distinctions entre les hommes ? Y a-t-il une raison spirituelle à ces différences de couleurs ?

Les élèves sont unanimes sur le fait que la couleur de peau ne doit pas établir la différence entre le genre humain. Ils soutiennent leur réponse par le hadith du Prophète Mahomet « *Sache qu'un blanc ne peut être mieux qu'un noir si ce n'est par la piété* ».

À travers les refrains de la chanson, le chanteur dessine, un monde peuplé d'êtres tous identiques et de mêmes couleurs. Imaginez, explique l'enseignant, que vous habitez cet espace et que vous ne voyiez que cette forme et cette couleur ? Au bout de quelques temps, vous seriez terriblement ennuyés et votre esprit serait fatigué ; vos yeux n'auraient rien pour aider votre cerveau à se décharger. C'est donc pour remplir certaines fonctions organiques que cette diversité, de formes et de couleurs existe sur terre.

La couleur de peau ne modifie que l'apparence extérieure de l'homme. Ferrari fait appel dans ses refrains « *ne pas faire de différence à cause des couleurs de peau, c'est faire preuve d'élévation* ». Etre élevé c'est entre autre appliquer la loi de la raison et de l'amour. Or la vie est donnée pour permettre à l'esprit de s'élever.

L'homme doit donc s'appliquer à comprendre que le racisme n'a pas de fondement valable. La raison ne peut admettre le racisme. En effet, la raison fait comprendre la vraie nature de l'homme et le sens de la vie, la vraie nature de l'homme, c'est l'esprit, non le corps et son apparence. Car l'esprit quitte le corps et l'abandonne après la mort.

Comme activité linguistique, l'enseignant propose des noms de pays et des villes et demande aux élèves d'en trouver les nationalités et les noms des habitants. Dans ce sens, l'enseignant apprend aux élèves la technique qui les aide à trouver la bonne réponse. Par exemple : Liban, Japon, Oran : Libanais, Japonais, Oranais. Mexique, Maroc : Mexicain, Marocain, etc.

Comme activité culturelle, et suivant le modèle de la chanson, les élèves ont à trouver les plats et les tenues vestimentaires qui caractérisent les différentes régions de l'Algérie. Il s'agit à la fois d'une activité d'expression orale guidée par l'enseignant.

Approche comparative

Certes le sang est le même mais la diversité culturelle est indispensable pour qu'il y ait un échange qui favorise la richesse du genre humain. Comme synthèse, nous pouvons dire que les différences de couleurs et de formes des hommes participent à la diversité nécessaire à l'homme. Mais c'est l'esprit qui compte, pas le corps. Tous les hommes sont frères. Savoir cela et l'appliquer, c'est appliquer la loi de la raison et de l'amour.

II.3. Observation menée au lycée

Pareillement aux démarches suivies au primaire et au moyen, les deux enseignants du secondaire vont présenter 8 cours, durant lesquels ils exploitent 10 chansons tout en assurant la couverture des deux aspects de l'apprentissage du FLE, à savoir linguistique et culturel.

Le tableau suivant va récapituler les données nécessaires sur le déroulement des cours

Tableau 5: déroulement des cours au secondaire

Stagiaires	Chanson-support	Outils pédagogiques	Visées linguistiques	Visées culturelles
S7	Ma philosophie	Tableau. Micro-ordinateur. Data-show. Fiches.	Expressions idiomatiques liées à la fierté. Jeu de mots et alternance de codes. Rédiger à la lumière d'un thème étudié. Formulation de l'interrogation. Traits du texte exhortatif. Emploi de l'interjection.	Incarnation de valeurs sociétales et interculturelles : Tolérance. Plurilinguisme. Histoire de Bagdad. Respect accordé au professeur. Ténacité et courage de la femme orientale. Rejet de la violence. Engagement vert. Représentations de la femme dans la société conservatrice.
	Formidable			
	Je m'appelle Bagdad			
	Adieu M. le professeur/ Il changeait la vie			
S8	Pourquoi cette pluie.			
	Un jour au mauvais endroit			
	Espaces verts			
	Les filles de mon pays/ Musulmanes			

Les étudiants-observateurs assistent au fond de la salle afin de noter la démarche des enseignants ainsi que les réactions des élèves. Quant à moi, je superviserai le déroulement des activités dans les trois paliers.

II.3.1. Description de la démarche suivie pour le cours n° 13

Paroles de la chanson :

Ma philosophie

*Je n'ai qu'une philosophie
Etre acceptée comme je suis
Malgré tout ce qu'on me dit
Je reste le poing levé
Pour le meilleur comme le pire
Je suis métisse mais pas martyre
J'avance le cœur léger
Mais toujours le poing levé
Bomber la tête, bomber le torse
Sans cesse redoubler d'efforts
La vie ne m'en laisse pas le choix
Je suis l'as qui bat le roi
Malgré nos peines, nos différences
Et toutes ces injures incessantes
Moi je lèverai le poing
Encore plus haut
Viser la lune
Ça me fait pas peur
Même à l'usure
J'y crois encore et en cœur
Des sacrifices, s'il le faut j'en ferai
Mais toujours le poing levé
Je ne suis pas comme toutes ces filles
Qu'on dévisage, qu'on déshabille
Moi j'ai formes et des rondeurs
Ça sert à réchauffer les cœurs
Fille de quartier populaire
J'y ai appris à être fière
Bien plus d'amour que de misère
Bien plus de cœur que de pierre
Je n'ai qu'une philosophie
Etre acceptée comme je suis
Avec la force et le sourire
Le poing levé vers l'avenir
Refrain*

Il s'agit là d'une chanson connue par l'ensemble des élèves. « Ma philosophie » interprétée par Amel Bent (2004) aborde le thème de la volonté et la confiance en soi.

L'enseignant commence son analyse par la présentation de la biographie d'Amel Bent, chanteuse française née à Paris en 1985 d'un père algérien et d'une mère marocaine. Ayant

réalisé plusieurs albums de différents genres musicaux (R&B/ Soul/ pop...), la chanteuse a été nominée comme la meilleure chanteuse française en 2005 par *MTV Europe Music Awards*.

A travers cette chanson, l'enseignant vise des apprentissages à la fois **communicatifs** tels que la définition, l'expression et l'argumentation de son opinion, etc., **linguistique et sociolinguistique** : la découverte des expressions idiomatiques et celles liées aux sentiments de fierté, et à la représentation d'effort. Pour le **vocabulaire**, il s'agit d'avoir quelqu'un à l'usure.

Pour éveiller leur intérêt, l'enseignant demande aux élèves d'exprimer les convictions et les valeurs qui leur tiennent à cœur. Les réponses sont diverses : l'honnêteté, la justice, l'égalité, le bien-être, le sens de responsabilité, etc. Il a été que pour l'ensemble des élèves, ce sont les valeurs *morales* qui priment.

Après avoir distribué les paroles et en fonction des données fournies sur la biographie de la chanteuse, l'enseignant demande aux élèves de dégager les traits principaux du caractère de cette dernière. Les suggestions des élèves ont été synthétisées comme suit :

De parents d'origine arabe, l'artiste offre le modèle de la femme forte, qui fait preuve de persévérance pour réaliser ses ambitions. Dans cette chanson, elle lutte contre le *racisme*, la *convoitise* et *défie* les regards envieux des gens qui n'acceptent pas la différence (malgré nos peines, nos différences, et toutes ces injures incessantes, moi je lèverai le poing).

D'ailleurs, le clip renforce le message du défi en présentant les différents stéréotypes de la femme dans la société (orgueilleuse, travailleuse, combattante...).

Dans le cadre de l'expression orale, l'enseignant soulignant le titre, interroge les élèves sur leur *philosophie* dans la vie, autrement dit leur base de départ. Comme réponses, nous pouvons lire : être respecté, être à la hauteur, être modeste, avoir du succès, ne pas se mêler dans la vie des autres...

Evidemment, les opinions ont été justifiées et discutées par l'enseignant et les camarades de classe dans une ambiance interactive (il a été recommandé le recours aux verbes d'opinion et de modalité).

Après avoir discuté leurs points de vue, l'enseignant passe à une activité lexicale qui vise à trouver la signification des expressions suivantes (relevées du texte de la chanson) à l'aide du dictionnaire. En ce qui suit une proposition d'expressions équivalentes.

Rester le poing levé : lutter.

Bomber le torse : faire la fière.

Le cœur léger : avoir insouciance et plaisir.

Viser la lune : avoir de grandes ambitions.

A l'usure : Prendre l'avantage sur quelqu'un en l'épuisant peu à peu (à force de persévérance)

Faire des sacrifices : renoncer volontairement à quelqu'un.

Pour le meilleur et le pire : dans toutes les circonstances.

Soulignant comme mots-clés « **effort** et **fierté** », l'enseignant demande aux élèves de repérer le champ lexical de ces deux « qualités ». En voici les réponses suggérées (sachant que d'autres mots ont été éliminés) :

Poing levé, redoubler d'efforts, sacrifice, misère, pierre, la force, le sourire, viser la lune...

Pour terminer, l'enseignant interroge les élèves sur ce que signifie le mot « métis (se) » (issu (e) de l'union de deux personnes de couleurs de peau ou de races différentes) et si l'artiste représente le cas. En revoyant sa biographie, on constate que la chanteuse se définit comme telle. Enfin, l'enseignant donne quelques titres qui abordent cette thématique : Métis de Yannick Noah, Les couleurs de la vie de Christian Ferrari, etc.

II.3.2. Description de la démarche suivie pour le cours n° 14

Paroles de la chanson :

For me formidable

You are the one for me, for me, for me, formidable

You are my love very, very, very, véritable

Et je voudrais pouvoir un jour enfin te le dire

Te l'écrire dans la langue de Shakespeare

My daisy, daisy, daisy, désirable

Je suis malheureux d'avoir si peu de mots

A t'offrir en cadeaux

Darling, I love you, love you, darling I want you

Et puis c'est à peu près tout

You are the one for me, for me, for me, formidable

You are the one for me, for me, for me, formidable

But how can you

See me, see me, see me, si minable

Je ferais mieux d'aller choisir mon vocabulaire

Pour te plaire dans la langue de Molière

Toi, tes eyes, ton nose, tes lips adorables

Tu n'as pas compris tant pis

Ne t'en fais pas et viens en dans mes bras

Darling I love you, love you

Refrain

Cette chanson qui vient dans un sens laudatif, est considérée comme l'une des chansons françaises contemporaines qui appartient à l'ancienne génération interprétée par Aznavour d'origine arménienne (1964).

La première chose qui attire l'attention des apprenants est l'alternance des langues : française et anglaise. Autrement dit, ces deux langues se côtoient, où déjà le titre « For me formidable »

inaugure le jeu de langues et de rimes qui va s'opérer tout au long du texte de la chanson : you are the one for me, for me, formidable, etc. (revoir les paroles de la chanson).

Dans une classe plurilingue (celle des langues vivantes) et à travers cette chanson, l'enseignant passe facilement son message et cela en montrant comment l'énonciateur joue des deux langues : leur phonétique et leur musicalité qui s'entrelacent malgré leurs différences. A l'occasion, l'enseignant rappelle d'alternance codique entre le français et l'arabe dans leur quotidien ainsi dans certaines chansons comme celles de cheb Khaled, Rachid Taha, Faudel (1, 2, 3 soleil), Hasni et d'autres.

La chanson s'inscrit dans une thématique « émotionnel ». Le chanteur ici exprime sa vive passion envers sa bien-aimée dans (la langue de Molière) qui fait référence à la langue française et dans la (langue de Shakespeare) qui fait référence à la langue anglaise.

L'enseignant demande aux élèves l'intérêt de la répétition des fragments (for me, for me/ very, very, very, véritable /My daisy, daisy, daisy, désirable/ See me, see me, see me, si minable). En réponse à cette question, il a été émis plusieurs hypothèses, dont :

- l'auteur insisterait sur le mot pour montrer le degré de son affection (aspect sémantique).
- l'auteur prendrait soin de la similitude de la dimension des vers (souci formel).
- l'auteur voudrait marquer l'alternance codique dans le même mot.

L'intention de l'auteur est alors multiple : lui qui, en jouant avec les mots, transmet un message affectif dans deux langues réputées dans le domaine de la littérature mondiale. Les deux champs lexicaux dominants dans la chanson étant :

L'amour (love, want you, formidable, désirable, plaire, darling, adorable);

La langue (dire, écrire, langue de Molière, langue de Shakespeare, mots, vocabulaire).

Puisque les deux langues sont là, l'enseignant en profite pour faire une petite comparaison entre les deux systèmes grammaticaux, sachant que les élèves étudiaient le français dès le primaire et l'anglais depuis le moyen. Ces derniers trouvent que l'anglais est plus facile sur le plan grammatical. En plus, c'est plus « cool » de parler en anglais.

Pour conclure, l'enseignant fait remarquer que le recours à deux langues simultanément (l'alternance codique) est l'un des traits linguistiques qui marquent la société algérienne, une société au sein de laquelle deux cultures cohabitaient durant plus d'un siècle. Il donne à titre illustratif des phrases que l'on utilise dans notre quotidien suivant le modèle d'Aznavour.

II.3.3. Description de la démarche suivie pour le cours n° 15

Paroles de la chanson : Je m'appelle Bagdad

*J'ai vécu heureuse dans mes palais
 D'or noir et de pierres précieuses le Tigre glissait
 Sur les pavés de cristal
 Mille califes se bouscullaient
 Sur mes carnets de bal
 On m'appelait la Cité de la grâce
 Dieu comme le temps passe
 On m'appelait capitale de lumière
 Dieu que tout se perd
 Je m'appelle Bagdad
 Et je suis tombée
 Sous le feu des blindés
 Sous le feu des blindés
 Je m'appelle Bagdad princesse défigurée
 Et Shéhérazade m'a oubliée
 Je vis sur mes terres
 Comme une pauvre mendicante
 Sous les bulldozers
 Les esprits me hantent
 Je pleure ma beauté en ruine
 Sous les pierres encore fumantes
 C'est mon âme qu'on assassine
 On m'appelait capitale de lumière
 Dieu...que tout se perd
 Je m'appelle Bagdad
 Et je suis tombée
 Sous le feu des blindés
 Je m'appelle Bagdad princesse défigurée
 Et Shéhérazade m'a oubliée
 Mes contes des mille et une nuits
 N'intéressent plus personne
 Ils ont tout détruit
 Ils ont tout détruit
 Refrain*

L'enseignant commence l'analyse de la chanson par une approche historique de Bagdad. Cette ville fut dévastée par les Mongols en 1258 : après un siège de 20 jours, épisode de la Bataille de Bagdad, la ville tout entière est désarmée et sa population est exterminée. La maison de la sagesse, fut ravagée et son contenu jeté dans le Tigre : ouvrages scientifiques et mathématiques, traités philosophiques, œuvres artistiques, poétiques et historiques. On dit que quand le ravage mongol finit, le Tigre était noir d'encre. Cette bataille marque également le déclin de la dynastie des Abbassides en Irak quand le calife Al-Musta'sim est assassiné par les conquérants.

La ville est de nouveau conquise par Tamerlan en 1410, ensuite par les Ottomans en 1534 ; se souleva contre ces derniers en 1623 et ne fut prise qu'en 1638, par Mourad IV.

Ces images se dressent dans la chanson, mais apparaît aussi le contexte des années 1990 et 2000, période connue avec la guerre d'Irak.

Il est à noter que toute la chanson repose sur une personnification de la ville Bagdad. Pour bien avancer son analyse, l'enseignant procède par couplet, ainsi le premier nous plante le décor : une ville merveilleuse, riche avec un palais, de l'or et des pierres précieuses. Apparaît ensuite l'image du Tigre (le fleuve) qui glisse sur les pavés de cristal, où la lumière du soleil reflète le passage de l'eau sur ces pavés. C'est donc l'image d'une cité lumineuse et splendide. Puis, nous avons la succession et l'héritage que ressort le mot Calife, car le calife signifie un successeur. Au sein de cette société, s'offre la joie et l'amusement symbolisés par le mot « bal ». Entre-temps, commencent les tentatives de prise de pouvoirs et les attaques qui ont détruites la ville.

A travers ce texte, la cité parle d'elle afin de décrire ce qu'elle était auparavant : pleine de grâce (capitale de lumière). Avec le temps, des ravages ont été infligés à la ville. Juste avant le refrain, l'auteur note que rien n'est éternel et que tout fini par se perdre. Un message fort qui va au-delà du contexte de la chanson pour s'appliquer à la vie en général (Dieu que tout se perd). Ce pré-refrain est sensé et un vrai moteur de la chanson alors que la chanteuse monte progressivement dans les aigus jusqu'à atteindre des sommets dans le refrain.

Dans la deuxième partie, tout change subitement. C'est la guerre (feu de blindés) qui fait référence aux coups de feu des chars d'assaut. Inventée au XXème siècle, le blindé est une unité militaire utilisée lors de la guerre en Irak par les américains. La chanson évoque alors les guerres en Irak, notamment de la guerre du golfe 90-91

Pour passer son message, Tina Aréna recourt à une expression significative (princesse défigurée). Toujours dans le contexte de la personnification, s'ajoute l'oxymore (opposition) entre le terme princesse qui fait référence à la grâce et la beauté et le terme défigurée qui renvoie à l'horreur. C'est alors l'image d'une ville qui a été ruinée par la guerre.

En lisant les paroles de la chanson, on retrouve les décombres d'une ville détruites. La référence à Shéhérazade revient pour renforcer l'opposition entre horreur et splendeur. Les rêves de Shéhérazade (la conteuse des mille et une nuits) se transforment en cauchemar que la guerre a pu réaliser.

Au cours du troisième couplet, s'achève le passé et reprend le présent du refrain. Nous sommes à présent face à l'image de pauvreté (pauvre mendiante). La guerre qui persiste

encore (bulldozers). Ainsi, (les esprits me hantent) font référence aux esprits des morts, à la population qui a été sacrifiée. L'enseignant fait aussi remarquer l'opposition entre l'eau (pleurs) et le feu (fumantes) : impuissante à sa chute, cette ville regrette ce qu'elle était. On fait référence avec (les pierres encore fumantes) aux débris de la ville, qui sont encore chaudes, principe du feu des blindés étant repris. L'acte du meurtre arrive enfin clairement avec le verbe (assassiner) car détruire une ville représente aussi un meurtre symbolique.

Dans le dernier couplet revient la référence aux contes des mille et une nuits et l'interprète dénonce l'indifférence du monde pour la ville et sa communauté. Cette guerre a engendré une haine de l'Occident qui a contribué à la montée du terrorisme.

L'enseignant conclut son interprétation par l'expression (ils ont tout détruit) : il ne reste plus rien de Bagdad, la ville s'est transformée de capitale de lumière en capital de peur.

II.3.4. Description de la démarche suivie pour le cours n° 16

Approche comparative entre « Adieu M. le professeur » et « Il changeait la vie »

Paroles de la chanson : Adieu monsieur le professeur

*Les enfants font une farandole
Et le vieux maître est tout ému
Demain il va quitter sa chère école
Sur cette estrade, il ne montera plus
(Refrain)*

*Adieu, monsieur le professeur
On ne vous oubliera jamais
Et tout au fond de notre cœur
Ces mots sont écrits à la craie*

*Nous vous offrons ces quelques fleurs
Pour dire combien on vous aimait
On ne vous oubliera jamais
Adieu, monsieur le professeur
Une larme est tombée sur sa main
Seul, dans la classe, il s'est assis
Il en a vu défiler, des gamins
Qu'il a aimés tout au long de sa vie
(Refrain)*

*De beaux prix sont remis aux élèves
Tous les discours sont terminés
Sous le préau, l'assistance se lève
Une dernière fois les enfants vont chanter
(Refrain)*

Paroles de la chanson : Il changeait la vie

*C'était un cordonnier, sans rien de particulier
Dans un village dont le nom m'a échappé
Qui faisait des souliers si jolis, si légers
Que nos vies semblaient un peu moins lourdes à porter
Il y mettait du temps, du talent et du cœur
Ainsi passait sa vie au milieu de nos heures*

*Et loin des beaux discours, des grandes théories
A sa tâche chaque jour, on pouvait dire de lui
Il changeait la vie
C'est un professeur
Un simple professeur
Qui pensait que savoir était un grand trésor
Que tous les moins que rien n'avaient pour s'en sortir
Que l'école et le droit qu'a chacun de s'instruire
Refrain*

Avant d'étudier les chansons, le stagiaire révèle la valeur dont jouissait l'enseignant dans le passé : comment les élèves donnaient de la considération à leur enseignant, leur représentation de l'enseignant : ce dernier a-t-il le droit de les sanctionner (pour leur bien) ? S'agit-il d'un simple enseignant ou un éducateur, un protecteur, un exemple à suivre ? Qui sont les enseignants qui ont marqué le plus les élèves ?

L'enseignant commence son approche par la chanson « Adieu M. le professeur » (interprète : Hugues Aufray, 1968). Après l'avoir écoutée, les élèves se rendent compte qu'ils connaissent déjà cette chanson à travers le programme de 'Star Académie'. Pour la mise en route, il leur fait écouter le document sonore une première fois sans la transcription des paroles, et cela pour vérifier quels sont les propos entendus et compris, lesquels qui se répètent et le refrain (qui, généralement reprend le sujet de la chanson).

Ensuite, l'enseignant repère quelques mots clés comme (vieux) : adjectif qui fait référence à la longue carrière du professeur ; (estrade) : l'endroit d'où souvent jaillit la lumière du savoir transmis par le professeur ; (cœur) symbole d'amour et de reconnaissance ; (larme) : qui exprime la tristesse de l'enseignant d'avoir quitté ses élèves, etc.

Les élèves ont sûrement remarqué que les expressions de la chanson sont simples et abordables ; néanmoins elles portent un sens profond vu la sincérité de la situation. En effet, l'école étant obligatoire, tout le monde a rencontré dans sa carrière scolaire beaucoup d'enseignants différents. Parmi ceux-là, certains leur ont particulièrement marqué, parce qu'ils étaient de « bons professeurs » qui leur sont inoubliables.

En ce qui est de la deuxième chanson « *Il changeait la vie* », J.J. Goldman montre que grâce à trois destins professionnels, la pratique exemplaire d'un métier est de nature à '*changer la vie*'. Ainsi, la vision de l'artiste semble juste car il trouve que ceux qui changent la vie d'autrui sont dotés de principes, de valeurs et que cette rectitude stimule le respect et la révérence.

L'enseignant commente au départ le titre. Un titre qui provient d'un artiste qui incarne la musique populaire française des années 80. Goldman est le porteur de ce message démocratique : afin de contenter la majorité de public, il s'agit de faire l'éloge du consensuel, de la révolte, du bonheur, des valeurs, et de tout ce qui conforte l'ordre derrière l'apparente révolte.

L'enseignant avance son explication en abordant le refrain « *c'est un professeur / un simple professeur* » : un refrain plein de reconnaissance, de vénération et d'admiration. La simplicité, la clarté, la limpidité dévoilées par J.J. Goldman vis-à-vis du professeur et une marque d'identification justifiant sa modestie.

L'enseignant tente d'interpréter la vision du chanteur selon la perception de ses élèves :

Dans sa chanson, Goldman émet l'idée que le changement est la grandeur même. Quoique l'action menée soit simple, la persévérance et la bonne foi favoriseront la réalisation de ce qui est espéré.

Activité d'expression écrite

Après avoir expliqué et discuté le contenu des chansons, l'enseignant demande aux élèves de composer, à la lumière de tout ce qui a été dit, un texte qui expose les qualités de l'enseignant et son rôle quant au changement de leur axe de vie¹⁷.

II.3.5. Description de la démarche suivie pour le cours n° 17

Paroles de la chanson : Pourquoi cette pluie ?

*Tant de pluie tout à coup sur nos fronts
Sur nos champs, nos maisons
Un déluge ici, l'orage de cette saison
Quelle en est la raison ?
Est-ce pour noyer tous nos parjures ?
Ou laver nos blessures ?
Est-ce pour des moissons, des terreaux plus fertiles ?
Est-ce pour les détruire ?
Pourquoi cette pluie, pourquoi ?
Est-ce un message, est-ce un cri du ciel ?
J'ai froid, mon pays, j'ai froid
As-tu perdu les rayons de ton soleil ?
Pourquoi cette pluie, pourquoi ?
Est-ce un bienfait, est-ce pour nous punir ?
J'ai froid mon pays, j'ai froid
Faut-il le fêter ou bien le maudire ?
J'ai cherché dans le livre qui sait
Aux creux de ses versets
J'y ai lu « cherche les réponses à ta question,
Cherche le trait d'union*

¹⁷ Voir annexe N° 9 : rédaction collective corrigée et peaufinée par l'enseignant-stagiaire.

Une mendiante sur mon chemin
« Que fais-tu dans la rue ? »
« Mes fils et mon mari sont partis un matin,
Aucun n'est revenu »
Pourquoi cette pluie pourquoi ?
Cette eau, ces nuages qui nous étonnent ?
Elle dit « cette pluie tu vois
Ce sont des pleurs pour les yeux des hommes »
« C'est pour vous donner des larmes
Depuis trop longtemps elles ont séchées
Les hommes n'oublient pas les armes
Quand ils ne savent plus pleurer
Coule pluie, coule sur nos fronts

On est en présence de l'une des chansons francophones actuelles, « Pourquoi cette pluie » écrite par Jean Jacques Goldman, est l'une des chansons populaires d'Idir (2002) le célèbre chanteur algérien, interprète de la fameuse chanson « Avava inouva ».

Sachant que cette chanson a été déjà interprétée en kabyle, Idir en évoque le contexte : « *elle (la chanson) parle de ces fameuses femmes qui attendent que leur mari soit chez elles, soit ici, et dont le métier est devenu l'attente. Une attente parfois vaine, avec tout ce qu'elles peuvent ressentir, comme frustration, quand on est là, sans mari. On est un peu démunies dans le cercle de la famille. C'est cette atmosphère un peu angoissante que j'ai essayé d'illustrer* »¹⁸

L'enseignant commence par le titre qui vient sous la forme interrogative (Pourquoi cette pluie ?). Il s'agit d'un titre incitatif (qui incite le récepteur à lire ou à écouter le contenu de la chanson), avance l'enseignant qui profite de cette situation pour donner d'autres types de titres : informatif, métaphore et détournement de sens (en citant des exemples).

Toujours dans le contexte de l'interrogation, l'enseignant communique aux élèves les différentes formulations de la question selon le registre de langue (par intonation/en ajoutant 'est-ce que'/inversion sujet-verbe). Pour une compréhension meilleure de la démarche, l'enseignant donne des exemples.

Avant de passer à l'interprétation de la chanson, l'enseignant profite du texte pour en faire une approche systématique : il demande aux élèves de repérer les phrases interrogatives et en donner la signification. D'après les élèves, ce nombre élevé d'interrogations (14) reflète le sentiment de doute. Mais pas plus loin, ils trouvent la réponse « *cette pluie tu vois / Ce sont des pleurs pour les yeux des hommes / C'est pour vous donner des larmes ; Depuis trop*

¹⁸ Extrait d'une émission d'une rive à l'autre, France 2, diffusée le 10 mai 2003.

longtemps elles ont séchées / Les hommes n'oublient pas les armes ; Quand ils ne savent plus pleurer ». Par cette réponse, on fait allusion aux larmes retenues des hommes (que la pluie remplace). Ce jumelage de pluie et de pleurs fait référence à la fois à la force et au silence ; à la passion et à la patience. Ce sont des femmes dont les maris et les enfants se sont engagés (dans le travail ou dans le combat). En se mettant à leur place, Idir essaie de nous décrire à travers son produit artistique le sentiment de courage mêlé au chagrin.

Activité dictée par l'enseignant

A la base de cette chanson, l'enseignant demande à ses élèves de rédiger un texte dans lequel ils parleront des conditions des femmes dont les maris sont loin d'elles (en argumentant et illustrant leurs rédactions par des exemples concrets)¹⁹.

II.3.6. Description de la démarche suivie pour le cours n° 18

Paroles de la chanson : Un jour au mauvais endroit

*Echirolles centre, banlieue sud de Grenoble,
Je m'appelle Sofiane, j'ai 20 ans
Kevin c'est mon pote on est inséparable,
J'ai un job, moi je vis simplement
Le soir à Villeneuve, les grands frères et les gosses
Les terrains de foot et la boxe
Qui a eu tort ? La raison du plus fort
Pour un regard en croix je suis mort
Toi mon frère dis-moi pourquoi
La vie continue sans moi
Dis-moi pourquoi j'étais là
Un jour au mauvais endroit
Les cafés, les cinémas
Je n'y retournerai pas
Ma vie s'est arrêtée là
Un jour au mauvais endroit
Dans la violence s'est brisée mon enfance
J'ai perdu l'existence et le sens
Dans les allées du parc Maurice Thorez
On a poignardé ma jeunesse
Qui a mis ça la guerre dans nos quartiers
L'abandon, l'ennui, la télé
Des couteaux de combat dans les mains des gamins
Pour un regard en croix c'est la fin
Refrain
Et c'est parce qu'ils étaient là
Un jour au mauvais endroit
Qu'ailleurs ici ou là-bas
Pour nos frères plus jamais ça !
Plus jamais ! Plus jamais ! Plus jamais ça !
Pour nos frères plus jamais ça !*

¹⁹ Voir annexe N° 10 pour la meilleure rédaction réalisée par les élèves.

Avant d'entamer l'étude du contenu de la chanson, l'enseignant présente un aperçu biographique sur Calogero, chanteur français connu depuis plus de quinze ans en France et dans les pays francophones. Il a réalisé six albums, dont « Les feux d'artifice » en 2014. C'est là où il livre une chanson qui relate un drame qui s'est produit à Echirolles, la localité où il a grandi. Son penchant d'artiste s'exprime à travers sa voix et sa musique.

La chanson de Calogero retrace l'assassinat de Kevin et Sofiane en automne de 2012 à Echirolles dans la banlieue de Grenoble. A travers cette chanson, l'enseignant peut faire une comparaison entre la production de l'artiste et la rédaction de la presse.

Dans cette optique, l'enseignant parle du contexte de la chanson : le 28 septembre 2012, Wilfrid, le petit frère de Kevin, se dispute avec Sid Ahmed. La mère de ce dernier averti le grand frère, Mohamed qui voudra régler le problème avec une bombe lacrymogène. Par la suite, Kevin, le frère de Wilfrid, interviendra pour corriger Sid Ahmed et exigera des excuses. C'est à partir de ce moment-là que les choses vont déraiser. Ce soir-là, Sofiane, Kevin, Wilfrid et d'autres amis sont guettés par une bande d'une dizaine de jeunes dans le parc Maurice-Thorez. Les plus jeunes pourront s'échapper, alors que Sofiane et Kevin seront attaqués par les couteaux, bouteilles et battes de baseball. Suite à cet assaut, Kevin et Sofiane seront retrouvés morts par la police. Ce drame fera la Une dans la presse locale dans les jours qui suivront.

De leur part, les artistes de tous les temps ont tendance à exhorter la réflexion des masses. Ainsi, ils ont pour mission de susciter une réaction, une réflexion ou une action, chose tentée à travers la chanson engagée. Par le biais de la chanson « Un jour au mauvais endroit », l'enseignant vise à identifier l'intention de l'artiste et analyser la présentation artistique d'un fait divers réel. Pour cela, l'enseignant soumet ses élèves à une écoute simple et sans clip de la chanson et cela pour voir le ressenti des élèves. Ensuite, vient l'étape de visionnage : en associant les images à la chanson, les élèves seront confrontés à des signaux complémentaires qui leur permettent d'établir leur perception du son par rapport à une représentation illustrée proposée par le chanteur.

A la lumière des constats émis lors de la découverte, les apprenants devront se positionner face au texte de la chanson et définir si le message est étayé ou non ; et cela à travers les questions suivantes : Le clip et les images correspondent-ils aux paroles de la chanson ? A quoi sert le clip lors de la promotion d'un document sonore/audio ? Ya-t-il des reproductions dérangeantes dans ce clip ?

En tentant de l'analyser la chanson, l'enseignant fait remarquer que la chanson pose des faits et des interrogations. Elle ne nomme ni condamne les agresseurs, mais elle se place du côté de

la victime, en misant sur l'empathie que les auditeurs peuvent avoir pour le narrateur. L'artiste emprunte la voix de Sofiane, victime sans qu'il y ait un rapport direct avec le conflit : (il se situait un jour au mauvais endroit).

Après avoir écouté, visionné et réfléchi sur les bases de la chanson, les élèves sont en mesure de passer à la phase suivante. Grâce à cette chanson, les élèves se rendent compte de leurs droits et devoirs. Pour cela, la question suivante leur a été posée :

Comment vous comportiez-vous si vous vous étiez trouvés un jour au mauvais endroit, au mauvais moment ?

Un exercice d'expression leur permet de verbaliser leurs sentiments et d'exprimer leurs malentendus. Ils sont invités à exposer un argumentaire pour comprendre l'état d'esprit des divers protagonistes de l'affaire. Ils peuvent délibérément s'exprimer dans les différents rôles. L'enseignant propose comme moments : ce qui se passe avant le drame, pendant et après le drame. Les élèves expriment les points de vue des protagonistes, des témoins et des proches des victimes et cela tout en ayant recours aux paroles de la chanson et au facteur de l'imagination pour ce qui suit.

L'enseignant montre comment Calogero pose le problème de l'ennui et des médias. Dans ce sens, les journalistes ajoutent que la plupart des protagonistes étaient en chômage et adeptes de consoles de jeu. Sur cette base-là, il a été proposé une nouvelle réflexion avec les élèves sur les deux thématiques.

A la fin du débat, les apprenants constatent la propagation de la violence et l'extension du conflit de deux enfants au monde des adultes. Le manque de dialogue, et le recours aveugle à la force pour résoudre un conflit dont on ignore le motif, met en évidence une problématique quotidienne de la vie en société. Sous ce rapport, l'école, l'éducation et la formation ont un rôle à jouer.²⁰

II.3.7. Description de la démarche suivie pour le cours n° 19

Paroles de la chanson : Espaces verts

*Hier encore je dormais dans le jardin
Je respirais le bon air de grand-père
Et si tous les matins je prenais mon bain
C'était dans le lit de la rivière
C'était le temps des quatre saisons
On vivait dans la rue mais pas dans les cartons
Et si je marchais les pieds nus sur la terre
Les champignons n'étaient pas si nucléaires
Faudra bien tout essayer, tout essayer pour sauver les espaces verts (x2)*

²⁰ Consulter l'annexe N° 11 lié à l'analyse de la chanson « Un jour au mauvais endroit »

(Refrain)

Aujourd'hui c'est plus les jardins qui sont verts
 Car le plus grand de tous c'est le bouclier vert
 Et comme tout s'achète et tout se vend
 C'est lui qui décide de la pluie et du beau temps
 C'est de l'or noir qui jaillit du désert
 Du mercure et du plomb qui coulent dans les rivières
 Les Caterpillars qui tracent les forêts
 Une plume dans le cul chante le coq français

Refrain

Je ne sais pas pourquoi ceci
 Et pourquoi c'est toujours comme ça
 Et où vont tous ces gens devant
 Qui sont-ils vraiment
 Voyagent-ils de temps en temps ?

Refrain

Mais y'a comme un blème sur terre, y'a comme un manque d'air
 Des barreaux aux fenêtres, des barbelés aux frontières
 Ils emprisonnent l'atmosphère
 Avec le nucléaire
 Ceux sont nos jeunes nos enfants à qui on refille tous les cancers
 La tune c'est le nerf de la guerre
 Et vogue la galère

Refrain

Les villes suffoquent sous les vapeurs
 Les près n'ont plus la même couleur
 Réveillons-nous sur la Terre
 Ils nous polluent même les rivières
 Ils débroussaillent les forêts
 Déracinent jusqu'au sommet
 Pourrissent la nappe phréatique
 Pour gagner un peu plus de fric
 Ils nous interdisent même le goût
 On bouffe du transgénique partout sur quel prétexte ?
 Ça tient pas debout
 A ceux qui vivent sous les ponts et sans un rond
 Que proposent-ils comme solution ?
 Pour eux nous ne sommes que des moutons
 Qui allons remplir nos caddies
 Mais quand ils cassent les pieds en deux que tout est chèque
 Se compare à du bois
 Ce que ton banquier ne digère pas
 Mais pas de rose sur l'ensemble du mois
 Y'a des émirs des émirats
 Mais nous ne sommes que des rats
 Et même si on est pas nés
 Tous du même côté
 On est pas pour autant nés du mauvais
 Mais la côte est dure à grimper
 Refrain

Il s'agit d'une chanson écologique interprétée par un artiste qui choisit comme pseudonyme Valium Valse (2003). L'œuvre s'inscrit dans le cadre de l'art engagé.

Pour cela, l'enseignant commence par déterminer en quoi consiste une chanson engagée : informer, protester, dénoncer, critiquer, appeler à réfléchir, à lutter. Les thèmes abordés sont divers : les droits de l'homme, les conflits armés, la société de consommation, les conditions de travail, le racisme, la protection de l'environnement, la pollution, etc. C'est à l'artiste de décider de mettre dans un contexte précis son œuvre au service d'une cause défendue.

Pour cette chanson, l'enseignant demande aux élèves d'identifier le thème à partir du titre « Espaces verts ». Du premier coup, il est évident que le texte aborde la question de l'environnement. Ensuite, les élèves sont interrogés sur les idées principales qui résument le texte de la chanson.

Comme réponse, l'enseignant reçoit :

- L'état favorable de l'environnement dans le passé.
- La situation actuelle (lamentable) des espaces verts.
- Un appel pour sauver les espaces verts.
- Interrogations du chanteur sur ce qui a rendu la situation de l'environnement si pitoyable.
- Description de la situation en évoquant les causes et les conséquences.

N.B : l'appel pour protéger l'environnement revient à chaque fois en séparant les différents couplets. Il vient sous forme de refrain (*Faudra bien tout essayer, tout essayer pour sauver les espaces verts*).

L'enseignant à ce stade demande aux élèves de quel type de texte il s'agit. En revoyant les caractéristiques, les élèves procèdent par élimination ; méthode apprise avec leur enseignant auparavant : (ce n'est pas un texte narratif, ni informatif, argumentatif...non plus). Le chanteur lance un appel pour protéger la nature, mais cet appel est précédé par une comparaison de la situation de l'environnement entre aujourd'hui et hier. Un questionnement sur les causes de cette situation accompagné d'une description détaillée pour sensibiliser les récepteurs. Il s'agit donc d'un texte exhortatif qui vient sous forme de chanson.

Profitant de ce point, l'enseignant met l'accent sur la différence entre genre et type. Il insiste sur le fait que genre ne reflète pas forcément le type. Par exemple un extrait de roman n'est pas obligatoirement de type narratif. On peut trouver un texte narratif (type) dans une lettre (genre).

Sur le plan oral, l'enseignant soulève les caractéristiques de l'oral spontané en comparaison avec l'écrit prémédité : suppression du « il » de la tournure impersonnelle au niveau du refrain. La suppression du « ne » de négation. Le recours au vocabulaire familier, etc.

Avant d'achever l'étude de la chanson, l'enseignant et les élèves effectuent une écoute de l'enregistrement de la chanson. Pour l'activité de rédaction, les élèves sont conviés à utiliser le vocabulaire thématique pour rédiger un texte exhortatif ayant pour thème la protection de l'environnement.²¹

II.3.8. Description de la démarche suivie pour le Cours n° 20

Approche comparative entre la chanson « Les filles de mon pays » et « Musulmanes »

Paroles de la chanson : Les filles de mon pays

*Ah quelles sont jolies les filles de mon pays
Läi läi läi läi läi...Läi läi läi läi*
*Ah quelles sont jolies les filles de mon pays
Läi läi läi läi läi...Läi läi läi läi*
*Dans leurs yeux brille le soleil
Des soirs d'été
La mer joue avec le ciel
Et les fait rêver
Dès qu'elles ont seize ans
Le moindre tourment
Le moindre bonheur
Fait battre leur cœur
Refrain
Quand un garçon leur fait la cour
Il sait déjà
Qu'il n'aura rien de leur amour
La première fois
Il doit s'engager
Il doit mériter
La main qu'il retient
Déjà dans sa main
Car elles sont les filles, les filles de mon pays
Läi läi läi läi läi...Läi läi läi läi*
*L'honneur de la famille les filles de mon pays
Läi läi läi läi läi...Läi läi läi läi*
*Celui qui sait de faire aimer
Sera heureux
Elles n'ont plus rien à refuser
A leurs amoureux
Oui mais pour cela
Il faut voir papa ; Il faut voir mama
Une bague au doigt
Refrain*

²¹ L'annexe N° 12 présente un texte exhortatif portant sur la protection de l'environnement.

Paroles de la chanson : Musulmanes

*Le ciel est si bas sur les dunes
 Que l'on croirait toucher la lune
 Rien qu'en levant les bras
 Comme un incendie sous la terre
 Les aurores ont brûlé les pierres
 Blanchi les toits de Ghardaïa
 Voilée pour ne pas être vues
 Cernées d'un silence absolu
 Vierges de pierre au corps de Diane,
 Les femmes ont pour leur lassitude
 Des jardins clos de solitude,
 Le long sanglot des musulmanes
 C'est un cri,
 C'est un chant,
 Tout l'amour qu'elles ont dans le corps
 La gloire des hommes le chant des morts
 La joie de porter un enfant
 C'est un cri,
 C'est un chant,
 C'est aussi la douleur et le sang
 Toutes les fureurs qu'elles portent en elles
 La peur des hommes, la peur du ciel,
 Et toutes les forêts du Liban
 Elles sont debout sur champs de ruines,
 Sous le vent glacé des collines
 Que la nuit leur envoie
 Pour elles, le temps s'est arrêté
 C'est à jamais l'éternité
 Le crépuscule de Sanaa
 Refrain*

Pour ces deux chansons, la démarche se veut interactive et dynamique car l'élève sera amené à exprimer ses opinions et contribuer par ses connaissances dans les thèmes traités. Ainsi, il doit élucider les messages transmis par les chansons. Il essaiera aussi de formuler des hypothèses concernant les traits sociologiques exposés dans les chansons.

L'enseignant commence son approche par une mise en route de la première chanson « Les filles de mon pays » parue en 1964 pour faire l'éloge des femmes de son pays. Après avoir abordé la biographie de Macias et ses œuvres artistiques, l'enseignant soumet les élèves à une écoute de la chanson sans support textuel pour les interroger par la suite sur leur ressenti.

Les élèves ont été attirés par la musique et ont apprécié le thème (vanter la beauté des filles algériennes). Si on élimine le refrain, nous nous apercevons que le texte de la chanson est court, ce qui facilite sa rétention.

Pour faire l'éloge de ces jeunes filles, l'auteur fait appel à la nature (ciel, mer, soleil) symbole de gaité et d'optimisme. Mis à part cette qualité, le chanteur aborde le caractère émotif de ces filles (le moindre tourment, le moindre bonheur, fait battre leur cœur).

L'enseignant demande aux élèves l'intérêt de l'interjection (Ah quelle sont jolies...) dans le refrain. Certains trouvent que c'est une réaction naturelle face au charme de ces filles.

En expliquant les expressions de la chanson, l'enseignant passe au moment de « faire la cour » à la fille par son admirateur. Ici, intervient la dimension sociale : la société algérienne demeure conservatrice à l'égard d'un engagement d'un jeune homme. Celui-ci doit faire preuve de mérite et doit s'engager sérieusement (il doit s'engager/il doit mériter) en demandant la main de la fille auprès de ses parents (il faut voir papa/il faut voir mama/une bague au doigt). Le recours aux verbes de modalité (falloir/ devoir) renvoie à la conduite irréprochable et honnête de cette société. L'expression (car elles sont les filles de mon pays, l'honneur de la famille) soulignent la place de l'honneur que représentent et portent ces filles.

En réponse à la question, si ces filles font de la peine au chanteur de par leur situation, la majorité des élèves pensent que non. Tous les éléments de la chanson : rythme, expression, mélodie, ton de voix révèlent que l'artiste aime la fait que les filles soient « vertueuses ». L'auteur ne vante pas seulement la beauté physique et le charme de ces filles mais aussi mise sur leur éducation et bonne réputation qui attirent davantage un prétendant.

Toujours avec le thème de la femme, l'enseignant passe à la chanson intitulée « Musulmanes » de Michel Sardou parue en 1986. C'est une chanson qui rend hommage aux musulmanes, où l'artiste évoque avec émotion leurs douleurs, leur soumission, leur courage ainsi que le destin de cette catégorie vouée d'après lui à la solitude et l'enfermement.

La chanson fait par d'une allusion poétique des paysages du désert : (le ciel est si bas sur les dunes/ ciel et dunes) semblent se mêler, si bien qu'on a l'impression de pouvoir (toucher la lune). Ce désert allié au ciel serait également une façon de démontrer la toute-puissance de Dieu, dans son univers.

Ce panorama fabuleux est ainsi restitué dans sa séduction étrange et mystérieuse : paysages splendides et incendiés de soleil, si bien que la chaleur semble jaillir de la terre (pierres brûlées/toits) incandescents de blancheur de Ghardaïa, la ville algérienne.

Le décor une fois dressé, le chanteur évoque le portrait des femmes : images traditionnelles de musulmanes voilées, entourées de silence, d'où domine l'enfermement (cernées d'un silence absolu/ dans des jardins clos de solitude).

L'enseignant continue son explication en faisant appel aux procédés de la description déjà vus en classe. Il fait remarquer la forte présence des adjectifs qualificatifs, participe passé et

compléments de nom (blanchi, cernée, clos de solitude, gloire des hommes, vent glacé...). Ainsi, il met l'accent sur leur beauté hiératique (vierges de pierre aux corps de Diane) déesse usuellement associée à la chasteté. Néanmoins, on entend leur (long sanglot), à travers leurs psalmodiés, youyou et chants.

Pour interroger leur compréhension, l'enseignant demande aux élèves de trouver dans le texte la raison de la « souffrance » de ces femmes. Comme réponse, il a été cité : l'isolement et la dominance de la gent masculine. Les réponses ont été facilement repérées par les élèves. D'ailleurs, l'anaphore (c'est) renforce l'idée du tourment (c'est un cri/c'est un chant/ c'est aussi la douleur).

L'antithèse quant à elle (cri/chant) souligne le caractère ambivalent de leur destinée, une destinée rude incarnée dans le désert, la passion, mais aussi la (gloire des hommes) auxquelles elles doivent obéir. Dans ce contexte, on aperçoit une vie consacrée à l'homme auquel elle doit se soumettre, de crainte de côtoyer la mort.

Le contraste de la joie et de la douleur est présent dans ce chant : joie d'attachement, des enfants qui naissent, mais aussi peurs qui proviennent à la fois des (hommes et du ciel). Cette combinaison de ces deux termes permet de dépeindre l'autorité des hommes assimilés à des dieux. Aussi, on distingue (toutes les fureurs) de ces femmes : cette expression met en évidence tous les motifs qu'elles pourraient avoir pour contester. Leur courage est souligné puisqu'elles sont (debout sur champs de ruines, sous le vent glacé des collines).

Ces femmes ressemblent à des statuettes pour lesquelles (le temps s'est arrêté) une sorte de (crépuscule) qui les condamne à la négligence. Le (crépuscule de Sanaa) région au Yémen les recouvre comme leurs vêtements sombres.

C'est au niveau du dernier couplet que le chanteur rend un véritable hommage aux musulmanes, à leur patience, leur abnégation, leur beauté, leur peine symbolisée par un (cri/long sanglot) alors que (leurs amants s'endorment) en tranquillité.

Au long de la chanson, les élèves repèrent quelques noms propres des endroits relevant d'un univers oriental (Ghardaïa, Sanaa, les forêts de Liban). Quant à la mélodie, son choix est censé car elle ponctue le courage de ces femmes anonymes, qui se rebellent (dans le refrain) contre leur réalité ; on perçoit comme un cri de révolte, une envie de vivre dignement. Pour conclure, l'enseignant donne des renseignements d'ordre culturel sur la chanson. Celle-ci est caractérisée de *chanson fleuve* ; qui a un grand déploiement vocal et musical. En rendant hommage aux musulmanes, elle montre certaines images de l'harmonie entre le monde oriental et ces femmes.

Approche comparative

Les deux chansons rendent hommage aux femmes. Dans La première, le chanteur paraît fier des filles de son pays, de leur éducation, leur honneur et leur pudeur. Alors que l'auteur de la deuxième chanson exprime son mécontentement envers la condition féminine dans les sociétés orientales et conservatrices. La thématique des chansons présente un croisement interculturel de regards : différents, l'un de l'intérieur et l'autre de l'extérieur au sujet de la femme.

L'ensemble des cours une fois achevé, les enseignants-stagiaires et la formatrice se sont réunis afin de dresser un rapport sur les pratiques enseignantes. Avant de parler de leurs pratiques pédagogiques réalisées via le support-chanson, nos stagiaires ont évoqué leur expérience avec la chanson avant d'assister à la formation. En effet, la majorité d'entre eux l'utilisaient dans leurs salles de classe par souci de motivation. Ils voulaient mettre en valeur le bel aspect de l'apprentissage de la langue française (le ludique). Pour l'ensemble des participants, le rôle de la chanson se limitait dans l'éveil de l'intérêt des apprenants pour des apprentissages ultérieurs, ou dans le meilleur des cas quelques activités de rétention du vocabulaire.

III. Analyses et critiques

III.1. Rapport des observateurs sur les pratiques pédagogiques

Il s'agit ici de rapporter le récit des observateurs. Commenant par ceux du primaire, les deux observateurs ont pris notes et se sont rendus compte des points suivants :

Le stagiaire 1 a été un peu directif et ne laissait pas les élèves trouver eux-mêmes les réponses. Comme ses séances étaient presque magistrales, à un moment donné, le désintérêt s'est fait vite ressentir chez certains élèves. Heureusement qu'il s'est rattrapé au niveau de la deuxième chanson.

Le stagiaire 2, quant à lui, dans son approche fragmentée, a assuré l'articulation des séances du cours présenté. Par ailleurs, il était disponible pour répondre aux questions posées par les élèves et cela en encourageant leur participation.

Le stagiaire 3 utilisait beaucoup de mimiques faciales et de gestes pour permettre à ses élèves de mieux percevoir la tonalité et le rythme de la langue. Les objectifs du cours me semblaient utiles et pertinents. D'une façon générale, j'ai apprécié sa présentation.

En ce qui est du moyen, les observateurs ont soulevé les points suivants :

Le stagiaire 4 a utilisé parfois un vocabulaire qui n'est pas adapté au niveau des élèves. Il utilisait toutefois beaucoup de gestes au long de ses séances pour faciliter la compréhension des apprenants. L'enseignant se justifie par le fait que les élèves doivent s'habituer aux termes difficiles dès le collège.

Le stagiaire 5 a commencé par susciter l'intérêt des élèves pour le support. La quasi-totalité de ces derniers a exécuté les tâches confiées sauf quelques fois quand ils en sont carrément incapables. Même dans ce cas, ils essaient souvent de répondre pour la forme. Ce qui fait qu'ils étaient motivés pour les tâches. Néanmoins, le recours aux gestes ou mimes pendant le cours a été pratiquement rare.

Le stagiaire 6 a utilisé des exemples pertinents pour expliquer et illustrer le contenu de son cours. L'ensemble du travail demandé a été adapté aux objectifs du cours. J'ai remarqué également qu'il a préparé la salle de cours en fonction de la méthode d'enseignement. Bref, ce stagiaire a été organisé dans sa démarche.

Pour ce qui s'est passé en classes du secondaire, voici les remarques des observateurs :

Le stagiaire 7 a souligné des objectifs conformes au contenu du cours. Ses consignes ont été clairement formulées. Par ailleurs, les travaux contrôlés proposés ont été motivants et d'une grande utilité. Toutefois, le temps accordé n'a pas été suffisant pour tous les éléments de la classe, sachant qu'il s'agit d'un groupe hétérogène.

Le stagiaire 8 a suivi une méthode efficace en faisant travailler les élèves par groupes, ce qui a permis une appropriation meilleure des connaissances. Ainsi, les tâches ont été réalisées par la grande majorité des élèves, qui ont exprimé assez de satisfaction.

Après avoir jeté un regard extérieur sur ce qui s'est passé en classe, nous avons effectué des entretiens avec les enseignants-stagiaires pour voir ce qu'ils ont tiré de leurs expériences.

III.2. Entretiens avec les stagiaires autour de leur expérience

Pour voir les avis des enseignants-stagiaires sur leur pratique basée sur la chanson, nous leur avons demandé ce qu'ils ont appris à travers cette expérience. Ainsi, les passages suivants exposent des extraits de leurs propos :

S1 : « A travers cette expérience, j'ai pu prendre conscience de l'importance d'un climat favorable de travail pour les élèves et savoir les mettre en situation d'apprentissage de la chanson. Cela m'a offert l'occasion de découvrir un autre savoir-faire : l'exploitation détaillée de la chanson ».

S 2 : « J'ai appris comment obtenir l'attention des élèves à travers la chanson. Par ailleurs, j'ai découvert que l'oral collectif demande un effort colossal. Il faut cibler ses objectifs pour ne pas les perdre de vue. Il faut également être inventif et théâtral pour capter les élèves qui s'ennuient »

S 3 : « Cette expérience m'a aidé à établir un lien de complicité avec les élèves. Entre camarades, je sens désormais que la classe est plus soudée qu'auparavant. J'ai senti qu'il y a eu de l'apprentissage et même de l'acquisition. J'ai remarqué également que les élèves sont motivés à l'apprentissage du français ».

S 4 : « L'expérience que j'ai vécue m'a été fructueuse. Il y a désormais une autre manière de communiquer des informations sur le type du texte, les registres de langue, etc. De même, la transmission des valeurs culturelles devient plus discrète. En plus, les élèves réclament la chanson ! Donc davantage d'apprentissage...cela me motive ! ».

S 5 : « Avant d'entamer la formation, j'ai eu du mal à gérer le temps libre et maintenir l'ordre en classe. Désormais, ma perspective a changé : le temps libre est un atout car il nous permet d'appliquer un apprentissage fragmenté du document désiré sans toucher au déroulement des autres séances. En plus, les élèves dégagent leur énergie en chantant ».

S 6 : « Gérer les interventions orales des élèves lors de la réponse, représentait un défi pour moi car les laisser s'exprimer tous à la fois me donnait l'impression de ne plus contrôler ma séance. En plus, les réponses fournies ne sont pas toujours correctes. Le point fort de mon expérience a été l'atteinte de mon objectif pour la majorité de la classe et cela grâce à la chanson ».

S 7 : « Cette courte expérience a comblé les autres facettes de mon métier, et cela en me permettant de me ressourcer à travers la chanson. Ainsi, travailler suivant une méthode donnée diffère d'une démarche spontanée. Par ailleurs, à force d'avoir recours à la chanson, on a tendance à réutiliser les astuces efficaces dans un autre cours ayant un support similaire ».

S 8 : « Avec la chanson, les apprentissages deviennent plus durables, mieux ancrés, les élèves font preuve de motivation, d'autonomie et de collaboration quand il s'agit de travail de groupe ; qualités demandées pour des lycéens. Par ailleurs, le recours aux TIC est le bienvenu vu la nature des documents (téléchargement depuis Internet, CD, clip, etc.). Le point le plus essentiel, et l'apprentissage interculturel. Ainsi, la chanson a permis à mes élèves de découvrir d'autres horizons culturels et de faire la comparaison entre leur culture et la culture de l'artiste ».

III.3. Synthèse des représentations de post-expérience

Après la mise en pratique des savoirs acquis lors de la formation, les représentations des enseignants-stagiaires vis-à-vis de l'exploitation de la chanson ont changé. Il s'agira désormais d'une « *décortication* » de la chanson. Ainsi, d'après leur nouvelle expérience, un seul support pourra être la base de diverses activités ; il suffira seulement d'en faire le « *bon usage* ». La chanson passera d'un simple déclencheur de motivation à un prétexte pour mettre la lumière sur d'autres aspects de la langue française, à savoir linguistique, systématique, socioculturel, éducatif, etc. Certes, nos enseignants ont pu avoir une idée sur les avantages de la chanson à travers les travaux théoriques mais leur expérience en classe a confirmé l'effet « remarquable » de ce support notamment en matière de découverte culturelle (artistes francophones, variété musicale et rythmique, diversité thématique...)

III.4. Impressions et commentaires des élèves

Sachant que les destinataires principaux dans l'enseignement sont les élèves, l'opinion de ces derniers importe beaucoup. Afin de nous rendre compte de l'intérêt des élèves (qui ont fait l'apprentissage par le biais de la chanson) pour le sujet en question, nous leur avons adressé des questionnaires à remplir. Les trois questionnaires ont été conçus par nos soins en fonction des paliers. Le nombre total des élèves enquêtés en a été 286.

*Les résultats du questionnaire destiné aux élèves de primaire*²²

Le premier questionnaire a été soumis à 103 élèves occupant les 3 classes.

En réponse à la première question, 81 élèves ont exprimé leur contentement du travail avec la chanson. 22 ont répondu par non.

Oui : parce que c'est agréable d'écouter la musique, apprendre de nouveaux mots et parler des thèmes des chansons.

Non : parce qu'ils doivent retenir les chansons à la maison et ils n'ont pas assez de temps pour le faire.

Cette donnée reflète une grande motivation pour l'apprentissage de/par la chanson chez les élèves.

²² Pour les items du questionnaire, consultez l'annexe N° 13

La deuxième question s'articule sur les thèmes préférés des élèves : 67 ont opté pour le thème de l'amitié, 31 s'intéressent à l'environnement, 47 préfèrent le thème de la famille, 25 ont choisi le thème du travail, 95 aiment tout ce qui est lié à la patrie et 19 ont une préférence pour tout ce qui a un rapport avec la société.

La troisième chanson s'intéresse au mode d'utilisation de la chanson en classe. 34 des élèves préfèrent qu'ils fassent une étude complète du document (une fois par 15 jours ou une fois par semaine) tandis que 69 préfèrent procéder par fragment.

Cette réponse révèle que la majorité des élèves aimeraient bien pratiquer la chanson quotidiennement.

En réponse à la quatrième question, 27 préfèrent écouter et accompagner la voix de leur maître, 35 aiment l'écouter depuis un enregistrement et 41 préfèrent regarder le clip.

Ici, nous nous apercevons que la majorité des élèves préfèrent le document sonore ou audiovisuel. Cela reflète leur intérêt au document multimédia.

La cinquième question cherche à connaître les chanteurs favoris des élèves. En voici quelques réponses : Macias, Dorothee, Stroame, etc.

A travers la dernière question, nous cherchons à déterminer les chansons que les élèves préfèrent. Comme réponses proposées, nous pouvons citer : Le petit navire, Dites-moi monsieur, Frère Jacques, Papaoutais, etc.

En lisant les titres, nous remarquons qu'il s'agit de chansons ou des comptines apprises à l'école maternelle ou durant les colonies de vacances.

Après avoir sondé les avis des élèves du primaire, nous présentons les données collectées auprès de ceux du moyen (113 élèves).

*Les résultats du questionnaire destiné aux élèves de moyen*²³

Cette première question vise à connaître le degré de satisfaction des élèves du travail avec le support-chanson. En effet, 0 élèves le trouvent ennuyeux, 5 le trouvent ordinaire, 39 le trouvent agréable et 69 le trouvent excellent.

Cette réponse révèle que la majorité des élèves (soit 108/113) sont motivés pour / par l'apprentissage de la chanson.

²³ Pour les items du questionnaire, consultez l'annexe N° 14

La deuxième question est liée aux goûts des élèves concernant leur ton de la chanson préféré. Ainsi, 53 préfèrent le ton joyeux, 05 préfèrent le ton triste, 10 préfèrent le ton sérieux et 45 préfèrent le ton humoristique.

La réponse révèle que la majorité des élèves (98/113) ont un penchant pour tout ce qui est gai et humoristique. Cela reflète un trait psychologique chez les élèves, qui est l'optimisme.

La troisième question a été sur les thèmes préférés par les élèves. Comme réponse, 16 ont une préférence pour le thème de l'amitié, 11 pour le thème de l'environnement, 34 pour le thème de la famille, 13 pour le thème du travail, 33 pour le thème de la patrie, 04 pour le thèmes sociaux, 02 pour des thèmes divers comme : le sport, les loisirs, le voyage, etc.

Cette réponse reflète l'attachement des élèves (50/113) à leur milieu familial et social. Elle révèle également qu'un bon nombre (33/113) ont une tendance patriotique.

La quatrième question concerne l'approche suivie. Comme réponse, 29 préfèrent que l'étude soit intégrale, 43 optent pour l'approche fragmentée et 41 préfèrent l'approche comparative.

Cette réponse révèle que la majorité des élèves espèrent faire une pratique quotidienne de la chanson. Par ailleurs, un nombre important a exprimé son choix en faveur de l'approche comparative, qui donne l'occasion à l'apprenant d'étudier plusieurs chansons à la fois.

La cinquième question est autour le mode d'écoute de la chanson. 15 préfèrent l'écouter directement chantée par leur enseignant. 27 préfèrent écouter l'enregistrement et 71 aiment regarder le clip de la chanson.

Cette réponse présente l'intérêt que portent les élèves pour document multimédia : ce qui traduit leur mise à jour avec la technologie.

La sixième question s'intéresse aux chanteurs favoris des élèves. Nous pouvons lire les noms suivants : Stromae, Macias, Andila, Yannick Noah, Faudel, etc.

Quant à la septième réponse, les chansons préférées par les élèves sont : La dernière danse, Papaouté, Les enfants de la Terre, Alors on danse, etc.

La dernière question vise à connaître la nature des différents apprentissages acquis par les élèves grâce à la chanson. 61 déclarent avoir profité de l'aspect linguistique de la chanson. 31 déclarent avoir acquis des connaissances culturelles. 10 déclarent avoir l'occasion de

découvrir des artistes et leurs albums. 11 déclarent avoir découvert des valeurs sociales et humaines.

Il a été révélé à travers cette réponse l'apport linguistique et culturel énorme que peut avoir la chanson.

*Les résultats du questionnaire destiné aux élèves du secondaire*²⁴

Après avoir enquêté les élèves du moyen, nous procédons à la présentation des données collectées auprès de ceux du secondaire (70 élèves)

En réponse à la première question, 0 élèves des élèvent trouvent le travail avec la chanson ennuyeux, 15 le trouvent ordinaire, 21 le trouvent agréable et 34 le trouvent excellent.

Cette réponse traduit la motivation de la majorité des élèves (soit 55) pour / par l'apprentissage de la chanson.

La deuxième question a été sur les thèmes préférés. 12 ont opté pour le thème de l'amitié, 11 s'intéressent à l'environnement, 16 préfèrent le thème de la famille, 20 ont choisi le thème du travail, 09 aiment tout ce qui est lié à la patrie et 02 ont une préférence pour tout ce qui a un rapport avec la société.

A travers cette réponse, nous remarquons l'attrance d'un grand nombre d'élèves (28/70) aux thèmes relationnels (amour filial et amical). Par ailleurs, un grand intérêt a été porté pour le thème du travail et celui de l'environnement (33/70) : cela qui révèle une croissance dans la conscience et le sens de responsabilité chez ces élèves.

La troisième question est liée aux tons préférés dans la chanson par les élèves. Ainsi, 18 préfèrent le ton joyeux, 08 préfèrent le ton triste, 16 préfèrent le ton sérieux et 28 préfèrent le ton humoristique.

La réponse révèle que plus de la moitié des élèves (46/70) penchent pour tout ce qui est gai et humoristique. Cela reflète l'optimisme et la positivité chez les élèves. Néanmoins, par rapport aux élèves du moyen, les élèves ont une préférence pour le ton qui manifeste du sérieux.

²⁴ Pour les items du questionnaire, consultez l'annexe N° 15

La quatrième question a été sur l'approche la plus fructueuse selon les élèves. D'après leurs réponses, 26 préfèrent l'approche intégrale d'une seule chanson tandis que 44 préfèrent l'approche comparative.

Pour les élèves, l'approche comparative leur permet de mieux mettre l'accent sur les thèmes abordés et cela en abordant les points communs et différents. Par ailleurs, les exemples fournis vont être multipliés, chose qui favoriserait l'apprentissage.

La cinquième question est autour le mode d'écoute de la chanson. 04 préfèrent l'écouter directement chantée par leur enseignant. 23 préfèrent écouter l'enregistrement et 43 aiment regarder le clip de la chanson.

A travers cette réponse, nous constatons l'intérêt que portent les élèves à l'image, à la vidéo et cela pour une compréhension meilleure du contenu du document, mission accomplie par l'outil technologique qui est disponible pour le visionnage des clips des chansons.

La sixième question s'intéresse aux chanteurs favoris des élèves. Nous pouvons lire les noms suivants : Zaho, Idir, Macias, Andila, Stromae, Adele, Amir, Rachid Taha, Roussos, Yannick Noah, etc.

Quant à la septième réponse, les chansons préférées par les élèves sont : Tourner dans le vide, Tout ce temps, Formidable, On court, etc.

Par rapport aux élèves du moyen, ceux du lycée ont une connaissance meilleure des chanteurs et de leurs productions artistiques, et cela parce qu'à leur âge, ils sont plus réceptifs de l'art, la mélodie et les paroles. Ici, nous pouvons remarquer que les élèves se familiarisent beaucoup plus avec la génération actuelle des chanteurs.

La huitième question vise à connaître la nature des différents apprentissages acquis par les élèves grâce à la chanson. 33 déclarent avoir profité de l'aspect linguistique de la chanson. 21 déclarent avoir acquis des connaissances culturelles. 7 déclarent avoir l'occasion de découvrir des artistes et leurs albums. 9 déclarent avoir découvert des valeurs sociales et humaines.

Cette réponse affirme que la chanson apporte autant de connaissances culturelles que des apprentissages linguistiques. Il s'agit aussi d'un véhicule de valeurs humaines et sociales.

La dernière question consiste à connaître l'avis des élèves concernant l'intégration de la chanson dans le programme du français au secondaire. 63 ont répondu avec oui et 07 ont répondu avec non.

D'après cette réponse, nous pouvons valider la satisfaction des élèves du support-chanson. Ceux qui ne trouvent pas d'intérêt de l'introduction de la chanson dans les programmes pensent que l'enseignant peut faire une étude de la chanson d'une manière officieuse de temps en temps.

IV. Bilan de l'observation

D'après le récit des observateurs, les entretiens effectués avec les enseignants-stagiaires et les impressions des élèves, il a été dressé le bilan suivant :

IV.1. Réussites des approches appliquées

- Une rétention meilleure du vocabulaire acquis a été effectuée à travers les approches mises en œuvre.
- Les supports techniques utilisés dans le cours ont amélioré la qualité d'apprentissage.
- La démarche dite « fragmentée » a permis un apprentissage approfondi du document en question et cela grâce à la répartition temporelle.
- Les éléments para verbaux ont accru la motivation chez les élèves (rythme, mélodie, images, etc.)
- Le lien affectif que la chanson a établi, a favorisé la complicité entre l'enseignant et ses élèves ; ce qui instaure un climat de confiance et d'échange.
- Une option culturelle s'est ajoutée à l'angle linguistique à travers la chanson.

IV.2. Limites des approches appliquées

- Certaines chansons dépassaient le niveau des élèves.
- En ayant recours aux fiches et aux TICE, l'usage du tableau a été complètement négligé.
- En évitant les thèmes tabous, le langage populaire et les expressions vulgaires, nous avons trouvé du mal à sélectionner les chansons adéquates.
- La gestion du temps présente un autre défi : il suffit de savoir s'organiser et mettre les choses à leur place.
- La gestion de la classe : certains enseignants ont du mal à maîtriser les éléments hyperactifs pendant la présentation du cours, notamment ceux du primaire et du collège.

V. Propositions et perspectives

La synthèse des réflexions apportées à travers ce qui a été présenté, sera formulée dans l'ensemble des propositions suivantes :

- Introduire la chanson dans les programmes scolaires.
- Former les étudiants (futurs enseignants) à la chanson.
- Sensibiliser les élèves aux avantages de la chanson.
- Fournir les moyens et les supports qui aident à l'apprentissage de la chanson (TICE).
- Donner l'occasion à des enseignants expérimentés afin qu'ils donnent des modèles d'apprentissage différents à la nouvelle génération d'enseignants.
- Exploiter l'aspect culturel, artistique et affectif de la chanson pour un profit multiple.
- Choisir les chansons en fonction des goûts des apprenants mais aussi selon les objectifs soulignés.
- Apprendre à faire des échanges d'expériences entre les différents enseignants.
- construire des situations pédagogiques appropriées aux centres d'intérêts des apprenants.
- A travers la chanson, penser à l'exploitation d'autres documents authentiques comme les films, les émissions, les extraits de presse, les articles publiés sur web, etc.
- Miser sur l'apport du ludique en faveur d'un public débutant.

Conclusion du chapitre

Au cours de ce chapitre et à travers les différentes pratiques citées plus haut, nous avons pu constater que l'analyse d'une chanson dans les trois paliers représente un outil très performant pour aborder et approfondir l'étude à la fois linguistique du FLE et par extension l'ouverture culturelle sur la société française et la diversité culturelle francophone. En effet, la culture qui est indissociable de la langue ne peut être transmise qu'à travers un document authentique, dont la chanson fait partie.

En outre, la chanson favorise le travail sur la compétence communicative, en mettant en interaction les quatre compétences (compréhension orale/expression orale/compréhension écrite/expression écrite) d'une manière plus souple.

En ce qui est de la musique, composante intégrante de l'univers des élèves, ces derniers seront captés par le rythme, grâce auquel l'étude linguistico-culturelle sera plus motivante et enrichissante. Cela pourra mettre l'enseignant dans une ambiance favorable et interactive.

Les observations effectuées et les commentaires de l'ensemble des participants ont révélé que la formation suivie avait un bon effet sur leurs pratiques enseignantes. En effet, grâce à cette

formation, ils ont pu diversifier leurs exploitations de la chanson en classe, car auparavant ils se contentaient seulement de l'aspect linguistique de la langue. Désormais ils tiendront compte de la dimension socioculturelle lors de l'étude des chansons.

Par ailleurs, les diverses stratégies apprises au cours de la formation leur ont servi d'un excellent modèle d'exploitation des supports et des moyens tels que : le recours aux TICE, l'enjeu de la mémoire visuelle et auditive, la pratique fragmentée, etc.

Nous pouvons dire que cette formation a éliminé le recours à des *initiatives spontanées*, qui peuvent réduire les possibilités d'une exploitation impeccable du support-chanson.

CONCLUSION GENERALE

Conclusion générale

Au terme de cette étude, nous pouvons affirmer que la chanson est un support idéal pour transmettre toute forme d'apprentissage. Ainsi, elle véhicule des valeurs linguistiques, culturelles, esthétiques et éducatives via son aspect authentique qui puise ses ressources dans l'histoire des sociétés. En outre, cet outil facilite l'installation de la compétence communicative dans une dynamique motivationnelle.

Quant aux résultats de notre étude, ils peuvent s'énoncer sur plusieurs plans.

Tout d'abord, concernant la thématique, il s'agit d'un sujet « passionnant » dans ses aspects linguistique et culturel par rapport à notre domaine d'étude - la didactique des langues et des cultures- car il nous permet de traiter des deux champs à la fois, à savoir la langue française et les cultures francophones tout en établissant le lien entre les concepts et les thèmes dégagés de notre corpus.

A cet effet, nous avons pu explorer nos connaissances dans les deux domaines, théorique et pratique à travers les théories et les analyses de chansons. Nous avons, à titre indicatif, abordé les différentes représentations de la langue française en deux moments, d'abord par l'exposé de chaque représentation, ensuite en étudiant la chanson qui pouvait refléter ce point de vue-là. Cela a été étayé par une proposition d'une approche didactique.

Or notre sujet reste inépuisable. D'abord par rapport à la matière première : chaque jour de nouvelles chansons apparaissent, traditionnelles, anciennes, modernes ou actuelles ainsi que les générations des artistes qui nous font découvrir d'autres thèmes à étudier : à titre d'exemple, le thème de l'oralité, qui se manifeste dans la chanson plus que dans d'autres supports.

Concernant le mode d'enseignement, nous avons pu décrire notre expérience concernant l'utilisation de la chanson en classe de FLE en Algérie, à travers des exemples d'approches qui ont été expérimentés non seulement comme une activité menée en classe mais aussi comme une formation à part entière. A partir de ces pratiques, nous avons pu également émettre des propositions et ouvrir d'autres pistes de travail concernant l'approche de la chanson en classe de FLE. Par ailleurs, il nous a paru censé de dresser un aperçu historique de l'exploitation de la chanson en la classe de FLE, aussi bien en ce qui concerne la place de

Conclusion générale

ce support dans les méthodes de FLE que par rapport à la documentation existante (les références bibliographiques sur les approches pédagogiques de la chanson).

Toutefois, il a été constaté une quasi-existence de recherches approfondies sur le sujet. A part les études réalisées par L-J Calvet à travers des travaux parus dans la revue *Le Français dans le monde*, le livre de P. Dument est le seul ouvrage qui nous a semblé accorder une importance à la didactique de la chanson. Tout au long de notre travail, nous avons également essayé de tirer profit des travaux menés par l'équipe de M. Boiron et cela en consultant les fiches pédagogiques disponibles sur son site. Cela nous a permis de déterminer ce qui manque dans ce domaine et tous les atouts qui existent encore pour ceux qui voudront aborder ce travail.

Pour ce qui est de la formation des enseignants de français, il nous semble judicieux de nous interroger sur la manière d'introduire la chanson dans l'enseignement du FLE de manière générale, au même titre que la littérature ou la civilisation par exemple. Nous avons pu évoquer l'avantage que cela représente : cela se justifie d'abord du fait que la chanson est apte à motiver davantage la génération actuelle ; ensuite parce qu'il s'agit d'un document authentique, elle dépeint la réalité d'une société en évolution.

Ainsi, d'un point de vue systématique, la chanson peut être abordée non seulement à travers la phonétique, le lexique ou la syntaxe mais aussi le langage emprunté : c'est une entrée au langage familier conversé par les jeunes d'aujourd'hui, dans leur quotidien, ainsi qu'à toutes variétés d'expression langagière-poétique en particulier. D'un autre côté, la chanson peut être une passerelle entre le français parlé et écrit et la littérature, en favorisant chez les étudiants une plus grande émotivité à ce langage poétique. Par rapport à la culture, elle permet à l'apprenant de découvrir la diversité culturelle francophone et les cultures urbaines (via les musiques urbaines) et les valeurs culturelles humanitaires et écologiques (à travers la chanson engagée).

De par les qualités de la chanson, les professeurs sont invités à prendre l'initiative de l'introduire dans leurs classes. Ce sont donc nos collègues, dans leurs classes qui indépendamment des méthodologies et des méthodes du FLE, se réjouissent de faire connaître la langue et les cultures francophones en travaillant la chanson avec leurs élèves. Certains même font part de leurs expériences dans des manifestations scientifiques organisées au niveau des universités.

Conclusion générale

En ce qui est des enseignants universitaires qui forment les étudiants -eux-mêmes futurs professeurs- il n'est pas seulement question de leur faire découvrir la langue française et les cultures francophones pour qu'ils s'en saisissent mais également pour qu'ils se rendent compte de l'intérêt que représente un support comme la chanson dans leur formation et dans celle de leurs futurs élèves et leur octroyer les instruments et des pistes afin qu'ils l'incluent dans leurs pratiques pédagogiques.

Vu sous cet angle, nous souhaitons pouvoir collaborer à enrichir ce champ à travers notre recherche-action. Et comme il y a encore des possibilités de traiter les thèmes et les représentations dans la chanson francophone sous ses différentes formes, nous maintenons toujours le même intérêt pour ce sujet, cet objectif nous incitera à continuer nos recherches sur la chanson et le document authentique d'une manière générale dans le domaine de la didactique du FLE.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Références bibliographiques

Références bibliographiques

ABDALLAH-PRETCEILLE M, Apprendre une langue, apprendre une culture, apprendre l'altérité. In les Cahiers Pédagogiques, N°360. Paris, 1998 p. 49.

ABDALLAH-PRETCEILLE M., Vers une pédagogie interculturelle. 3^{ème} édition Anthropos, 1^{ère} édition PUS, 1986. p. 157

ABRIC J.C. L'approche structurale des représentations sociales : développement récents. In : psychologie et société, 4, t. 2, p. 81-103. ACADIENS. Définition, histoire. Disponible sur : <https://fr.wikipedia.org/wiki/Acadiens> [consulté le 15 oct. 2014].

ACHAB D., Enseignement du français en milieu universitaire : enjeux et stratégies, prisme langues 2007 <http://prismelangues.u-strasbg.fr/index.php?id=3485> [consulté le 17 sept. 2015].

AMSELLE J-L Le métissage : une notion piège. Interview accordé à Nicolas Journet. Disponible sur : http://www.scienceshumaines.com/-0ale-metissage--une-notion-piege-0a_fr_923.html [consulté le 20 mars 2014]

ANDRE B. De l'autonomisation à l'autonomie en didactique des langues non maternelles. In le Français dans le monde : numéro spécial, recherches et applications, 1992.

ARENA T. biographie, actualité, photos et clips, Chérie FM disponible sur : <http://www.cheriefm.fr/artistes/tina-arena> [consulté le 30 sept. 2015]

ARFOUILLOUX J.C., L'entretien avec l'enfant : l'approche de l'enfant à travers le dialogue, le jeu et le dessin. Privat, 1975.

AUFRAY H. Le site officiel de Hugues Aufray, disponible sur : <http://www.huguesaufray.com/> [consulté le 03 janv. 2016]

AZNAVOUR C. Formidable. Disponible sur : <https://www.youtube.com/watch?v=awanoUsHuhA> [consulté le 23 mai 2014]

BAIL R. De tout c(h)oeur avec vous ! In : Le Français dans le monde. Paris : CLE INTERNATIONAL, N° 318, 2001, p. 59-60.

BAROUH P. Berceuse. Disponible sur : <http://teemix.aufeminin.com/musique/> [consulté le 16 mars. 2015]

BEACCO J.C. Les dimensions culturelles des enseignements de langue. Paris : Hachette Livre, 2000. (Coll. Références)

BEACCO J.C., BYRAM M. Introduction. In : CASTELLOTTI, V. MOORE D. Représentations sociales des langues et enseignements. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe, de la diversité linguistique à l'éducation plurilingue. Direction de l'éducation scolaire extra-scolaire et de l'enseignement supérieur.

Références bibliographiques

Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2002. Disponible sur <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/CastellottiMooreFR.pdf> [consulté le 20 oct. 2014]

BEACCO J.C., La méthode circulante et les méthodologies constituées. In le Français Dans Le Monde, recherches et applications, numéro spécial Méthodes et méthodologies. Hachette-Larousse. Paris 1995 pp. 36-41.

BEJAOUI N L'apprenant du français dans le Sud algérien entre une langue étrangère et l'étrangéité d'une langue. Revue de la faculté des lettres et des langues, n°10 et 11, 2012. Pp. 11-24

BENEDETTO Pierre Psychologie cognitive, concepts fondamentaux, Studyrama, 2008.

BENMESBAH A Un système éducatif en mouvement, In le français dans le monde FDLM N° 330, 2003 [consulté le 15 sept. 2014].

BENT A. Biographie, news, discographie, photos, vidéos. Disponible sur : http://www.nrj.re/NRJ_Artistes/fiche.do:id=40&name=amel-bent [consulté le 10 sept. 2015].

BERARD E. CANIER Y., LAVENNE C. Tempo 2. Paris : Didier/Hatier, 1996

BERARD E. Tempo 2. Paris : Didier/Hatier, 1996

BERGER, MERIEUX. Cadence 1/ Cadence 2, Méthode de français. Paris : Hatier-Didier, 1995.

BERTOCCHINI P., COSTANZO E. Manuel de formation pratique pour le professeur de FLE. Paris : CLE International, 2008.

BLANC J., CARTIER J.M. Escales 1/ Escales 2. Paris : CLE International, 2002.

BOIRON M., Chansons en classe, mode d'emploi. In le Français Dans le Monde. Paris, CLE INTERNATIONAL, N° 318, 2001. Dossier : Musiques actuelles, 4^{ème} génération. p.55-57.

BOIRON M., HOURBETTE P. 1001 manières d'utiliser la chanson. . In le Français Dans le Monde. Paris, Hachette-Larousse, 1993 (b), N°257.

BOIRON M., HOURBETTE P. La nouvelle génération française. In le Français Dans le Monde. Paris, Hachette-Larousse, 1993 (a), N°257.

BOUDOU J., ISERN, A.R. Chanson et classe de langue : état des lieux. In le Français Dans Le Monde. Paris, N° 184, 1984.

BOUTAN P., BOYER H., GOUDAILIER J.-P., SEGUIN B., TEILLARD F. Et le langage des jeunes ? In : BOUTAN P., CHISS J.-L. La langue et ses représentations. Le Français aujourd'hui, Paris, N° 124, 1998.

BOYER H Sociolinguistique : territoire et objets, éd. Delachaux et Niestlé Paris 1996 p. 37

BOYER H., De l'autre côté du discours. Le Harmattan, Paris, 2003. p. 13

Références bibliographiques

BRASSENS G. Analyse Brassens, explications de références, expressions, vocabulaire des chansons de Georges Brassens. Disponible sur : <http://www.analysebrassens.com/?page=texte&id=3&%23> [consulté le 23 nov. 2015]

BRECY Cl. La chanson de la Commune : chansons et poèmes inspirés par la Commune de 1871. Editions Ouvrières 1991.

BREL J. Brel entre les lignes, apprendre ou pratiquer le français avec Jacques Brel. Bruxelles : fiches pédagogiques disponibles sur : <http://www.wbi.be/fr/fichesbrel> [consulté le 23 déc. 2014]

BRUANT A Aristide Bruant : fantaisie triste et autres poèmes, autres chanson. Paris : Atelier des Bristants, 2000. (Présentation et choix de A. Velter ; Coll. Chat Noir).

BRUNER J., Comment les enfants apprennent à parler. Collection : éducation et culture, 2000

CALOGERO. Biographie discographie et fiche d'artiste disponible sur : <http://musique.rfi.fr/artiste/chanson/calogero> [consulté le 26 déc. 2015]

CALVET L.J. A travers chants. In le Français dans le monde. Paris Larousse-Hachette, 1977, p. 6-51.

CALVET L.J. Chanson et société. Paris : Payot, 1981.

CALVET L.J. Encore un effort. In le Français Dans Le Monde. Paris, CLE International, N° 318, 2001. Dossier : musiques actuelles, 4^{ème} génération. p. 49-51

CALVET L.J. La chanson dans la classe de français langue étrangère. Paris : CLE International, 1980.

CALVET L.J. Laisse béton, t'es pas chébran. In le Français Dans Le Monde. Paris Hachette-Larousse, N° 184, 1984.

CALVET L.J. ; KLEIN, J.C Faut-il brûler Sardou ? Paris : savelli, 1978.

CAON F., Le plaisir dans l'apprentissage des langues. In un défi méthodologique. Venise laboratoire ITALS italiano come lingua straniera. <http://arcaold.unive.it/bitstream/10278/2315/1/Nr.%203%20versione%20francese.pdf> [consulté le 14 oct. 2015].

CAPRON I.P., Le sentiment d'efficacité personnelle et l'apprentissage des langues. Les Cahiers de l'Acedle, volume 9, numéro 1, 2012 ; Recherches en didactique des langues et cultures. https://acedle.org/old/IMG/pdf/05_Puozzo-Capron.pdf [consulté le 14 sept. 2015].

CARE J.M ; DEMARI J.C. Oser une chanson qui fait du bruit : Elégance, d'Alain Bachung. In le Français Dans Le Monde, N° 216, pp. 48-58.

CARÉ J.M. & stagiaires du BELC. Manipulation de textes de chanson. In le Français Dans Le Monde, N° 184. Paris : Hachette-Larousse, 1984.

Références bibliographiques

CARÉ J.M., DEMARI J.C. Chansons et profs : une histoire d'amour contrariée. In le Français Dans Le Monde. Paris, N° 216, 1988.

CAVILAM. Le plaisir d'apprendre : le site de ressources pour les professeurs de Français Langue Etrangère. Disponible sur : <http://www.leplaisirdapprendre.com/> [consulté le 22 déc. 2014]

CERQUIGLINI B. Renouveau des perspectives sur la langue française : contre la monoglossie. Dialogues et cultures. Paris : FIPF, 2001, N° 45.

CHAMBARD L. ; DAMOISEAU Robert La chanson d'aujourd'hui : mythes et images du temps présent. CIEP & ELP. Les dossiers de Sèvres, Sèvres, 1984, p. 184.

CHAMBRELAIN A. Stratégie pour une étude de la chanson française. In le Français Dans Le Monde. Paris Hachette-Larousse, N° 131, 1977, p. 28-32.

CHANSONS TRADITIONNELLES ET POPULAIRES FRANCAISES. Disponible sur : <http://www.cndp.fr/crdp-reims/cddp51/ressources/cdaudios/musique-du-monde.htm>

CHEVALIER M. Enseignant, poil aux dents. Des outils pédagogiques pour faire étudier les chansons de Renaud. Disponible sur : <http://www.sharedsite.com/hlm-de-renaud/ecole/enseignant/> [consulté le 10 jan. 2015]

CHISS J.L, DAVID J., REUTER Y. (dir.) Didactique du français. Fondements d'une discipline. Bruxelles : De Boeck, 2005, p. 129.

CORNEILLE. Biographie discographie et fiche d'artiste disponible sur : <http://musique.rfi.fr/artiste/chanson/corneille> [consulté le 14 fév. 2016]

COURTILLON J., La notion de progression appliquée à l'enseignement de la civilisation. In le Français Dans Le Monde, N° 188. Paris Hachette-Larousse 1984 p. 52.

COURTILLON J., RAILLARD S. Archipel 1/Archipel 2. Paris : CREDIF-Didier, 1982-1983.

COURTILLON J., SALINS G.D. Libre Echange 1/Libre Echange 2. Méthodes de français, niveaux 1, 2. Paris : Hatier-Didier, 1991.

CUNY F., JOHNSON A.M. Belleville 1. Paris: CLE International, 2004.

CUQ J.P, GRUCA I, Cours de didactique du français langue étrangère. Horizon Groupe. Paris 2002 p. 09.

CUQ J.P., DOMNIQUE F., GIRARDET J., VERDELHAN M. Le nouveau Sans Frontières 1/ Le nouveau Sans Frontières 2, Méthodes de français. Paris : CLE International, 1991.
GALLIER T., GRAND-CLEMENT O. Belleville 2, Méthode de français. Paris : CLE International, 2004.

Références bibliographiques

DAHOU F Didactique des langues : recherche scientifique en Algérie : vers une gestion du patrimoine linguistique et des mentalités. Disponible sur http://www.oasisfle.com/documents/f_dahou_univers_ourgla.htm [consulté le 06 sept. 2014].

DAKHIA A. Dimension pragmatique et ressources didactiques d'une connivence culturelle en FLE. Thèse de doctorat. Université de Batna, 2004, p. 100.

DAMOISEAU R. La chanson moderne : étude de civilisation et de langue. In le Français dans le monde, 1967.

DASSIN J., Biographie, discographie et fiche d'artiste disponible sur : <http://musique.rfi.fr/artiste/chanson/joe-dassin> [consulté le 23 sep. 2015]

DEMARI J.C. Cinquante ans de chansons en classe de FLE. In le Français Dans Le Monde. Paris, CLE International, 2001 (b), N° 318, 2001.

DEMARI J.C. Faire du français un objet de désir. In le Français dans le monde. Paris : CLE International, 2001, N° 318.

DEMARI J.C. Les mille visages de la chanson francophone. In le Français dans le Monde. Paris, CLE International, 2002, N° 323.

DEMARI J.C. Les mille visages de la chanson francophone. Le Français dans le monde. Paris, CLE International, 2002, N° 323.

DEMOUGIN F., DUMONT P. Cinéma et chanson : pour enseigner le français autrement. Paris : Delagrave / CRDP Midi-Pyrénées, 1999.

DENIOT J., Chanson française, aventure et identité. 2007. <http://www.chansons-francaises.info/chanson.francaise.identite.htm> [consulté le 23 oct. 2015]

DIAMANKA S. Biographie et discographie disponible sur : <http://www.universalmusic.fr/artiste/2342-souleymane-diamanka/bio> [consulté le 30 avril 2015]

DIMEY D. Touche pas à ma planète. Informations disponibles sur : www.praticable.com/dossier-presse/DOSSIER%20PLANETE%20%20mail.doc [consulté le 28 avril 2015]

DION C. de retour avec Parler à mon père –Le figaro, disponible sur : <http://www.lefigaro.fr/musique/2012/07/02/03006-20120702ARTFIG00486-celine-dion-de-retour-avec-parler-a-mon-pere.php> [consulté le 20 oct. 2015]

Disponible sur : YANNICK N. Le même sang : fiche pédagogique disponible sur : <http://enseigner.tv5monde.com/fle/le-meme-sang> [consulté le 17 juin 2015]

Références bibliographiques

- DUMONT P. Francophonie, francophonies. In : BOYER H., PEYTARD J. Les représentations de la langue : Approches sociolinguistiques. Langue française. Paris N° 85, 1990 p.35-47.
- DUNETON C. Renaud. Le temps des noyaux suivi de Mistral gagnant. Chansons et dessins. Paris : Seuil, 1988 (Coll. Point-virgule)
- ERWAN J. Renaud. Paris : Seghers, 1982 (Coll. Poésie et chanson). Cité dans Le Monde, Paris, 2 sept. 2008.
- FDFM – Le Français dans le monde. Paris, CLE International, N° 323, 2002
- FDFM – Le Français dans le monde. Paris, CLE International, N° 318, 2001. Dossier : Musiques actuelles, 4^{ème} génération.
- FDFM – Le Français dans le monde. Paris, Hachette, N°272, 1995.
- FDFM – Le Français dans le monde. Paris, Hachette-Larousse, N°131, 1977.
- FDFM – Le Français dans le monde. Paris, Hachette-Larousse, N°47, 1967.
- FERRAN P., MARIET F. et PORCHER L. A l'école du jeu. Bordas, 1978.
- FERRARI Ch. Biographie disponible sur : <http://www.greatsong.net/BIOGRAPHIE-CHRISTIAN-FERRARI,9999752069.html> [consulté le 25 fév. 2016]
- FERRAT J. fiche pédagogique de Maria avait deux enfants, disponible sur : <http://colledegdesflandres.etab.ac-lille.fr/HIDA/3HDA-Fran-FERRAT01.pdf>
- FOULIN J.N & TOCZEK M.C. Psychologie de l'enseignement. Paris. Armand Colin, 2006. pp. 92-93.
- FRANÇOIS-GEIGER D. Panorama des argots contemporains. In FRANÇOIS-GEIGER D. ; GOUDAILIER J.P. (éds.). Parlures argotiques. Langue française, Paris, Larousse, N° 90, 1991.
- GAINSBURG S. Proposition d'une démarche pédagogique de la chanson En relisant ta lettre : fiche disponible sur : <http://ohmonfle.blogspot.com/2015/07/serge-gainsbourg-en-relisant-ta-lettre.html> [consulté le 12 mars 2016]
- GALISSON, R. 1997 Problématique de l'éducation et de la communication interculturelles en milieu scolaire européen. ELA, N°106, 1997. p. 141-160
- GALLON F. Extra ! 1, Extra ! 2, Méthode de français, niveau 1&2. Paris : Hachette Livre FLE, 2002.
- GERMAIN C., Evolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire. CLE International. Paris 2001 p. 105

Références bibliographiques

- GIRARDET J. Campus 2, Méthode de français. Paris : CLE International, 2002.
- GIRARDET J. CRIDLIG J.M. Panorama 2, Méthode de français. Paris : CLE International, 1996.
- GIRARDET J. Panorama 1, Méthode de français. Paris : CLE International, 1995.
- GIRARDET J. PECHEUR J., GIBBE C. Echo 1/Echo 2, Méthodes de français. Paris : CLE International, 2008.
- GIRARDET J., PECHEUR J. Campus 1. Méthode de français. Paris : CLE International, 2006.
- GOHARD-RADDENKOVIC A., De compétences culturelles vers des compétences linguistiques, PETER LANG 2^{ème} Edit, Paris, 2004, p. 25
- GOLDMAN J.J. Il changeait la vie (1987)- Parler d'sa vie, disponible sur : http://www.parler-de-sa-vie.net/chansons/il-changeait-la-vie,1987_10.php [consulté le 06 avril 2016]
- GRANDMONT N. Pédagogie du jeu : jouer pour apprendre. Edition de Boeck Université. 1997, p. 47-48
- GRIMBERT P., Psychanalyse de la chanson. Les belles lettres. Archimbaud. Paris 1996.
- GRUCA I. Cours de didactique du français langue étrangère et seconde. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble, 2003.
- GUEUNIER N. Le Français aujourd'hui. Paris : Colin, 1987.
- HABERMAS J., Théorie de l'agir communicationnel : rationalité de l'agir et rationalisation de la société. 1987
- HADDAD K., Diversité linguistique et culturelle et enjeux du développement. Editions AUPELF-UREF. Paris 1997 p. 385.
- HAGEGE C. Le français, histoire d'un combat. Paris : Michel Hagege, 1996.
- HOLEC. H. Présentation générale dans autonomie et apprentissage autoguidé : terrains d'application actuels. Strasbourg, CDCC, 1988.
- HOUREBETTE P. Diffuser la chanson française : l'exemple des Pays Bas. In le Français Dans Le Monde. Paris, Hachette, N° 257, 1993.
- IDIR Biographie et discographie disponible sur : <http://musique.rfi.fr/artiste/musiques-monde/idir> [consulté le 30 juin 2015]
- JACOB DIAS DE BARROS M.L. La chanson francophone en classe de FLE au Brésil : un certain regard entre langues et cultures. Thèse de doctorat en didactique de FLE ; Université Sorbonne Nouvelle -Par-s 3, 2010.

Références bibliographiques

JOURNET N. Penser la culture. Disponible sur : http://www.scienceshumaines.com/penser-laculture_fr_901.html [consulté le 30 sept. 2015]

JULLIOT M.T. Le chant dans l'enseignement du français à l'étranger. Le Français dans le monde. Paris, Hachette-Larousse, N° 9, 1962.

KIDS-UNITED, On écrit sur les murs, disponible sur : <http://musique.ados.fr/kids-united/On-ecrit-sur-les-murs-t7922.html> [consulté le 23 sep. 2015]

KRESHEN S. D. Modèle du moniteur. Cité par VAN E par Disponible sur : <http://portail-du-fle.info/glossaire/acquisitiondulangage.html>. 2010 [consulté le 24 nov. 2015]

LANTOLF J.P & GUNUNG P.B., L'acquisition scolaire d'une langue étrangère vue dans la perspective de la théorie de l'activité : une étude de cas. Aile, 2000. Disponible sur : <http://aile.revues.org/Numéros12>

LAVENNE C. BERARD E., BRETON G., CANIER Y., TAGLIANTE C. Studio 60, Méthode de français, niveau 2. Paris : Didier, 2001.

LAVENNE C. Studio 100, Méthode de français, niveau 1. Paris : Didier, 2001.

LE LAROUSSE expression de la langue française dans sa version numérique. CD-ROM.

LE MONDE. Orthographe en péril. Thématique publiée le 20 fév. 2009.

Le Nouveau Petit Robert de la langue française. Paris : 2008.

LE PLAISIR D'APPRENDRE. Le site pédagogique destiné aux professeurs de FLE. Disponible sur : <http://www.leplaisirdapprendre.com> [consulté le 15 mars 2015]

LES FANTASTIQUES. J'aime les mots : clip et paroles disponibles sur : <http://ticsenfle.blogspot.com/2014/06/jaime-les-mots-les-enfantastiques-clip.html> [consulté le 28 avril 2015]

MACIAS E. Biographie et discographie disponible sur : <http://musique.rfi.fr/artiste/chanson/enrico-macias> [consulté le 30 juin 2015]

MAHEO-LE COADIC M., POISSON-QUINTON S. Festival. Paris : CLE International, 2005.

MAKHLOUFI N., Le ludique dans l'enseignement-apprentissage du FLE chez les 1^{ère} AS. Synergies Algérie, N° 12-2011 pp.89-100.

MANFREDONIA G. La chanson anarchiste en France, des origines à 1914. Le Harmattan, 1997.

MAUGER G. Cours de langue et de civilisation française. Paris : Hachette, 1955. Niveau II, cité par BARROS M.J.D. 2010.

MENAND R. de. Taxi 2, Méthode de français. Paris : Hachette Livre FLE, 2003.

Références bibliographiques

- MERLE P. Argot, verlan et tchatches. Toulouse : Milan, 1997. (Coll. Les essentiels Milan)
- MERLE P. Dictionnaire du français branché suivi du Guide du Français tic et toc. Paris : Seuil, 1986 ; 1989.
- MESCHONNIC H. De la langue française –essai sur une clarté obscure. Paris : Hachette-Littérature, 1997.
- MEZIANI A, Pour un enseignement-apprentissage du FLE dans une perspective interculturelle. Mémoire de magistère. Université de Batna 2007.
- MONNERIE-GOARIN A., SIREJOLS E. Champion 1/ Champion 2, Méthodes de français. Paris : CLE International, 2001.
- MORTAIGNE V. Le dépouillement élégant. Le Monde du 18 mai 1995, p. 28.
- MOUNIN G., Sens et place de la civilisation dans l'enseignement des langues. In le Français Dans Le Monde, N° 188. Hachette-Larousse. Paris 1984 p. 35.
- MOUSTAKI G. Sa carrière en 10 chansons –Charts in France, disponible sur : <http://www.chartsinfrance.net/Georges-Moustaki/news-77684.html> [consulté le 11 nov. 2015]
- NICHTINGALE & O'NEIL Pour une pédagogie de qualité. Cité par TOUATI M. & ZIOUANI F. Proposition d'une démarche universitaire techno-pédagogique pour faire apprendre à enseigner l'oral dans les établissements académiques. In revue didactique n°17. 2015.
- NOAH Y. Biographie discographie et fiche d'artiste disponible sur : <http://musique.rfi.fr/artiste/chanson/yannick-noah> [consulté le 12 déc. 2015]
- PICCIOLA L. Messages culturels de la chanson populaire. In le Français Dans Le Monde. Paris, N° 173, 1982
- PILHION R. (autour de). Quand Berlin chante en français. In FDLM, Paris, Hachette-Larousse, 1984, N° 184.
- PILHION R. et al. Quand Berlin chante en français une expérience de promotion linguistique. In le Français dans le monde, N°184, 1984, p. 60-70.
- PIOTRWSKI S. Les tâches en classe de langue étrangère. Synergies Pologne N°7-2010 pp. 107-108. Disponible sur : <http://gerflint.fr/Base/Pologne7/sebastien.pdf> [consulté le 20 déc. 2015]
- POLIQUIN G. La chanson et la correction phonétique. Centre international de recherche sur le bilinguisme. Québec. 1988.
- PORCHER L, cité par GOHARD-RADDENKOVIC A, De compétences culturelles vers compétences linguistiques, Peterlang 2^{ème} édition. Paris, 2004 p. 49

Références bibliographiques

PORCHER L., Cultures invisibles. In le Français Dans Le monde : recherches et applications. Hachette-Larousse. Paris 1996 pp. 124-129.

PUREN C, La perspective actionnelle : vers une nouvelle cohérence didactique. In le Français Dans Le Monde. Dossier : Les animaux et nous, une nouvelle cohabitation, N° 348. Paris 2006.

PUREN C., Histoire méthodologique de l'enseignement des langues. Paris Nathan. CLE International collection DLE pp. 371-372

PUREN C., La culture en classe de langue, enseigner quoi ? In les langues modernes, N°4, APLV. Paris 1998.

PUREN C., Perspectives objet et perspective sujet en didactique des langues-cultures. In ELA revue de didactologie des langues-cultures, N° 109, 1998 p. 10.

RENAUD. Laisse béton. Disponible sur : <http://fr.lyrics-copy.com/renaud/laisse-beton.htm> [consulté le 4 sept. 2015]

RFI. Radio France Internationale. RFI musique, disponible sur : <http://www.rfimusique.com> [consulté le 15 janv. 2015]

RICHTERICH R. Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage. Paris Hachette 1986.

ROGERS C.R. Liberté pour apprendre. Dunod. Collection sciences de l'éducation. Paris 1972.

ROSEN E. Le point dur le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues. Paris : CLE International. 2006.

SARDOU M., Biographie discographie et fiche d'artiste disponible sur : <http://musique.rfi.fr/artiste/chanson/michel-sardou> [consulté le 26 déc. 2015]

SAVATOVSKY D., Naissance d'une linguistique de l'argot (1890-1920). In ELA. Paris : Didier, 2000, N° 118 (La crise du français).

SCHWARTZ B. L'éducation demain : une étude de la fondation européenne de la culture Aubier Montaigne. Coll. RES Paris, 1973.

SEARA Rodriguez, L'évolution des méthodologies dans l'enseignement du FLE depuis la méthodologie traditionnelle jusqu'à nos jours, 2004

SOUDROT M. Les mots des jeunes. In : Langue française, Paris, N° 114, 1997. TREVISI S. Café Crème 2, Méthode de français. Paris : Hachette, 1997.

STAMBOULI M. Interactions didactiques en classe de français langue non maternelle en école algérienne : compétences langagières visées et pratiques de classe. Thèse de doctorat, université de Franche Comté. 2011. p. 361

Références bibliographiques

STROMAE. Chanson et FLE : de l'idéal à la réalité avec Stromae dans le clip. Fiche pédagogique disponible sur : <http://enseigner.tv5monde.com/fle/papaoutai> [consulté le 20 mai 2016]

TRENET C. Le site complet qui dit tout sur l'homme et sa vie, disponible sur : <http://www.charles-trenet.net/> [consulté le 2 nov. 2015]

VALLS V. Paroles de la chanson Espaces verts disponibles sur : <https://www.youtube.com/watch?v=GL9iRGawBrg> [consulté le 03 janv. 2016]

VAVILOVA V. Zéro faute : tempête dans l'encrier. In le Français Dans Le Monde, Paris, CLE International, N° 366, 2009, p. 21.

VIANIN P., La motivation scolaire : comment susciter le désir d'apprendre ? Bruxelles De Boeck Université. 2006. p. 53

VIAU R., La motivation en contexte scolaire. Editions du Renouveau Pédagogique Inc. 1994. http://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1995_num_113_1_2992_t1_0154_0000_2 [consulté le 10 sept. 2015].

VIGNEAULT G. Biographie, discographie et fiche d'artiste disponible sur : <http://musique.rfi.fr/artiste/chanson/gilles-vigneault> [consulté le 23 sep. 2015]

WALTER H. L'aventure des mots français venus d'ailleurs. Paris : Robert Laffont, 1997.

WALTER H. Le français dans tous les sens. Paris : Robert Laffont, 1988.

WIKIPEDIA L'encyclopédie libre. Disponible sur : fr.wikipedia.org [consulté le 25 juin 2015]

WILLEMS M. Politique de formation des professeurs en faveur de la diversité linguistique et de la communication interculturelle. Etude de référence. Strasbourg : les Editions du Conseil de l'Europe, 2002.

WOLTON D. Apprendre la cohabitation culturelle. Propos recueillis par F. Ploquin, Le Français dans le monde, N° 343, 2006. p. 10-11

YAGUELLO M. Catalogue des idées reçues sur la langue. Paris : Seuil, 1998. (Coll. Point-virgule)

ZARATE G. Chansons et poésie. Brassens, Gréco, Montand, Mouloudji chantent les poètes. Paris : MAE, Hachette, 1982.

ZARATE G. Parlons musique et sons ou notes à la portée...de tous. In le Français Dans Le Monde. Paris, Hachette, N° 184, 1984

ANNEXES

Table des annexes

Annexe N° 1 : Titres des chansons exploitées au cours de la recherche

Annexe N° 2 : Photographies des artistes dont les chansons ont été exploitées

Annexe N°3: Questionnaire de l'enquête sur les motivations du choix de l'apprentissage de la langue

Annexe N° 4 : Questionnaire sur les représentations des stagiaires du support-chanson.

Annexe N° 5 : Exposé axé sur l'analyse de la chanson « Quand c'est ».

Annexe N° 6 : Grille d'observation du cours de l'enseignant

Annexe N° 7 : Questionnaire adressé aux stagiaires lors de la formation à la chanson

Annexe N° 8 : Fiche d'évaluation personnelle liée à formation à la chanson

Annexe N° 9 : Production écrite sur la place et au rôle du professeur dans la vie.

Annexe N° 10 : Rédaction à la lumière de la chanson « Pourquoi cette pluie ? » de Idir.

Annexe N° 11 : Fiche pédagogique de la chanson « *Un jour au mauvais endroit* » de Calogero.

Annexe N° 12 : Un texte exhortatif-modèle portant sur la protection de l'environnement.

Annexe N° 13 : Questionnaire destiné aux élèves du primaire.

Annexe N° 14 : Questionnaire destiné aux élèves du moyen.

Annexe N° 15 : Questionnaire destiné aux élèves du secondaire.

Annexe N° 1

Titres des chansons exploitées au cours de la recherche

Titres des chansons exploitées pour illustrer des approches pédagogiques

- En relisant ta lettre (Serges Gainsbourg)
- Qui a volé les mots ? (Michèle Bernard)
- Le moi et le je (Serges Gainsbourg)
- Des ils et des elles (Jane Birkin)
- Promenons-nous dans les bois (chanson enfantine)
- Je suis venu te dire que je m'en vais (Serges Gainsbourg)
- L'accent (Fabulous Trobadors)
- A Saint-Lazare (Aristide Bruant)
- Mon pays, c'est l'hiver (Gilles Vigneault)
- Métis (Yanick Noah)

Titres des chansons exploitées lors de la formation des stagiaires

- Quand c'est (Stromae)
- L'encre de tes yeux (Francis Cabrel)
- Douce France (Charles Trenet)
- Adieu Monsieur le professeur (Hugues Aufray)
- Moment d'humanité (Souleymane Diamanka)

Titres des chansons exploitées en classes avec les élèves

- A la claire fontaine (chanson traditionnelle)
- Malbrough s'en va t en guerre (chanson traditionnelle)
- Les crapauds (chanson populaire)
- Malheur à celui qui blesse un enfant (Enrico Macias)
- Touche pas ma planète (Dominique Dimey)
- J'aime les mots (Les Fantastiques)
- Comme la lune (Joe Dassin).
- On écrit sur les murs (Kids United)
- Maria (Jean Ferrat)
- Parler à mon père (Céline Dion)

Annexes

- Papaouté (Stromae)
- Terre (Corneille)
- Toi Paris tu me prends dans tes bras (Enrico Macias)
- Le même sang (Yannik Noah)
- les couleurs de la vie (Christian Ferrari)
- Ma philosophie (Amel Bent)
- Formidable (Charles Aznavour)
- Pourquoi cette pluie ? (Idir)
- Les filles de mon pays (Enrico Macias)
- Musulmanes (Michel Sardou)
- Un jour au mauvais endroit (Calogero)
- Je m'appelle Bagdad (Tina Aréna)
- Espaces verts (Valium Vals)
- Adieu Monsieur le professeur (Hugues Aufray)
- Il changeait la vie (Jean-Jacques Goldman)

Annexe N° 2

Photographies des artistes dont les chansons ont été exploitées



Amel Bent



A. Bruant



Ch. Aznavour



F. Cabrel



Calogero



Corneille



J. Dassin



C. Dion



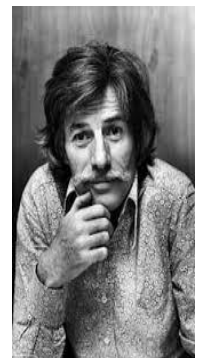
D. Dimey



F. Troubadours



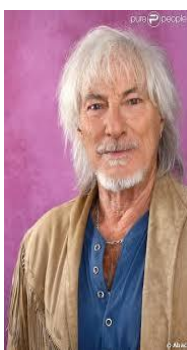
Ch. Ferrari



J. Ferrat



G. Vigneault



H. Aufray



Idir



J. Birkin



J.J. Goldman



Les Fantastiques

Annexes



E. Macias



M. Bernard



M. Sardou



S. Gainsbourg



S. Diamanka



Stromae



T. Aréna



Ch. Trénet



United Kids



Valium Vals



Yannick Noah



D. Roussos

Annexe N° 3

Questionnaire lié à l'enquête sur les motivations du choix de l'apprentissage de la langue française par de notre échantillon

Le choix de la filière

Le choix du français relevait-il d'un choix personnel ou dicté par autrui ?

Pourquoi ?

Les représentations de la langue française au début de l'apprentissage

Quelle a été votre attitude de la langue française au début d'apprentissage ?

Trouvez-vous que c'est une langue facile à apprendre ?

Transformation de la motivation

Votre motivation a-t-elle transformé ?

Dans quel sens ?

Pourquoi ?

Identification des besoins quant à la motivation vers l'apprentissage du FLE

Quels seraient vos besoins ?

Quels sont les attitudes, les supports et les outils qui peuvent accroître votre motivation ?

Annexe N° 4

Questionnaire sur les représentations des stagiaires du support-chanson et sur l'intégration de la chanson dans leurs pratiques pédagogiques.

Etes-vous pour ou contre l'exploitation de la chanson en classe pour des fins pédagogiques ?

- Oui
- Non

Pourquoi ?

.....

Vous est-il arrivé d'utiliser la chanson en classe ?

- Oui
- Non

Si oui, lesquelles préférez-vous exploitez ?

- Chanson à texte.
- Chanson populaire/traditionnelle.
- Chanson moderne
- Chanson engagée
- Autres : précisez

Pourquoi utilisez-vous la chanson ?

- Pour éveiller l'intérêt des élèves pour l'apprentissage.
- Pour motiver les élèves
- Pour la diction et la correction phonétique
- Pour la rétention du vocabulaire
- Pour travailler les quatre compétences de communication
- Pour transmettre la culture de l'Autre
- Pour d'autres raisons : précisez

Selon vous, quels seraient les autres atouts de la chanson en classe ?

.....
.....

Annexe N° 5

Exposé axé sur l'analyse de la chanson « Quand c'est » par l'un des participants.

Il faut signaler avant de présenter l'analyse de l'étudiante la remarque que cette dernière a émise « cette chanson m'a particulièrement marquée, en l'entendant pour la première fois j'ai fondu en sanglot ... Que Dieu allège la souffrance de toute personne atteinte de cette maladie impitoyable... »

Les paroles de la chanson 'Quand c'est'

Mais oui on se connaît bien
T'as même voulu t' faire ma mère,
 hein
T'as commencé par ses seins
Et puis du poumon à mon père, tu
 t'en souviens ?
Cancer, cancer,
Mais dis-moi quand c'est ?
 Ho dis-moi quand c'est

Cancer cancer
Qui est le prochain ?
Et tu aimes les petits enfants
Décidément rien ne t'arrête, toi
Et arrête de faire ton innocent
Sur les paquets de cigarettes
« fumer tue » tu m'étonne
 Mais tu m'aide
Cancer, cancer

Mais dis-moi quand c'est ?
Cancer, cancer
 Ho quand c'est
Quand c'est ? quand c'est ?
 Que tu cesses tes avances
Quand c'est ? quand c'est
 Que tu pars en vacances
Quand c'est ? quand c'est
Quand est-ce que tu y penses
Quand c'est ? quand c'est ?
 Ça nous f'ra des vacances
Cancer, cancer,
Mais dis-moi quand c'est ?
 Ho dis-moi quand c'est ?
Cancer, cancer
Qui est le prochain ?
Qui est, qui est, qui est le prochain ?



Aperçu biographique sur le chanteur

Né en 1985 à Bruxelles, Stromae Alias Paul Van Haver est un auteur-compositeur-interprète belge d'origine rwandaise. Il puise son inspiration dans le hip-hop que dans la musique électronique. A l'âge de 11 ans, Stromae commence à s'intéresser à la musique et s'inscrit à l'Académie musicale de Jette pour prendre des cours de solfège et de batteries.

En 2000, il choisit le pseudonyme Opmaestro et se lance dans le monde du rap. Son pseudo étant trop similaire à celui d'un autre artiste, il change et opte pour Stromae, qui correspond à Maestro à l'envers. En 2005, l'artiste enchaîne des prestations, il participera à la « Hip-Hop Family » en 2006 ainsi qu'au « Juste Debout Benelux » en 2007.

En 2008, Stromae signe chez Because Music et Kilomaître pour 4 ans. Il compose alors le single « cette fois » interprété par Melissa M sur l'album « avec tout mon amour ». En 2009, il sort le single « Alors on danse », qui rencontre un grand succès dans toute l'Europe, se classant notamment en tête des charts en France, Allemagne et Belgique.

Le 21 juin 2010 est disponible dans les bacs « Cheese », un album coup de poing tout en couleur. Une fois encore, Stromae pose son style et s'affirme en créateur. En septembre 2010, un remix de « Alors on danse », fruit de la collaboration de Stromae avec Kanye West, apparaît sur la toile. S'en suivra en octobre une nouvelle version de ce même titre avec un orchestre symphonique et devient le « hit de

Annexes

l'année 2010 » lors de la quatrième édition Music Industry Awards (MIA), qui récompense en Flandre les meilleurs artistes belges.

Le 9 février 2011, il reçoit une Victoire dans la catégorie album de musiques électroniques/danse pour son album « Cheese » aux Victoires de la musique. C'est en août 2013 que Stromae revient avec un deuxième album intitulé « Racine Carrée ». Le chanteur crée alors un véritable buzz autour de la chanson « Formidable » et de son clip (vu plus de 46 millions de fois via Internet) dans lequel il apparaît ivre en pleine ville. Cette supercherie animée par le jeu d'acteur parfait de Stromae, fait naître un vif engouement de la part du public pour l'artiste qui voit ses dates de tournées afficher complet en un temps record. Les titres « Papaoutais » dont le clip a été vu plus de 80 millions de fois en ligne, ou « Tous les âmes » présents sur le même album, remportent également un franc succès.

Depuis le mois d'août 2013, l'artiste n'a pas quitté la plus haute marche des classements grâce à ses chansons intergénérationnelles. Son apparence « dandy-bobo-urbain » unique, le pouce a créé sa propre collection de vêtement made in Europe.

En 2014, le chanteur remporte la Victoire de l'artiste masculin de l'année, celle de l'album de chansons pour « Racine carrée » ainsi que celle du clip pour la chanson « formidable ».

Les thèmes abordés par le chanteur

Dans ses deux premiers albums, Stromae aborde des sujets graves et contemporains sur des mélodies dansantes.

En 2010, il aborde des thèmes tels que le recommencement amoureux (Te quiero), la maltraitance (dodo), la chronique ironique d'un été (Summertime), le port d'un masque festif « Alors on danse » ou la foi (House'llelujah ». L'album Racine Carrée (2013) aborde des thèmes tels que l'aliénation par les réseaux sociaux dont twitter (Carmen), l'absence du père (Papaoutais), les fabricants de cigarettes et le cancer (quand c'est ?), les problèmes de couple (Tous les mêmes, Formidable), les rapports Nord-Sud (Humain à l'eau), les excès (Ta fête et sommeil) la fête joue sur le double sens de l'expression. La chanson s'inscrirait comme une suite d'Alors in danse (2009) en décrivant ce qui se passe à la fois la fête terminée et affronter la réalité du quotidien. La chanson mélange electro et guitare africaine. Suit Papaoutais avec l'évocation du père absent et le manque de repères, sur une musique aux échos de carnaval. Dans Bâtard, la référence à Jacques Brel sur certains accents de Stromae est présente, comme lorsqu'il entonne « Haa, pardon, monsieur ne prend pas parti... ». Il y dénonce le manque de position et les divisions en cases de la société, en évoquant le racisme, l'homophobie et le sexisme.

Analyse linguistique

« Quand c'est » est une chanson qui aborde le cancer. Il commence par évoquer sa propre relation avec cette maladie, évoquant le cancer du sein de sa mère et le cancer du poumon de son père. Dans le deuxième couplet de la chanson, Stromae évoque l'universalité de cette maladie qui frappe aussi « les petits enfants » et que rien n'arrête, c'est dans une ambiance triste que la silhouette de Stromae se batte contre les ombres des racines toujours de plus en plus denses du cancer.

Les refrains, eux sont consacrés à l'aspect aléatoire de cette maladie. « Cancer, cancer, mais dis-moi quand c'est ? Cancer, cancer, qui est le prochain ? ». mais aussi à l'agressivité de celle-ci qui ne laisse aucun répit aux malades : « Quand c'est ? Quand c'est ? Que tu pars en vacances ? »

Les paroles de cette chanson font froid dans le dos. Le texte débute comme un thriller, avec une fausse piste. Stromae personnifie la maladie et lui parle. Très vite, le refrain recadre la thématique, avec une

Annexes

formule rappelant celle du conte de fée « Blanche neige », « Miroir, miroir, qui est la plus belle ? » étant remplacé par « Cancer, cancer, dis-moi quand c'est ?/ Cancer, cancer, qui est le prochain ? » : morbide et habile. Le registre employé par le chanteur présente un mariage entre le langage courant et familier, pour une meilleure acceptation d'un public jeune. Mais cela ne fait que renforcer la redondance rythmique de la chanson.

L'apport linguistique de cette chanson en apprentissage

Ce qui est intéressant pour les étudiants en didactique, de puiser des opportunités qu'offre cette spécifique chanson pour des finalités linguistiques en français langue étrangère aux près des apprenants, en l'exploitant dans différents objectifs :

Objectifs pragmatiques : fonctionnels (actes de paroles)/ discursifs.

Objectifs linguistique : grammaticaux/lexicaux/phonétiques

Objectifs socioculturels

Le texte de cette chanson peut servir à de nombreux objectifs. Le choix de l'objectif variera en fonction de l'exploitation du document comme nous le verrons joint en annexe. Il ne faut jamais perdre de vue qu'un texte peut être exploité pour travailler sur un maximum d'activités qui mettent en jeu toutes les compétences nécessaires à l'acquisition d'une langue :

Compétence orale/écrite

Théorie inductive : réflexions sur la langue systématisation écrite.

Activité sur le lexique/la phonétique.

Production orale (expression orale en continue/interaction)/ écrite.

Remarque : vue la sensibilité de la chanson, il est préférable de l'orienter vers un public plus ou moins adulte comme des lycéens ou des universitaires.

Analyse culturelle

Dans « Quand c'est ? », le chanteur nous parle...de cancer. Un choix de thématique qui confirme le goût de l'artiste pour le drame. Elle présente un clip effrayant, et cela pour une visée culturelle qui a eu certainement plus d'effet que l'idée des paquets (de cigarette) neutres auprès de certains.

Le thème est l'une des maladies les plus meurtrières de la planète, cette chanson a déclenché une avalanche de réactions enthousiastes malgré la noirceur du sujet traité : le cancer.

Mais personnellement, je remercie le chanteur d'avoir osé briser ce tabou. Car cette chanson est si réaliste ! et on imagine que beaucoup de personnes qui se battent contre le cancer se retrouvent dans cette chanson, la raison pour laquelle les paroles sont traduites en anglais pour s'adresser au plus grand nombre. Ce qui est intéressant pour les étudiants de didactique, de puiser des opportunités qu'offrent cette spécifique chanson pour évoquer certains thèmes d'ordre social aux apprenants afin de les sensibiliser aux souffrances et malheurs des autres, tels que : les maladies chroniques, la pauvreté, le handicap, etc. des sujets souvent oubliés et négligés lors des apprentissages.

Analyse musicales

Le choix musical de Stromae est en parfaite concordance avec le thème de la chanson, renvoie à l'anxiété, et attire non seulement le regard, mais tout le corps est plongé sur cette réalité époustouflante qui nous laisse blême face à ce sujet qui était jusque-là tabou.

Analyse du clip

C'est un clip coup de poing où la star belge lutte contre une araignée géante, seul. La bête progresse dans la salle, puis finit par agripper le chanteur. Une allégorie stupéfiante où le cancer est représenté comme un monstre, qui vient frapper le Belge. La maladie s'en prend ensuite à d'autres victimes qui tourbillonnent, prises au piège dans la toile de la maladie. « Cancer, cancer, dis-moi quand c'est ? Cancer, cancer, qui est le prochain ? », chante Stromae dans un clip terrifiant de vérité et qui fait froid dans le dos.

Le chanteur belge, dont on ne voit que la silhouette, se débat avec des ombres menaçantes qui tentent de l'emporter tout en chantant « qui est le prochain ? » une véritable image parlante.

Un clip se déroule dans une scène de théâtre, baignée d'une lumière blanche où il commence une chorégraphie funèbre et pointue, comme un personnage sorti d'un mauvais rêve en noir et blanc. En lieu et place du public, le théâtre est rempli d'une menaçante forêt d'épines, la version 3D des ombres chinoises projetées derrière lui lors de ce morceau joué en concert. Cette mise en scène brutale et lyrique à la fois. L'incarnation du mal sous forme de racines rampantes est tendue réelle par un travail technique irréprochable, et la mise scène nous rappelle à nos nuits d'enfants entrecoupées d'angoisse cauchemardesques.

Le texte s'arrête à mi-chemin pour se conclure avec une langue partie instrumentale, est compensé à l'image par une conclusion consistante : Stromae tombe sur la scène pour être ramassé par une longue extension acérée du monstre sans visage, puis propulsé au plafond, il semble croiser les âmes perdues d'innombrables victimes. Une vision de l'enfer d'une funeste beauté, et un final macabre où l'on retourne dans le théâtre, vide cette fois. Reste la dépouille mortuaire du chanteur, allongé tel un gisant sur la scène. La chorégraphie aux mimiques qui lui sont si particulières, Stromae use de ses doigts pour imiter les pattes d'une sorte d'araignée géante qui s'attaque à tout le monde, lui y compris. En fait, le choix de l'endroit du déroulement du clip est si représentatif ! et à mon avis il n'est pas fortuit, c'est une thématique qui renvoie au rôle joué par chacun de nous dans ce monde, comme on jouerait une pièce théâtrale.

L'apport du clip en apprentissage

L'exploitation du clip vidéo dépend de plusieurs facteurs. En dehors des besoins technologiques que requiert sa diffusion. Le clip vidéo de cette chanson est très spécifique, il n'ait jamais été tourné avec une telle qualité et expression auparavant et ses images présentent un intérêt très particulier. Il constitue un excellent élément déclencheur. Il vaut vraiment la peine d'être passé dans le sens (exercice fréquent en FLE particulièrement stimulant) afin de permettre au groupe d'émettre des hypothèses sur le contenu.

Conclusion

C'est un texte significatif et une mise en scène glaçante que nous livre Stromae avec cette chanson « Quand c'est ? », avec un sujet aussi délicat que la maladie, en particulier, le cancer

Annexe N° 6

Grille d'observation du cours de l'enseignant

Après avoir observé la séquence présentée par le formateur, que pensez-vous de la qualité du cours ?

.....

Que pensez-vous de la conduite du formateur et la pédagogie suivie ?

.....

Quelles sont vos impressions en ce qui de l'apprentissage par la chanson ?

- L'enseignant accompagne-t-il avec sa voix la chanson écoutée ?
- Cela vous a-t-il aidé ?
- Pour la motivation ?
- Pour la mémorisation ?

Comment trouvez-vous la langue cible autrement présentée (par la chanson) ?

.....

Quelle est l'attribution de cette expérience à votre formation ?

.....

Annexe N° 7

Questionnaire adressé aux stagiaires lors de la formation à la chanson

Vous avez collaboré à ce module : (cochez une seule réponse)

- Pour améliorer votre savoir-faire professionnel
- Pour vous préparer à de nouvelles fonctions
- Pour acquérir de nouveaux savoirs.

Comment trouvez-vous le volume horaire consacré au module :

- Important - Convenable - Insuffisant.

Evaluez et commentez :

La conduite du formateur est bonne	Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Ni en accord ni en désaccord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
------------------------------------	----------------------	---------------------	------------------------------	-----------------	----------------------

La manière dont il a élaboré le module est efficace

Citez les réussites du module :

.....

Citez les limites du module :

.....

Citez les aspects qui pourraient être perfectionnés :

.....

Quelles sont les nouvelles perspectives apparues lors de cette formation ?

.....

Annexe N° 8

Fiche d'évaluation personnelle liée à formation à la chanson.

La fiche comporte trois axes à mesurer :

Les motivations préalables des stagiaires,

Le niveau de satisfaction des stagiaires vis-à-vis de la formation

L'impression des stagiaires de la chanson après la formation.

Motivation du choix du module et niveau de satisfaction

- Pourquoi avez-vous choisi ce module ?

.....

Niveau de satisfaction du module

- Est-ce que ce module a satisfait vos attentes ?

.....

Impression de la chanson après la formation :

- Votre vision sur la chanson en général a-t-elle changé ?

.....

- Expliquez

.....

Annexe N° 9

Le travail de production écrite lié à la place et au rôle du professeur quant au changement de la vie de ses élèves. (Travail corrigé et peaufiné par le stagiaire)

Sans aucun doute, tout le monde a rencontré dans sa carrière scolaire beaucoup d'enseignants différents. Le fil rouge est de rendre hommage au travail, à l'assiduité, au dévouement et à la fidélité. Cette chanson s'adresse en grande partie à tous les enseignants anonymes, qui jour dans leur classes font progresser leurs élèves.

Il n'existe pas une liste de qualités indispensables pour être considéré comme un bon enseignant. Il existe des enseignants fantastiques sans aucun humour, des profs inoubliables qui ne font pas de projets ou de sorties, ou encore des profs géniaux qui ne prennent pas de risques. A chaque bon enseignant sa façon à lui d'être un bon enseignant : chacun peut l'être à sa manière. C'est tout l'avantage de la liberté pédagogique de l'enseignant.

L'école, c'est le lieu où nous acquérons de nombreuses connaissances et de grandes compétences. C'est là où nous avons appris à nous construire à devenir des citoyens. Et ce que nous sommes devenus aujourd'hui nous le devons à nos professeurs. Sans eux, sans la passion qui les anime, leur volonté de transmettre le savoir, nous n'aurions sans doute pas eux le même avenir. Les professeurs sont souvent des découvreurs du talent, ils savent voir la part d'excellence qui est en chacun de nous et nous orienter vers le bon chemin de la réussite.

On doit tous quelques choses à un professeur !

C'est pourquoi, il est important de rendre hommage à tous les enseignants qui nous ont aidés à trouver notre voie.

Annexe N° 10

Le travail de rédaction fait par les élèves à la lumière de la chanson « Pourquoi cette pluie ? » de Idir.

Dans le contexte de notre société, lorsque l'homme est loin de chez lui sous la contrainte du travail généralement. La femme le remplace pour assurer l'éducation des enfants, leur nourriture et leur habillement.

Parfois, le déséquilibre familial et les bouleversements scolaires marquent d'autant l'absence du père. Mais, la femme grâce à sa conduite sage, peut ressaisir la situation et rétablir l'ordre dans le foyer.

Autrefois pendant la guerre, les hommes mobilisés pour la cause nationale laissent les moissons en cours et partent vers les casernes. Et la femme est alors là pour suppléer l'homme dans les travaux de champs. Sa mission ne se limite pas seulement dans la couverture matérielle de choses ; mais au-delà de cela, elle consiste à favoriser également la tendresse et la bonne éducation pour que les enfants ne soient pas en proie de la rue et de la mauvaise fréquentation.

Pleurer en silence le soir, lire les anciens messages et lettres cachées soigneusement...tout cela n'empêche pas la femme d'être forte et combattante. Son combat permanent est alimenté de courage et de foi. Ainsi, sa force et persévérance inspire à son entourage une volonté renouvelable.

A sa guise, la femme algérienne représente et représentera toujours le modèle de la femme rebelle.

Annexe N° 11

Fiche pédagogique liée à la chanson « *Un jour au mauvais endroit* » de Calogero.

- Décris précisément l'histoire que tu viens d'écouter.
- Quels éléments de la chanson te paraissent vraisemblables ?
- Quels éléments de la chanson te paraissent inventés ou romancés ?
- Quelles informations données dans la chanson sont facilement vérifiables ?

Afin de comprendre les bases d'un acte de communication, il s'agit de répondre aux cinq interrogations suivantes :

- Pour quelles raisons y a-t-il un message ?
- A qui s'adresse le message ?
- Quel est le contenu du message (quelle est l'histoire) ?
- Comment se déroule la situation / comment se présente le message ?
- Qui est le narrateur / qui s'exprime ?
- Quel titre pourrais-tu donner à cette chanson ?

Grâce à internet, vérifie le recto de la fiche afin de confronter le vrai du faux et d'identifier les éléments fantasmagoriques de ceux avérés. Souligne ce qui est vrai et entoure les propos non fondés ou faux.

Observe le corrigé : quel constat peux-tu poser ?

- Au final, quel est le message retenu ?
- A ton avis, pour quelle raison le chanter a-t-il choisi de porter en musique ce fait divers ?
- Que penses-tu de la démarche de Calogero ?

Synthèse de la chanson

Un clip a été tourné sur place, avec un leitmotiv « plus jamais ça ».

Que penser d'une telle démarche artistique ? A-t-elle un effet préventif ?

Cette chanson est une chanson engagée chantée par Calogero en hommage à deux victimes d'un drame qui s'est déroulé à Grenoble. Les premières écoutes de cette chanson peuvent nous paraître banales et nous laisser indifférents, mais après une analyse approfondie des paroles, on peut se rendre compte que toute une histoire véridique et racontée.

Deux adolescents sont sauvagement assassinés par une bande d'une cité voisine de Villeneuve. Le chanteur leur porte un dernier hommage dans une chanson qui dénonce ouvertement la violence et la façon de penser de ces adolescents. Le chanteur se montre particulièrement choqué par cette affaire. Le message laissé par le chanteur est clair : on en a vraiment assez d'entendre tous les jours, aux informations, de nouveaux noms de victimes. De nouvelles vies prises. De nouvelles personnes dans la douleur.

Et si beaucoup de ces « accidents » sont dévoilés lors de journaux télévisés et autres moyens de communication, bon nombre d'entre eux sont encore passés sous silence. Le message est clair « plus jamais ça »

Annexe N° 12

Un texte exhortatif-modèle portant sur la protection de l'environnement.

La Terre souffre d'une destruction progressive : la pollution de l'air, de l'eau ou des sols ne sont pas inéluctables. Il est possible d'éviter tout cela sans revenir pour autant à l'âge de pierre.

Depuis des années, des millions de personnes et des associations se mobilisent pour protéger les sources même de la vie, pour que la protection de l'environnement constitue un objectif essentiel des politiques publiques, pour que se maintienne le besoin d'un développement durable.

Ainsi, une prise de conscience se dessine progressivement et une forte sensibilité s'affirme pour un monde meilleur de ses habitants et de leur avenir.

Pourtant, dans un monde soumis à la logique économique de court terme, les destructions s'étendent, l'effet de serre et la désertification augmentent, les ressources naturelles s'épuisent, les apprentis sorciers de la technologie font des paris sur des milliers d'années. A l'aube du troisième millénaire, un air sain, une eau potable, une nourriture sans danger ne sont même plus garantis dans les pays dits « développés » qui tentent pourtant d'étendre leur modèle de développement à l'ensemble de la planète.

Un monde vivable passe par une redéfinition du mode de développement. Il implique que l'eau, l'air, les milieux naturels soient défendus. Nos choix énergétiques, industriels, de consommation, de transport ou d'aménagement du territoire doivent être revus par conséquent.

Une opinion publique consciente peut influencer les décideurs politiques et économiques pour qu'ils prennent en compte l'aspiration de tous à vivre dans un monde vivable au Nord comme au Sud de la planète.

Pour agir dans le bon sens, nous interpellons les élus et les institutions. C'est notre devoir de citoyens, c'est le sens de cet appel.

Pour un monde vivable, agir pour l'environnement, nous nous engageons !

Annexe N° 13

Questionnaire destiné aux élèves de primaire

1. Avez-vous aimé le travail avec la chanson ?

- Oui
- Non

Pourquoi ?

.....

2. Quels sont vos thèmes préférés ? (Plusieurs choix peuvent-être effectués à la fois)

- Amitié
- Environnement
- Famille
- Travail
- Patrie
- Société

3. Comment aimeriez-vous étudier la chanson ?

- Une étude complète une fois par 15 jours
- Une étude fragmentée (un extrait chaque jour)

4. Comment voulez-vous écouter la chanson ?

- Par la voix de votre enseignant.
- Depuis un enregistrement.
- Regarder le clip.

5. Quels sont vos chanteurs favoris ?

.....

.....

6. Quelles sont vos chansons préférées ?

.....

.....

Annexe N° 14

Questionnaire destiné aux élèves du moyen

1. Par rapport aux autres activités journalières, comment avez-vous trouvé le travail avec la chanson ?
- Ennuyeux - Ordinaire - Agréable - Excellent

Pourquoi ?

.....

2. Quel ton préférez-vous dans la chanson ?
- Gai - Triste - Sérieux -Humoristique
3. Quels sont vos thèmes préférés ? (Plusieurs choix peuvent-être effectués à la fois)
- Amitié
 - Environnement
 - Famille
 - Travail
 - Patrie
 - Société
 - Autres :
4. Comment aimeriez-vous étudier la chanson ?
- Une étude complète une fois par 15 jours
 - Une étude fragmentée (un extrait chaque jour)
 - Faire une approche comparative entre plusieurs chansons.
5. Comment voulez-vous écouter la chanson ?
- Par la voix de votre enseignant.
 - Depuis un enregistrement.
 - Visionner le vidéo-clip.
6. Quels sont vos chanteurs favoris ?
-

7. Quelles sont vos chansons préférées ?

.....

8. Qu'avez-vous appris des chansons ?
- Des points linguistiques
 - Des connaissances culturelles
 - Les biographies des artistes et leurs productions.
 - Des valeurs humaines et sociales.

Annexe N° 15

Questionnaire destiné aux élèves du secondaire

1. Par rapport aux autres activités journalières, comment avez-vous trouvé le travail avec la chanson ?

- Ennuyeux - Ordinaire - Agréable - Excellent

Pourquoi ?

2. Quels sont vos thèmes préférés ? (Plusieurs choix peuvent-être effectués à la fois)

- Amitié - Environnement - Famille
- Travail - Patrie - Société
- Autres :

3. Quel ton préférez-vous dans la chanson ?

- Gai - Triste - Sérieux -Humoristique

4. Comment aimeriez-vous étudier la chanson ?

- Une étude complète une fois par 15 jours
- Faire une approche comparative entre plusieurs chansons.

5. Comment voulez-vous écouter la chanson ?

- Par la voix de votre enseignant.
- Depuis un enregistrement.
- Visionner le vidéo-clip.

6. Quels sont vos chanteurs favoris ?

.....

7. Quelles sont vos chansons préférées ?

.....

8. Qu'avez-vous appris des chansons ?

- Des points linguistiques
- Des connaissances culturelles
- Les biographies des artistes et leurs productions.
- Des valeurs humaines et sociales.

9. Voulez-vous que la chanson fasse partie de votre programme d'étude ?

- Oui - Non

Résumé

Ce sujet de recherche s'inscrit dans le domaine de la didactique des langues et des cultures.

Ce travail donne d'abord un aperçu sur la situation de la langue française en Algérie, en mettant en valeur le rôle de l'apprentissage ludique au sein de la didactique des langues et des cultures. Ensuite, il est présenté les bases théoriques sur la chanson : définitions, représentations, évolution, thèmes avec des modèles d'exploitation linguistique.

Cette recherche vise essentiellement à montrer le rôle que joue la formation à la chanson dans l'amélioration de la pratique enseignante chez les professeurs du FLE. Pour vérifier l'apport de la formation aux performances des formés, ces derniers réalisent des expériences couronnées par des évaluations dans leurs classes.

Il s'agit ainsi de pouvoir assurer des fondements didactiques à l'enseignement de la chanson afin d'enrichir la didactique des langues et des cultures.

Mots-clés : chanson, enseignement-apprentissage du FLE, formation, interculturel.

Abstract

This research falls into the field of didactics of languages and cultures. It, first and foremost, gives an overview concerning the situation of the French language in Algeria, highlighting the role of playful learning within the field of didactics of languages and cultures. Moreover, it presents the theoretical bases on which the song is discussed, mainly: definitions, representations, evolution, themes as well as modals of linguistic exploitations. The essential objective of this research is to manifest the role played by songs in the improvement of the practical teaching among teachers of the FFL. To verify the contribution of training to the performance of the trainees, the latter realize experiences that are eventually crowned by evaluations in their classes. Finally, the aim of this thesis is to provide a didactic basis for the teaching of songs in order to enrich the field of didactics of languages and cultures.

Keywords: song, teaching-learning of the FFL, training, intercultural.

ملخص

ينتمي موضوع البحث إلى مجال تعليمية اللغات و الثقافات.

يبدأ هذا العمل بإعطاء لمحة عامة عن حالة اللغة الفرنسية في الجزائر، مع تسليط الضوء على دور التعلم بالنشاطات الترفيهية في تدريس اللغات والثقافات. ثم قدم خلفية نظرية حول الأغنية : التعاريف والتصورات والتطور، مع عرض نماذج استعمال لغوية.

ويهدف هذا البحث أساسا لإظهار دور التكوين على استعمال أغنية في تحسين ممارسة التدريس لدى أساتذة اللغة الفرنسية كلغة أجنبية. للتحقق من مدى مساهمة التكوين في تحسين أداء المتربصين، قام هؤلاء بإجراء تجارب متوجة بتقييمات على مستوى أقسامهم.

يتعلق الأمر بإرساء قواعد تعليمية لتدريس الأغنية و ذلك لإثراء تدريس اللغات والثقافات.

الكلمات المفتاحية : الأغنية، تعليم و تعلم اللغة الفرنسية كلغة أجنبية، التكوين، بين الثقافات.