



جامعة يحيى فارس المدية
مخبر تعليمية اللغة والنصوص (م.ت.ل.ن)

Université Yahia FARÈS Médéa
Laboratoire de Didactique de la Langue et des Textes
(L.D.L.T.)

La chanson dans la recherche en didactique du français langue étrangère

Tanina BEN BOUDJEMA
Université de Bejaia
Laboratoire LAILEMM

Revue Didactiques

ISSN 2253-0436

Dépôt Légal : 2460-2012

EISSN : 2600-7002

Volume 10 N° 01 janvier-juin 2021 / pages 80-112

Référence : BEN BOUDJEMA Tanina, « La chanson dans la recherche en didactique du français langue étrangère », Didactiques Volume 10 N° 01 janvier-juin 2021, pp.80-112,

<https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/300>

La chanson dans la recherche en didactique du français langue étrangère

The song in the didactic research of French as a foreign language

Tanina BEN BOUDJEMA¹

Université de Bejaia

Laboratoire LAILEMM

Reçu : 16/03/2021

Accepté : 12/05/2021

Publié : 31/07/ 2021

Résumé

*A travers notre étude, nous tenterons de présenter et d'analyser les études menées sur l'utilisation de la chanson en classe de français par des didacticiens et des spécialistes de l'éducation. Certains de ces travaux sont également cités et analysés par Pierre Dumont dans son ouvrage *Le français par la chanson* (1998). D'une approche purement linguistique et ludique, les pratiques pédagogiques, pour n'en citer que celle de Dumont (1998) et de Boiron (2007), Boza Araya (2012), considèrent la chanson comme un moyen efficace pour le développement des compétences, autres que linguistiques, culturelle, ethno-socioculturelle et interculturelle. Cependant ces travaux ne s'intéressent à la chanson que comme moyen de découverte des faits culturels. Ce sont, en effet, les nouvelles approches, qui ont donné un nouveau souffle à la chanson en classe de langue. Les travaux de Gourvennec (2017), s'inscrivant dans l'approche par les genres de discours et dans la perspective actionnelle, recommandent l'intégration de la chanson comme genre à produire dans le cadre de la séquence didactique qui elle-même fait l'objet d'un projet concret et socialisable. Nous terminons notre travail, par l'analyse d'une séquence didactique sur la chanson comme genre à produire et par des perspectives didactiques.*

Mots-clés : la chanson, approche linguistique et culturelle, approche ethno-socioculturelle et interculturelle, approche par genres, perspective actionnelle.

¹thaninabenboudjema@gmail.com

Abstract

*Through our study, we will try to present and analyze the studies conducted on the use of the song in French class by didacticists and education specialists. Some of this work is also cited and analyzed by Pierre Dumont in his book *Le français par la chanson* (1998). From a purely linguistic and playful approach, pedagogical practices, to cite only that of Dumont (1998) and Boiron (2007), Boza Araya (2012), consider the song as an effective means for the development of skills, other than linguistic, cultural, ethno-sociocultural and intercultural. However, these works are only interested in song as a means of discovering cultural facts. Indeed, it is the new approaches that have given new life to the song in language classes. The work of Gourvennec (2017), which is part of the approach by genre of discourse and in the actual perspective, recommending the integration of the song as a genre to be produced within the framework of the sequence which itself is the subject of a concrete and socializable project. We end our work with the analysis of a didactic sequence on the song as a genre to be produced and with didactic perspectives.*

Keywords: song, linguistic and cultural approach, ethno-sociocultural and intercultural approach, gender approach, action perspective.

ملخص

من خلال دراستنا، سنحاول أن نعرض ونحلل الدراسات التي أجريت عن استخدام هذه الأغنية في الصف الفرنسي من قبل أخصائيي التكنولوجيا والتعليم. كما أشار بيير دومونت إلى بعض هذا العمل وحلله في كتابه " *Le français par la chanson* " (1998). ومن منطلق النهج اللغوي البحتة والمرح، فإن الممارسات التربوية لا تستشهد إلا بنهج دومونت (1998) وبويرون (2007)، بوزا أرايا (2012)، فإن الأغنية تعتبر وسيلة فعالة لتنمية المهارات، بخلاف المهارات اللغوية والثقافية والإثنية والاجتماعية والثقافية. ومع ذلك، فإن هذه الأعمال تهتم فقط بالأغنية كوسيلة لاكتشاف الحقائق الثقافية والواقع أن النهج الجديدة هي التي أعطت حياة جديدة للأغنية في فصول اللغة. إن عمل جورفينك (2017)، الذي يشكل جزءاً من النهج القائم على نوع الخطاب وفي المنظور الفعلي، والذي يوصي بتكامل الأغنية كنوع يتم إنتاجه في إطار التسلسل الذي يشكل في حد ذاته موضوعاً لمشروع ملموس وقابل للتطبيق الاجتماعي. ننهي عملنا بتحليل تسلسل تعليمي على الأغنية كنوع يتم إنتاجه وبمنظور تعليمي.

الكلمات المفتاحية: الأغنية، النهج الغوي و الثقافي، النهج العرقي الاجتماعي والثقافي، النهج الجنساني، المنصور العلمي.

Introduction

La chanson occupe une place considérable au sein de la société. Elle est écoutée par tous et en particulier par les jeunes qui s'y reconnaissent à travers les paroles, le son et la voix. En plus de son aspect divertissant, la chanson peut être utilisée comme un support pédagogique en classe de FLE pour l'apprentissage de la langue et la découverte des cultures : sa richesse linguistique et culturelle suffit parfois à justifier son intégration en classe de langue. Elle est, en effet, un support à privilégier en classe, comme outil favorisant la motivation, un genre de discours à produire dans le cadre d'une séquence didactique, mais aussi comme support authentique pour développer la compétence interculturelle, puisqu'elle exprime souvent les coutumes, les habitudes, les comportements de l'autre.

A travers notre étude nous tenterons de présenter et d'analyser les études menées sur l'utilisation de la chanson en classe de français par des didacticiens et des spécialistes de l'éducation. Certains de ces travaux sont également cités et analysés par Pierre Dumont dans son ouvrage *Le français par la chanson* (1998). Ainsi, nous tenterons de répondre à ces interrogations : Quelle exploitation de la chanson proposent-ils ? Y recourent-ils occasionnellement ou dans le cadre d'une séquence didactique ? Quel est son apport pour la motivation des élèves ? Quelles compétences visent-ils en recourant à ce genre de discours ? Les compétences socioculturelle et interculturelle sont-elles suffisamment prises en charge dans les démarches pédagogiques proposées ?

Pour tenter de répondre à ces questions, nous n'avons pas l'intention de faire une énumération exhaustive de cette pléthore de travaux portant sur l'utilisation de la chanson en classe de

langue, mais nous nous contenterons d'en citer que ceux qui nous semblent être les plus représentatifs.

1. De l'approche linguistique à l'approche civilisationnelle/culturelle

L'intégration de la chanson comme support pédagogique en classe de FLE remonte à la publication de l'article de Francis Debyser « Lettre ouverte sur la chanson », publié en 1969, dans la revue *Le français dans le monde*. La chanson, étant selon Debyser, un art majeur véhiculant la vraie poésie, « fait son entrée en littérature, et comme telle acquiert un droit de cité dans les programmes les plus officiels de la classe de français. Plus particulièrement, éprouve le besoin de préciser Francis Debyser, dans ceux de la classe de français langue étrangère. » (Dumont, 1998 p.8). Dans son analyse de la *lettre ouverte sur la chanson*, Dumont poursuit en affirmant que Debyser a catégoriquement rejeté la méthode traditionnelle des textes littéraires appliquée à la chanson, en incisant sur l'exploitation de la chanson comme une matière à part entière pour motiver les apprenants du FLE. Il ajoute à l'aspect motivationnel, l'aspect linguistique. En effet, « dans sa lettre ouverte, il propose un certain nombre d'exploitations pédagogiques susceptibles de guider le professeur dans le choix des textes à étudier qu'il va soumettre à ses élèves. » (*Ibid.* p.10). Il propose une exploitation phonétique de la chanson, tout en adaptant les chansons choisies aux niveaux de français langue étrangère des apprenants. La chanson doit en effet, être choisie, selon Debyser « non seulement en fonction de la motivation des élèves (...), mais aussi, et c'est assez nouveau en 1969 pour mériter d'être souligné ici, en fonction de sa charge culturelle qui doit être *universelle* » (*Ibid.* p.11).

L'approche linguistique de la chanson reste toujours en vigueur dans les années 1970 et persiste dans les pratiques pédagogiques actuelles. Cependant, ces exploitations pédagogiques en classe de français langue étrangère se limitent à son utilisation comme support ludique et à l'exploitation de ses

ressources linguistiques. Qu'en est-il alors des pratiques pédagogiques sur la chanson ?

1.1.1. Les pratiques pédagogiques du français dans le monde

Le français dans le monde, « principal organe d'information en didactique du français langue étrangère » (Dumont, 1998 : 7), nous offre une série d'articles sur l'utilisation de la chanson en classe de français langue étrangère. Pierre Dumont, dans son livre *Le français par la chanson*, trace l'évolution des différentes approches et méthodologies antérieures de l'utilisation de la chanson en classe de FLE, en faisant référence aux articles publiés entre 1980 (n°152) et 1995 (n°274) afin de « rendre compte du rôle que joue la chanson française contemporaine comme révélateur de l'évolution d'une société en pleine mutation. » (*Ibid.* p.7).

Le premier article auquel s'est intéressé Dumont est celui de J. Boudou et Andreu RigoIsern, *Chanson et classe de langue : état des lieux*, publié dans le n° 184 du *Français dans le monde* et dans lequel « les auteurs se contentent (...) de dresser un inventaire sélectif des matériels susceptibles d'apporter une aide à ceux qui voudraient introduire la chanson dans leur classe ou renouveler leurs pratiques. » (*Ibid.* p.56). Il s'agit, selon Dumont, d'un inventaire des activités centrées sur la perception et la production du texte privilégiant une approche linguistique. (*Ibid.* p.55).

Vers les années 1986, dans une approche renouvelée de la civilisation, les démarches pédagogiques sur l'utilisation de la chanson en classe de FLE commencent à prendre une nouvelle allure. Dans cette perspective, Dumont cite l'exemple de Carmen Mata Barreiro qui opte pour « une analyse de type diachronique fondée sur l'étude de l'évolution de la chanson » (*Ibid.* p.59.). Cette étude vise, d'après Dumont, la facilitation de l'intégration des apprenants espagnols dans la culture française, en évitant les stéréotypes. Il souligne que cette démarche peut s'avérer

interdisciplinaire, ainsi « la chanson puisse participer d'une recherche sociologique, chaque époque de l'histoire d'un pays pouvant être illustré en chansons. » (*Ibid.* p.59).

Une autre démarche que Dumont évoque, est celle de Christian Depierre, parue en 1989 dans le n° 226 du *Français dans le monde*. Il s'agit d'« une approche littéraire de type thématique, identique à celle que pratiquaient les auteurs de manuels de littérature depuis plus de vingt ans, sans que le texte étudié soit relié à la situation particulière dans laquelle il s'inscrit et se situe » (*Ibid.* p.58-59). Le principe de cette démarche est d'identifier, dans un premier temps, les thèmes des chansons proposées, puis d'effectuer un travail d'écriture et de réécriture : « on demande à l'étudiant de transformer un chant révolutionnaire en hymne antimilitariste. » (*Ibid.* p.59). Cette démarche, qui semble à première vue intéressante, s'inscrit, selon Dumont, dans une démarche traditionnelle, vu que le contexte sociohistorique n'est pas pris en considération dans l'étude du document.

Jusque-là, les démarches pédagogiques auxquelles fait référence Dumont, se basent sur le texte de la chanson et omettent de leur champ d'étude la composante musicale et vocale qui peuvent jouer un rôle important dans la motivation des apprenants et dans leur compréhension de la chanson.

C'est dans le n° 271 du *français dans le monde* que Catherine Marmara de l'Institut Français d'Athènes relate son expérience sous le titre *Entrez dans le monde de la musique en français*. Dumont précise qu'« il ne s'agit pas du tout, pour une première fois d'une approche s'appuyant sur la langue mais de la réalisation d'un dossier sur la musique à partir des différentes activités proposées aux élèves. » (*Ibid.* p.60). Ces activités portent sur « l'écoute de genres de musique différents, la lecture de livre sur la musique, la présentation des documents, la mise en contact avec des gens du milieu musical et avec d'autres élèves. » (*Ibid.*). Selon Dumont, Marmara propose

une méthode originale d'acquisition du vocabulaire en langue étrangère. La « recherche de vocabulaire (...) ne se fait pas à partir des textes ou des thèmes abordés par ceux-ci mais bien à partir des types de musique que l'on fait écouter aux élèves. » (*Ibid.*).

L'originalité de sa démarche est aussi liée au fait que les activités sont centrées sur les représentations et les émotions des apprenants : « chaque élève fait référence à sa propre expérience et s'il n'en a pas une suffisante dans le domaine musical, il l'a la possibilité, à partir du morceau de musique qu'il vient d'écouter, de réécouter ou même de découvrir, de dire ce qu'il ressent. » (*Ibid.* p.61). Un autre aspect positif de cette démarche est la réalisation « d'un exposé d'une dizaine de minutes par tel ou tel élève » sur « chacune des musiques présentées. » (*Ibid.*). Les productions des apprenants sont ensuite corrigées et enrichies par l'enseignant et complétées en fin de dossier « par une activité de sondages à conduire par cinq élèves, toujours à partir de la question de départ : « les jeunes et la musique » (*Ibid.* p.62). Cette démarche pédagogique s'inscrit, selon Dumont, dans le cadre de deux pédagogies complémentaires, à savoir *la pédagogie du projet* et *la pédagogie par objectifs* (*Ibid.* p.63).

Le produit final doit être évalué car « la réalisation du projet ne garantit pas cette acquisition. » (*Ibid.* p.63). Seule l'évaluation pourra déterminer les insuffisances et orienter l'enseignant dans sa planification des activités de remédiation. Le projet final, comme il a été mentionné précédemment, n'est pas le genre lui-même enseigné, à savoir la chanson, qui est produit. Dans ce cas nous pouvons dire que la chanson n'est utilisée que comme prétexte pour la découverte des différents genres musicaux et pour déclencher la motivation des apprenants à apprendre la langue.

Nous terminons cette partie par les travaux de Boiron et Hourbette qui ont publié un dossier fourni, intitulé *La nouvelle génération française*, dans le n°257 du *français dans le monde*,

occupant « une douzaine de pages dans le corps même de la revue (p. 52-64) » et « accompagné d'un fascicule *Spécial chansons* de 32 pages, lui-même complété par un CD édité par *Le français dans le monde* et comprenant tous les titres utilisés par les auteurs du dossier. » (*Ibid.* p.65). Les auteurs résument les différentes exploitations de la chanson en classe de FLE et citent des expériences pédagogiques effectuées aux Etats-Unis, en France, en Italie et aux Pays Bas.

L'idée de ces auteurs, est de proposer à des apprenants allophones des chansons françaises contemporaines et différentes de ce qu'ils ont l'habitude d'écouter, en classe. Il s'agit d'« un nouveau panorama de la chanson française » qui « fait un parallèle (...) entre l'histoire de la France contemporaine et celle de la musique. » (*Ibid.* p.66). Une approche qui nous semble intéressante vu qu'elle dépasse son objectif de départ qui est la motivation des apprenants étrangers pour apprendre le français. Elle les initie à la civilisation / culture française.

Outre la présentation des expériences menées, les auteurs ont proposé une démarche pédagogique qui peut être mise en pratique en classe de FLE. D'après Dumont (*Ibid.* p.71-74), les grands moments de cette démarche sont : une simple écoute de la chanson qui consiste en une étape de découverte et de distraction ; organisation d'exercices de complétion ; expression écrite dirigée ; la chanson, support d'expression orale ; conceptualisation de la chanson par « une exploitation préparée du texte de la chanson qui n'est plus utilisée comme point de départ de la leçon de grammaire ou de vocabulaire. » (*Ibid.* p.72). Dans cette démarche renouvelée de l'enseignement de la grammaire – une approche certes innovante en son temps mais qui reste dépassée actuellement –, Dumont explique que « l'enseignant commence par un exercice de grammaire quelconque ou l'exploitation d'un champ sémantique qui trouvent ensuite une illustration, en contexte, dans le texte de la chanson choisie. » (*Ibid.*). La compréhension orale de la chanson est suivie

de la lecture du texte. « Une idée intéressante » des auteurs, selon Dumont, et à laquelle il adhère « est celle selon laquelle l'approche d'un texte de chanson est semblable à celle d'un autre texte d'origine littéraire », en respectant « le caractère essentiellement ludique et distrayant de la chanson. » (*Ibid.* p.73). En plus d'une exploitation ludique et divertissante de la chanson, l'enseignant peut « se livrer à un jeu de questions-réponses en effet très comparable à celui qu'on peut mener à partir d'un texte littéraire. » (*Ibid.* p.73). La dernière étape de cette démarche est la situation de transfert qui est « la pratique du pastiche » : les apprenants peuvent en effet, « à partir du texte initial mais en intégrant un certain nombre de variations laissées à l'appréciation de l'enseignant » (*Ibid.* p.73), produire par imitation un autre texte de chanson.

1.1.2. L'approche pédagogique de Boiron

Les approches les plus innovantes en didactique des langues étrangères mettent l'accent sur l'intégration de la culture – aussi diverse et complexe soit-elle – dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Michel Boiron, à l'instar de plusieurs spécialistes, explique qu'« 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. » (2007, p.1). Ainsi, la communication dans une langue étrangère ne se limite pas à la maîtrise de ses ressources linguistiques, mais à « l'action et (à) l'interaction immédiate en langue cible. » (*Ibid.*). Dans son modèle pédagogique, Boiron insiste sur la mise en place d'une stratégie d'enseignement qui « consiste à créer un affect positif entre l'apprenant et la langue cible. » et sur l'utilisation de documents authentiques susceptibles de placer l'apprenant et l'enseignant « en relation directe avec le présent, l'actualité. » (*Ibid.*). Pour la présente démarche, Boiron a opté pour la chanson qui, selon lui, « est un lien avec la culture de l'autre dans sa diversité. Elle est un lieu de découverte de la réalité multiculturelle française et

francophone. Elle a aussi une mission de plaisir, de divertissement. » (*Ibid.*). En voici donc les cinq étapes de sa démarche : *mise en route, découverte de la chanson, avec les paroles, expression orale et écrite (créativité)* et enfin *pour aller plus loin*.

La mise en route est l'étape de découverte et d'éveil de l'intérêt des apprenants pour la chanson. Afin de susciter la curiosité des apprenants, l'enseignant peut « écrire le mot *chanson* au tableau » (*Ibid.* p.2) et leur demander de le définir ; écrire le titre de la chanson et leur demander de deviner le thème, leur faire écouter le début de la chanson pour faire des hypothèses sur la suite, etc. Cette étape est importante, car elle constitue non seulement le point de départ de tout apprentissage, mais suscite aussi l'engagement des apprenants dans leur apprentissage.

La découverte de la chanson consiste à l'écouter en associant à chaque écoute une ou plusieurs tâches dans le but « de [la] rendre consciente. » (*Ibid.*). Il s'agit d'une compréhension globale de la chanson où l'enseignant peut, selon Boiron, proposer des tâches comme faire la liste des instruments de musique reconnus par les apprenants, identifier le type de musique de la chanson en question, entourer les mots qui sont cités dans la chanson parmi ceux de la liste proposée, etc.

« Avec les paroles », la troisième étape de cette démarche, vise la compréhension plus détaillée de la chanson. Pour cela, le texte doit être associé à l'écoute. Boiron distingue deux catégories de tâches : des tâches comme le repérage, les classifications, la recherche d'informations précises et « des questions génériques pour approfondir la compréhension sans faire la paraphrase du texte. » (*Ibid.* p.3).

L'expression orale et écrite vise un effet créatif de la langue. Boiron propose deux types d'activités : « des prises de position personnelles par rapport à la chanson ou au thème abordé et/ou des exercices de créativité. » (*Ibid.* p.3). A travers des questions

comme : « D'après vous, une chanson doit-elle donner un message ? Vous venez d'écouter une chanson sur l'utilisation des drogues, pensez-vous qu'écrire une chanson sur ce thème peut être utile pour lutter contre la drogue ? La chanson parle des jeunes en France, est-ce que les jeunes ont les mêmes préoccupations dans votre pays ? » (*Ibid.*), les apprenants sont amenés à donner leur point de vue –à l'oral ou à l'écrit– et à comparer entre les données du document et celles dont ils disposent dans leur langue première et leur culture d'origine.

La dernière activité proposée, à savoir « Inspirez-vous de la chanson et écrivez une carte postale à un ami. », nous montre que telle qu'elle est utilisée, la chanson n'est pas abordée comme un genre discursif à part entier. En effet, on analyse un genre (la chanson) et on produit un autre genre (la carte postale). L'utilisation de la chanson en cours de langue –selon la démarche de Boiron– se limite à son aspect motivationnel et culturel. Elle n'est, en effet, qu'un moyen pour déclencher la motivation des apprenants à produire d'autres genres de discours comme la carte postale. Il précise que « La chanson n'est pas un document isolé. Elle peut s'insérer dans l'étude d'autres supports : « lectures, jeux, textes de leçons de manuels, autres chansons, recherches sur Internet, etc. » (*Ibid.*). Pour aller plus loin, Boiron propose un prolongement du cours en invitant les apprenants à élargir leur champ de réflexion. Ils peuvent en effet comparer « la chanson avec d'autres chansons, (associer) à la chanson un texte littéraire, un article de manuel d'histoire, un texte de presse, etc. » (*Ibid.*).

Selon Boiron, d'autres activités supplémentaires peuvent être envisagées. Il propose le *Hit-parade* – une activité qui consiste en l'appréciation et le classement d'une série de chansons et qui « permet d'écouter tous les titres. Les apprenants auront entendu de la musique française. Ils auront également été exposés à un matériau linguistique authentique beaucoup plus important que leurs connaissances du moment. Ils seront donc valorisés dans leur parcours d'apprentissage. » (*Ibid.*). Les vidéo-

clips, qui sont rarement pris en compte dans l'enseignement du genre chanson en classe de langue, « ce sont parfois de vraies œuvres artistiques indissociables de la chanson. » (*Ibid.* p.4). L'enseignant peut inviter les apprenants, à partir d'une chanson, à « imaginer le scénario d'un clip puis le présenter à la classe », « imaginer un clip qui met en scène tous les participants de la classe et le jouer », « proposer aux apprenants d'identifier un certain nombre d'éléments dans le clip : les lieux, les personnages, les actions, etc. », « visionner une série de clips et en petits groupes, choisir un clip et reconstituer le scénario. », et « Comparer les images du clip, le contenu des paroles et la musique. » (*Ibid.*).

Compte tenu de la multitude des pratiques pédagogiques portant sur l'exploitation de la chanson en classe de FLE, comme moyen pour enseigner le français et pour découvrir la civilisation/culture, nous pouvons confirmer l'idée selon laquelle la chanson peut constituer :

un des documents authentiques les plus riches de potentialités dans la perspective pédagogique, que l'on parle de langue (nous oublierons ici cet aspect plus connu) ou de culture. (...) Produit aux multiples facettes de la société contemporaine, elle est un puissant révélateur et peut même à l'occasion en devenir un témoin conscient, souvent critique (Pratx, 1999, p.38).

2. La chanson dans une approche socioculturelle et interculturelle

Une exploitation intéressante de la chanson en classe de langue est celle que Dumont propose dans son livre *Le français par la chanson*, puisqu'elle s'intéresse au développement de la compétence socioculturelle, un concept « en pleine évolution » (Dumont, 1998 : 101) et qui continue de faire l'objet des recherches en didactique de langue et culture. Sa démarche s'appuie sur les fondements théoriques et méthodologiques mis en place, entre autres, par Henri Boyer et Henri Holec dans leurs

travaux sur la compétence culturelle et socioculturelle. Des concepts de base liés à cette compétence – qui risquent de rendre probablement la compréhension de la démarche difficile pour les enseignants de FLE – sont expliqués avec rigueur et détails par ces auteurs. Nous y reviendrons au fur à mesure que nous avançons dans notre analyse.

Contrairement aux pratiques que nous avons déjà citées et analysées, Dumont part de l'idée que « la chanson peut et même doit servir de vecteur à l'étude d'une compétence socioculturelle plus qu'à l'acquisition d'une compétence linguistique. » (Dumont, *Ibid.* p.101). L'acquisition de la compétence socioculturelle – aussi complexe soit-elle – doit en effet « faire en premier lieu d'objet d'une approche descriptive des traits caractéristiques d'un groupe humain à partir d'information recueillies sur : le système social (...), le système économique (...), le système politique (...), le système culturel (...). » (*Ibid.* p.101-102). Cette recherche interdisciplinaire constitue l'une des difficultés auxquelles se heurtent les enseignants de langue, or selon Dumont, « il ne doit pas s'agir d'une présentation fourretout, de type encyclopédique qui risque vite de devenir indigeste. » (*Ibid.* p.103). Il ajoute que « si les quatre grandes distinctions (...) (sociale, politique, économique et culturelle) doivent servir de guide à l'enseignant, la conception de toute civilisation comme un système doit l'amener dans une seconde phase (...) à une réflexion sur la civilisation. » (*Ibid.*).

2.1. De la compétence socioculturelle à la compétence ethno-socioculturelle

Selon Dumont la chanson peut aussi servir de vecteur à l'acquisition de la compétence ethno-socioculturelle, un concept tout à fait nouveau, proposé par Henré Boyer dans le n° 272 du *français dans le monde*. Cette compétence est, selon Boyer « comme constituée de trois grands ensembles solidaires » (Dumont, *Ibid.* p.125), à savoir « des représentations collectives », en permanente interaction avec des « compétences

sémiotique, socio-pragmatique et discursive (des savoirs d'ordre langagier) et de compétence référentielle (des savoir-faire d'ordre encyclopédique) » (*Ibid.*). Les représentations collectives, selon Boyer, sont constituées essentiellement de « mentalités », de « croyances », de « valeurs », des « visions du monde », d'« attitudes », d'« opinions », d'« évaluations », de « préjugés », de « mythes », d'« idéologies », et de « stéréotypes ». (*Ibid.* p.126). Leur aspect stable mais aussi évolutif et dynamique, étant donné qu'ils sont étroitement liés à l'évolution de la société et de ses individus, peut représenter une contrainte au développement de cette compétence. Ce que propose Boyer –pour échapper à cette contrainte– est de regrouper les traits constitutifs de l'identité collective sous forme de catégories ou ce qu'il « nomme pour ce qui est de la France, la francité, notion faite, tout d'abord, à partir de l'imaginaire qu'il appelle *patrimonial* : 1. Les personnages célèbres (...). 2. Les grands événements. 3. Les lieux de mémoires. 4. Les mots et les phrases célèbres. 5. Les grandes œuvres. » (*Ibid.* p.128). Ces fondements théoriques, mis en place par Boyer, renforcent l'idée de départ émise par Dumont et selon laquelle

La chanson est l'un des lieux privilégiés où se manifeste cette compétence, soit sous forme de traits constitutifs généraux (...), soit sous la forme de traits patrimoniaux historiques (...), soit, enfin, sous la forme de traits emblématiques ou bien indiscutables parce que légitimés par l'Histoire et/ou la légende (...), ou bien issus de l'immédiateté événementielle et par la même devant inciter l'enseignant à la prudence dans le choix des textes qu'il propose à l'analyse. (Ibid. p.129).

2.2. L'approche pédagogique de Dumont

Dans une perspective ethno-socioculturelle, telle qu'elle est définie par Boyer, et dans le cadre des dossiers pédagogiques proposés dans *La France en chantant*², Dumont propose une démarche pédagogique pour la découverte de la civilisation

²*La France en chantant* est un dossier pédagogique publié en 1996, et expérimenté par Dumont et son équipe auprès des étudiants francophones de l'Université de Galatasaray.

française à travers la chanson. Dans son approche, il opte pour la chanson d'amour, « l'un des axes thématiques principaux de ce moyen d'expression très populaire », « parce que son évolution va nous renseigner sur celle des mœurs françaises dans un domaine qui concerne tout le monde et puis également par la manière dont elle utilise la langue et dont elle traite des valeurs de la société. » (Dumont, *Ibid.* : 130), mais aussi « du côté du fonctionnement du système social beaucoup plus que de sa simple exploration, que se situe l'intérêt qu'il y a à étudier le thème de l'amour dans la chanson française. » (*Ibid.*). Ce thème est étudié à travers deux textes de chansons *la vie en rose* (1947) et *Hymne à l'amour* (1950), interprétés par d'Edith Piaf et comparés à *Hélène* de Julien Clerc (1989), « parce que par de-là deux conceptions de la chanson d'amour, ils représentent deux attitudes très différentes de la société française distantes de plus de quarante années. » (*Ibid.* p.130).

Ainsi, il propose d'exploiter la chanson d'amour en respectant ces trois approches : approche descriptive qui consiste en l'explication des références socioculturelles, telles les personnages mythiques et historiques, « Verlaine (1844-1896), à Don Juan, personnage mythique du séducteur libertin (...) et à Louis Braille (1809- 1852), inventeur français de l'écriture pour les aveugles. » (*Ibid.* p.131). Ensuite, il propose de procéder à l'explication des faits, une étape qui demande plus d'attention et de temps par rapport à la première qui « se réduit à très peu de choses dans les trois textes présentés. » (*Ibid.*). Il s'agit dans cette deuxième étape de l'analyse de la société française de part sa conception du thème de l'amour et de la relation homme et femme. Elle s'interroge sur le fonctionnement de la société dans ce genre de chanson, ainsi que sur sa conception de « l'amour populaire ». A l'issue de son analyse et de son étude comparative, il décèle que « les deux premiers textes laissent entrevoir un fonctionnement machiste de la société, qui a complètement disparu dans *Hélène*. » (*Ibid.*). Au contraire, dans *Hélène*, la

femme n'est plus celle qui est dominée par l'homme et esclave d'un amour malheureux et fragile, elle « est entourée de courtisans (...) et le soupirant ne peut que crier son amour en appelant sa maman à la rescousse. » (*Ibid.* p.132). L'aspect linguistique des textes exploités n'est pas omis dans son étude, une bonne partie de cette approche explicative et comparative est consacrée à la langue de l'amour. Ainsi, « La platitude du vocabulaire utilisé » et « la vulgarité de l'esprit », voir « l'absence totale de finesse et de sensibilité qui ressort dans les textes enregistrés par E. Piaf. », sont distingués d'une langue « élitiste » fondée « sur le jeu de mots », un vocabulaire caractérisé par « l'humour et la pratique des clins d'œil. » employé dans *Hélène*.

La démarche de Dumont ne se limite pas à ces deux approches. Il propose d'aller *au-delà des faits*, une approche qui nécessite un travail d'interprétation et qui s'interroge sur « l'évolution de la langue elle-même, celle de la rhétorique, celle des mœurs, celle de l'histoire, et parfois même celle des institutions. », en terme de « rupture ». (*Ibid.* p.136).

Pour « favoriser une approche cohérente, et relativement complète de la civilisation française » (*Ibid.* p.139), il propose une liste de différents types de chansons pouvant être susceptibles de fournir une image assez fidèle de la culture française, tout en étant « conscient du risque (qu'il représente) en proposant une telle énumération, toujours réductrice, de thèmes constituant ce qu'on pourrait appeler les structures profondes du système culturel français. » (*Ibid.* p.139). Ce sont en effet les thèmes suivant qui sont proposés : politique, amour, humour, réalisme, exotisme, poésie, érotisme, régions, religion, histoire, et la chanson de Paris.

L'exploitation de la chanson selon une triple approche

Au terme de son étude théorico-pratique³, Dumont propose une grille d'analyse pour l'exploitation de la chanson en classe de

³ Les principaux fondements théoriques sur lesquels s'est basé et ses pratiques pédagogiques sont présentés et analysés au début de notre travail.

langue, en 3 volets (*Ibid.* : 215- 219) : une entrée linguistique, une entrée paralinguistique et une entrée extralinguistique.

L'entrée linguistique concerne l'écoute du texte, l'étude des actes de parole, les questions de grammaire et de lexique (liées aux actes de langage déjà présentés) (*Ibid.* p.215). Ceci est concrétisé par la réalisation d'un certain nombre d'exercices linguistiques oraux et écrits.

Ecoute du texte/titre	Actes de langage	Grammaire	Lexique	Exercices	Lecture du texte	Ecoute du texte
1 ^{er} §						
2 ^{ème} §						
3 ^{ème} §						

Tableau 1: récapitulatif de l'entrée linguistique

L'entrée paralinguistique constitue la phase la plus ludique. Les apprenants sont amenés à interpréter la chanson par « une lecture expressive du texte » accompagnée de gestes et de mimiques.

Ecoute du texte	Gestes et mimiques	Lecture expressive	Ecoute du texte	interprétation
1 ^{er} mouvement				
2 ^{ème} mouvement				
3 ^{ème} mouvement				

Tableau 2 : récapitulatif de l'entrée paralinguistique

L'entrée extralinguistique concerne l'étude thématique de la chanson (à l'intérieur du texte et en dehors du texte) et l'étude lexicale (centrée sur le ou les thèmes dégagés au préalable : étude de champs sémantiques.). L'enseignant peut également intégrer une étude intertextuelle du document, qui donne « lieu à l'étude d'autres chansons françaises à comparer avec celle qui est en cours d'étude. » (*Ibid.* p.217).

Ecoute du texte	thèmes	Etude lexicale	Pratiques pédagogique	Intertextuel
1 ^{er} mouvement				
2 ^{ème} mouvement				
3 ^{ème} mouvement				

Tableau 3: récapitulatif de l'entrée extralinguistique

Cette grille d'analyse peut constituer un guide de base pour tout enseignant qui souhaite utiliser la chanson en classe. D'autres éléments, tels que la musique, le clip-vidéo, peuvent être intégrés ; et d'autres compétences (interculturelle, générique, audiovisuelle, etc.) peuvent être développées, selon les objectifs visés.

2.3. De la compétence ethno-socioculturelle à la compétence interculturelle

Boza Araya (2012), s'inscrivant dans la perspective des travaux de Dumont, dans sa démarche, *l'approche de la culture française avec ses aspects ethno-socioculturels*, elle s'intéresse à la chanson de Paris, telle *Il est 5 heures, Paris s'éveille* de Jacques Dutronc. Pour un niveau de débutants, elle propose de « commencer par la présentation de Paris et de son importance pour les Français comme symbole de leur francité » (2012 p.204), en se fixant comme objectifs culturels : « Découvrir des monuments et des quartiers parisiens, apprendre leur valeur emblématique, découvrir les stéréotypes sur les Parisiens et la vie parisienne, connaître l'image que les Parisiens véhiculent de

ISSN 2253-0436
EISSN : 2600-7002
Dépôt Légal : 2460-2012

Paris. » (*Ibid.* p.106) et comme objectifs de savoir-faire : « Apprendre à s’orienter dans Paris, savoir présenter différents monuments et parler de leur importance, savoir expliquer l’attachement et la fascination que Paris exerce sur les gens. » (*Ibid.*). Contrairement à l’approche textuelle présentée par Dumont, Boza Araya intègre une composante essentielle du genre chanson à savoir le clip.

Suite à la découverte de la chanson ainsi que des éléments culturels qu’elle véhicule, tels les monuments, les activités et les métiers, elle propose de visionner le clip de la chanson afin de vérifier « si les images correspondent à leur première impression. » (*Ibid.* p.207). À partir de ces images, elle propose de procéder à l’explication linguistique et culturelle, des faits de civilisations seront déduits par les élèves et les phrases prononcées par le chanteur seront mises en relief. Afin d’expliquer le vocabulaire, elle suggère d’« utiliser un “diaporama” de façon à éviter de traduire en langue maternelle et à guider les élèves dans la compréhension du vocabulaire. Certains mots seront expliqués avec des synonymes ou des mots transparents. » (*Ibid.* p.207). Suite à la phase de sensibilisation et de découverte, elle propose « une étape très ludique », qu’elle nomme *Acquisition*, il s’agit de faire « écouter la chanson avec le karaoké qui associe image / musique / texte. » et « la faire chanter par tout le groupe ou bien faire une sorte de concours avec des volontaires. » (*Ibid.* p.208). Dans la dernière étape, elle propose une activité d’application – documentaire mais aussi ludique où « il sera demandé aux apprenants de préparer un parcours touristique en mentionnant différents sites et monuments, mais en faisant référence de manière brève à l’histoire ou à des anecdotes. » (*Ibid.* p.208).

Cette démarche est certes intéressante vu qu’elle intègre la composante socioculturelle et le clip-vidéo dans son analyse du texte de la chanson, mais le diaporama proposé pour comprendre certains mots et afin d’éviter leur traduction en langue maternelle

peut induire les apprenants à la passivité. Au contraire, la traduction leur permettra de mieux comprendre certains faits culturels qui leur sont étrangers et d'établir un parallèle avec leur culture d'origine.

Virginia Boza Araya, dans la suite de sa démarche de découverte de la culture/civilisation française, propose, pour un niveau intermédiaire, la thématique du racisme « un thème de société (...) très présent dans les chansons. » (*Ibid.* p.208), en particulier dans la chanson *L'Aziza*, de Daniel Balavoine. Cette chanson incite à s'interroger sur les éléments culturels, autres que ceux de la culture française. Ainsi, le thème du racisme est expliqué aux apprenants, grâce aux éléments de la culture arabe, relevés et comparés aux représentations des apprenants sur cette culture, en faisant ensuite « remarquer l'allusion faite par le chanteur au racisme anti-juif des allemands, symbolisé par l'étoile jaune pendant la 2ème guerre mondiale, le parallélisme établi entre le racisme français contre les Arabes et celui des Allemands contre les Juifs. » (*Ibid.* p.211). L'auteure ne s'est pas contentée de la chanson de Balavoine pour la découverte de la culture arabe, car variée et complexe, sa découverte, tout comme toutes autres cultures, implique le recours à de divers documents authentiques du même genre ou d'autres genres de discours. Pour ce faire, elle a fait référence à des vidéos sur le racisme, telles *Cyrano* (choisie parmi les *Douze histoires contre le racisme*), à des articles évoquant le thème en question, à des extraits de livres et à des romans comme *L'enfant de sable* et *Le racisme expliqué à ma fille*, de Tahar Ben Jelloun.

Ce qui est particulièrement intéressant dans sa démarche, c'est qu'elle propose une phase interculturelle lors de laquelle « l'enseignant comparera l'attitude de certains Français et de ses étudiants à l'égard d'autres cultures. Le but est de lancer un débat sur le racisme en posant des questions telles que : Le racisme existe-il dans votre culture ? Comment se manifeste-t-il ? Contre

qui ? Pourquoi ? Quels sentiments éprouvez-vous vis-à-vis des étrangers ?... » (*Ibid.* p.211).

La prise en compte de la culture du « sujet-apprenant » dans l'enseignement/apprentissage d'une langue-culture étrangère par le recours à des genres de discours, relevant de son univers culturel spécifique pourrait s'avérer une démarche propice pour aider les apprenants à prendre la parole et à partager ce qu'ils possèdent en matière de matériel de leur culture avec les autres apprenants. Par ailleurs, il ne s'agit pas seulement de prendre en compte la culture d'origine, mais d'ouvrir ces apprenants à l'altérité.

3. La chanson enseignée comme genre dans une perspective actionnelle

L'entrée par genres de discours dans l'enseignement de la langue est recommandée en didactique des langues-culture pour une meilleure catégorisation de « certains contenus d'enseignement, les discours oraux et écrits, littéraires et non littéraires, donnés à lire et à écrire. » (Reuter et al, 2013, p.114). Les genres discursifs constituent « des appuis pour l'apprentissage : ce sont des « outils » qui permettent à la fois de produire les discours et de les reconnaître » (Dolz, Schneuwly, 2009. Tels qu'ils sont définis par Bakhtine, ils sont caractérisés par un ensemble de trois dimensions essentielles : « des contenus dicibles », « la structure communicative » et « des configurations spécifiques d'unités langagières » (Dolz et Gagnon, 2008, p.182). Ces trois dimensions « peuvent fonder des contenus d'enseignement et permettent d'identifier les compétences langagières à développer. » (Reuter et al, *Ibid.*).

3.1. La chanson et le modèle didactique du genre

Ainsi, pour mieux concevoir l'enseignement/apprentissage des genres en classe de langue, il est recommandé de recourir au modèle didactique des genres. Il s'agit tout d'abord d'examiner la littérature sur le genre et de recueillir des données : exemples de

pratiques sociales, définir le genre et identifier ses caractéristiques génériques afin de déterminer « les dimensions enseignables » et élaborer une modélisation empirique du genre pour cerner les objectifs d'apprentissage (De Pietro et Schneuwly, 2003). Ainsi, ces connaissances sur le genre permettent l'évaluation des capacités initiales des apprenants, le choix d'ateliers de travail, d'activités scolaires et des supports ainsi que l'organisation de l'ensemble des modules et des activités dans la séquence didactique (Dolz, Noverraz&Schneuwly, 2000, cité par Dolz et Gagnon, *Ibid.* p.188). Le modèle didactique, élaboré sur le genre à enseigner, sera ensuite opérationnalisé sous forme de séquences didactiques. C'est dans cette perspective que s'inscrivent les travaux de Gourvennec (2017) sur le genre chanson.

Il propose dans son ouvrage *Paroles et musiques : le français par la chanson* d'exploiter la chanson comme genre de discours dans une démarche qui « obéit (...) à une cohérence selon laquelle il faut avoir préalablement défini les caractéristiques génériques de la chanson pour mettre en œuvre une exploitation méthodologique efficace dans la classe de langue. » (2017, p.7). Ces caractéristiques se manifestent à un « double niveau de complexité » : interne et externe. Il explique qu'« au niveau interne, une chanson peut être appréhendée comme *un tissu (complexus : ce qui est tissé ensemble) de constituants hétérogènes inséparablement associés* (Edgar Morin, 2005, cité par Gourvennec, *Ibid.* p.32), dont la combinaison constitue un système propre. » et qu'« au niveau externe, le contexte exerce également une influence sur l'objet culturel (...) » (2017, p.32) : la chanson.

Les caractéristiques internes sont liées à chaque composante de la chanson : textuelle (les paroles), musicale et d'interprétation vocale. Au niveau textuel, il distingue le critère formel qui englobe la longueur du texte, le « jeu récurrent d'un refrain entrecoupé de couplets, selon le principe de régularité (...)

ou de rupture (...). » et les « sons à l'intérieur des vers ou dans la rime » (*Ibid.* p.33) et les éléments stylistiques : le thème, le lexique, l'énonciation et le jeu des pronoms, le point de vue, la syntaxe, les temps verbaux, la dominante discursive, la prosodie et la forme textuelle, la structure textuelle et la visée. (*Ibid.* p.34-36). Au niveau musical, ce sont en effet, les instruments utilisés, les arrangements, le rythme, le style musical, le jeu sur les silences et les blancs, la mélodie, auxquels il faut s'intéresser. Dans l'analyse d'une chanson, la voix est aussi « essentielle au même titre que les deux autres composantes. » (*Ibid.* p. 40), ainsi « les axes d'études à son sujet devraient distinguer, comme l'indique L-J Calvet (1995, p.257), deux paramètres à la fois distincts et liés : *la voix (...)* et *l'interprétation (...)*. » (*Ibid.* p.40-41). Gourvennec précise que ces trois composantes sont « nécessairement interreliées » et c'est de leur « interaction très étroite » que « peuvent naître les effets de sens » telle *l'harmonie, le contraste et le développement.* (*Ibid.* p.44).

La chanson étant un produit culturel régi par des facteurs externes, s'inscrit dans un champ complexe et varié, constitué, *d'objets ou de produits* (le disque, la cassette audio, le DVD, le clip vidéo), *d'agents* (chanteurs, compositeurs, auteurs, danseurs, musiciens, etc.), *d'énoncés organisés, de lieux de production et de création, de manifestation et de consommation, de consommateurs de produits* « qui conditionnent le succès ou l'échec d'un produit. » (*Ibid.* p.49). A ces composantes, Gourvennec ajoute *le champ contextuel* « composé de trois constituants : le contexte de création, le contexte de diffusion et le contexte de réception. » (*Ibid.* p.50).

Ce sont donc ces caractéristiques internes et externes que l'enseignant doit prendre en considération dans son exploitation du genre chanson en classe de langue. Il doit également être conscient que la chanson est un genre qui se décline en trois sous-genres « la chanson interprétée (version studio), la chanson représentée (sur scène en général) et la chanson illustrée (version

clip vidéo) » et que « chacune de ses versions constitue un système interne particulier et possède des propriétés génériques spécifiques ; on ne peut donc pas les exploiter indistinctement ou de manière identique. » (*Ibid.* p.75).

3.2. La chanson et la séquence didactique

Dans le cadre d'un enseignement/apprentissage centré sur le groupe-apprenants, les travaux les plus récents en didactique de langue et culture, à l'instar des travaux de Dolz&Schneuwly (2009), recommandent d'articuler l'approche par le genre de discours et la séquence didactique. Ce dispositif assure non seulement le développement progressif des compétences (communicative, culturelle/interculturelle, actionnelle, etc.), mais il permet aussi d'organiser les apprentissages en modules afin que les apprenants découvrent et réinvestissent les caractéristiques génériques dans la production du genre étudié. Il convient de mentionner que « ce dispositif n'est pas des plus simples à réussir et qu'il arrive souvent qu'on prétende s'inscrire dans la logique de la séquence didactique alors qu'on enseigne, dans le meilleur des cas, par celui de l'unité didactique. » (M'hand Ammouden, 2015, p.1). Autrement dit, la séquence didactique sur le genre « est construite pour s'approprier un genre discursif : le genre est garant en lui-même de l'unité de la séquence didactique. » (Laurens, 2012, p.66). Et c'est « à partir de modèles didactiques des genres discursifs sélectionnés pour l'enseignement-apprentissage (...), que les apprenants étudient les textes appartenant au genre étudié et s'approprient les activités langagières permettant de réaliser le genre. » (*Ibid.*). Qu'en est-il alors des séquences proposées par Gourvennec ? Reposent-elles sur le modèle didactique du genre ? Visent-elles la réalisation du genre étudié comme production finale ?

Les séquences proposées par Gourvennec obéissent à deux modélisations didactiques : *la séquence didactique de type PPP* et *la séquence didactique articulée autour d'une tâche à réaliser* (*Ibid.* p.123). La première modélisation correspond à « la

séquence standard (PPP : Present / Practice / Produce) » (*Ibid.*). Il s'agit en effet d'un « modèle très répandu qui s'appuie sur un schéma préférentiel en trois grandes phases : – Exposition/compréhension. – Systématisation linguistique. – Production/ Réinvestissement. Selon l'auteur, ce type de séquence peut se réaliser à trois degrés (*Ibid.* p.124-125) :

- **Faible intégration générique d'une chanson interprétée (version studio) :** Exploitation et analyse du texte de la chanson, sans écoute. La chanson est en effet utilisée comme prétexte à une activité grammaticale et on passe à des exercices de systématisation sans rapport avec la chanson. Cet usage de la chanson est récurrent dans les manuels scolaires algériens. Il ajoute que la chanson est écoutée pour reconnaître des mots et compléter un texte à trous faisant apparaître un champ lexical. Ces mots sont utilisés pour écrire un court texte sans lien avec la chanson.

- **Degré moyen d'intégration générique d'une chanson interprétée :** En plus de l'exploitation textuelle de la chanson, « l'étude prévoit le repérage des instruments, mais sans interpréter ensuite le sens qu'ils peuvent générer dans leur lien aux mots du texte ». (*Ibid.* p.125). Les trois composantes systémiques (texte, musique, interprétation) sont prises en compte dans l'exploitation de la chanson mais le contexte socioculturel de création est délaissé.

- **Degré élevé d'intégration générique de la chanson interprétée :** l'étude de la chanson est basée sur l'écoute, le repérage du rythme et des instruments, la reprise chantée du couplet, puis sur la mise en valeur de la structure normée des couplets. Les élèves procèderont ensuite à la réécriture de nouveaux couplets qui seront produits sur le même rythme et la même mélodie. C'est ce degré d'intégration de l'utilisation du genre chanson qui nous semble le plus pertinent à adopter dans le cadre d'une séquence didactique générée par le modèle didactique du genre. L'auteur ajoute que des documents annexes (article de compte rendu d'un concert et d'une interview sur la chanson étudiée) peuvent aider les apprenants à mieux comprendre la chanson en la situant dans son contexte socioculturel.

3.3. La chanson en projet

La chanson peut également, d'après Gourvennec, être insérée dans une séquence plus globale, où elle ne sera plus au centre du dispositif mais une composante de l'ensemble (*Ibid.* p.127), c'est le cas par exemple d'un projet portant sur les activités artistiques

et où la chanson est associée aux autres genres artistiques, pour ne citer que la poésie et le théâtre.

La deuxième modélisation consiste en la réalisation de tâches ou d'un projet autour de la chanson, tel qu'il est recommandé par la perspective actionnelle. De fait, L' « assimilation de la tâche à la production/réception de genres (s) de discours impose cependant de mener un important travail d'identification et d'analyse de ces genres qui structurent les échanges langagiers de la vie courante. » (Richer, 2012, p.148, cité par Gourvennec, *Ibid.*). Ce travail d'identification et d'analyse du genre se structure en plusieurs étapes (l'auteur se réfère au schéma d'apprentissage par la réalisation d'une tâche de T-Kit, 2001) : définir la tâche, définir les objectifs et compétences visées, sélectionner et analyser les supports à analyser, planifier la tâche, introduire la tâche, préparer la tâche, réaliser la tâche et évaluer la tâche. (*Ibid.* p.127-130).

- **Définir la tâche** : les tâches, aussi variées soient-elles, peuvent toucher à tous les domaines de la chanson : *focus sur l'artiste, focus sur le genre, focus sur un thème de chanson, focus sur le contenu socioculturel*, etc.

- **Définir les objectifs et les compétences visées** : la définition des objectifs et la détermination des compétences est une étape importante de toute modélisation didactique. Selon l'auteur, cette étape s'articule étroitement avec la première. La définition de la tâche implique nécessairement de souligner les objectifs et les compétences inhérents à la réalisation de la tâche, en fonction du niveau des élèves et du contexte.

- **Sélectionner et analyser les supports à utiliser** : la sélection des supports dépend également de la tâche envisagée, des objectifs fixés et des compétences visées (audiovisuelles, génériques, langagières, etc.). En tenant compte de ces paramètres, l'enseignant pourra faire appel à une ou plusieurs chansons version studio ou live, aux clips vidéos, aux illustrations, aux écrits divers, etc. Il s'agit ensuite d'analyser les caractéristiques génériques de la ou des chansons sélectionnées, de façon à pouvoir les rendre exploitables par les apprenants.

- **Planifier la tâche** : Les apprenants sont amenés à déterminer et à se partager les sous-tâches pour l'aboutissement de la tâche finale.

- **Introduire la tâche** : Il s'agit de l'exploration du thème choisi et de la sensibilisation des apprenants aux moyens de supports annexes, en

abordant les éléments d'ordre linguistiques qui seront utiles pour la réalisation de la tâche.

- **Préparer la tâche** : Cela permet d'affiner l'entrée ultérieure dans l'action et d'actualiser l'emploi des éléments linguistiques. Il s'agit, par exemple, de planifier un rapport, de répéter un jeu de rôle, de rédiger un questionnaire qui sera utilisé plus tard, etc.
- **Réaliser la tâche** : La réalisation de la tâche doit se faire en groupe et implique que celle-ci soit réalisée concrètement et partagée avec l'entourage, soit dans l'établissement ou en dehors de l'établissement.
- **Évaluation de la tâche** : l'évaluation est une étape décisive de toute situation d'enseignement/apprentissage. Elle permet de dresser, pour les enseignants aussi bien pour les apprenants, le bilan tant du contenu que du déroulement et des stratégies adoptées. Une phase de correction/amélioration est à prévoir afin d'anticiper sur une réalisation améliorée des tâches qui seront ultérieurement proposées.

4. Analyse d'une séquence sur la chanson et perspectives didactiques

Un modèle de séquence didactique sur le genre chanson qui nous semble particulièrement intéressant – vu qu'il adopte les nouvelles directives de l'approche par genres – est celui qui est proposé par Émilie Baker Bélanger, Jessica Giannetti et François Tremblay-Vaillancourt, sous la direction de Suzanne-G. Chartrand (2011). Il s'agit de la planification d'une séquence d'enseignement de l'écriture de la chanson engagée (en particulier des aspects argumentatifs et poétiques) en 4^e année secondaire, conforme aux prescriptions de la progression des apprentissages (MELS, 2011). Les auteurs expliquent que « le choix de la chanson engagée comme genre à produire en classe par des élèves de secondaire IV est avant tout motivé par le désir de travailler l'argumentation comme mode de discours. » (2011, p.3). Ce choix est également motivé par les caractéristiques textuelles du genre : « concision obligée dans la progression de l'information, travail sur le choix des mots, emploi fréquent et pertinent de figures de style, considérations éventuelles sur le rythme, etc. » et par « le mode argumentatif et le genre poétique » (*Ibid.*) qui compose la chanson engagée, mais aussi par la

motivation que ce genre de discours pourra susciter chez les apprenants, « un genre duquel ils sont déjà familiers. » et auquel les apprenants « sont invariablement confrontés » (*Ibid.* p.4).

La séquence proposée part des connaissances des apprenants qui « ont déjà travaillé la séquence argumentative et ses caractéristiques génériques dans au moins un genre » et qui « ont également déjà travaillé la poésie et savent reconnaître la structure et les principales caractéristiques d'un poème. » (*Ibid.*). Quant aux contenus d'apprentissage, ils sont répartis en deux niveaux (*Ibid.* p.4-5) :

- des contenus d'apprentissage liés à l'argumentation (situation de communication, contexte de réception et de production, marques énonciatives, élaboration d'arguments, exprimer une thèse implicitement, développer une stratégie argumentative appropriée à la situation de communication et au genre de texte chanson engagée, etc.)
- des contenus d'apprentissage liés au genre poétique en lien avec la chanson engagée (les ressources linguistiques qui désignent ou qui évoquent les éléments d'un univers poétique, les ressources qui créent le rythme et les sonorités de la chanson, reconnaître les éléments qui traduisent une prise de position ou un engagement, etc.)

4.1. Les activités d'apprentissage proposées

Avant de passer à la production écrite de la chanson engagée, Émilie Baker Bélanger, Jessica Giannetti et François Tremblay-Vaillancourt proposent comme première phase la découverte du genre à produire :

4.1.1. Découverte de la chanson engagée

D'après ces auteurs, cette activité introduisant les apprenants au genre chanson engagée a pour but de leur faire découvrir les caractéristiques génériques de ce genre, notamment en les faisant observer, comparer et analyser des chansons, mais aussi en leur

permettant d'échanger et de valider ou d'invalidier leurs hypothèses sur une autre chanson. (*Ibid.* p.6). Pour ce faire, ils proposent des fiches d'analyse sur les chansons étudiées, qui sont axées sur le contexte de production du genre, le thème/sujet, la thèse et le but de la chanson, la stratégie argumentative utilisée, les moyens langagiers investis, la pertinence du titre, la structure adoptée, et autres observations, telles les temps verbaux, les marques énonciatives et le champ lexical dominant. (*Ibid.*). Lorsque ces caractéristiques sont identifiées, les apprenants sont invités à comparer les différentes fiches de chansons pour faire une synthèse qui leur permettra de formuler une définition de ce qui est une chanson engagée.

4.1.2. Conception d'une grille d'autoévaluation d'après une consigne d'écriture

Cette deuxième activité tend à fixer les caractéristiques génériques du genre chanson engagée, repérées au cours de la première activité. Cette activité propose donc de construire avec les élèves une grille d'autoévaluation qui cernera les éléments importants d'une chanson engagée et qui permettra aux élèves d'être guidés dans la troisième activité, soit la planification et la mise en texte d'une chanson engagée. » (*Ibid.* p.17). Elle vise le développement des compétences suivantes : « reconnaître et nommer les caractéristiques génériques du genre textuel chanson engagée ; construire une grille d'autoévaluation de ce genre et une consigne d'écriture. » (*Ibid.*). Parmi ces caractéristiques génériques, les auteurs insistent sur les caractéristiques communicationnelles (*établir la situation de communication*), formelles (*Respecter la forme d'une chanson engagée*), textuelles (*argumenter, organiser le texte en s'assurant de la cohérence textuelle*) et linguistiques (*respecter les normes de la langue*) (voir la grille d'autoévaluation, Chartrand et all. 2011, p.19).

4.1.3. Planification de l'écriture et mise en texte d'une chanson

Concernant la troisième activité, ils expliquent qu'elle « a pour but de faire rédiger une chanson engagée aux élèves afin de favoriser le transfert des apprentissages faits dans les deux premières activités. » (*Ibid.* p.21). Son but est de développer les capacités des apprenants à « se situer comme énonciateur ; prendre en compte son destinataire ; donner un titre évocateur ; présenter une thèse ; développer une stratégie argumentative appropriée au genre de texte chanson engagée ; utiliser des moyens langagiers pertinents pour soutenir sa thèse. » (*Ibid.*).

4.1.4. Révision et réécriture de la chanson engagée

Selon les concepteurs de la séquence, « cette activité a pour but de réviser le premier jet de la chanson engagée avec les pairs, puis la réécriture du texte. » (*Ibid.* p.24). Les remarques faites par les pairs et l'enseignant, ainsi que les manques décelés suite à la confrontation du texte à la grille d'auto-évaluation leur permettront d'améliorer leur production initiale. Les textes de chansons lus et commentés par les camarades, sont ensuite ramassés afin qu'ils soient corrigés par l'enseignant.

Conclusion : bilan et perspectives didactiques

Au terme de notre analyse de la séquence proposée par l'équipe de Chartrand, nous pouvons confirmer notre première impression quant à la pertinence de la séquence proposée et à son respect des directives méthodologiques du modèle didactique du genre. La première dimension prise en compte, est la détermination des « savoirs de référence à mobiliser pour travailler les genres » (Dolz et Gagnon, *Ibid.* p.188). Il est ensuite question de décrire les « différentes composantes textuelles spécifiques » (*Ibid.*) du genre chanson engagée et la dernière dimension, qui ne nous semble pas suffisamment concrétisée dans la séquence proposée, est la mesure des « capacités langagières de l'élève qui les concernent. » (*Ibid.*). Ainsi, les capacités langagières des apprenants

sont assimilées aux pré-requis, autrement dit les concepteurs se sont basés sur ce que les apprenants sont censés connaître sur le genre chanson/poétique et le discours argumentatif et non pas sur ce qu'ils connaissent réellement (pré-acquis). A notre sens, et tel qu'il est recommandé dans le modèle de la séquence didactique (Dolz, Noverraz&Schneuwly, 2001), seule une production initiale, conçue comme une évaluation diagnostique, du genre à étudier est à même de nous renseigner sur les difficultés et les manques des apprenants par rapport au genre enseigné, à combler tout au long de la séquence.

D'autres insuffisances que nous avons pu déceler quant à la réalisation de la séquence didactique sur la chanson engagée, est sa limitation à la production écrite du genre. Les composantes musicale et vocale sont essentielles dans ce type de séquence, puisqu'elle vise la production de la chanson, un genre d'origine orale. Or, se limiter à la composante textuelle, serait de réduire le genre chanson à un simple texte poétique. L'engagement, étant la caractéristique principale du genre étudié peut bien être associée, en plus des mots et des expressions, à la musique et à l'intonation de l'interprète. Parfois, ce sont ces deux composantes qui peuvent renseigner davantage les apprenants sur la position de l'auteur, de ses émotions et de ses sentiments vis-à-vis d'un sujet, d'une opinion, etc., surtout quand il s'agit d'apprenants allophones. Un autre avantage de l'intégration de la musique peut être lié à l'interprétation des nouveaux textes de chansons par les apprenants. Une activité certes difficile, qui demande la mise en place des moyens, tels les instruments de musique, le matériel d'enregistrement, etc., mais qui accroît la motivation des apprenants et leur créativité à apprendre.

L'intégration de ce genre de séquence didactique dans le cadre d'un projet concret et socialisable –par la réalisation d'une chanson engagée sur un sujet d'actualité, sa mise en clip, et sa diffusion sur les réseaux sociaux– pourrait s'avérer d'un intérêt didactique incontestable et d'une motivation à apprendre sans

faillie. « Cette motivation s'accroît quand ces apprenants voient devant leurs yeux le fruit de leurs efforts, la réalisation d'un projet concret, socialement utile. En effet, l'apprenant ne peut trouver satisfaction que dans les activités qui lui permettront d'établir des liens entre les efforts fournis et leurs résultats. ». (Ben Boudjema, Ammouden, 2019, p.144). Enfin, ce genre de démarche ne peut que revaloriser l'apprenant qui devient désormais « un acteur social » capable d'agir dans les différentes situations communicationnelles et co-actionnelles.

Bibliographie

Ammouden M., 2015, « Cours et activités de didactique de l'écrit. 4. L'enseignement/apprentissage par séquences didactiques », Polycopié pédagogique, Université A. Mira-Bejaia. Disponible sur : <http://elearning.univ-bejaia.dz/course/> [Consulté en juillet 2019]

Ben Boudjema T., Ammouden A., 2019, « La chanson comme source de motivation et comme outil d'apprentissage du français », *Synergies Pays Scandinaves, Apprendre le français : motivation et stratégies nationales*, n°14, pp. 135-145.

Boiron M., Hourbette P., 1993, « La nouvelle génération française. De Twist en rap : histoire », *Le Français dans le Monde*, n° 257, pp. 52-56.

Boiron, M., 1998, « Rencontrer la musique française aujourd'hui », *Le Français dans le Monde*, n° 300, pp. 36-39.

Boiron, M., 2007, « Approches pédagogiques de la chanson. » <http://www.cavilamenligne.com/approches-pedagogiques-de-la-chanson> if.org/FP/articles/rassart2008.htm [Consulté en avril 2019]

Boiron, M., 2012, « Chansons en classe : mode d'emploi. », *Le Français dans le Monde*, n° 318, pp.55-57.

Boza Araya, V., 2012, « La chanson et son enseignement. Quelles stratégies dans la classe FLE ? Pour quels publics ? », *Langues modernes*, N° 16, pp. 197-213.

Chartrand S-G., et *all.*, 2011, « Planification d'une séquence d'enseignement de l'écriture de la chanson engagée », *Cours DID-*

3020 : *Didactique du français III : écriture et communication orale*, Université Laval.

De Pietro J-F., Schneuwly B., 2003, « Le modèle didactique du genre: un concept de l'ingénierie didactique ». Dans *Recherches en didactiques. Les Cahiers Théodile*, n° 3, p. 27-52. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:32539> [Consulté en juin 2020]

Dolz, J., Gagnon, R., 2008 « Le genre du texte, un outil didactique pour développer le langage oral et écrit », *Pratiques*, n°137-138, p. 179-198.

Dolz J., Noverraz M., Schneuwly B., 2001, *S'exprimer en français: Séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit ; Notes méthodologiques*. Vol. 1: 1ère, 2e. Bruxelles : De Boeck.

Dumont P., 1998, *Le français par la chanson*, Paris : L'Harmattan

Gourvennec, L., 2017, *Paroles et Musique : Le français par la chanson*, Paris :Hachette.

Laurens V., 2012, « Modéliser des séquences en FLE et FLM : analyse comparée de l'unité didactique et de la séquence didactique », *Le Français Aujourd'hui*, n°176, pp. 59-75. URL : <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2012-1-page-59.htm> [Consulté en juin 2020]

Porcher L., 1987, *Manières de classe*. Paris : Didier.

Pratx P., 1999, « Des Chansons pour des situations de communication », *le français dans le monde*, Hachette.

Reuter Y., et all., 2013, *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur. doi:10.3917/dbu.reute.2013.01.