

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

République Algérienne Démocratique et Populaire

Ministère de l'Enseignement Supérieur
Et de la Recherche Scientifique
Université Abderrahmane Mira – Bejaïa



وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
جامعة عبد الرحمان ميرة - بجاية
كلية الآداب و اللغات

Mémoire pour l'obtention du
Diplôme de Master de Français Langue Etrangère
Option : Didactique

**La chanson comme support aux
activités en classe de deuxième
année de l'enseignement moyen**

Présenté par :

Sous la direction de :

HAMCHAOUI Melissa

Dr. AMMOUDEN Amar

&

HADDAD Malika

2015 - 2016

Remerciements

Nous adressons nos vifs remerciements à :

- *Monsieur Ammouden Amar, notre directeur de mémoire qui nous a accompagnées tout au long de l'élaboration de ce travail. Nous lui sommes reconnaissantes pour sa patience et sa disponibilité à répondre à nos sollicitations.*
- *Tous nos remerciements à Madame Benamer Fatima pour ses précieuses orientations, sans oublier les directeurs, les enseignants, les élèves et l'administration des deux établissements scolaires qui ont bien voulu accepter de nous recevoir et de nous apporter leur assistance pédagogique.*
- *Nous remercions, de tout cœur, tous nos enseignants, de la crèche jusqu'à ceux de l'université.*
- *Nous remercions les membres du jury pour avoir consenti à examiner notre travail.*
- *Notre reconnaissance et nos pensées vont, surtout, à nos parents et nos familles respectives pour avoir veillé à notre éducation, pour leur constante présence à nos côtés, pour leurs encouragements et leur soutien indéfectible.*

*HAMCHAOUI MELISSA
ET
HADDAD MALIKA*

Résumé

Notre projet de recherche porte sur la chanson en tant que support aux activités pédagogiques en classe de FLE en deuxième année moyenne. Nous nous interrogeons alors sur sa place dans les pratiques pédagogiques, mais aussi sur les modalités de son exploitation en classe de FLE comme support aux activités. A l'issue de l'enquête que nous avons menée sur le terrain, le constat fait ressortir l'absence de la chanson dans les manuels scolaires en Algérie.

Ce travail vise également à montrer l'efficacité de la chanson en tant que genre spécifique pour l'apprentissage du FLE et sa capacité à faciliter le développement des compétences langagières, mais aussi à véhiculer la culture francophone par la communication et les échanges. Ainsi, nous nous sommes attachées à distinguer l'approche linguistique présentant un intérêt particulier pour l'apprentissage structurel, de l'approche actionnelle qui fait appel à des paramètres sociolinguistiques et dans laquelle s'inscrit la chanson en tant que tâche. Cette approche a donc comme objectif la réalisation de tâches et de pratiques pédagogiques par l'apprenant, à l'intérieur d'un projet global. L'élaboration d'une séquence didactique que nous proposons comme tâche et pratique de classe a comme support la chanson, et plus précisément la fable chantée. Le caractère ludique et interactif de ce document est susceptible de développer chez les apprenants un esprit de collaboration, de la créativité à des fins communicatives et de leur offrir un cadre agréable et motivant.

Mots-clés : Chanson – genre de discours – approche actionnelle – séquence didactique – enseignement/apprentissage du FLE.

Sommaire

Sommaire

Résumé	1
Introduction générale	05
Chapitre 1 : La chanson dans une perspective actionnelle	10
Introduction	10
1.1. De l'approche communicative à l'approche actionnelle.....	10
1.2. Le genre de discours	15
1.3. Le genre en classe de langue.....	16
1.4. Les documents authentiques en classe de langue	16
1.5. La pédagogie du projet.....	17
1.6. La chanson en classe de FLE	19
Conclusion	24
Chapitre 2 : La chanson en classe de français au moyen	27
Introduction.....	27
2.1. Analyse du manuel scolaire	27
2.2. Les élèves, la chanson et la fable chantée	29
2.3. Les enseignants, la chanson et la fable chantée	34
Conclusion	38
Chapitre 3 : Proposition d'une séquence didactique sur la fable chantée	40
Introduction	40
3.1. Schéma de la séquence didactique	40
3.2. Déroulement de la séquence portant sur la fable chantée	41
Conclusion	50
Conclusion générale	53
Bibliographie	56
Annexes	01

Introduction générale

Introduction générale

Quand nous considérons le nombre important de fiches pédagogiques disponibles sur Internet, portant sur la chanson ou ayant comme supports des chansons, nous pouvons supposer que celle-ci joue un rôle prépondérant dans l'enseignement/apprentissage d'une langue en général et d'une langue étrangère en particulier. D'autant plus qu'elle présente un aspect ludique qui favorise la réceptivité de l'apprenant.

Néanmoins, il semble que la chanson ne suscite pas le même intérêt dans les pratiques pédagogiques en Algérie, au vu de la place infime qui lui est accordée dans les manuels et dans les programmes scolaires. Ceci porte à croire que le recours à la chanson dans les pratiques de classe est quasi-inexistant, contrairement aux autres pays du monde.

Il faut dire qu'un certain nombre de paramètres ne favorise pas le recours à ce genre de discours, à commencer peut-être par la refonte du système éducatif qui a entraîné une réduction du volume horaire alloué à l'enseignement du français. Or, l'utilisation de la chanson exige un temps relativement important. D'autre part, l'effectif important des élèves n'encourage pas à utiliser la chanson comme support aux activités. Enfin, cet usage est rendu difficile par l'indisponibilité des nouvelles technologies de l'information et de la communication.

Pourtant, la chanson occupe une place importante dans la vie quotidienne de l'apprenant, dans ses pratiques culturelles et sociales. Elle est présente dans toutes les époques, dans toutes les cultures et dans tous les pays, ce que confirme Michel Boiron dans cette citation :

« La chanson 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 (...) Le français n'est pas uniquement fait pour travailler, pour faire des exercices. On peut rire, danser, s'amuser avec des chansons... en français. » (Boiron, 2005 : 1).

En outre, la chanson participe à tous nos grands événements : naissances, mariages, anniversaires, pratiques religieuses, etc.,... Ensuite, elle suscite de l'émotion, de la joie et de la passion dans toutes les catégories sociales et à tous les âges, particulièrement chez les jeunes qui représentent la plus importante proportion des apprenants. bercés par les rythmes musicaux et les mélodies, ces jeunes sont plus favorables à l'écoute et à la compréhension des textes, ce qui conduit à une mémorisation plus spontanée de textes et donc à une plus grande facilité d'assimilation de connaissances. Les principaux avantages de la chanson sont énumérés dans cette citation : « *Agréables à l'écoute, riches en vocabulaire et culturellement chargées, les chansons sont un support qui peut rendre l'apprentissage de la langue plus facile et amusant. De plus, il s'agit d'un type de document authentique dans lequel l'usage de la langue rompt les bornes de la communication vers une expression plus créative et poétique.* » (Dantas Longhi & Bulla, 2012 : 1).

Pour tous ces avantages qu'elle offre, la chanson doit naturellement contribuer au plaisir de l'apprentissage qu'elle éveille chez l'apprenant. Elle constitue un moyen de mémorisation des textes, mais aussi de compréhension orale et écrite, d'apprentissage des règles grammaticales, d'enrichissement du vocabulaire, d'aide à l'amélioration de la prononciation, sans parler de son importance dans le développement de la compétence interculturelle.

Notre travail porte sur la place et les usages de la chanson dans l'apprentissage du FLE en tant que tâche pédagogique qui doit nécessairement être intégrée dans les manuels et les pratiques de classe de deuxième année moyenne, en vertu de ses capacités à susciter l'interaction et la réceptivité de l'apprenant dans le cadre d'une approche communicative et de son prolongement, la perspective actionnelle. Ces deux approches allient l'approche linguistique favorisant l'apprentissage structurelle de la langue à l'action en contexte intégrant la dimension sociolinguistique et culturelle. Cela permet de dépasser l'application restrictive de l'apprentissage de la langue aux règles de grammaire.

Introduction

De ce fait, nos interrogations se déclinent de la manière suivante : Quel est le rôle de la chanson dans l'apprentissage d'une langue et quelle est la place qui lui est accordée dans les manuels de français au collège en Algérie ? Quels éventuels avantages de son utilisation en classe par les enseignants ? Quelles pistes didactiques pour l'utilisation de la chanson en classe de deuxième année moyenne ?

Pour répondre à ces interrogations, nous formulons les hypothèses suivantes qui vont guider notre recherche :

L'usage de la chanson permet de varier le support d'apprentissage, ce qui est susceptible de stimuler l'attention de l'apprenant, de par son aspect divertissant et ludique. Néanmoins, un bref regard sur le manuel de la 2 A.M. nous laisse supposer que la place de la chanson dans les manuels et les programmes de français au collège est infime ou carrément inexistante. Cela nous permet également de présumer que la chanson n'est pas utilisée comme support aux activités par les enseignants parce qu'il nous semble que la plupart d'entre eux ne s'écartent pas du contenu du programme fixé et se contentent des supports contenus dans le manuel. Pourtant, nous estimons que les enseignants seraient favorables à l'utilisation de la chanson en classe, d'où la nécessité de lui trouver une place en classe de langue.

L'objectif de ce travail est donc d'évaluer le potentiel de la chanson pour l'enseignement/apprentissage du FLE en classe de deuxième année moyenne. Il permet de poser un regard critique sur l'enseignement du FLE dans la classe de deuxième année moyenne en Algérie et de contribuer à son amélioration par l'élaboration de la séquence didactique à base d'une fable chantée. Il s'agit d'encourager le recours à la chanson comme support aux activités d'enseignement/apprentissage de la langue pour varier ces supports, mais aussi pour motiver les apprenants, en intégrant dans leur apprentissage la dimension ludique afin d'améliorer l'enseignement de la langue et de l'inscrire dans une dimension communicative.

Dans notre projet de recherche, nous allons privilégier la méthodologie expérimentale analytique. Elle prend appui d'abord sur l'enquête de terrain. En

Introduction

effet, pour recueillir les représentations concernant l'utilisation de la chanson en classe de langue, nous allons distribuer deux questionnaires : l'un destiné aux élèves de 2^{ème} année moyenne et l'autre aux enseignants de l'enseignement moyen. Le point de vue de l'enseignant est primordial pour notre travail. Il sera mis à contribution pour dresser un état des lieux et mieux cerner leurs difficultés dans l'enseignement du FLE. Le questionnaire adressé aux apprenants va nous aider à cerner les difficultés rencontrées dans l'apprentissage du français, mais aussi à recueillir leurs avis, leurs prédispositions et leur degré de motivation à l'apprentissage par la chanson. Les données recueillies seront analysées et traitées de manière à proposer et adapter les fiches pédagogiques pour l'enseignement du FLE en deuxième année moyenne.

Ainsi, le travail de recherche que nous allons réaliser sera donc scindé en trois chapitres : Le premier chapitre sera réservé au cadre théorique et méthodologique de notre recherche. Nous allons traiter les méthodologies sur lesquelles nous nous appuyons, à savoir l'approche communicative et la perspective actionnelle qui accordent une place importante aux technologies de l'information et de la communication et à la notion de genre de discours. Ces deux points seront également présentés de façon brève dans ce chapitre. Puis, nous traiterons de la chanson, de façon générale, et de la chanson en tant que genre, de ses avantages comme outil d'apprentissage. . Ensuite, nous allons présenter Le deuxième chapitre sera consacré à l'analyse du manuel de deuxième année moyenne algérien et à l'analyse des résultats des enquêtes menées auprès des enseignants et des élèves du collège. Le troisième chapitre sera consacré à la proposition d'une séquence didactique portant sur la fable chantée. Celle-ci constitue une tâche pédagogique susceptible de favoriser le développement des compétences réceptives et interactives de l'apprenant. Rappelons que le choix porté sur la fable chantée est justifiée par le fait que la fable fait partie du programme de la deuxième année moyenne.

Chapitre 1

La chanson dans une perspective actionnelle

Chapitre 1 : La chanson dans une perspective actionnelle

Introduction

Nous proposons dans ce chapitre de traiter d'abord de la vision actuelle de la didactique qui met l'accent sur l'approche dite actionnelle qui a comme objectif la réalisation de tâches et de pratiques pédagogiques auxquelles se rattache la chanson, à l'intérieur d'un projet global. Ces actions sont susceptibles de créer une interaction nécessaire pour favoriser le développement des compétences réceptives et interactives de l'apprenant. Evidemment, nous établirons un lien entre cette nouvelle méthodologie et celle qui l'a précédée et l'a côtoyée, l'approche communicative, mais aussi entre elle et la notion du genre de discours. Par la suite, nous traiterons du concept de la chanson en tant que tâche et support didactique qui contribue sensiblement à l'apprentissage du FLE tel qu'énoncé dans notre problématique. De par son côté ludique, la chanson facilite de manière agréable l'apprentissage d'une langue étrangère ; une véritable symbiose s'opère entre l'enseignant et l'élève créant ainsi toutes les conditions pour le développement des compétences réceptives et interactives. Nous tenterons de mettre en relief le rôle et l'intérêt de l'intégration de la chanson en tant que support didactique, ses caractéristiques comme outil d'apprentissage en classe, ainsi qu'un aperçu historique sur son utilisation en classe.

1.1. De l'approche communicative à l'approche actionnelle

Comme nous l'avons souligné précédemment, l'application des principes de l'approche communicative et de la perspective actionnelle est d'abord justifiée par la place considérable que ces deux méthodologies réservent à la chanson en classe de FLE. Il faut dire aussi que l'enseignement des langues a été porté par ces deux méthodologies d'enseignement durant les quatre dernières décennies : L'approche communicative est apparue au début des années 70, suivie de la perspective actionnelle née au début des années 2000. Après avoir défini chacune des deux méthodologies et montré le lien qui existe entre elles, nous présenterons le genre

textuel et la notion du projet pédagogique qui sont intimement liés à ces deux méthodologies.

1.1.1. L'approche communicative

L'enseignement de la langue dans une perspective communicative a pour origine la rénovation de l'enseignement des langues dans les années 1970, marquant de cette façon un tournant historique dans l'enseignement du français en remettant en cause les méthodologies précédentes, notamment les méthodes audio-orales et audiovisuelles, jugées plus dogmatiques.

La centration sur l'apprenant constitue l'un des principes de base de cette approche. En effet, elle est essentiellement orientée vers l'apprenant qui est au centre de cette démarche visant l'autonomisation, l'individualisation et la stimulation de l'apprenant. Celui-ci est dès lors considéré comme un « acteur autonome de son apprentissage » (Martinez, 1996, cité par Emmanuelle Duchiron, 2002 : 7). A cet effet, certains auteurs comme Philippe Meirieu (2000, *ibid.*) appellent à plus de flexibilité dans la pédagogie en préconisant la diversification des activités proposées à l'apprenant, ce qui favorise l'apprentissage en donnant à l'apprenant la possibilité de s'adapter et de développer sa propre stratégie d'apprentissage.

La réflexion sur une approche plus efficace de l'enseignement/apprentissage d'une langue a été initiée par le conseil de l'Europe face à l'augmentation des échanges, au besoin accru de mobilité et au besoin plus fort de communication en lien avec le contexte de l'union européenne et de la mondialisation (Martinez, 1996 : 69, *ibid.*). Cette approche s'adresse aux élèves, mais également à ce que Jean-Charles Pochard (1994, *ibid.*) désigne comme une « *demande sociale nouvelle* » émanant de publics non scolaires.

L'inscription de l'enseignement/apprentissage dans une dimension communicationnelle est alors apparue comme alternative pour dépasser les limites de l'enseignement traditionnel du français qui était essentiellement fondé sur des

exercices de structuration de la langue (syntaxe, vocabulaire). Elle cible le développement de la compétence de communication qui prend une place essentielle.

Selon Jean-Pierre Cuq, « *les approches communicatives, tout en donnant à entendre que «c'est en communiquant qu'on apprend à communiquer», se présentent comme souplement adaptables et ouvertes à la diversité des contextes d'apprentissages* » (Cuq, 2003 : 24). Cette approche cible les objectifs de communication à partir des fonctions ayant trait à l'acte de parole et à des notions sémantico-grammaticales (le temps, l'espace, etc.). Elle répond au besoin de « *lire avec l'intention de s'informer, écrire avec l'intention de satisfaire un besoin d'imaginaire, écouter avec l'intention de connaître les désirs de quelqu'un, parler avec l'intention d'exprimer ses propres sentiments* » (Germain et Leblanc, 1988, *ibid.* p. :11).

L'approche communicative s'inspire de la notion de compétence de communication avancée par Hymes (1972) qui associe la maîtrise du système de la langue et celle des normes sociales d'utilisation de la langue. Pour Hymes, « *Les membres d'une communauté linguistique ont en partage une compétence de deux types, un savoir linguistique et un savoir sociolinguistique ou, en d'autres termes, une connaissance conjuguée de normes de grammaire et de normes d'emploi* » (Hymes, 1984, cité par Ammouden Amar, 2014 :60). Ce nouveau paradigme méthodologique est consigné par le cadre européen commun de référence pour les langues (CECR), en 2001 qui a mis en relief un modèle de la compétence de communication par la prise en compte de plusieurs composantes :

- La composante linguistique qui relève des éléments structurels de la langue relatifs au lexique, à la phonétique etc. (CECR, 2001 :17).
- La composante sociolinguistique qui nous renvoie hors du domaine de la linguistique proprement dite, pour fonder une pratique linguistique de l'apprentissage sur des paramètres socioculturels de l'utilisation de la langue (op. cit: 18).
- La composante pragmatique concerne la pratique de fonctions langagières par l'utilisation de scénarios ou de scripts d'échanges interactionnels en lien

avec la maîtrise du discours, qui se réfère « *au repérage des types et genres textuels, des effets d'ironie, de parodie (...)* » (ibid.).

A son tour, Evelyne Bérard estime que la maîtrise de la compétence communicative, qui est au cœur de l'approche communicative, passe par l'acquisition des trois compétences : linguistique, sociolinguistique et discursive (Bérard, 1991, citée par Ammouden Amar, 2014 :62). L'apprenant est ainsi confronté à des situations interactives où il est sollicité en tant que "*sujet actif et impliqué de la communication*" (Martinez, 2003, ibid. p. 61). Il devient alors acteur de son apprentissage. L'apprentissage en contexte se fait par le recours aux documents authentiques, dont la chanson, «*qui présentent des échanges complets*" (op. cit. : 30) et qui sont «*des énoncés produits dans des situations réelles de communication et non en vue de l'apprentissage d'une seconde langue*" (Cuq, 2002, ibid.). Selon Garcia-Debanc (1990), le développement des compétences langagières des élèves est favorisé par l'apprentissage de la langue à partir de situations de communication et l'élève doit être confronté à des situations concrètes et complexes. Par ailleurs, le recours aux activités ludiques, dont la chanson comme tâche ou comme support de la tâche, est primordial. Il désacralise l'acte pédagogique et rend plus aisé l'enseignement/apprentissage.

1.1.2. La perspective actionnelle

La définition que citent tous les didacticiens qui abordent la perspective actionnelle est celle qui est annoncée dès les premières pages du CECR :

« La perspective actionnelle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. Il y a tâche dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont ils disposent en vue de parvenir à un résultat déterminé. La perspective actionnelle prend donc aussi en compte les ressources cognitives, affectives,

volitives et l'ensemble des capacités que possède et met en œuvre l'acteur social » (CECR, 2001 : 15).

La perspective actionnelle est fondée sur la notion de projet pédagogique et sur l'approche par compétences (Springer, 2011). Elle s'inspire de l'approche communicative tout en la rendant plus complexe. Dans ce modèle, l'apprentissage d'une langue comprend des actions qui développent à la fois une compétence à communiquer langagièrement et un ensemble de compétences générales. On communique pour parler avec l'autre, mais aussi pour agir avec l'autre. Pour Christian Puren, c'est le passage du paradigme de la communication au paradigme de l'action. D'autres, comme lui, pensent que la perspective actionnelle représente une rupture par rapport au modèle communicatif et que l'on passe du cadre de la communication avec l'autre en langue étrangère à celui de l'action avec l'autre avec la perspective actionnelle (E. Nissen, 2005, Robert & Rosen, 2010, C. Bourguignon, 2007, cité par Ammouden Amar, 2014 : 66-67).

Cependant, pour un certain nombre de didacticiens, le modèle actionnel est un prolongement du modèle communicationnel (J.L.M. Trim., 2002, ibid. P.64) et que l'approche communicative s'est enrichie, au cours de ces dernières années, des apports de l'apprentissage de compétences culturelles et de l'intérêt porté à l'approche par "résolution de problèmes" qui domine toujours le paysage de l'enseignement des langues (O. Dezutter et F. Thyron, 2003, ibid.). Tagliante pense que la perspective actionnelle est proche de l'approche communicative, dont elle reprend tous les concepts, en y ajoutant l'idée de « tâche » à accomplir dans les multiples contextes auxquels un apprenant est confronté dans la vie sociale (Tagliante, 2006, cité par Ammouden Amar, ibid. p.65). Selon C. Tardieu (2008), « *la compétence de communication recouvre un champ plus large que la perspective actionnelle et ne se comprend plus en vase clos (la classe) mais dans l'espace social* ». Cette continuité est également soulignée par Evelyne Bérard :

"Le CECR établit une continuité avec la méthodologie communicative et fonctionnelle dans la mesure où la dimension authentique des discours

est mise en avant, mais également l'idée de tâches à accomplir dans l'utilisation ou dans l'apprentissage de la langue" (Bérard, 2009, ibid.).

1.2. Le genre de discours

Certains didacticiens, pour ne citer que Jean-Claude Beacco (2007) et Pierre Martinez (2004), soulignent la nécessité d'intégrer la compétence discursive relative aux genres de discours, aux trois composantes du modèle de la compétence de communication proposé par le *CECR* et que nous avons présentées précédemment (cf. 1.2.1.). En effet, la compétence discursive est une des compétences dont doit disposer l'apprenant pour utiliser une langue. Elle permet de structurer des phrases en ensemble cohérent. Les échanges verbaux entre les individus ne se font pas seulement à l'aide de mots ou de phrases, mais par le biais de discours variés dans une situation de communication donnée.

Bronckart (1996, cité par Dolz & Gagnon, 2008) définit ainsi le genre : *«tout exemplaire de texte peut donc être considéré comme relevant d'un genre déterminé»*. Kibedi Varga (1994) en donne la définition suivante : *«le genre est une catégorie qui permet de réunir, selon des critères divers, un certain nombre de textes »*. Selon ces deux définitions, nous pouvons dire que tout texte appartient à un genre. Dans toute société humaine, on trouve une grande variété de textes à l'aide desquels elle interagit dans diverses situations. Un texte est une construction de sens établie par un acte de rédaction par un individu ou un groupe d'individus, à un moment donné. Un texte est donc une œuvre singulière avec une intention particulière et qui est le produit d'une langue, d'une culture et d'une époque. Socialement et culturellement, tout texte est donc un exemplaire de genre (Dolz & Gagnon, 2008).

Nous voyons donc que les textes sont regroupés par genre en fonction de leurs caractéristiques. Un genre de texte rassemble des textes produits dans diverses situations de communication et possèdent des dimensions communes. Chaque genre, par ses codes et ses structures, reflète les diverses situations de communication du quotidien et les caractéristiques communes aux textes d'un même

genre donnent à ce dernier une certaine stabilité dans son usage, qui va stabiliser les pratiques communicatives (Dolz et Schneuwly, 1997).

Ainsi, les documents authentiques comme les faits divers, la publicité, les petites annonces, le bulletin météo, l'horoscope, les chansons, pour n'en citer que ceux-là, sont des exemples de genres.

1.3. Le genre en classe de langue

Le genre est considéré comme un outil de communication ; il est utilisé par un agent (apprenant dans le contexte scolaire) pour agir langagièrement, c'est-à-dire, parler et écrire pour transmettre un message particulier dans une situation déterminée pour un but destiné à des récepteurs. Joaquim Dolz estime que l'apprentissage par le genre « *permet de travailler les phénomènes de textualité orale en rapport étroit aux situations de communication, d'étudier différents niveaux de l'activité langagière et de rendre l'enseignement plus significatif* » (ibid. p.64)

A son tour, Volochinov présente le genre textuel comme la fusion de trois dimensions : les contenus thématiques dicibles de manière particulière selon les genres (les éléments à traiter et à développer sont déterminés par le genre choisi), la structure communicative et sémiotique (avec des éléments communs aux textes appartenant au même genre) et les configurations d'unités linguistiques (où la structure du genre est composée avec des éléments particuliers). Joaquim Dolz et Myriam Abouzaid soulignent la pluralité des genres et la singularité du texte.

Le travail par le genre développe chez l'apprenant des capacités pour analyser les règles sociales qui régissent la production et la réception des textes puisqu'il offre un contexte d'analyse des contenus de ces derniers, l'organisation de leur ensemble, les séquences qui les composent et des unités linguistiques.

1.4. Les documents authentiques en classe de langue

Une relation étroite est à établir entre les genres de discours et les documents authentiques. En effet, l'apprentissage en contexte social se fait par le biais de

documents authentiques axés sur la réalité et l'actualité et permettant ainsi à l'apprenant d'être en situation proche du réel. Ces documents sont sensés amener l'apprenant à développer une réflexion personnelle sur le contexte (social, culturel) dans lequel ils sont produits. Ces documents, conçus donc initialement à des fins communicatives et non pédagogiques (documents audio, documents vidéo, journaux, recettes de cuisine, magazines, cartes de visites, petites annonces, documents administratifs, etc.), sont choisis par les enseignants comme supports aux activités en classe de langue, en veillant à ne pas y apporter la moindre modification pour garder intacte leur authenticité.

1.5. La pédagogie du projet

L'enseignement d'un genre se fait par la séquence didactique que nous allons présenter dans le troisième chapitre. La séquence didactique constitue l'unité de base du projet pédagogique. Le rapport entre les deux notions est donc évident. Par ailleurs, la pédagogie du projet est l'un des piliers de la perspective actionnelle, comme nous l'avons déjà souligné. Cette pédagogie du projet est considérée comme le moyen idéal pour développer les connaissances de l'apprenant, à travers des activités, en fonction de ses besoins. Elle est définie ainsi :

"Il s'agit d'une forme de pédagogie dans laquelle l'apprenant est associé de manière contractuelle à l'élaboration de ses savoirs. Le moyen d'action de cette pédagogie est fondé sur la motivation des élèves, suscitée par l'aboutissement à une réalisation concrète, traduite en objectifs et en programmation. Elle induit un ensemble de tâches dans lesquelles tous les élèves peuvent s'impliquer et jouer un rôle actif, qui peut varier en fonction de leurs moyens et intérêts. La mise en œuvre d'un projet permet d'atteindre des objectifs d'apprentissage identifiables, figurant au programme d'une ou plusieurs disciplines, de développer des savoirs, savoir-faire et savoir-être liés à la gestion de projet ainsi que la socialisation des apprenants".

La pédagogie du projet est fondée sur les travaux de Piaget et Brunner. Elle a été aussi influencée par la pédagogie cognitive «...la pédagogie cognitive met

également l'accent sur la motivation qui constitue également une part importante dans l'acquisition des connaissances. Or, dans la pédagogie de projet, l'élève est motivé à élaborer le projet auquel il adhère. Il vit activement toute les étapes avec volonté de réussir et d'en voir la réalisation» (Arpin & Capra, 2000, cité par Bensalem, 2010 : 77).

La pédagogie du projet est une approche qui mène l'apprenant à construire son savoir de manière autonome. Elle lui accorde le statut d'acteur social afin qu'il puisse participer à son apprentissage en le poussant à chercher, à se poser des questions et à savoir agir en situation complexe. De plus, elle favorise le travail de groupe. Ce n'est plus l'enseignant qui est le pivot central dans la classe, bien qu'il reste un acteur incontournable. Son rôle en tant que médiateur est d'organiser des activités avec des groupes d'élèves, pour créer une ambiance d'interaction et d'apporter des éclaircissements pour l'ensemble de la classe. Cela dit, l'essentiel de l'activité de classe reviendra à l'élève qui est au centre de l'enseignement/apprentissage.

La pédagogie de projet, selon Philippe Perrenoud (1999, *ibid.* P.79), vise plusieurs objectifs dont voici les principaux :

- entraîner la mobilisation de savoirs et savoir-faire acquis, construire des compétences.
- découvrir de nouveaux savoirs, de nouveaux mondes, dans une perspective de sensibilisation ou de «motivation».
- provoquer de nouveaux apprentissages dans le cadre même du projet.
- permettre d'identifier des acquis et des manques dans une perspective d'autoévaluation et d'évaluation-bilan.

1.6. La chanson en classe de FLE

1.6.1. Définition de la chanson

Beaucoup de définitions sont attribuées à la chanson qui est communément admise en tant qu'œuvre composée d'un texte mis en musique, rythmée par des couplets, des refrains et par une mélodie interprétée par la voix humaine.

Louis-Jean Calvet, dans son ouvrage « La chanson en classe de français langue étrangère » (1980), en donne une définition qui nous semble plus appropriée et plus intégrée au domaine didactique, et rejoint l'approche méthodologique que nous comptons développer. Pour lui l'efficacité de la chanson est dans la combinaison des différents paramètres qui rentrent en jeu. Pour lui, la chanson « *est un genre spécifique dans lequel les éléments linguistiques et extralinguistiques sont étroitement liés et se combinent (...) C'est le lieu d'un sens composé, le lieu d'une convergence entre procédés mélodiques et linguistiques* » (Calvet, 1980, cité par Banatmane Khalissa, 2014 : 35).

1.6.2. Caractéristiques de la chanson

La citation ci-dessous recèle quelques caractéristiques de la chanson en tant que support aux activités en classe de langue :

« Agréables à l'écoute, riches en vocabulaire et culturellement chargées, les chansons sont un support qui peut rendre l'apprentissage de la langue plus facile et amusant. De plus, il s'agit d'un type de document authentique dans lequel l'usage de la langue rompt les bornes de la communication vers une expression plus créative et poétique. » (Dantas Longhi & Bulla, 2012 : 1).

Autrement dit, la chanson en tant que support auditif (écrit), dans laquelle les mots sont étudiés en contexte (situation), avec un rythme, une musicalité, se distingue par sa forme et dans sa pratique en tant que tâche pédagogique. Elle facilite l'apprentissage et l'acquisition d'une langue par la motivation qu'elle suscite chez l'apprenant, le plaisir qu'elle procure à l'écoute.

La chanson recèle un pouvoir évocateur et s'adresse à l'émotion, à la sensibilité, au cœur. Elle se rapporte au vécu de l'homme. «...La chanson parle à chacun de nous, elle est un lien de projection apprécié par tous les âges, tous les sexes et même toutes les cultures. » (Rassart, 2008, cité par Djafer Chahira, 2011 :4). Même si elle s'adresse à toutes les générations, il faut dire qu'elle touche particulièrement les plus jeunes qui s'y reconnaissent et s'identifient aux chansons et aux rythmes musicaux, à la mode qui les accompagnent. Ce besoin d'identification conduit à une mémorisation plus spontanée de textes chantés et donc à une plus grande facilité d'intégration des connaissances. On peut dire donc que la principale caractéristique de la chanson est liée à son aspect ludique et divertissant, ainsi qu'à son audition répandue, accentuée par l'utilisation des nouvelles technologies de l'information et de la communication (internet, Mp3, ipod).

1.6.3. Aperçu historique de l'utilisation de la chanson en classe

La chanson est reconnue dans le monde en tant qu'outil didactique de qualité, permettant d'avoir des résultats fiables dans l'apprentissage d'une langue. Cet intérêt est souligné par un nombre important de chercheurs qui s'y intéressent, tels que Michel Boiron(2005) qui a développé «l'approche pédagogique de la chanson » et Pierre Dumont dans «le français par la chanson» (1998). Ces travaux constituent des références de base pour l'élaboration de ce mémoire.

D'après Jean Claude Démari (2014), c'est vers la fin des années 50 que l'utilisation de la chanson dans l'enseignement du FLE s'est concrétisée. En effet, un changement sur le plan méthodologique a permis d'aller des méthodologies traditionnelles qui utilisent le texte littéraire et qui ciblent dans l'apprentissage uniquement les éléments linguistiques (grammaire, syntaxe etc.) par la mémorisation favorisée par la répétition vers l'approche communicative qui conçoit la langue comme « *un organisme vivant en changement constant et dont on se sert pour communiquer. La dimension socio-historique du langage est rétablie.* » (Dantas Longhi & Bulla -2012 : 2). La chanson paraît alors idéale pour l'apprentissage d'une langue en contexte, et favorise une relation interactive entre

l'enseignant et l'élève. Ce dernier devient une préoccupation majeure dans la méthode communicative (Cuq -2003: 2). Par ailleurs, le changement s'opère au niveau des types de chansons soumises à l'élève en introduisant des chansons contemporaines à la place des chansons folkloriques jugées trop restrictives. Ainsi, de nouveaux styles musicaux feront leur entrée à l'instar de la pop, du rock, etc., aidés en cela par l'apport des nouvelles technologies de la communication.

1.6.4. Les avantages de l'utilisation de la chanson en FLE

La chanson, en tant que document authentique, nous introduit dans l'actualité, la culture et la langue de l'autre. Elle apparaît en tant que genre mixte qui ne peut être réduit à un texte écrit. Elle allie le texte et l'écoute, ce qui lui donne toute son importance dans l'apprentissage d'une langue. Chambard Lucette disait à ce sujet ceci :

« 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 » (Chambard, 1980 cité par Fourar Laidi Dalila ,2014 :14).

La chanson permet une assimilation et un travail analytique progressif par l'exploitation pédagogique de quatre aspects :

- **Le travail sur le texte :** Il permet le développement de compétences linguistiques. La grammaire se définissant comme l'étude systématique des éléments constitutifs d'une langue trouve dans la chanson une des clefs d'apprentissage. Eric Orsenna disait à ce propos *la grammaire est une chanson douce*. Ainsi l'apprentissage de celle ci peut être entrepris par la répétition de paroles données permettant ainsi de mémoriser et comprendre les structures de la langue.
- **L'écoute et les aspects sonores (musique, voix, mélodie) :** On reconnaît aussi la maîtrise d'une langue par la façon dont elle est prononcée. La chanson est un terrain idéal car elle peut être répétée à volonté. Michel Boiron et Patrice Hourbette, dans « le dossier

chanson » (1993) recommandent l'écoute de la chanson pour développer des aptitudes phonétiques : identifier et produire des sons, identifier les éléments distinctifs, etc.

- **Le visuel :** L'approche par le visuel et l'image (documents audio, clip, photo d'un groupe sur scène), permet de donner plus de sens au discours ou d'anticiper son contenu. A titre d'exemple, la fable sous forme de chanson permet simultanément à l'apprenant une approche auditive et visuelle. La mise en scène facilite l'acquisition et la mémorisation des événements, ainsi que l'apprentissage de la langue en général. Cette dernière procure aux apprenants un divertissement ludique pour éveiller l'intérêt et la curiosité des apprenants à fin d'atteindre des objectifs pédagogiques en particulier.
- **Le développement de compétences culturelles et communicationnelles :** Considérée comme un art mineur, la chanson a été longtemps reléguée au statut d'amusement et de distraction en classe de langue. Pourtant, la chanson permet d'appréhender autrement l'apprentissage d'une langue :

« 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 » (Boiron, 2005 : 1).

Dans notre cas, l'enseignement du FLE permet d'étudier, à travers la chanson française dans toute sa diversité, l'histoire de la France, la culture et la civilisation des pays francophones, mais surtout de pouvoir communiquer et échanger des informations, de réagir, d'exprimer des désirs, des sentiments, des opinions. La chanson est parfaitement adaptée pour l'enseignement car elle nous invite de manière ludique à répondre aux questions suivantes : Qui parle ? A qui ? De quoi ? Comment ? Quand ? Dans quel but ?

La chanson française dans toute sa diversité, invite à la découverte de l'histoire de la France, la culture et la civilisation des pays francophones mais nous introduit également sur les grandes questions d'actualité qui touchent l'ensemble, comme les mutations sociales, l'écologie etc. A titre d'exemple la chanson de Jean Ferrat « la montagne » (1964), a une dimension sociologique et politique. Elle évoque le problème de l'abandon de la terre et de la paysannerie pour la ville avec nostalgie : *Ils quittent un à un le pays/Pour s'en aller gagner leur vie/Loin de la terre où ils sont nés/Depuis longtemps ils en rêvaient/De la ville et de ses secrets/*

Pour certains elle est considérée comme la première chanson écologique dans le contexte de la société de consommation en plein essor. Jean Ferrat lui-même dit de cette chanson que « C'est un contact vrai avec la réalité d'un pays ». Elle parle de la disparition d'un monde pour un autre et de la rupture de la relation de l'homme avec la nature.

La Chanson de Georges Brassens «pour l'Auvergnat » nous introduit dans le monde de l'autre, sa culture, son mode de vie, la connaissance géographique d'une région à travers le titre. Cette chanson nous éclaire sur la condition humaine. Moraliste, elle fonctionne comme une fable dans laquelle l'auteur dénonce l'indifférence sociale, l'individualisme devant la détresse des plus démunis. Le thème de la faim, de la solitude, du rejet ainsi que son opposé, le don, la fraternité y sont développés : *Elle est à toi, cette chanson/Toi, l'Auvergnat qui, sans façon/M'as donné quatre bouts de bois/Quand, dans ma vie, il faisait froid/Toi qui m'as donné du feu quand/Les croquantes et les croquants/Tous les gens bien intentionnés/M'avaient fermé la porte au nez...*

Ainsi, la chanson contribue au développement de compétences culturelles d'une manière non négligeable. A travers la chanson l'apprenant découvre des problématiques d'actualités qui suscitent l'intérêt de l'apprenant et favorisent sa sensibilisation à certaines thématiques. Les enseignants peuvent sensibiliser et éclairer l'apprenant sur ces dimensions qui peuvent servir de déclencheur d'expression et d'interaction en alimentant le débat entre apprenants et enseignants.

1.6.5. La chanson et les TIC

Comme nous l'avons signalé précédemment, les technologies de l'information et de la communication (TIC) ont favorisé énormément l'utilisation de la chanson en classe de langue, comme elle a permis de varier les supports (variétés, rock, pop, etc.). Ainsi, pour une application appropriée de la chanson dans l'apprentissage des langues étrangères, nous avons à notre disposition toute une panoplie d'outils pédagogiques que l'on désigne sous le vocable de TIC. L'intégration des TIC dans l'enseignement/apprentissage des langues constitue un moyen efficace pour former les citoyens de demain. Ainsi, l'enseignant dispose de documents sonores et visuels à même de faire travailler et évoluer ses élèves dans une ambiance dynamique et conviviale. Grâce au système de réseau (inter-intranet), l'accès à l'information est amplement simplifié et accessible créant ainsi les conditions d'une véritable communauté interactive. Aussi, le partage de connaissances et d'expériences stimule aussi bien les apprenants que les enseignants. .

Conclusion

Au terme de ce chapitre, nous avons vu que, pour communiquer, il importe de maîtriser les compétences linguistiques, discursives, référentielles (se rapportant à une expérience du monde) et socioculturelles. La perspective actionnelle s'inspire de l'approche communicative, tout en la complexifiant. Elle est fondée sur la notion du projet et sur l'approche par compétences. Cette approche s'organise par des actions qui développent à la fois une compétence à communiquer langagièrement et un ensemble de compétences générales : linguistique, sociolinguistique ; culturelle et discursive. Dans ce nouveau modèle didactique, l'enseignement/apprentissage s'articule autour des genres de textes auxquels adhère la chanson. Les genres sont utilisés comme outils de communication qui développent chez l'apprenant des capacités d'analyse de leurs contenus, de leur organisation, des séquences qui les composent et des unités linguistiques.

Nous avons évoqué la place de la chanson dans l'apprentissage d'une langue. Elle motive l'apprenant grâce à son aspect ludique et elle favorise la compréhension

Chapitre 1 : La chanson dans une perspective actionnelle.

et le développement de compétences langagières et culturelles. Elle constitue un support didactique qui permet de diversifier l'exploitation pédagogique, par le biais de la sémiotique, de la linguistique et de l'approche interculturelle.

Chapitre 2

La chanson en classe de français au moyen

Chapitre 2 : La chanson en classe de français au moyen

Introduction

Nous ne pouvons proposer une séquence didactique portant sur la fable chantée sans établir, au préalable, un état des lieux de l'usage et de la place de la chanson dans les pratiques de classe, aussi bien dans les manuels et les programmes que dans les pratiques des enseignants. Ainsi, après une analyse du manuel scolaire de la deuxième année moyenne, qui va nous permettre de déterminer la place que la chanson y occupe, nous interrogerons les apprenants pour mesurer leurs prédispositions et leurs motivations à utiliser ces supports en classe. Ensuite, nous interrogerons les enseignants sur l'éventuelle utilisation de la chanson en général, et de la fable chantée en particulier, puis sur les avantages et les inconvénients du recours à la chanson en classe de langue.

2.1. Analyse du manuel scolaire

2.1.1. Présentation du manuel scolaire de la 2.A.M.

Le manuel de français de la 2ème année moyenne contient 159 pages. Il est destiné à des apprenants dont la moyenne d'âge est située entre 12 ans. Sur la page de couverture cartonnée, figure l'intitulé de la matière à enseigner. Dans notre cas, il s'agit d'un manuel de français sur lequel figurent des représentations picturales mêlant différents genres littéraires comme le conte, la légende et la fable.

Ce nouveau manuel scolaire répond aux objectifs du projet global tel qu'édicté par le programme scolaire et doit nécessairement intégrer l'approche par compétence qui place l'élève en situation d'agissant pour reconstruire lui-même ses connaissances (Sadouni-Madagh A et al. 2015 : 4-5).

Le manuel comporte trois projets ; chaque projet est composé de trois séquences qui se déclinent comme suit :

– Nous rédigeons un recueil de contes qui sera lu aux camarades d'un autre collège.

Chapitre 2 : La chanson en classe de français au moyen

– Dans le cadre du concours de lecture, mes camarades et moi interprétons nos fables.

– Nous rédigeons un recueil de légendes à présenter le jour de la remise des prix.

Chaque séquence correspond à un niveau de compétences qui se détaille comme suit :

Séquences 1 :

- Situation initiale du conte
- Suite d'évènements dans le conte
- Portrait des personnages du conte
- Situation finale du conte

Séquences 2 :

- La fable et les animaux
- La fable en vers
- La fable en prose

Séquences 3 :

- Légendes et animaux
- Légendes historiques
- Légendes urbaines

Chaque séquence propose des contes, des fables et légendes d'origines diverses permettant ainsi d'aborder dans la partie vocabulaire du manuel toutes les facettes du langage écrit. Puis dans la partie grammaticale sont étudiés tous les domaines propres à cette matière. Vient ensuite l'étude de la conjugaison et de l'orthographe. Enfin on soumet à l'élève une série d'ateliers où l'on jauge son aptitude à pouvoir s'adapter à différents scénarios et mesurer ainsi son niveau de créativité. Nous parachevons ces séquences par une activité intitulée *lecture-plaisir* où l'élève mettra en exergue ses qualités d'orateur.

2.1.2. La chanson dans le manuel de la 2.A.M.

L'analyse du manuel scolaire de la 2.A.M. nous permet de constater que celui-ci adopte l'approche par compétence. Cependant, nous constatons à la lecture du manuel scolaire, qu'une place infime est réservée à l'activité ludique dans le programme et le manuel. Quant à la chanson, elle est tout simplement inexistante. Pour l'amélioration de l'apprentissage du FLE, nous estimons qu'il est nécessaire de dépasser cette limite dans le programme de l'enseignement de français. Il serait fort utile que la didactique intègre la chanson à même de conférer une dimension communicative, tout en suscitant la réceptivité de l'apprenant. Elle constitue un moyen de découverte important aussi bien de la langue en tant que matière scolaire soumise à des règles grammaticales et renfermant un vocabulaire particulier, mais aussi du développement de la compétence interculturelle. Cette situation nous interpelle et nous incite à proposer une séquence didactique à base d'une fable chantée qui fera l'objet du chapitre III.

2.2. Les élèves, la chanson et la fable chantée

Nous avons adressé en date du 21 février un questionnaire aux élèves de deux établissements différents de la wilaya de Bejaia afin de collecter le plus grand nombre possible de réponses et d'avoir un échantillon représentatif. Le premier se trouve au centre ville. Il s'agit du CEM Ibn Toumert. Le second est situé dans la commune d'Oued-Ghir. C'est le CEM Mahdi Saïd.

2.2.1. La population d'enquête

Nous avons distribué environ 200 questionnaires aux élèves des deux établissements et nous en avons recueilli 177. Pour les enseignants du FLE, nous en avons récolté 16 sur les 20 distribués. Notre objectif à travers ces deux questionnaires est d'avoir une idée claire sur le rôle de la chanson dans l'enseignement/apprentissage du FLE et sur la place qui lui est accordée comme support aux activités en classe de FLE.

Tableau 1 : Effectif des élèves

Sexe	Nombre	Pourcentage
Filles	98	55%
Garçons	79	45%
Total	177	100%

Ce tableau montre que le nombre de filles interrogées est supérieur à celui des garçons. En effet, sur un échantillon de 177 enquêtés, nous avons 98 filles et 79 garçons.

2.2.2. Description du questionnaire

Le questionnaire (cf. annexe 01) destiné aux élèves est composé de 10 questions : 4 questions à choix multiples, 5 questions de type binaire (oui, non) et une question ouverte. Le recours aux questions fermées est justifié par le niveau bas des élèves qui ne leur permet pas de rédiger à l'aise.

2.2.3. Accès des élèves à la chanson française

Pour utiliser la chanson française comme support aux activités de classe, il est nécessaire que ceux-ci l'utilisent dans la vie de tous les jours. La première question de notre questionnaire destiné aux élèves vise justement à mesurer le taux d'écoute des chansons françaises par les élèves des deux établissements où nous avons mené notre enquête.

Tableau 2 : Ecoute de chansons françaises

Question 1 : Ecoutez-vous des chansons françaises ?		
Réponse	Nombre	Pourcentage
Souvent	71	40 %
Rarement	90	51 %
Jamais	16	9 %
Total	177	100 %

Selon ce tableau, seulement 40% des élèves écoutent de façon régulière les chansons françaises. Mais aussi 9% seulement des élèves affirment qu'ils n'écoutent jamais des chansons françaises. Il est probable que ces jeunes aient une prédilection pour la chanson anglo-saxonne. Quoiqu'il en soit, il est nécessaire d'encourager l'accès à la chanson française pour familiariser davantage les élèves avec ce genre et favoriser son intégration en classe.

Ce qui est par contre encourageant, c'est l'accès au sens des chansons par les apprenants. En effet, 70% des élèves interrogés affirment qu'ils comprennent parfaitement ou suffisamment le contenu des chansons et seulement 2% qui déclarent qu'ils ne les comprennent pas.

Tableau 3 : Compréhension du contenu des chansons

Question 2 : Comprenez-vous le contenu des chansons ?		
Réponses	Nombre	Pourcentage
Parfaitement	70	40%
Suffisamment	53	30%
Un peu	49	28%
Pas de tout	5	2%
Total	177	100%

Le fait que la majorité écrasante des élèves n'a pas de difficultés à comprendre les textes des chansons favorise leur utilisation comme supports aux activités. Cependant, il semble qu'il faut désacraliser l'acte pédagogique en y intégrant la dimension ludique. En effet, 35% seulement des élèves interrogés pensent que le rôle de la chanson est d'apprendre la langue. La majorité d'entre eux (43%) pensent que son principal rôle est le divertissement (tableau 4).

Tableau 4 : Rôle de la chanson

Question 3 : Quel est, selon vous, le principal rôle de la chanson ?		
Réponses	Nombre	Pourcentage
Se cultiver	39	22%
Apprendre la langue	61	35%
S'amuser	77	43%
Total	177	100%

Pourtant, comme le montre le tableau suivant (tableau 5), 42% des élèves interrogés préfèrent avoir comme supports aux activités des chansons, contre 30% seulement qui préfèrent des textes.

Tableau 5 : Supports préférés

Question 4 : Que préférez-vous comme support aux exercices ?		
Réponses	Nombre	Pourcentage
Des chansons	75	42%
Des BD	29	17%
Des articles	20	11%
Des textes	53	30%
Total	177	100%

Ceci peut être confirmé par le pourcentage des élèves qui pensent que nous pouvons apprendre la langue avec des chansons : 155 élèves sur les 177 interrogés, soit un taux de 88% (Tableau n° 6).

Tableau 6: Possibilité d'apprendre la langue avec des chansons

Question 5 : Pensez-vous qu'on peut apprendre la langue avec des chansons ?		
Réponses	Nombre	Pourcentage
Oui	155	88%
Non	22	12%
Total	177	100%

2.2.4. Avantages de l'utilisation de la chanson en classe selon les élèves

La prédilection des élèves pour la chanson au détriment des articles, des BD et des textes s'explique par le fait qu'une chanson est plus facile à comprendre qu'un texte. C'est ce que pensent 109 élèves sur les 177 enquêtés, soit un taux de 62% (Tableau 7).

Tableau 7 : Accès au sens de la chanson

Question 6 : La chanson est-elle plus facile à comprendre que le texte ?		
Réponses	Nombre	Pourcentage
Oui	109	62%
Non	68	38%
Total	177	100%

De même, elle est plus agréable, plus amusante et plus motivante qu'un texte selon 88% des élèves interrogés. Cela est sans doute dû à l'association du texte, du son et de l'image (tableau 8).

Tableau 8 : La chanson, un support agréable

Question 7 : La chanson est-elle plus agréable que le texte ?		
Réponses	Nombre	Pourcentage
Oui	156	88%
Non	21	12%
Total	177	100%

D'ailleurs, le nombre d'élèves qui affirment qu'ils ont déjà visionné une vidéo de fable est surprenant : 127 élèves sur 177, soit un pourcentage de 72% (tableau 9).

Tableau 9 : Visionnage de vidéos de fables

Question 8 : Avez-vous déjà visionné une vidéo de fable ?		
Réponses	Nombre	Pourcentage
Oui	127	72%
Non	50	28%
Total	177	100%

Il n'est pas donc étonnant de constater qu'une fable en chanson est plus appréciée par les élèves qu'une fable en texte (84%) (Tableau 10). En effet, l'image et le son qui sont souvent ajoutés au texte permettent à l'apprenant de mieux accéder au sens.

Tableau 10 : Intérêt pour la fable en chanson

Question 9 : Une fable en chanson est plus intéressante qu'une fable en texte ?		
Réponses	Nombre	Pourcentage
Oui	148	84%
Non	29	16%
Total	177	100%

Cette association de l'image, du son et du texte a été la raison avancée par la majorité des élèves qui ont répondu à la dernière question de notre questionnaire. Il s'agit d'une question ouverte qui tente d'apporter des éléments de réponse aux raisons objectives qui poussent les élèves à privilégier ce type de support. En effet, selon eux, voir et entendre les personnages et suivre le déroulement des actions font que cette dynamique suscite l'engouement des élèves. D'autres y ont vu une excellente opportunité pour apprendre la langue et se cultiver en ayant accès à la culture de l'autre.

2.3. Les enseignants, la chanson et la fable chantée

Comme pour le questionnaire destiné aux élèves, celui qui est adressé aux enseignants a été distribué au CEM Ibn Toumert (centre ville) et au CEM Mahdi Saïd (commune de Oued-Ghir).

2.3.1. La population d'enquête

Le tableau qui suit indique le nombre d'enseignants qui ont répondu à notre questionnaire. Concernant ces enseignants du FLE, nous nous sommes basés sur trois critères dans la définition de la population à enquêter : le sexe, la qualification et l'expérience. Ainsi, notre population d'enquête est constituée de neuf femmes et sept hommes. Ils ont eu tous en charge les classes des quatre niveaux du collège. Ce sont des enseignants titulaires et stagiaires, leur expérience professionnelle varie entre 2 et 32 ans.

Tableau 11 : Effectif des enseignants enquêtés

Sexe	Nombre	Pourcentage
Femmes	9	56%
Hommes	7	44%
Total	16	100%

2.3.2. Description du questionnaire

Le questionnaire (cf. annexe 02) destiné aux enseignants comporte sept questions : quatre questions de type binaire (oui/non), une question à choix multiples et deux questions ouvertes. Nous avons privilégié les questions binaires et fermées pour ne pas décourager les enseignants qui acceptent difficilement de répondre aux questionnaires.

2.3.3. La chanson en classe de FLE

Avant de proposer la chanson comme outil d'apprentissage ou comme support aux activités, nous avons voulu interroger les enseignants sur son efficacité ou son inefficacité en classe de langue. 86% des enseignants interrogés affirment que la chanson convient comme support aux activités en classe de langue (tableau 12). Nous supposons que celle-ci motive les apprenants et leur permet d'enrichir leur vocabulaire et de développer leur compétence interculturelle.

Tableau 12 : Apprentissage de la langue par la chanson

Question 1 : La chanson est-elle un moyen efficace pour apprendre la langue ?		
Réponses	Nombre	Pourcentage
Oui	13	86%
Non	3	14%
Total	16	100%

Cette importance de la chanson comme support aux activités se traduit par le nombre important des enseignants qui l'utilisent en classe. Paradoxalement, le pourcentage d'enseignants qui disent que la chanson constitue un moyen efficace pour apprendre la langue est égale à celui des enseignants qui affirment l'utiliser en classe (86%), comme le montre le tableau ci-dessous.

Tableau 13 : Utilisation de la chanson en classe

Question 2 : Utilisez-vous la chanson en classe ?		
Réponses	Nombre	Pourcentage
Oui	13	86%
Non	3	14%
Total	16	100%

Ils l'utilisent selon eux pour l'enrichissement du vocabulaire, la compréhension et comme divertissement. Pour illustrer leurs propos, ils nous ont cité quelques exemples de chansons étudiés : la cigale et la fourmi, la colombe et la fourmi, l'enfant d'Algérie (Baaziz), On dit, on ne dit pas (Macias), une chanson sur l'environnement de Guillaume Aldebert pour l'argumentation. Cette dernière est intitulée « Monsieur tout le monde ».

2.3.4. La fable en vidéo en classe de FLE

Comme la fable fait partie du programme de la première année moyenne, nous avons pensé que le nombre d'enseignants qui utilisent les fables en vidéo est considérable. Or, 7 enseignants seulement sur les 16 interrogés affirment qu'ils utilisent la fable en vidéo, soit un taux de 43%.

Tableau 14 : Utilisation de la fable en vidéo

Question 4 : Utilisez-vous des fables en vidéo ?		
Réponses	Nombre	Pourcentage
Oui	7	43%
Non	9	57%
Total	16	100%

Cela est sans doute dû à l'indisponibilité des technologies de l'information et de la communication dans la plupart des établissements scolaires. D'autre part, l'effectif considérable des élèves dans une classe décourage la grande majorité des enseignants.

2.3.5. Avantages de l'utilisation de la chanson en classe selon les enseignants

A la question portant sur les éventuels inconvénients de la chanson en classe, tous les enseignants interrogés s'accordent à dire qu'elle n'en présente aucun. Autrement dit, ils n'y voient aucun inconvénient. Quant aux avantages de son intégration en classe de langue, les enseignants interrogés évoquent surtout son pouvoir attractif et motivant. En effet, de par son caractère ludique et grâce à l'association du son, de l'image et du texte, l'élève dégage plus d'aptitudes cognitives.

En dépit de tous ces avantages, la chanson demeure absente dans les manuels et les programmes de français. Cela s'explique surtout, selon nos interlocuteurs, par l'indigence des textes de la chanson française contemporaine. D'autres renvoient cette absence au fait que les programmes ne sont pas conçus par des spécialistes. A cela s'ajoutent l'indisponibilité de matériel pédagogique, la surcharge des classes et le volume horaire imparti qui reste insuffisant pour ce type d'activités. Par ailleurs, on ne peut omettre la religion qui peut constituer un obstacle à l'utilisation de la chanson en classe ou à sa présence dans les manuels et les programmes.

Conclusion

La chanson est un document utilisé pour son caractère authentique ainsi que pour stimuler la motivation intrinsèque des apprenants. Son côté ludique, souvent absent dans l'enseignement traditionnel, procure un réel plaisir, et donc une réceptivité accrue. De par son dynamisme (rythme, mélodie, figures de styles), elle se démarque de la méthodologie traditionnelle qui recourt aux textes littéraires des anciens auteurs, jugés souvent rébarbatifs. Le rôle de la chanson se pose comme un outil privilégié dans l'apprentissage des langues étrangères avec cette faculté de décomplexer l'apprenant face à la difficulté et d'éveiller en plus sa motivation. En dépit de ces avantages, clairement confirmés par les enseignants, de l'utilisation récurrente de la chanson par ces enseignants comme support aux activités, celle-ci n'a aucune place dans les manuels et les programmes de français en deuxième année moyenne. Bien qu'une rénovation des programmes scolaires privilégiant une dimension communicative à partir des séquences didactiques ait été entreprise, la chanson demeure la grande absente de ces programmes. Cependant notre enquête a révélé qu'un grand nombre d'enseignants prennent des initiatives dans ce sens et intègrent de leur propre chef la chanson dans l'apprentissage du FLE, et ce malgré l'absence de moyens pédagogiques. D'ailleurs les questionnaires soumis aux élèves corroborent la pertinence de leur démarche.

Chapitre 3

Proposition d'une séquence didactique sur la fable en chanson

Chapitre 3 : Proposition d'une séquence didactique sur la fable chantée

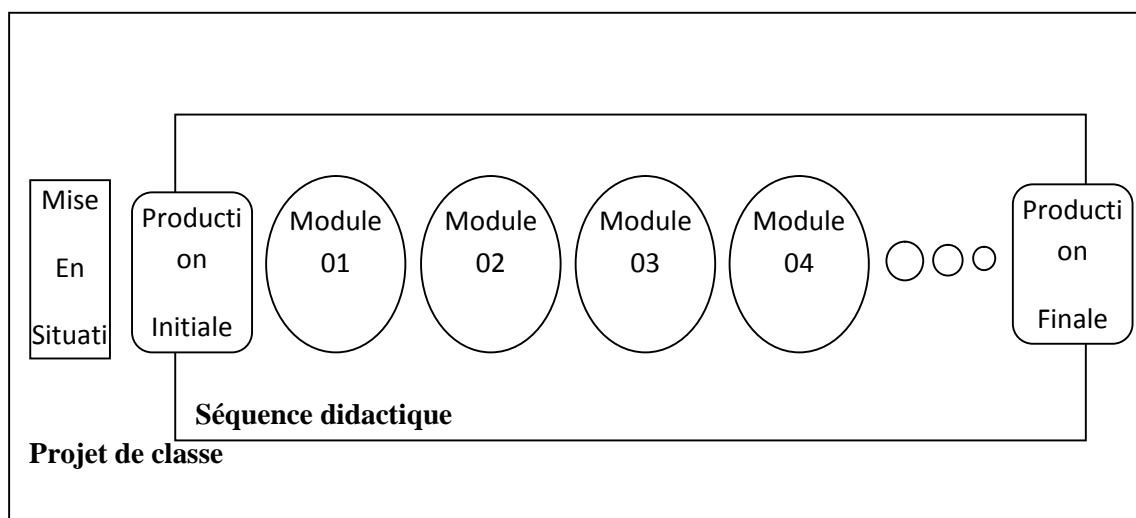
Introduction

La séquence didactique que nous proposons, prend appui sur les travaux de J. Dolz et B. Schneuwly (2009), plus précisément sur le schéma de la séquence didactique qu'ils décrivent (J. Dolz et B. Schneuwly, 2009, cité par Ammouden Amar, 2014 :274). Ce schéma est repris et adopté par beaucoup de didacticiens de par le monde (François De Pietro, Eliane Lousada, Lizanne Lafontaine, Sandra Canelas-Trevisi, Noverraz et bien d'autres). La séquence didactique comporte les étapes suivantes : Une mise en situation, une production initiale, une suite de modules et une production finale. Nous allons expliciter ces étapes au fur et à mesure que nous avançons dans cette séquence, comme nous allons proposer des activités qui correspondent à chacune de ces étapes.

3.1. Schéma de la séquence didactique

Telle que décrite dans l'introduction de ce chapitre, et telle que schématisée ci-dessous par J. Dolz et B. Schneuwly, la séquence didactique suit un chemin logique qui permet à l'apprenant d'avancer pas à pas dans la réalisation de sa tâche.

Figure 1 : Schéma de la séquence didactique de B. Schneuwly et J. Dolz



Comme nous l'avons signalé précédemment, l'explication de ces étapes dans le déroulement de cette séquence.

3.2. Déroulement de la séquence portant sur la fable chantée

3.2.1. La mise en situation

La mise en situation est une phase prépondérante au terme de laquelle on soumet aux élèves le projet qui leur est suggéré. Au cours de cette étape, les apprenants conçoivent une représentation de la situation de communication et de l'activité langagière à opérer.

C'est une étape construite sur deux temps :

Dans un premier temps, il s'agit de présenter le projet de communication à réaliser, portant sur le genre de texte à produire, la forme de production, le destinataire, le but, etc.

Dans un deuxième temps, la mise en situation apporte aux apprenants des informations afférentes au projet de communication à accomplir, aux caractéristiques textuels et situationnelles de ce genre, ce qui nécessite un examen minutieux des contenus au cours de cette phase préparatoire à la production initiale.

Dans le cadre de notre séquence didactique, cette étape vise les compétences de compréhension de l'oral et de l'écrit. Dans un premier temps, pour permettre aux apprenants d'anticiper sur le contenu de la vidéo et de la fable, nous pouvons visionner la vidéo sans le son.

Figure 2 : Support de la mise en situation (1)



Nous pouvons alors leur poser des questions :


– Combien y-a-t-il de personnages ?	– Le loup et l'agneau
– Où se passe la scène ?	– Dans une rivière
– Quelle est la position des deux animaux ?	– Le loup domine l'agneau
– Comment se présentent les deux animaux ?	– Le loup : sauvage, méchant, féroce L'agneau : doux, docile, inoffensif
– Que s'appête à faire le loup ?	– Dévorer l'agneau

Ensuite, on projette la vidéo une seconde fois, puis une troisième fois si cela est nécessaire, pour vérifier les hypothèses de sens et pour poser d'autres questions de compréhension.

Après ce travail, nous pourrons présenter aux apprenants le deuxième support (document audio et texte).

Figure 3 : Support de la mise en situation (2)

Patrick Topaloff - Le loup et l'agneau Voir du même artiste +



Titre : Le loup et l'agneau
Année : 1982
Auteurs compositeurs : Jean de la Fontaine - Dominique Pankratoff - Marie-Laure Topaloff de L'Homelle
Pochette : Nadine Forster
Durée : 2 m 54 s
Label : Adès - Le Petit Ménéstrel
Référence : 18.003 / ALB 235 (livre-disque)

[Plus d'infos +](#)

Écouter le morceau 0:00 0:00 ▶ ⋮

Paroles

La raison du plus fort est toujours la meilleure :
Nous l'allons montrer tout à l'heure.
Un agneau se désaltérait
Dans le courant d'une onde pure.
Un loup survient à jeun qui cherchait aventure
Et que la faim en ces lieux attirait.

Qui te rend si hardi de troubler mon breuvage ?
Dit cet animal plein de rage :
Tu seras, tu seras châtié de ta témérité.
« Lalala... »

- Sire, répond l'Agneau, que votre Majesté
Ne se mette pas en colère
Mais plutôt qu'elle considère
Que je me vas désaltérant
Dans le courant

Plus de vingt pas au-dessous d'elle,
Et que par conséquent, en aucune façon
Je ne puis troubler sa boisson.
- Tu la troubles, reprit cette bête cruelle,
Et je sais que de moi tu médis l'an passé.
« Lalala... »

- Comment l'aurais-je fait si je n'étais pas né ?
Reprit l'Agneau, je tâte encor ma mère.
- Si ce n'est toi, c'est donc ton frère.
- Je n'en ai point.
- C'est donc quelqu'un des tiens

Car vous ne m'épargnez guère,
Vous, vos bergers, et vos chiens.
On me l'a dit : il faut que je me venge.

Là-dessus, au fond des forêts
Le Loup l'emporte, et puis le mange,
Sans autre forme de procès.

Cette fois-ci, nous nous intéressons beaucoup plus au texte, pour poser des questions sur sa présentation (texte sous forme de dialogue), sur la ponctuation, sur les verbes introducteurs du dialogue, sur les passages argumentatifs, etc.

3.2.2. La production initiale

Supports : – Chanson audio de Slimane Azem
– Texte de la chanson (cf. annexe 03)

Objectifs :

- Soumettre les apprenants à une première production du genre en question
- Repérer les lacunes des apprenants concernant la production de ce genre

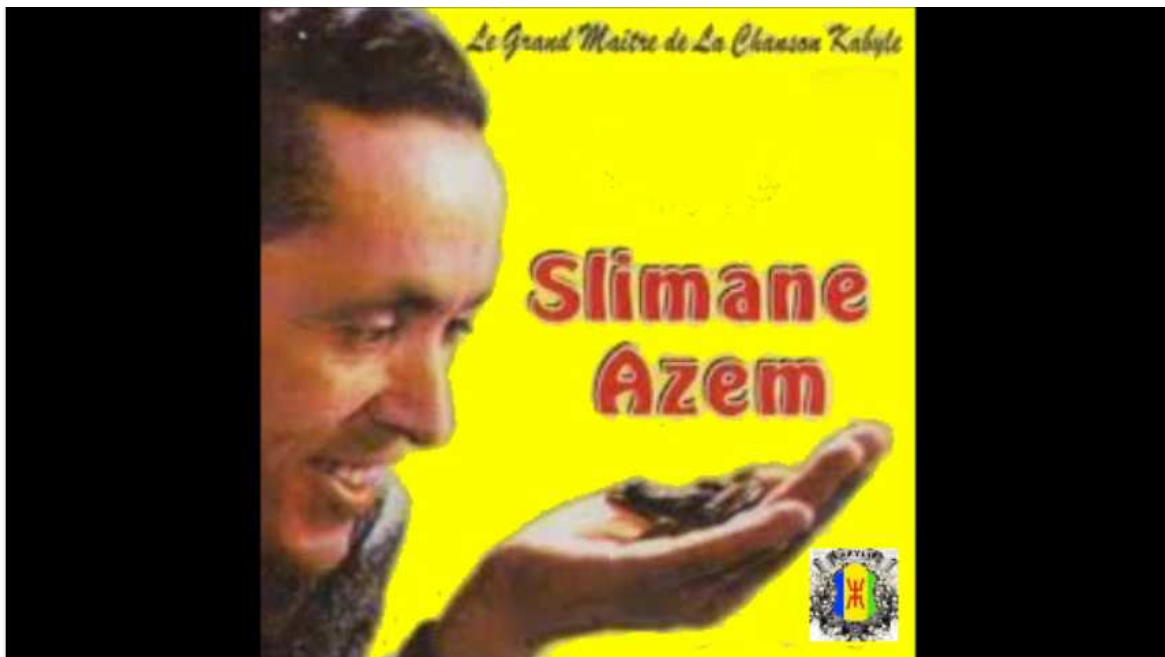
Matériel : Lecteur DVD

Durée : 2h00

Dans cette phase, les élèves font leurs premiers pas dans la situation de communication, une première épreuve à laquelle ils sont confrontés pour réaliser leur projet de communication et leur activité langagière (Dolz et al, 2001, p.7). Et ainsi que l'expliquent E. Brodin et S. Trevisi (2010) dans leur cours de Master portant sur les séquences didactiques, cette étape s'avère intéressante, à plus d'un titre, tant pour les enseignants que pour les apprenants, en ce sens qu'au moyen de ce qui constitue un premier essai de production chez les élèves, l'enseignant a la latitude de répertorier les insuffisances constatées chez eux et de dresser un inventaire des connaissances acquises. Par ailleurs, les apprenants perçoivent les difficultés à produire et mesurent leur capacité à surmonter les épreuves rencontrées dans la production du genre textuel requis, des contenus langagiers et autres leur assurant l'aboutissement du projet. Cela étant, cette étape est un paramètre pour jauger les connaissances assimilées par les élèves et, en fonction des difficultés rencontrées, adapter les activités et les exercices, ce qui est à même de limiter les échecs et d'assurer aux apprenants la capacité de communiquer.

Dans ce cadre, nous allons proposer aux apprenants d'adapter en français une fable chantée de Slimane Azem, intitulée « *Izem ičča t wewtul* » (Le lion dévoré par le lièvre). Nous pouvons leur proposer également le texte en kabyle.

Figure 4 : Support de la production initiale



3.2.3. Les modules

Cette étape consiste à définir les éléments à travailler pour que les élèves puissent disposer des outils nécessaires à la réalisation de la production finale. Chaque module constitue un ensemble d'activités qui va apporter des éclaircissements au niveau des composantes du texte à rédiger. Cela va permettre aux apprenants de surmonter leurs difficultés et les problèmes rencontrés lors de la première production.

3.2.3.1. Module 1 : La ponctuation dans la fable

Support : Le Corbeau et le Renard En chanson

URL: https://www.youtube.com/watch?v=RH7fxW_iA14

Objectif : Aider les apprenants à ponctuer convenablement la fable.

Matériel : Texte de la fable sans ponctuation

Durée : 45 mn

Il s'agit de faire écouter la fable en chanson « Le Corbeau et le Renard » aux apprenants, puis de leur demander de la transcrire en étant particulièrement attentifs à la ponctuation.

Figure 5 : Support du module 1



3.2.3.2. Module 2 : Les verbes introducteurs du discours

Support : Extrait du Bourgeois gentilhomme de Molière (vidéo)

URL: <https://www.youtube.com/watch?v=ghCHAsRoY5U>

Objectif : Utiliser les verbes introducteurs convenables en fonction de l'état d'esprit du personnage et le type d'information qu'il fournit

Matériel : Lecteur DVD

Durée : 1h 00 mn

Figure 6 : Support du module 2



L'activité consiste à transcrire cette saynète en introduisant les propos des personnages par des verbes introducteurs du discours. Cette activité peut être précédée par le repérage des verbes introducteurs du discours dans les textes étudiés. Elle peut constituer aussi une révision à la ponction dans le dialogue.

3.2.3.3. Module 3 : Initiation à la versification

Pour rédiger une fable, l'apprenant doit s'initier à la versification, notamment le découpage syllabique des vers et les types de rimes. Ainsi, nous allons d'abord proposer les quatre premiers vers de la fable « le loup et l'agneau » et demander aux apprenants d'en faire le découpage syllabique.

La/ rai/son/ du /plus/ fort/ /est /tou/jours/ la/ meil/leure (12 pieds)

Nous/ l'al/lons/ mon/trer/ tout/ à/ l'heure (8 pieds)

Un/ a/gneau/ se/dé/sal/té/rait (8 pieds)

Dans/ le/cou/rant/ d'une/on/de/pure (8 pieds).

Ensuite, on leur demandera de chercher sur Internet la dénomination des vers suivants :

- Un vers de 12 syllabes (alexandrin)
- Un vers de 10 syllabes (décasyllabe)
- Un vers de 8 syllabes (octosyllabe)
- Un vers de 7 syllabes (heptasyllabe)
- Un vers de 6 syllabes (hexasyllabe)
- Un vers de 5 syllabes (pentasyllabe)

On leur demandera également d'identifier la disposition des rimes dans plusieurs poèmes qu'ils trouveront sur Internet. Enfin, ils chercheront la dénomination de ces rimes en fonction de leur disposition (et comment on appelle ces rimes (rimes suivies ou plates, croisées, embrassées).

3.2.3.4. Module 4 : Développer la compétence interculturelle

Support : Fables de La Fontaine et de Slimane Azem étudiées

Objectif : Permettre à l'apprenant de développer sa compétence interculturelle en faisant une comparaison entre sa propre culture et celle de la langue cible (le français)

Durée : 1h 00

Pour réaliser cet objectif, les élèves auront à répondre aux questions suivantes :

Question posée	Réponse attendue
– Parle-t-on du loup dans notre culture (kabyle) ? Justifiez votre réponse.	– Non, car on n'entend pas parler de lui. Il est étranger à notre culture
– Que symbolise-t-il dans la culture occidentale ?	– Il symbolise la peur, la méchanceté, la cruauté.
– Quel est l'animal qui symbolise la ruse dans la culture occidentale ?	– C'est le renard
– Et dans notre culture ?	– C'est le chacal (M'hend Uccen)
– Que symbolise le lion dans la culture occidentale ?	– La force, la royauté (roi des animaux), le courage
– Et dans notre culture ?	– La force, la royauté (roi des animaux), le courage, la beauté physique, les valeurs morales.

Par ailleurs, nous pouvons leur demander de chercher dans les contes kabyles ou dans les fables de Slimane Azem si la fable de La Fontaine « Le loup et l'agneau » existe. Si oui, on s'interroge sur les ressemblances et les différences entre le texte français et le texte kabyle. On peut également leur demander de chercher dans les fables de La Fontaine celles qui, éventuellement, ressemblent à celles de Slimane Azem étudiées (deux fables)¹. Si oui, on s'interrogera également sur les ressemblances et les différences.

¹ La deuxième fable sera proposée dans la production finale.

3.2.4. La production finale

Support : Fable de Slimane Azem « Taqsiṭ l-lewḥuc » (cf. annexe 03)

URL : <https://www.youtube.com/watch?v=EMAu81zak7I>

Objectif : Réinvestir les acquis dans le cadre de cette séquence pour adapter en français une fable kabyle en produisant une vidéo comportant du texte, du son et de l'image.

Matériel : Lecteur DVD, appareil photo, logiciel de traitement vidéo, tissus

Durée : 3h 00 mn

Cette étape constitue l'aboutissement du projet pédagogique : Produire une fable chantée sous forme de vidéo. Elle représente un moment privilégié pour l'élève. C'est l'étape durant laquelle il va réinvestir tous les points travaillés lors des ateliers. En d'autres termes, il va mettre en pratique les connaissances assimilées et intégrer le savoir acquis ainsi que les divers outils sémiotiques abordés dans les ateliers.

Signalons d'emblée qu'à ce stade, les apprenants ne peuvent pas produire une fable. C'est pourquoi nous recourons à l'adaptation qui exige également un effort considérable de leur part. En effet, l'exercice d'adaptation exige de l'apprenant toutes les transpositions culturelles et linguistiques de rigueur dont il faut tenir compte pour éviter la confusion du contexte culturel et se soustraire à la traduction littérale, ce qui ne manquera pas de développer des compétences langagières.

La première partie de cette tâche consiste à faire écouter aux apprenants une fable, puis à repérer les différents personnages (animaux). Ensuite, il leur appartient de confectionner les déguisements qui leur sont appropriés. Des photos seront prises sous différents angles qui vont servir pour la réalisation d'une vidéo d'une fable chantée.

La deuxième consiste à adapter en français la fable kabyle de Slimane Azem. Ce travail requiert le réinvestissement de tous les acquis dans le cadre de cette séquence.

Figure 7 : Support de la production finale



Dans la troisième partie, nous recourons à un logiciel de traitement de vidéos pour réaliser la vidéo d'une fable chantée comportant des images, du texte et du son (la fable sera présentée sous forme d'une chanson).

Conclusion

Ainsi présentée, la séquence didactique offre l'avantage de structurer et d'organiser les apprentissages de façon parfaite. En effet, elle prend en charge des paramètres diversifiés et vise à développer les compétences langagières qui sont la compréhension de l'oral, la compréhension de l'écrit, la production de l'oral et de l'écrit. Elle répond aux attentes des apprenants et leur permet de construire eux-mêmes leur apprentissage jusqu'à la réalisation du projet final. De même, elle allie les tâches langagières (grammaire, vocabulaire, conjugaison) et les activités non langagières (confection de costumes et déguisements, montage vidéo, etc.). Cela nous amène à faire le rapprochement entre la séquence didactique et la perspective actionnelle telle que définie dans le CECR : *"Elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches*

(qui ne sont pas seulement langagières dans des circonstances et un environnement donnés)" (CECR, 2001 : 15).

Ainsi, il apparaît que les propriétés d'un projet de communication reposent sur divers principes inséparables du genre textuel déployé sur quatre phases, formant la séquence didactique : la mise en situation, la production initiale, les ateliers et la production finale. L'intérêt de cette séquence didactique repose, donc, sur des éléments favorisant la conception d'une représentation de la situation de communication et de l'activité langagière à opérer, ce qui fait des apprenants des acteurs dans une production, développant chez eux des compétences langagières et favorisant l'esprit d'équipe de par les échanges réalisés, ce qui leur permet, ainsi, d'accomplir différentes tâches en collaboration. Comme expliqué ci-dessus, ce projet permet à l'élève d'identifier les difficultés et de surmonter les obstacles dans la production du genre textuel requis, des contenus langagiers. Cela étant, cette séquence permet de jauger les connaissances.

Le recours à la chanson ajoute d'autres attraits à ce projet. Cela permet d'allier le ludique et l'instructif et de susciter l'aptitude cognitive chez l'apprenant, comme elle augmente sa motivation. Par ailleurs, elle permet de prendre en charge la dimension interculturelle de l'apprentissage, fortement recommandée par les nouvelles méthodologies d'enseignement, notamment la perspective actionnelle.

Conclusion générale

Conclusion générale

Au terme de ce travail de recherche, des conclusions ont pu être dégagées d'un point de vue théorique et pratique.

Le thème de la chanson comme support didactique dans l'apprentissage du FLE, suscite un intérêt de par le monde pour l'apprentissage de la langue. Sa place dans l'enseignement du FLE, apparaît comme un support pédagogique efficace contribuant considérablement au développement des compétences réceptives et interactives.

De ce fait, elle participe sensiblement au plaisir de l'apprentissage et constitue un moyen de découverte aussi bien de la langue en tant que matière scolaire qu'en tant que moyen de transmission et de découverte d'une culture différente. La chanson, un genre littéraire particulier, réunit des charges à la fois artistiques et socioculturelles faisant apparaître ses richesses et les multiples possibilités de son exploitation didactique et pédagogique. Cela permet aux apprenants d'approfondir leur compréhension de langue et de s'imprégner de la culture qu'elle charrie dans le but de se libérer culturellement et d'accéder à une dimension universelle.

Les résultats de notre enquête et les questionnaires destinés aux enseignants ont révélé que, dans leur grande majorité, ces derniers l'utilisent de leur propre initiative. L'analyse des manuels scolaires algériens de deuxième année de l'enseignement moyen dévoile l'absence de la chanson en tant que support didactique. Par ailleurs, la réduction du volume horaire et le manque de moyens n'encouragent pas les enseignants à adopter la chanson comme support didactique.

Dans ce travail de recherche, nous aspirons apporter notre contribution à la réintroduction de ce support par la proposition d'une séquence didactique sous forme de fable chantée.

Enfin, nous espérons avoir démontré, tout au long de ce travail, le potentiel de la chanson pour l'apprentissage d'une langue et la nécessité de l'insérer comme

Conclusion générale

support didactique pour améliorer l'apprentissage du FLE afin de l'inscrire dans une approche communicative et actionnelle.

Bibliographie

Bibliographie

AMMOUDEN Amar, (juin 2014), «Intégration des TIC et perspective actionnelle dans l'enseignement/apprentissage du FLE : Le cas de la licence de français en Algérie» Université de Bejaïa (thèse de doctorat)

ARPIN Lucie & CAPRA Louise, (2000), *L'apprentissage par projets*, Montréal

BANATMANE Khalissa, (2014-2015), « La chanson : une activité ludique au service de la grammaire », (Mémoire de master)

BEACCO Jean-Claude, (2007), *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues : Enseigner à partir du Cadre européen commun de référence pour les langues*, Paris, Éditions Didier, collection Langues et didactique

BENSALEM Djemâa, (2010), *Le français langue/objet d'enseignement*, Synergie Algérie n 9

BÉRARD Evelyne, (1991), *L'approche communicative – Théorie et pratiques*, Paris, CLE international

BÉRARD Evelyne, (2009), «Les tâches dans l'enseignement du FLE : rapport à la réalité et dimension didactique», in : *ROSEN É*

BOIRON Michel & Patrice Hourbette, (1993), « La nouvelle génération française. De Twist en rap : histoire », *Le Français dans le Monde* 257, <http://synergies.lib.uoguelph.ca/article/view/1211/1838>

BOIRON Michel, (2005), «Approches pédagogiques de la chanson», In : *CAVILAM, vichy*

BOURGUIGNON Claire, (2007), «Apprendre et enseigner les langues dans la perspective actionnelle : le scénario d'apprentissage-action». (Disponible en ligne : <http://www.aplv-languesmodernes.org/?article865> (consulté en mai 2016)

BRONCKART Jean Pierre, (1996), *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif*, Neuchâtel-Paris : Delachaux et Niestlé

CALVET Louis-Jean, (1980), *La chanson en classe de français langue étrangère*

CONSEIL DE L'EUROPE, (2001), *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues «Apprendre, enseigner, évaluer»*, Paris, Didier

CUQ Jean-Pierre & GRUCA Isabelle, (2002), *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, P.U.G

CUQ Jean-Pierre, (2003), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et second*, Paris, CLE International

Bibliographie

DAMOISEAU Robert & CHAMBARD Lucette, (avril 1984), *La chanson d'aujourd'hui, mythes et images du temps présent*, Dossier du CIEP de Sèvre

DANTAS LONGHI Simone Maria & BULLA Tereza Cristina, (2012), «Atelier : Les chansons en classe de FLE: quelques propositions pour entrer dans le rythme», Actes du XIII colloque pédagogique de São Paulo

DEMARI Jean-Claude, (2004), «De 'Gentille Alouette' à 'Lambré Andro': cinquante ans de chanson dans la classe de FLE »

DEZUTTER Olivier & THYRION Francine, (2003), «Quelle progression pour l'enseignement des langues de la maternelle à l'université», Dans *COLLÈS et al, Enseigner le français, l'espagnol et l'italien, Les langues romanes à l'heure des compétences*, Bruxelles-Paris, Éditions De Boeck-Duculot

DJAFER Chahira, (2011-2012), «La chanson comme support didactique dans l'enseignement apprentissage du FLE », Biskra, (Mémoire de Master)

DOLZ Joakim & SCHNEUWLY Bernard, (1997), *Pour un enseignement de l'orale : initiation aux genres formels à l'école*, Edition paris

DOLZ Joaquim & GAGNON Roxane, (2008), «Le genre du texte, un outil didactique pour développer le langage oral et écrit». *Pratiques* 137-138: La didactique du français <https://pratiques.revues.org/1159> (consulté en avril 2016)

DOLZ Joaquim & ABOUZAIID Myriam, (2015), « pluralité des genres et singularité du texte : tensions constitutives de la didactiques des langues In : *Linha D'Água*, volume 28, n2. <http://www.aplv-languesmodernes.org/?article865> (consulté en mai 2016)

DOLZ Joaquim & SCHNEUWLY Bernard, (2009, 4^{ème} édition), *Pour un enseignement de l'oral : Initiation aux genres formels à l'école*, Paris, esf-Éditeur

DUCHIRON Emmanuelle, (2002-2003), «Les technologies de l'information communication dans l'enseignement / apprentissage des langues : Atouts, limites & exploitations potentielles du choix fourni», DEA de Didactologie des langues et des cultures Paris III, la nouvelle Sorbonne (Mémoire de Master)

DUMONT Pierre, (1998), *Le français par la chanson*, Edition l'Harmattan, Paris, France

FOURAR LAIDI Dalila, (2014/2015), «La Chanson Comme Support Didactique dans l'Enseignement/Apprentissage du FLE», Université MOHAMED Boudiaf-Msila La Compréhension de l'Orale (Mémoire de Master)

GARCIA-DEBANC Claudine, (1990), *L'élève et la production d'écrits*, Metz : CASUM

Bibliographie

GERMAIN Claude. & LEBLANC, R, (1988), « La pédagogie de la communication, essai de définition ». *Dans Pédagogie de la communication dans l'enseignement d'une langue étrangère*, BOUCHER, A.-M., et al. Bruxelles : De Boeck

HYMES Dell-Hathaway, (1972), *vers la compétence de communication « on Communicative Compétence*, traduction France Mugler, Paris, Hatier/Didier

HYMES, Dell-Hathaway, (1984), *Vers la compétence de communication*, (titre original : *Toward linguistic competence*, manuscrit n°16 – 1973 – de la série, non éditée, des *Texas Working Papers in Linguistics*), préface et postface (1982) de D. H. Hymes, traduction de France Mugler, note liminaire de D. Coste, Paris, Hatier CREDIF

KIBEDI VARGA Aron, (1994), «La question du style et la rhétorique», *in Molinié, G.et Gahné, P.* Edition : *Qu'est-ce que le style ?* Paris, Presses universitaires de France

MARTINEZ Pierre, (1996), «*La didactique des langues étrangères*». Paris : PUF. Collection « Que sais-je? »

MARTINEZ Pierre, (2003, 3^{ème} édition), *La didactique des langues étrangères*, Paris, PUF, collection « Que sais-je ? »

Martinez Pierre, (2004), *La didactique des langues étrangères*, Paris, PUF

MEIRIEU Philippe, (2000), *L'école, mode d'emploi. Des « méthodes actives » à la pédagogie différenciée*. Paris : ESF Éditeur. 13^{ème} édition. Collection « Pédagogies Outils »

NACIB Youcef, (2009), *Slimane Azem, le poète*, Alger : Editions Zyriab

NISSEN Elke, (2005), «Modalité d'interaction humaine dans la formation en ligne : son influence sur l'apprentissage», *Dans AUBRET Jacques, Analyse de l'activité et formation*, Paris, L'Harmattan

PERRENOUD Philipe, (1999), « Apprendre à l'école à travers des projets : pourquoi ? Comment ? » université de Genève

POCHARD Jean-Charles, (1994), «Les profils d'apprenants». Saint-Étienne : Presses Universitaires de Saint-Etienne

RASSART Emmanuelle, (2008), « Sur un air de FLE... Apprendre avec des chansons francophones actuelles », *Français 2000*, n° 212 – 213

ROBERT Jean-Pierre & ROSEN Évelyne, (2010), *Dictionnaire pratique du CECR*, Paris, Edition Ophrys

SADOUNI-MADAGH Anissa ; BOUZELBOUDJEN Halim & LEFFARD Zahra (2014-2015), *manuel de français deuxième année moyenne*, Alger : ONPS

Bibliographie

SPRINGER Claude, (2011), «CECR : standardisation ou diversification pédagogique ?», Actes du colloque international Cadre Européen Commun de Référence et Enseignement du Français en Corée, Séoul 8 octobre 2011. (Article) Disponible en ligne : <http://springcloogle.blogspot.com/2011/10/cecr-standardisation-ou-diversification.html> (consulté en mai 2016)

TAGLIANTE Christine, (2006), *La Classe de langue*, Paris, CLE International

TARDIEU Claire (2008), *La didactique des langues en quatre mots clés*, Paris : Ellipses

TRIM John et al. (2002), *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, « apprendre, enseigner, évaluer » : Guide pour les utilisateurs*, Paris : Didier

Sitographie

«Franc-parler» le site des professeurs de français. <http://www.francparler-oif.org/la-pedagogie-de-projet-pourquoi-comment/> (consulté en mai 2016)

http://fr.lyrics.wikia.com/wiki/Jean_Ferrat/La_montagne (consulté en juin 2016)

http://lyrics.wikia.com/wiki/Georges_Brassens:Chanson_Pour_L%27Auvergnat
Ibidem

Table des tableaux

Tableau 1 : Effectif des élèves.....	30
Tableau 2 : Ecoute de chansons françaises.....	30
Tableau 3 : Compréhension du contenu des chansons.....	31
Tableau 4 : Rôle de la chanson.....	32
Tableau 5 : Supports préférés.....	32
Tableau 6 : Possibilité d'apprendre la langue avec des chansons.....	32
Tableau 7 : Accès au sens de la chanson.....	33
Tableau 8 : La chanson, un support agréable.....	33
Tableau 9 : Visionnage de vidéos de fables.....	34
Tableau 10 : Intérêt pour la fable en chanson.....	34
Tableau 11 : Effectif des enseignants enquêtés.....	35
Tableau 12 : Apprentissage de la langue par la chanson.....	36
Tableau 13 : Utilisation de la chanson en classe.....	36
Tableau 14 : Utilisation de la fable en vidéo.....	37

Table des figures

Figure 1 : Schéma de la séquence didactique de B. Schneuwly et J. Dolz	Erreur ! Signet non défini.
Figure 2 : Support de la mise en situation (1)	Erreur ! Signet non défini.
Figure 3 : Support de la mise en situation (2)	Erreur ! Signet non défini.
Figure 4 : Support de la production initiale.....	Erreur ! Signet non défini.
Figure 5 : Support du module 1.....	46
Figure 6 : Support du module 2.....	46
Figure 7 : Support de la production finale.....	Erreur ! Signet non défini.

Table des matières

Résumé	1
Sommaire	3
Introduction générale	5
Chapitre 1 : La chanson dans une perspective actionnelle	10
Introduction	10
1.1. De l’approche communicative à l’approche actionnelle	10
1.1.1. L’approche communicative	11
1.1.2. La perspective actionnelle	13
1.2. Le genre de discours	15
1.3. Le genre en classe de langue	16
1.4. Les documents authentiques en classe de langue	16
1.5. La pédagogie du projet	17
1.6. La chanson en classe de FLE	19
1.6.1. Définition de la chanson	19
1.6.2. Caractéristiques de la chanson.....	19
1.6.3. Aperçu historique de l’utilisation de la chanson en classe	20
1.6.4. Les avantages de l’utilisation de la chanson en FLE.....	21
1.6.5. La chanson et les TIC	24
Conclusion	24
Chapitre 2 : La chanson en classe de français au moyen	27
Introduction	27
2.1. Analyse du manuel scolaire	27
2.2. Les élèves, la chanson et la fable chantée	29
2.2.1. La population d’enquête	29
2.2.2. Description du questionnaire	30
2.2.3. Accès des élèves à la chanson française	30
2.2.4. Avantages de l’utilisation de la chanson en classe selon les élèves	33
2.3. Les enseignants, la chanson et la fable chantée	34
2.3.1. La population d’enquête	35
2.3.2. Description du questionnaire	35
2.3.3. La chanson en classe de FLE.....	35
2.3.4. La fable en vidéo en classe de FLE	36

2.3.5. Avantages de l'utilisation de la chanson en classe selon les enseignants.....	37
Conclusion	38
Chapitre 3 : Proposition d'une séquence didactique sur la fable chantée	40
Introduction	40
3.1. Schéma de la séquence didactique	40
3.2. Déroulement de la séquence portant sur la fable chantée	41
3.2.1. La mise en situation.....	41
3.2.2. La production initiale	44
3.2.3. Les modules.....	45
3.2.4. La production finale	49
Conclusion	50
Conclusion générale	53
Bibliographie	56
Table des tableaux	60
Table des matières	61
Annexes	01

Annexes

Table des annexes

Table des annexes

Annexe 01	Questionnaire adressé aux élèves de deuxième année de l'enseignement moyen	29
Annexe 02	Questionnaire adressé aux enseignants du collège	34
Annexe 03	Les fables chantées de SLIMANE Azem en kabyle et en Français	45

Annexe 01

Questionnaire adressé aux élèves de 2^{ème} année de l'enseignement moyen

2A 133

QUESTIONNAIRE DESTINÉ AUX ÉLÈVES DE L'ENSEIGNEMENT MOYEN	
Merci de répondre à ce questionnaire qui s'inscrit dans le cadre de la préparation d'un mémoire de master 2 portant sur la chanson en classe de langue	
Sexe : <input type="checkbox"/> Fille <input checked="" type="checkbox"/> Garçon	Niveau : 2 ^{ème} année moyenne
1. Écoutez-vous des chansons françaises ?	
<input type="checkbox"/> Souvent	<input type="checkbox"/> Rarement <input checked="" type="checkbox"/> Jamais
2. Comprenez-vous le contenu des chansons ?	
<input checked="" type="checkbox"/> Parfaitement	<input type="checkbox"/> Suffisamment <input type="checkbox"/> Un peu <input type="checkbox"/> Pas du tout
3. Quel est, selon vous, le principal rôle de la chanson ?	
<input checked="" type="checkbox"/> Se cultiver	<input checked="" type="checkbox"/> Apprendre la langue <input type="checkbox"/> S'amuser
4. Que préférez-vous comme supports aux exercices ?	
<input checked="" type="checkbox"/> Des chansons	<input type="checkbox"/> Des BD <input type="checkbox"/> Des articles <input type="checkbox"/> Des textes
5. Pensez-vous qu'on peut apprendre la langue avec des chansons ?	
<input checked="" type="checkbox"/> Oui	<input type="checkbox"/> Non
6. La chanson est-elle plus facile à comprendre que le texte ?	
<input checked="" type="checkbox"/> Oui	<input type="checkbox"/> Non
7. La chanson est-elle plus agréable (attirante) que le texte ?	
<input checked="" type="checkbox"/> Oui	<input type="checkbox"/> Non
8. Avez-vous déjà visionné une vidéo de fable ?	
<input type="checkbox"/> Oui	<input checked="" type="checkbox"/> Non
9. Une fable en vidéo est-elle plus intéressante qu'une fable en texte ?	
<input checked="" type="checkbox"/> Oui	<input type="checkbox"/> Non
10. Quels sont, selon vous, les avantages d'une fable en vidéo ?	
<p><i>grâce aux images que nous donne la fable, à la télé est mieux et ce que nous donne les sons de la chanson aide l'élève à s'améliorer à comprendre la chanson.</i></p>	

119

QUESTIONNAIRE DESTINÉ AUX ÉLÈVES DE L'ENSEIGNEMENT MOYEN			
Merci de répondre à ce questionnaire qui s'inscrit dans le cadre de la préparation d'un mémoire de master 2 portant sur la chanson en classe de langue			
Sexe :	<input checked="" type="checkbox"/> Fille	<input type="checkbox"/> Garçon	Niveau : 2 ^e .ème année moyenne
1. Écoutez-vous des chansons françaises ?			
<input checked="" type="checkbox"/> Souvent	<input type="checkbox"/> Rarement	<input type="checkbox"/> Jamais	
2. Comprenez-vous le contenu des chansons ?			
<input checked="" type="checkbox"/> Parfaitement	<input type="checkbox"/> Suffisamment	<input type="checkbox"/> Un peu	<input type="checkbox"/> Pas du tout
3. Quel est, selon vous, le principal rôle de la chanson ?			
<input type="checkbox"/> Se cultiver	<input checked="" type="checkbox"/> Apprendre la langue	<input checked="" type="checkbox"/> S'amuser	
4. Que préférez-vous comme supports aux exercices?			
<input checked="" type="checkbox"/> Des chansons	<input type="checkbox"/> Des BD	<input type="checkbox"/> Des articles	<input type="checkbox"/> Des textes
5. Pensez-vous qu'on peut apprendre la langue avec des chansons ?			
		<input checked="" type="checkbox"/> Oui	<input type="checkbox"/> Non
6. La chanson est-elle plus facile à comprendre que le texte ?			
		<input checked="" type="checkbox"/> Oui	<input type="checkbox"/> Non
7. La chanson est-elle plus agréable (attirante) que le texte ?			
		<input checked="" type="checkbox"/> Oui	<input type="checkbox"/> Non
8. Avez-vous déjà visionné une vidéo de fable ?			
		<input checked="" type="checkbox"/> Oui	<input type="checkbox"/> Non
9. Une fable en vidéo est-elle plus intéressante qu'une fable en texte ?			
		<input checked="" type="checkbox"/> Oui	<input type="checkbox"/> Non
10. Quels sont, selon vous, les avantages d'une fable en vidéo ?			
je pense que regarder une fable en vidéo c plus amusant avec les animations et les couleurs et les personnage mieu que la fable dans la classe			

19 120.

QUESTIONNAIRE DESTINÉ AUX ÉLÈVES DE L'ENSEIGNEMENT MOYEN
 Merci de répondre à ce questionnaire qui s'inscrit dans le cadre de la préparation d'un mémoire de master 2 portant sur la chanson en classe de langue

Sexe : <input checked="" type="checkbox"/> Filles <input type="checkbox"/> Garçon	Niveau : 2 ^e ème année moyenne
1. Écoutez-vous des chansons françaises ?	
<input checked="" type="checkbox"/> Souvent	<input type="checkbox"/> Rarement <input type="checkbox"/> Jamais
2. Comprenez-vous le contenu des chansons ?	
<input checked="" type="checkbox"/> Parfaitement	<input type="checkbox"/> Suffisamment <input type="checkbox"/> Un peu <input type="checkbox"/> Pas du tout
3. Quel est, selon vous, le principal rôle de la chanson ?	
<input checked="" type="checkbox"/> Se cultiver	<input type="checkbox"/> Apprendre la langue <input checked="" type="checkbox"/> S'amuser
4. Que préférez-vous comme supports aux exercices ?	
<input checked="" type="checkbox"/> Des chansons	<input type="checkbox"/> Des BD <input type="checkbox"/> Des articles <input type="checkbox"/> Des textes
5. Pensez-vous qu'on peut apprendre la langue avec des chansons ?	
<input checked="" type="checkbox"/> Oui	<input type="checkbox"/> Non
6. La chanson est-elle plus facile à comprendre que le texte ?	
<input checked="" type="checkbox"/> Oui	<input type="checkbox"/> Non
7. La chanson est-elle plus agréable (attirante) que le texte ?	
<input checked="" type="checkbox"/> Oui	<input type="checkbox"/> Non
8. Avez-vous déjà visionné une vidéo de fable ?	
<input checked="" type="checkbox"/> Oui	<input type="checkbox"/> Non
9. Une fable en vidéo est-elle plus intéressante qu'une fable en texte ?	
<input checked="" type="checkbox"/> Oui	<input type="checkbox"/> Non
10. Quels sont, selon vous, les avantages d'une fable en vidéo ?	
..... je pense que... en regarder une fable en vidéo... c'est plus... ... attirant... car on comprend bien avec les images et les couleurs.....	

Annexe 02

Questionnaire adressé aux enseignants du collège

QUESTIONNAIRE DESTINÉ AUX ENSEIGNANTS DE FRANÇAIS AU CEM	
Merci de répondre à ce questionnaire qui s'inscrit dans le cadre de la préparation d'un mémoire de master 2 portant sur la chanson en classe de langue.	
H <input type="checkbox"/> F <input checked="" type="checkbox"/>	Titulaire <input checked="" type="checkbox"/> Stagiaire <input type="checkbox"/> Autre <input type="checkbox"/> Expérience : 19 ans
1. La chanson est-elle un moyen efficace pour apprendre la langue ?	Oui <input checked="" type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/>
- Pourquoi ? <i>La chanson est un support auditif (écrit) rimé, avec un rythme, une musicalité qui rend l'apprentissage et l'acquisition d'une langue plus facile. Les mots sont étudiés en contextes (situations)</i>	
2. Utilisez-vous la chanson en classe ?	Oui <input checked="" type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/>
- Si oui, quel(s) usage(s) en faites-vous ?	
Compréhension <input checked="" type="checkbox"/> Vocabulaire <input type="checkbox"/> Grammaire <input type="checkbox"/> Divertissement <input type="checkbox"/>	
- Pouvez-vous nous citer quelques exemples de chansons utilisées ?	
<i>Le petit Village de l'association TIDUKRA (1^{ère} AM) de Jhu (Description), Monsieur Tout le monde de Adelbert (4^{ème} AM) Argumentation Protection de l'environnement. Des chansons de Corps malade (Faisons la planète) + fables classiques</i>	
3. Utilisez-vous des fables en chansons ?	Oui <input checked="" type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/>
4. Utilisez-vous des fables en vidéo ?	Oui <input checked="" type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/>
5. Quels sont les avantages de l'utilisation de la fable en chansons ou en vidéo ?	
<i>Cela permet à l'apprenant de voir et d'écouter en un laps de temps la mise en scène facilite l'acquisition des événements et l'apprentissage de la langue en général et l'atteinte des objectifs pédagogiques en particulier.</i>	
6. Quels sont les inconvénients de l'utilisation de la fable en chansons ou en vidéo ?	
<i>Je n'ai pas décelé d'inconvénients pédagogiques. Hormis le manque et la disponibilité des moyens matériels.</i>	
7. Pourquoi la chanson est absente dans les manuels et les programmes de français ?	
<i>Cela nécessite un matériel pédagogique particulier et prend beaucoup de temps. La situation de classe "chargée" ne le permet pas vraiment. Je le fais personnellement en "C.O.S."</i>	
NB : Si l'espace réservé à la réponse est insuffisant, veuillez compléter au verso en indiquant le numéro de la question.	
MERCI POUR VOTRE AIMABLE CONTRIBUTION	

QUESTIONNAIRE DESTINÉ AUX ENSEIGNANTS DE FRANÇAIS AU CEM
Merci de répondre à ce questionnaire qui s'inscrit dans le cadre de la préparation d'un mémoire de master 2 portant sur la chanson en classe de langue.

H F Titulaire Stagiaire Autre Expérience : 21 ans

1. La chanson est-elle un moyen efficace pour apprendre la langue ? Oui Non

– Pourquoi ?
 ... à l'oral → Elle aide à bien articuler
 et enrichit le vocabulaire.

2. Utilisez-vous la chanson en classe ? Oui Non

– Si oui, quel(s) usage(s) en faites-vous ?

Compréhension Vocabulaire Grammaire Divertissement

– Pouvez-vous nous citer quelques exemples de chansons utilisées ?

On dit, on ne dit pas → Macias
 Πεντάκι → La liberté, sans la marmite.

3. Utilisez-vous des fables en chansons ? Oui Non

4. Utilisez-vous des fables en vidéo ? Faut de moyens Oui Non

5. Quels sont les avantages de l'utilisation de la fable en chansons ou en vidéo ?

... En vidéo → mieux décrite les personnages, les lieux
 les réactions.

6. Quels sont les inconvénients de l'utilisation de la fable en chansons ou en vidéo ?

7. Pourquoi la chanson est absente dans les manuels et les programmes de français ?

... les programmes et les manuels ne sont pas conçus
 par des spécialistes de la matière.

NB : Si l'espace réservé à la réponse est insuffisant, veuillez compléter au verso en indiquant le numéro de la question.

MERCI POUR VOTRE AIMABLE CONTRIBUTION

Je vous en prie.

QUESTIONNAIRE DESTINÉ AUX ENSEIGNANTS DE FRANÇAIS AU CEM	
Merci de répondre à ce questionnaire qui s'inscrit dans le cadre de la préparation d'un mémoire de master 2 portant sur la chanson en classe de langue.	
H <input type="checkbox"/> F <input checked="" type="checkbox"/>	Titulaire <input checked="" type="checkbox"/> Stagiaire <input type="checkbox"/> Autre <input type="checkbox"/> Expérience : 16 ans
1. La chanson est-elle un moyen efficace pour apprendre la langue ? Oui <input checked="" type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/> – Pourquoi ? ... Les apprenants sont portés sur la chanson, plus attractive que les longs textes ...	
2. Utilisez-vous la chanson en classe ? Oui <input checked="" type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/> – Si oui, quel(s) usage(s) en faites-vous ? Compréhension <input checked="" type="checkbox"/> Vocabulaire <input checked="" type="checkbox"/> Grammaire <input type="checkbox"/> Divertissement <input type="checkbox"/> – Pouvez-vous nous citer quelques exemples de chansons utilisées ? ... Chanson sur l'environnement et la pollution (Guillaume Aldebert) ... Fables chantées (La cigale et la Fourmi)	
3. Utilisez-vous des fables en chansons ? Oui <input checked="" type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/>	
4. Utilisez-vous des fables en vidéo ? Oui <input checked="" type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/>	
5. Quels sont les avantages de l'utilisation de la fable en chansons ou en vidéo ? ... L'apprenant mémorise mieux en image + son ... Il est plus motivé devant une vidéo ... D'ailleurs, il répond facilement aux questions de compréhension	
6. Quels sont les inconvénients de l'utilisation de la fable en chansons ou en vidéo ? ... Son rapport aux facteurs qui entourent la projection : bruit, son ...	
7. Pourquoi la chanson est absente dans les manuels et les programmes de français ? ... Au contraire, nous sommes ravis d'en avoir un peu dans les nouveaux programmes. On espère qu'il en sera ajouté dans les autres niveaux (1, 2, 3)	
NB : Si l'espace réservé à la réponse est insuffisant, veuillez compléter au verso en indiquant le numéro de la question.	
MERCI POUR VOTRE AIMABLE CONTRIBUTION	

Annexe 03

**Les fables chantées de SLIMANE Azem en
(Kabyle et en Français)**

Asefru wis 110

Izem ičča t wewtul

Iřuř wewtul ad iřuc
Di tebhirt yesferfuc
Ger ujilban d ibawen
Yeyli-d fell as uqerquc
Yefqaa iyil d abaeuc
At iqques seg-mezzuyen
Inna y as nekwni s lewřuc
Di lyaba i nexxuc
Ur neggwad ula yiwen

Isla y as d yizem yerwel
lyil d tteryel
Ihmel irra d asawen
M' i-g-jelleb yeffey it laaqel
Idhem řtejra tenřel
Iřřel ger ifurkawen
Nnan as meřra yehbel
Ney balak idderyel
Armi řmaan degs wuccanen

Taqsiř mi ř isla wezger meskin
Yeřzen ikcem adaynin
Yerra ř kan deg meřřawen
Yellha-d s tgerza t-tneqwlin
Ařal l-lesnin
Armi řfan ula d acciwen
Yuyal mmyen seddqen t i lmasakin
Gezmen t akw ř-řiqesdadin
Uzan t akw s ijenwiyen

Yekkre-d weqjun yesseglaf
Idemmeř yečča t zzaaf

Inna y as : aksum ferqen t d lenşaf
Ĉcan t akw lexfaf
Siw' iysan i s d iqqimen
Yeffy-ed yiles is yesselqaf
Deggren t id seg-weçraf
I ygudar d wuccanen

Ayaziđ la yessiyrıt
Ijelleb yer trefit
Iggwad w' it id tetfffen
Iṭweşsi-d kra f tzallit
Şşbeḥ tameddit
I kra yellan d lmumen
Kullas neṭṭa yeṭtebbıt
Iqqar as ur teṭdum ddunit
Ma yella usan-d inebgawen

Ayyul ibra i wallen is
Izra iman is řxis
Maçi seg-wigad ilhan
Ulamma yewsaa wul is
Ibra kan i ymzzuyen is
İfen t ula d iserdan
Şşřima degw-qemmuc is
Taberda af aarur is
Kullec d neṭṭa it iεebban

Poème 110

Le lièvre a dévoré le lion

Le lièvre alla cueillir son herbe
Occupé à farfouiller dans le jardin
Entre fèves et petits pois
Une figue tomba sur lui
Effrayé il crut qu'un insecte
Allait lui piquer les oreilles
Mais il dit : nous autres bêtes sauvages
Qui dormons dans la forêt
Ne craignons rien ni personne

Le lion l'entendit et prit la fuite
Croyant que c'était l'ogresse
Il bondit et se sauva vers l'amont
En sautant dans sa panique
Il brisa un arbre
Et se retrouva empêtré dans ses branches
Les chacals le crurent dément
Ou peut-être aveugle
Aussi espèrent-ils le manger

Quand le boeuf eut ouï l'histoire
Triste il rentra dans l'étable
Et fondit en larmes
Inlassable toujours il laboura les champs de figuiers
Pendant tant d'années
Jusqu'à en user ses cornes
Puis il fut sacrifié aux miséreux
Réparti en mille morceaux
Et découpé par des poignards

Le chien se mit à aboyer
De colère et de rancune

Car il voulait être consulté
Il dit : la viande est distribuée en quarts
Et par des gueux mangée
Ne laissant que quelques os
Il agonisa la langue pendante
Et on le jeta de la crête
Aux vautours et aux chacals

Le coq se mit à chanter
En sautant sur l'étagère
Par peur d'être attrapé
Il recommanda la prière
Du matin et du soir
A tous les croyants
Chaque jour il s'assurait
Que la vie est éphémère
Quand arrivent des invités

L'âne avait le regard baissé
Il se savait vil
Et sot aux regards de tous
Même s'il était patient
Avec ses oreilles tombantes
Les mulets le surpassaient
Il avait le mors dans la gueule
Et le bât sur le dos
Avec toutes les charges à porter

Asefru wis 113

Yyaw a fezzem

Yyaw yyaw yyaw a fezzem
Tweşşiy t ur d ifhim ara
Allen is ldit imi s izemmem
Amzun ur yehdir ara
Ma yemmut Rebb' a t yerhem
Ma yettes dayen ur d yukw' ara

Tweşşiy wid nni ur nessin
Ma yella byan ad nadin
Uqbel a ten ifat lhal
Lbaz izedyen lehşin
Ilaq asen a t steqsin
Amek ara teddunt temsal
Zzman isea tirekkabin
Ur zmiren a tent alin
Ma sean ifadden bb-wuffal

Lweqt akk' ag' i gelha
Yegga y ay d nerha
Neqrağu neqqař mazal
Ziyen şşwab dayen imha
Ikkes it zzur d leqbağa
Akw d wayen ur neqneqbal
Kra bb-win işfan işehğa
Ma yeggwad ney yessetha
At werthen widen ur neklal

Achal aya iseggwasen
Tyenniy cennuy asen
Tawiy asen-d yef nnif
S lemtul 1-lejdud nsen
Akw d lluya g-gemmat sen

Kul w' a t iqabel w ayla s

Aserdun yena y asen :
Imi temgazam arđiy
Ma d laşl iw dayen ischlen
Isem m baba at id awiy
Mazal laaqed s imyaren
Ad ruhey aten id steqsiy

Aserdun yefhem lamer
Fell as i-d-mcawaren
Mi gezra tagwnit texser
Ma yelben t ad a t ččen
D idarřen is i d isemmer
Ffyen-d akw am izeđyen

Mi gewwet izem s anyir
Arkaan degs imesmarən
Yeqləb yeyli yer deffir
Allen is belyet d asawen
Uccen yebd' as yedewwir
Yessawal i ynebgawen

Ilumme-d y izem f uccen
Inna y as : kečč d ayeddar
Nella nekk idek d iħbiben
yef serdun i d nemcawar
Mi tezriđ yliy dayen
Ilaq ak ay d arređ ttar

Yuyal ijaweb it wuccen
Yenna y as : ay amehbul
Keččini teyliđ dayen
Yekfa şşwab d lmaaql
Ddunit tedda d w' ibedden
yas ma yella baba s d ayyul

Poème 112

L'histoire des animaux

Depuis que le monde est monde
Les animaux se comprennent
Entre eux sans témoins
Le plus fort apparaît au grand jour
Et devient le roi
Seul le plus faible est à plaindre

Mon conte s'ouvre sur les animaux
Mulet lion et chacal
Habitaient en un lieu
Où ils se retrouvaient tous les soirs
La panse pleine ils s'entendaient
Mais affamés ils se querellaient

Les jours d'hiver étaient rudes
Avec le gel et les neiges
Ils attendaient que vînt l'époque
De l'automne saison coutumière
Seul le mulet mangeait à sa faim
Alors que le lion et le chacal étaient affamés

Le chacal dit alors au lion
Le mulet a une ascendance vile
Sire, il nous faudrait le manger
Jusqu'à effacer sa trace
Bien sûr la loi le condamne
Puisqu'il est le fils de l'âne

Alors tous deux au mulet
Rendirent visite à l'aube
Ils lui dirent : une nouvelle loi exige
Que chacun révèle ses aïeux
Ainsi vont les choses du monde

Chacun compte sur son seul bien

Le mulet leur répondit
Si vous êtes d'accord j'acquiesce
Mes origines sont chose aisée
Je vous apporterai le nom de mon père
Les vieux détiennent encore l'acte officiel
Et je vais les interroger

Le mulet comprit l'affaire;
Ils s'étaient concertés sur lui
Quand il jugea la situation périlleuse
Puisque s'ils gagnaient ils le mangeaient
Il alla ferrer ses sabots
Dont les clous sortaient comme aiguilles

Quand il donna une ruade au lion
Les clous se plantèrent dans son front
Il tituba et tomba à la renverse
Les yeux révulsés vers le haut
Le chacal rôda autour de lui
Et appela ses invités

A l'adresse du chacal le lion gémit un reproche
Lui disant : tu es un traître
Tous deux étions amis
Et sur le sort du mulet d'accord
Maintenant que tu me vois à terre
Tu devrais plutôt me venger

Le chacal lui répondit :
Mais tu es un pauvre fou
Maintenant que te voilà à terre
Finies justice et raison
La vie est avec qui est debout
Même si son père est un âne