

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
Université A.MIRA-BEJAIA



جامعة بجاية
Tasdawit n Bgayet
Université de Béjaïa

Faculté des lettres et des langues
Département de Français
Laboratoire ou unité de recherche de rattachement : LAILEMM

THÈSE
EN VUE DE L'OBTENTION DU DIPLOME DE
DOCTORAT

Domaine : LLE Filière : langue française
Spécialité : didactique

Présentée par
BEN BOUDJEMA Tanina

Thème

**La chanson pour apprendre le français et pour développer
la compétence interculturelle au secondaire**

Soutenue le : 11/ 11/ 2023

Devant le Jury composé de :

Nom et Prénom

Grade

Menguellat Hakim	Professeur	Univ. de Blida	Président
Ammouden Amar	Professeur	Univ. de Bejaia	Rapporteur
Lalileche Nadir	MCA	Univ. de Bejaia	Examineur
Oulebsir Kamila	MCA	ENS. de Bouzareah	Examinatrice
Choubane Sakrane Fatima Zohra	MCA	Univ. de Bejaia	Examinatrice
Ait Moula Zakia	MCA	Univ. de Bejaia	Examinatrice

Année Universitaire : 2022/ 2023

Remerciements

Je remercie vivement mon directeur de thèse, Professeur Ammouden Amar, pour la confiance qu'il m'a témoignée en acceptant de diriger mes travaux. Je tiens à lui exprimer ma profonde gratitude et reconnaissance pour sa disponibilité, ses conseils et ses orientations qui m'ont permis de mener à terme ce travail de recherche.

Je tiens à remercier Monsieur Lanseur Sofiane, le directeur de la formation doctorale qui répond toujours présent et Monsieur Ammouden M'hand, le directeur de notre laboratoire de recherche LAILEMM, pour ses orientations et sa disponibilité.

Je tiens également à remercier Monsieur Monsieur Bouchellal Yougurthen pour sa précieuse aide dans la transcription des textes en tamazight.

Mes vifs et sincères remerciements s'adressent également aux enseignants et aux apprenants qui ont participé à mon enquête.

Je tiens à remercier mes ami(e)s, Souhila, Fatima, Lydia, Nadia, Kenza, Leila, Tahar et Achour pour leurs encouragements.

Ce travail n'aurait pu être mené à bien sans l'aide de ma famille. Je suis redevable à mes parents, Mohand Said et Farida, pour leur soutien et leur confiance dans mes choix. Une pensée particulière à ma sœur Dihia et mes frères Massil et Amar.

Mes remerciements les plus chaleureux à mes beaux parents, El Hamid et Nadia, à ma belle sœur Lydia et à mon beau frère Redouane pour leur soutien indéfectible. Je vous en suis profondément reconnaissante.

Au terme de ce parcours, je remercie enfin ceux qui me sont les plus chers et que j'ai quelque peu délaissés ces derniers mois pour achever cette thèse. Je suis reconnaissante à mon mari, Oualid, pour son soutien quotidien et son enthousiasme contagieux à l'égard de mes travaux comme de la vie en général. Merci à ma source de bonheur et de motivation, mon fils Adam.

Dédicaces

A tous ceux qui m'aiment

Et qui croient en moi

A tous ceux qui me sont chers

À Oualid et à Adam

Sommaire

SOMMAIRE	4
INTRODUCTION GENERALE.....	7
CHAPITRE 1	18
PROBLEMATIQUE, CADRAGE THEORIQUE ET CHOIX METHODOLOGIQUES ...	18
Introduction	19
1.1. Questions et hypothèses de recherche	19
1.2. Champ théorique de notre recherche.....	22
1.3. La chanson dans une perspective actionnelle et interculturelle	66
1.4. Contextualisation de notre recherche.....	67
1.5. Démarche méthodologique de notre recherche	71
1.6. Description du corpus.....	79
Conclusion	88
CHAPITRE 2	89
LA CHANSON EN CLASSE DE FLE.....	89
Introduction	90
2.1. La chanson dans la recherche en didactique du FLE	91
2.2. La chanson dans les documents officiels algériens	123
2.3. La chanson dans les pratiques de classes à Bejaia.....	130
Conclusion	151
CHAPITRE 3	153
LA CHANSON POUR DEVELOPPER LA COMPETENCE INTERCULTURELLE EN CLASSE DE FLE.....	153
Introduction	154
3.1. La compétence interculturelle dans la recherche en didactique des langues	155
3.2. La chanson de l’immigration pour développer la compétence interculturelle	187
Conclusion : discussion des résultats.....	201
CHAPITRE 4	202
LA CHANSON COMME GENRE DE DISCOURS EN CLASSE DE FLE : ACTIVITES LANGAGIERES ET DE MEDIATION INTERCULTURELLE	202
Introduction	203
4.1. La chanson un genre social et littéraire	204
4.2. La chanson, un genre discursif composite.....	207
4.3. Modélisation didactique du genre chanson	210
4.4. Activités langagières et séquence didactique.....	236
4.5. Activités de médiation interculturelle et séquence didactique.....	239
Conclusion	262

CHAPITRE 5	263
SEQUENCES DIDACTIQUES SUR LA CHANSON DANS UNE PERSPECTIVE ACTIONNELLE ET INTERCULTURELLE	263
Introduction	264
5.1. Les aspects méthodologiques des séquences didactiques expérimentées	265
5.2. Séquence 1 : Produire par imitation des chansons	277
5.3. Séquence 2 : Traduire en français une chanson kabyle et la mettre en clip.....	310
5.4. Evaluation du projet-élèves et pistes didactiques.....	344
5.5. Synthèse et recommandations.....	354
CONCLUSION GENERALE	277
Références bibliographiques	365
Table des tableaux	377
Table des figures.....	378
Table des annexes.....	379
Table des matières	380
Annexes	384

Introduction générale

La chanson est le moyen d'expression d'un peuple, ancrée dans sa culture et ses pratiques quotidiennes. Comme objet de science, elle constitue non seulement une vitrine, qui donne sur la culture de l'autre, elle permet aussi d'appréhender la réalité sociale des êtres humains dans toute sa diversité et dans toute sa complexité. Quelle que soit la réalité qu'elle exprime, elle contribue à l'évolution de la société et des individus qui la composent, en développant la connaissance de soi et de l'Autre. Envisagée comme pratique langagière et comme vecteur de la pensée individuelle et collective, ce genre discursif porte en lui des traces de la culture d'origine mais aussi celle de contacts de cultures.

La chanson, comme genre de discours et comme moyen d'accès à des modèles culturels, commence à faire une entrée timide en classe de français langue étrangère. Il semble qu'elle est seulement utilisée comme moyen de divertissement ou, dans le meilleur des cas, pour enseigner la grammaire et améliorer la prononciation des apprenants. Au contraire, il convient de joindre l'utile à l'agréable, c'est-à-dire de créer pour les apprenants un cadre de travail où la motivation constitue le maître-mot. La motivation des apprenants à apprendre la langue française ne se limite pas au recours à la chanson. Il faut, en effet, réfléchir à des tâches qui ont un sens et un intérêt pour l'apprenant. Comme nous inscrivons notre travail dans le cadre de la perspective actionnelle, nous retiendrons un principe cher à cette nouvelle méthodologie, c'est l'apprentissage par la réalisation de tâches/actions telles que définies par le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (2001). L'apprentissage de la langue se trouve, alors, étroitement lié à l'action que l'apprenant doit effectuer. Et il se trouve que c'est la réalisation de « vrais projets d'action » (Springer, 2010) qui motive les apprenants (cf. 1.2.2.8). La réalisation de ce genre de tâche/action requiert de développer chez les apprenants des compétences à communiquer langagièrement (cf. 1.2.2.5) et de la compétence interculturelle (cf. 1.2.2.6) et plurilingue (cf. 1.2.2.7).

La perspective actionnelle recommande aussi l'apprentissage par les genres de discours qui remplacera un enseignement fondé sur la typologie des textes. L'apprentissage d'une langue étrangère par la réalisation d'activités langagières

accomplies à travers des textes appartenant à un genre de discours spécifique, nous semble une manière de mettre en pratique la perspective actionnelle en classe de FLE. C'est ce qui est, d'ailleurs, recommandé dans le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*.

L'usage d'une langue, y compris son apprentissage, comprend les actions accomplies par des gens qui, comme individus et comme acteurs sociaux, développent un ensemble de compétences générales et, notamment une compétence à communiquer langagièrement. Ils mettent en œuvre les compétences dont ils disposent dans des contextes et des conditions variés et en se pliant à différentes contraintes afin de réaliser des activités langagières permettant de traiter (en réception et en production) des textes portant sur des thèmes à l'intérieur de domaines particuliers, en mobilisant les stratégies qui paraissent le mieux convenir à l'accomplissement des tâches à effectuer. Le contrôle de ces activités par les interlocuteurs conduit au renforcement ou à la modification des compétences. (Conseil de l'Europe, 2001 : 15)

Selon les auteurs du Cadre, les genres discursifs peuvent être oraux (annonces publiques et instructions, théâtre, lectures publiques, chansons, débats publics et contradictoires, etc.) ou écrits (romans, magazines, journaux, modes d'emploi, manuels scolaires, etc.). (ibid.: 76-77).

L'enseignement par les genres de discours est l'une des approches auxquelles nous faisons recours dans ce travail de recherche. Les genres de discours sont des activités langagières et un moyen efficace pour un usage contextualisé de la langue. Cette approche vise, entre autres, la maîtrise des genres de discours, leur compréhension et leur appréciation, pour les reproduire en situation de classe ou en dehors de l'école (Dolz et Schneuwly, 1997, cf. 1.2.3.1). L'enseignement/apprentissage d'un genre à produire implique le recours au modèle didactique (Reuter et al. 2013, De Pietro et Schneuwly 2003, Dolz et Gagnaon 2008, cf. 1.2.3.2) qui permet d'identifier « les dimensions enseignables » du genre. La modélisation didactique de la chanson par la mise en évidence de ses principales caractéristiques, tant au niveau musical et vocal qu'au niveau textuel, nous permettra de cerner les principales « dimensions enseignables » à prendre en charge dans le cadre de la séquence didactique.

La séquence didactique est l'un des dispositifs didactiques privilégiés pour la production du genre enseigné. Elle organise et structure les apprentissages pour une acquisition progressive des caractéristiques génériques à réinvestir dans la production du genre (Dolz et Schneuwly 2009/2016, De Pietro 2002). Ainsi, la mobilisation des compétences dont dispose l'apprenant et de nouvelles compétences (langagières et interculturelles) se fait également dans la continuité (au fur à mesure que les apprenants avancent dans la séquence didactique). C'est pour tous ces avantages que nous avons opté pour la séquence didactique pour l'enseignement de la chanson en classe de FLE.

Notre travail ne se limite pas à la production de chansons par les apprenants. Comme nous inscrivons notre étude dans le cadre de la perspective actionnelle, l'aboutissement d'un produit final, notamment la production de nouvelles chansons, ne peut trouver du sens que dans la réalisation de projets concrets et socialisables. Il s'agit d'amener les apprenants à réaliser des clips vidéo à partager sur Youtube. Ils vont associer aux nouveaux textes de chansons produits/traduits, du son (musique/interprétation vocale d'origine ou leur propre mise en musique et interprétation vocale) et des images. Le partage et la socialisation de la production finale est l'une des clés de la réussite d'un projet-élèves (Huber 2005, cf. 1.2.2.3). Ce genre de tâche/action motive davantage les apprenants à apprendre une langue et une culture étrangère (cf.1.2.2.8) et leur permet de jouir pleinement de leur rôle d'« acteurs sociaux ». En outre, la réalisation de ce genre de projet requiert un travail collaboratif et coopératif (cf. 1.2.2.4) qui favorise l'interaction entre des apprenants au sujet d'une langue véhiculant une culture étrangère. Ces interactions sont certes enrichissantes, mais elles peuvent être parfois source de malentendus, de préjugés voire de discours de haine. Afin de pallier de telles situations qui peuvent constituer un obstacle à l'apprentissage des langues étrangères et à la tolérance, la perspective actionnelle promeut le développement de la compétence interculturelle (cf. 1.2.2.6).

Comme nous l'avons souligné précédemment, la chanson véhicule des traits de la culture étrangère et de traces de contact de cultures, mais c'est la mise en

évidence des ressemblances et des différences à respecter, entre des cultures différentes, qui permet le développement de la compétence interculturelle. Ainsi, l'étude comparative de certains faits socioculturels relatifs à la culture de l'apprenant et à celle véhiculée par la langue enseignée, met en lumière ce qui va permettre à cet apprenant de prendre conscience des ressemblances et des dissemblances, en termes de traits caractéristiques entre deux modèles culturels.

La comparaison des chansons kabyles (traduites en français) et des chansons françaises et francophones, produites et/ou interprétées par des chanteurs issus de cultures différentes incite l'apprenant à réfléchir à la diversité linguistique et culturelle. C'est ce que nous avons tenté de confirmer à travers l'étude expérimentée que nous avons menée auprès des lycéens sur les chansons d'immigration kabyles, françaises et francophones (cf. 3.2).

Les séquences didactiques sur le genre chanson que nous proposons visent également le développement de la compétence interculturelle. Des activités langagières (en compréhension et en production orales et écrites), constituant les différents modules de la séquence didactiques (cf. 5.2.6), s'interrogent sur les faits et les expressions à charge culturelle (proverbes, expressions idiomatiques, dictons, etc.) à prendre en charge dans la production finale. Des va-et-vient sur l'usage de ces expressions dans la langue première des apprenants (le kabyle) et la langue cible (le français) attirent les apprenants sur les ressemblances et les différences qui peuvent exister entre les deux langues et cultures. Le recours à la traduction/adaptation de chansons kabyles en français comme activité de médiation interculturelle (cf. 5.3) permet aux apprenants de jouer le rôle d'intermédiaires entre des interlocuteurs ayant des langues et des cultures différentes. Ce genre de tâche exige la connaissance et la maîtrise des faits culturels propres à la culture de l'autre et participe au développement de la compétence interculturelle de l'apprenant. Selon Zarate et al., pour réussir cette tâche, l'acteur social doit :

- Posséder une expérience interculturelle dont il est conscient.
- Interpréter des situations de communication en fonction de la pluralité des identités en jeu.
- S’identifier comme médiateur quand il se sent impliqué dans la construction du lien social dans des situations marquées par la pluralité culturelle et linguistique, quand il adopte des stratégies d’explicitation, de négociation, de remédiation, quand il accepte la prise de risque dans une situation de tension identitaire. (2003 : 242-243)

Dans les activités (cf.3.2) et les séquences didactiques (cf. 5.2 et 5.3) que nous proposons, nous visons à amener l’apprenant à travers des « rencontres interculturelles » (Byram, Barrett, Ipgrave et al., 2009 : 3) à vivre des expériences avec l’autre. Ces rencontres peuvent être « virtuelles » (ibid.) à travers les textes et les médias. La comparaison entre des chansons françaises et kabyles permettra aux apprenants de prendre conscience des ressemblances à mettre en valeur et des différences à respecter. Dans la séquence (cf. 5.3) qui porte sur la traduction/adaptation d’une chanson kabyle en français, nous visons à aller au-delà de la familiarisation des apprenants aux différences culturelles. Il s’agit d’amener l’apprenant à jouer réellement son rôle de médiateur interculturel par son implication dans la construction d’un lien harmonieux entre la culture kabyle et la culture française. Traduire/adapter une chanson kabyle en français de réception (recours aux équivalents des proverbes kabyles, véhiculés par la chanson, en français), la mettre en vidéo avec le texte traduit et la partager sur YouTube, permettrait aux personnes étrangères, n’ayant aucune connaissance de la langue/culture kabyle, de comprendre le message véhiculé par la chanson.

Faire participer les apprenants dans ce genre de mission d’ouverture sur l’autre, permet à la fois l’acquisition d’une langue/culture étrangère, mais aussi la mise en valeur de sa propre culture. La prise en compte de la culture d’origine des apprenants dans l’enseignement/apprentissage d’une langue/culture étrangère ne pourrait que revaloriser leur image et renforcer leur intégration dans une société

plurilingue et multiculturelle. Par ailleurs, il ne s'agit pas seulement de prendre en compte la culture d'origine, mais d'ouvrir ces apprenants à l'altérité et à la diversité des autres.

Les principaux axes de notre recherche, auxquels nous venons de consacrer les premières lignes de cette introduction générale sont détaillés dans les différents chapitres constituant notre thèse et qui sont en nombre de cinq.

Le premier chapitre est consacré à l'explicitation de notre problématique, à l'exposé de nos choix théoriques et méthodologiques et à la description des principaux corpus que nous avons recueillis pour cette étude. Il est question, dans un premier temps, de définir les approches didactiques sur lesquelles nous sommes basée dans notre recherche, à savoir la perspective actionnelle (Conseils de l'Europe, 2001 ; Puren, 2006, 2009, 2011 ; Springer, 2000, 2010 ; Rosen, 2010 ; Bento, 2013) et l'approche par les genres (De Pietro, 2002 ; Dolz et Schneuwly, 2009, 2016 ; Dolz et Gagnon, 2008). Nous terminons par la description de notre corpus et de la méthodologie adoptée. Il s'agit, en effet, d'une recherche-action (Narcy-Combes, 2001 ; Macaire, 2007 ; Richer, 2011). En voie de conséquence, il est clair que c'est la démarche qualitative qui convient le mieux à des recherches de ce type comme l'affirme Dominique Macaire : « La recherche-action est une démarche qualitative plus que quantitative » (2007 : 114).

Le deuxième chapitre aborde d'abord l'état de la question sur la place de la chanson dans les recherches en didactique de français langue étrangère. Nous analysons premièrement les travaux cités par Pierre Dumont dans son ouvrage *Le français par la chanson* (1998), à savoir la chanson dans une approche linguistique et civilisationnelle et dans une approche socioculturelle et interculturelle. Nous nous intéresserons par la suite aux études qui s'inscrivent dans le cadre des nouvelles approches, entre autres les travaux de Tremblay (2012) et d'Aggoun (2021) qui proposent d'enseigner la chanson comme activité langagière (en compréhension/production orale et écrite), les travaux de Chartrand et al. (2011) et

de Gourvenec (2017) qui intègrent la chanson comme un genre discursif à produire dans le cadre de la séquence didactique et comme projet de classe.

Dans le second volet de ce chapitre, nous établissons un état des lieux de l'utilisation de la chanson en classe de FLE. Nous commencerons par une analyse des programmes, des manuels et des documents d'accompagnement, puis nous interrogerons les enseignants sur la place de la chanson en classe de français langue étrangère : les usages qu'ils en font et les éventuels avantages du recours à la chanson comme support pour le développement des compétences à communiquer langagièrement et de la compétence interculturelle.

Dans le troisième chapitre, nous établirons premièrement un état de la question de la compétence interculturelle. Nous nous interrogeons sur sa place dans la recherche en didactique des langues (cf. 3.1), sur ses composantes (cf. 3.1.4), sur les méthodes et les approches interculturelles (cf. 3.1.5) et les activités qui sont à même de la développer (cf. 3.1.5). Dans cette partie, nous nous interrogeons également sur l'évaluation de la compétence interculturelle (cf. 3.1.6). Cet état de l'art, nous permettra de cerner les principes de base pour l'intégration de la compétence interculturelle en classe de FLE et les approches interculturelles à mettre en place quant à la conception d'activités pour le développement de cette compétence. C'est à ces activités que nous consacrons la deuxième partie de ce chapitre (cf. 3.2). Il s'agit de mener une étude comparative entre les chansons françaises et les chansons kabyles (chantées en kabyle ou en français) pour souligner la richesse culturelle et les valeurs qu'elles véhiculent. Nous mettons en relief dans ce chapitre les ressemblances et les dissemblances quant à la manière dont certains thèmes sont abordés dans les cultures française et kabyle. Cela permettra à l'apprenant de mettre en valeur les ressemblances entre les cultures et de respecter les différences. C'est à peu près la définition que donne Louis Porcher de l'interculturel : « C'est accepter et respecter les modes de vie, les croyances, les cultures des autres peuples ; c'est aller vers un métissage possible sans abandon de sa propre identité » (Porcher, 2004). Ainsi le semblable et le différent, le proche et le lointain, vont être pris en compte avec tous les égards qu'ils suscitent.

Le quatrième chapitre s'intéresse à la fois à la chanson française et à la chanson kabyle (adaptés à partir de chansons françaises) comme genre littéraire et social (cf. 4.1) et comme genre discursif composite (cf. 4.2) pour l'apprentissage du FLE. L'enseignement de la chanson comme un genre de discours à produire implique d'identifier au préalable ses principales caractéristiques. Nous nous appuyons principalement sur le modèle d'analyse de Chartrand et al. (2015, cf. 4.3). L'analyse d'un corpus de chansons, nous permettra d'identifier « les dimensions enseignables » de la chanson considérée comme « un genre composite » (Gourvenec, 2017), au niveau textuel, musical et vocal, ainsi que les traces de contact de cultures et de traditions orales, qui sont indéniablement présentes au niveau discursif, formel et musical, et qui font de la chanson « un terrain intertextuel » (Martinez, 2010 : 3). Cette analyse nous permettra de cerner l'intérêt didactique de l'intégration de la chanson en classe de langue et de souligner l'apport de ce contact de cultures comme stratégie favorisant le dialogue interculturel et la reconstruction de l'identité culturelle.

Le second volet de ce chapitre s'interrogera sur la manière d'intégrer « les dimensions enseignables » de la chanson dans les différents modules de la séquence didactique et sur la nature des activités à proposer. Dans le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (2011), on recommande de recourir à des activités langagières orales et écrites (en réception et en production) mais aussi à des activités de médiation comme la traduction et l'interprétation. Ainsi, des activités langagières portant sur les différentes caractéristiques de la chanson feront l'objet de modules dans le cadre de la séquence didactique (cf. 4.4). Quant à la médiation, nous nous intéresserons à la traduction/adaptation (cf. 4.5.2) comme une activité de médiation interculturelle (Zarate et al., 2003). A travers l'analyse d'un corpus de chansons traduites du français au kabyle, nous tenterons d'opérer un choix de chansons à proposer comme supports pédagogiques et de cerner les procédés de traduction par l'adaptation à intégrer dans le cadre des modules de la séquence didactique portant sur la traduction d'une chanson kabyle en français.

Le cinquième et le dernier chapitre portera sur l'expérimentation des séquences didactiques que nous proposons dans le cadre du projet-élèves « Produire/traduire des chansons en français, les mettre en clip vidéo et les partager sur YouTube » (cf. 5.1.1). Dans la première séquence constituant ce projet (cf.5.2), les apprenants produiront des chansons (générer des textes) en s'inspirant d'autres chansons connues comme « *On dit, on ne dit pas* » d'Enrico Macias (les expressions imagées et la comparaison), « *Où est donc la vérité ?* » du même chanteur (les proverbes), « *Les proverbes* » de Jacques Dutronc., etc. Ces titres montrent que le divertissement et le ludique peuvent aller de pair avec l'apprentissage de la langue. Il s'agit d'imiter (pasticher) ces chansons en remplaçant les proverbes et/ou les expressions imagées qu'elles contiennent par d'autres éléments discursifs parallèles. Cela en veillant au maintien de la structure prosodique des textes initiaux (rimes, nombre de syllabes, etc.). Chaque groupe d'apprenants pourra travailler sur l'une des chansons citées. Une fois produites (remaniées), les nouvelles chansons peuvent être interprétées à souhait.

La deuxième séquence du projet (cf. 5.3) portera sur la traduction/adaptation de la chanson « *Inzan* » (Les proverbes) de Ramdan Aliwat en français. Des chansons kabyles s'inspirant des proverbes populaires, telle « *Imgharen nezman* » (les vieux d'antan) d'Hassan Abassi, feront également l'objet de supports dans les modules de cette séquence. Le travail consiste à traduire/adapter la chanson en essayant de trouver des équivalents en français aux proverbes cités dans la chanson kabyle. La traduction/adaptation de la chanson kabyle en français est certes un moyen d'apprentissage motivant pour des apprenants allophones, mais aussi un moyen de communication et d'ouverture à l'autre. Les apprenants seront, en effet, conditionnés par la relation contrastive de la langue maternelle avec la langue cible d'où une acquisition dynamique de la langue étrangère. Le but de cette tâche est d'amener ces apprenants à prendre conscience qu'on ne peut pas tout traduire d'une langue à une autre, car chaque langue possède ses expressions appropriées (collocations, expressions idiomatiques, proverbes, etc.) « qui forment une richesse culturelle et langagière, propre à une communauté » (Sioridze et Surguladze, 2017 :

103) et que des équivalents de ces expressions peuvent exister dans la langue de l'Autre.

Au final, il y aura lieu de tirer toutes les conséquences en matière didactique à partir de l'évaluation des séquences didactiques (cf. 5.4). Des pistes didactiques et des recommandations à prendre en considération dans d'éventuelles exploitations de la chanson en classe de FLE seront évoquées dans la dernière partie de ce chapitre (cf.5.4.5).

Chapitre 1

Problématique, cadrage théorique et choix méthodologiques

Introduction

Dans le présent chapitre, nous reviendrons en détails sur les notions-clés de notre étude, sur les choix méthodologiques adoptés et le contexte de notre recherche. Nous consacrons la première partie à la problématique de notre étude et les hypothèses de recherche qui en découlent. La deuxième partie s'interrogera sur les différentes approches adoptées dans le cadre de cette recherche. Nous tenterons de définir l'approche par compétences, la perspective actionnelle et l'approche par genres de discours. Cela nous permettra de dégager leurs principes de base et d'établir des liens entre elles. Ce travail nous permettra d'abord de cerner la place de la compétence interculturelle dans les approches évoquées. Il permet également d'identifier les outils mis en œuvre pour mener à bien cette recherche, à savoir le modèle didactique du genre, la séquence didactique, et la pédagogie du projet. Ces concepts nous aideront à définir les dimensions enseignables de la chanson en classe pour développer des compétences langagières et interculturelles. Dans la troisième partie, nous tenterons de contextualiser notre recherche, en précisant le terrain et le public de notre enquête, en situant notre étude dans le cadre de la nouvelle réforme éducative en Algérie. Nous allons ensuite, dans la quatrième partie, présenter et justifier le choix de la démarche recherche-action comme principale méthodologie de notre étude. Enfin, dans la dernière partie, nous décrirons notre corpus de recherche.

1.1. Questions et hypothèses de recherche

Notre travail de recherche aborde la question de l'enseignement/apprentissage de la chanson comme genre discursif au secondaire algérien. Il ne s'agit point de l'utilisation de la chanson comme un simple support pour travailler les points de langue ou le fait poétique, comme il est préconisé dans les programmes et les manuels scolaires du cycle secondaire, mais d'un enseignement/apprentissage de la chanson comme genre discursif à produire dans le cadre de la séquence didactique, visant le développement des compétences langagières et de la compétence interculturelle dans une perspective actionnelle.

Ainsi, nous formulons les deux questions principales qui guideront notre étude : Comment enseigner la chanson comme genre discursif au secondaire ? Comment développer la compétence interculturelle à travers ce genre discursif tout en s'inscrivant dans le cadre de la perspective actionnelle ?

Comme notre étude vise l'intégration d'un genre de discours (la chanson) qu'on n'aborde que rarement (cf.2.3.2. Tableau n°11) en classe de FLE, alors qu'elle devrait, à notre sens, être intégrée dans les programmes, une autre série de questions secondaires s'impose : Quelle est la place de la chanson dans les recherches les plus récentes en didactique du FLE et dans les documents officiels algériens ? Quelles sont les représentations des enseignants sur l'utilisation de la chanson en classe de FLE ? Comment concevoir des séquences didactiques sur la chanson dans une perspective actionnelle et interculturelle ? Enfin, dans quelle mesure l'étude comparative entre des chansons kabyles et des chansons françaises contribuera-t-elle au développement de la compétence interculturelle des apprenants ?

Pour tenter d'apporter des éléments de réponse à toutes ces questions, nous formulons les hypothèses suivantes qui vont guider notre recherche : Considérant la chanson comme « le moyen d'expression et le lieu de projection préféré des jeunes » (Dufays, cité par Collés, 2013 : 162) et compte tenu de l'association du texte et de la musique, et éventuellement du clip, les enseignants et les apprenants seraient favorables à l'utilisation de la chanson en classe de FLE.

Notre expérience dans l'enseignement secondaire nous a permis de constater que les enseignants font abstraction des faits culturels et des relations à l'autre dans leur enseignement du FLE. Les pratiques de classes restent très souvent traditionnelles et centrées sur le développement des compétences linguistiques.

Le recours à des genres de discours, relevant de l'univers culturel spécifique des apprenants, entre autres la chanson, pourrait s'avérer une démarche propice pour les aider à prendre la parole et à partager ce qu'ils possèdent en matière de matériel de leur culture. Cette initiative pourrait sans doute revaloriser l'image de

ces apprenants et renforcer leur intégration dans la société. Par ailleurs, il ne s'agit pas seulement de prendre en compte la culture d'origine, mais d'ouvrir ces apprenants à l'altérité et à la diversité culturelle. Une étude comparative des chansons françaises et kabyles contribuerait au développement de la compétence interculturelle de ces apprenants qui vont, par ricochet, acquérir des compétences langagières. Autrement dit, l'étude comparative de certains faits socioculturels relatifs à la culture de l'apprenant et à celle véhiculée par la langue enseignée, met en lumière ce qui va lui permettre de prendre conscience des ressemblances et des dissemblances, entre deux modèles culturels différents. La comparaison des chansons kabyles et des chansons françaises et francophones, produites et/ou interprétées par des chanteurs issus de cultures différentes et dont les thèmes traités sont influencés par des conditions sociales et des traditions spécifiques, incite l'apprenant à réfléchir sur la diversité linguistique et culturelle.

Dans cette perspective, notre étude ne s'arrêtera pas à l'étude comparative de ces faits culturels et linguistiques, mais elle va faire de cette activité un moyen pour que les apprenants produisent/traduisent de nouveaux textes de chansons en français en partant de textes de chansons kabyles et en tenant compte des phénomènes culturels (proverbes, idiomes, et autres expressions figées,) dans leur travail de traduction/adaptation en langue cible.

La traduction peut être intéressante à condition qu'elle soit culturellement contrainte par ces éléments [expressions figées] : on ne peut pas traduire mot à mot, donc le traducteur doit soit trouver un phrasème contraint dans la langue cible qui corresponde au sens attendu de la langue source, soit modifier la phrase ». (Cavalla et Legallois, 2020 : 18).

La connaissance et la maîtrise des expressions figées est important pour la compréhension et la pratique d'une langue étrangère (A. Ammouden, 2020 ; Cavalla et Legallois, 2020, Garzon Gonzalez, 2020). Leur méconnaissance « provoque une rupture dans la cohérence du discours, et de ce fait, un trou d'information dans la procédure de la communication » (González Rey, 1995 : 157).

Cristelle Cavalla et Dominique Legallois souligne qu' « il est intéressant de prendre le phrasème contraint dans son contexte, dans plusieurs énoncés afin de donner une certaine fréquence d'apparition à l'apprenant, et de considérer, au besoin, le genre de textes auquel le phrasème est associé » (2020 : 19). Nous supposons alors que l'enseignement/apprentissage à travers les genres de discours, pour ne citer que la chanson, permettra à l'apprenant de mieux comprendre leur usage d'un contexte à un autre. Le recours à l'équivalence de ces expressions figées (proverbes, expressions idiomatiques, etc.) dans la langue de l'apprenant peut faciliter leur apprentissage (ibid.).

La production et la traduction de nouveaux textes de chansons exigent non seulement la connaissance et la maîtrise des caractéristiques du genre à enseigner et à produire, mais aussi une initiation aux différentes techniques de traduction, entre autres l'adaptation par le recours à l'équivalence. Nous pouvons donc supposer que la séquence didactique est le moyen propice pour amener les apprenants à produire de nouvelles chansons tout en intégrant des activités qui permettront de développer leurs compétences langagières et interculturelles.

Par ailleurs, nous supposons que travailler la séquence didactique dans le cadre de la perspective actionnelle donnera tout son sens à la production finale des apprenants qui vont non seulement produire et interpréter en groupes des chansons, mais ils vont partager leur travail sur YouTube. D'où l'intérêt d'intégrer la séquence didactique dans un projet globale visant la socialisation du produit final.

1.2. Champ théorique de notre recherche

Cette partie vise à présenter les approches didactiques sur lesquelles se base notre travail de recherche. Nous n'avons pas l'intention d'établir l'historique des méthodologies en didactique des langues et des cultures, car ce n'est pas l'objectif de notre étude, mais de définir la perspective actionnelle et l'approche par les genres de discours afin de cerner leurs principaux atouts et caractéristiques pour l'enseignement de la chanson en classe de FLE. Le recours à la perspective

actionnelle implique de revenir sur l'approche par compétences et de s'interroger sur la relation qui peut exister entre ces deux approches.

1.2.1. L'approche par compétences

L'approche par compétences, issue du domaine économique, a vite influencé le domaine éducatif : « à l'heure actuelle, les programmes d'études sont rédigés la plupart du temps en termes de compétences attendues dans presque tous les pays occidentaux » (Boutin, 2004 : 29), mais aussi dans plusieurs pays dans le monde. Selon Jean-Claude Beacco, elle désigne « la version haute de l'approche communicative » (2007 : 69) qui met l'apprenant dans des situations d'apprentissage réelles. Comme son nom l'indique, elle vise le développement de compétences en donnant aux savoirs « une force nouvelle, en les liant à des pratiques sociales, à des situations complexes, à des problèmes, à des projets. » (Perrenoud, 2000 : 1). Autrement dit, l'acquisition des connaissances est toujours au cœur de l'approche par compétences qui vise à aller plus loin dans sa démarche : l'apprenant doit utiliser ses connaissances dans des situations d'interaction réelles. Ainsi, il incombe à l'enseignant de mettre l'apprenant face à des situations d'apprentissage, complexes et contextualisées, qui lui permettent de mobiliser les ressources dont il dispose et de développer de nouvelles compétences.

1.2.1.1. Le concept de compétence

Le concept de « compétence » est sujet à de nombreuses définitions et interprétations. Jean-Claude Ruano-Borbala le désigne d'un « concept flou » (1998, cité par Bottin, 2004 : 26). La définition donnée à ce concept « varie selon qu'il est employé par les tenants de telle ou telle école de pensée » (ibid.). C'est ainsi que les linguistes distinguent la compétence qui constitue un « ensemble des savoirs linguistiques d'un locuteur » (Jonnaert, 2002 : 10) de la performance qui est « l'actualisation de la compétence en situation de communication » (ibid. : 11). Philippe Jonnaert précise que de ce point de vue linguistique « la compétence (comme la parole) est de l'ordre du virtuel et du domaine de l'individu. Par contre la performance (comme la langue) est de l'ordre de l'affectif et du domaine du

social. » (ibid.). Les psychologues du développement cognitif s'inspirant de la distinction linguistique mettent en évidence « des décalages de différentes natures entre la compétence (...) et ce qu'ils observent réellement à travers la performance du sujet en situation. » (ibid. : 12). Autrement dit, la situation devient l'élément permettant de vérifier ce que l'apprenant a réellement acquis en termes de compétence (s). La situation est dès lors un élément important quand on évoque le concept de compétence. Elle est alors à la fois « la source de l'activation d'une compétence à travers sa performance » (ibid.) et « le critère qui révèle les décalages entre ce qui est prédit par le chercheur (la compétence) et ce qui est réalisé par le sujet (la performance) » (ibid.). Quant aux spécialistes des sciences du travail, ils se démarquent de la conception psychologique et linguistique par la fusion des tandems compétence/performance en introduisant le concept de qualification lié aux qualités d'un sujet en situation qui lui permettent « le contrôle autonome de l'action » (ibid. : 17). Comme nous pouvons le constater à travers les définitions données par les linguistes et les psychologues du cognitivisme ou du travail, le concept de compétence est lié aux notions de « situation » et de « contexte ». Nous reviendrons sur ces notions dans ce qui suit.

Dans le domaine des sciences de l'éducation, les chercheurs en didactique des langues distinguent deux courants de l'approche par compétences : le courant anglo-saxon et le courant francophone. Le premier s'inscrit dans « la progression depuis une perspective behavioriste et normative vers une approche beaucoup plus relativiste en passant par l'intégration de concepts cognitivistes » (Jonnaert, ibid. 29). Dans la conception behavioriste, la compétence est définie en termes de comportements et les chercheurs « y recourent pour désigner des comportements observables et mesurables qui adviennent à la suite d'un apprentissage donné ». (Bottin, 2004 : 26). Nous pouvons dire que ce courant s'inscrit dans la conception linguistique (compétence/performance) où le concept de performance est désigné par « comportement ». L'évolution de l'approche comportementaliste vers une approche cognitiviste a fait en sorte que la compétence soit « des mises en œuvre de capacités et d'habiletés cognitives dans des situations » (Jonnaert, ibid. : 28). Contrairement au courant anglo-saxon comportementaliste et cognitiviste, le

courant francophone se veut autonome en se démarquant des approches linguistiques et psychologiques et en proposant « des approches strictement inscrites dans le champ des sciences de l'Education » (ibid. : 29). En revanche, suite à l'analyse de certaines définitions d'auteurs francophones sur la notion de compétence, Philippe Jonnaert remarque quelques filiations entre cette conception purement didactique et celle des sciences du travail (ibid.). Ce rapprochement, toujours selon l'auteur, est peut-être lié aux premières utilisations du concept de compétence dans le domaine professionnel, telle la formation des enseignants.

Suite à son analyse d'un échantillon de définitions d'auteurs francophones (D'Hainaut, 1988 ; Rynal et Rieunier, 1977 ; Gillet, 1991 ; Perrenoud, 1997 ; Jonnaert, Lauwaaers, Peltier, 1990 et Pallascio, 2000), Philippe Jonnaert fait le constat d'une prise de distance par rapport au concept de performance dans ses différentes conceptions : linguistique, psychologique, comportementaliste (ibid. : 30). Cette analyse lui a également permis de définir la compétence dans le domaine de l'Education : « un ensemble de ressources que le sujet peut mobiliser pour traiter une situation avec succès. (ibid.)

Cette définition montre que la compétence fait référence à plusieurs ressources. Les compétences linguistiques et cognitives ne sont en effet que des composantes parmi d'autres. Ces ressources peuvent en effet être d'ordre cognitif, d'ordre social, d'ordre affectif, d'ordre contextuel, et autre (ibid.).

Afin de « traiter une situation avec succès », l'apprenant doit sélectionner les ressources les plus pertinentes et coordonner entre elles. C'est ce que Philippe Jonnaert désigne par la « mise en réseau opératoire des ressources » (ibid. : 38) et Allal de « réseau fonctionnel » (1990, cité par Jonnaert, 2002 : 37). Ce réseau opératoire ou fonctionnel de ressources peut être constitué de « compétences virtuelles » décrites par les programmes d'étude et de « compétences effectives » (ibid. : 40) qui sont « le résultat de la mobilisation, de la sélection, de la coordination, de la mise en œuvre et des nombreux ajustements des ressources utiles pour le traitement des tâches dans une situation donnée ou dans une classe de

situations ». (ibid.). Selon Xavier Roegiers, ces ressources sont « l'ensemble des savoirs, des savoir-faire, des savoir-être, des savoirs d'expérience, que l'apprenant mobilise pour résoudre une situation » (2000 : 72). Les différents savoirs cités ne sont que des éléments parmi d'autres, c'est le savoir-agir qui se trouve au cœur du développement d'une compétence. Selon Jacques Tardif, « une compétence est un savoir-agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations. » (Poumay, Tardif, et Georges, 2017, cités par Michaud, 2018 : 152).

D'un point de vue socioconstructiviste et suite à l'analyse des définitions données par les auteurs francophones, Philippe Jonnaert retient quatre caractéristiques de la compétence, auxquelles il associe des fonctions (2002 : 77), nous les énumérons dans le tableau suivant :

Tableau 1 : Caractéristiques et fonctions d'une compétence

Caractéristiques	Fonctions
Construite	Mobiliser une série de ressources variées (cognitives, affectives, sociales, contextuelles, etc.)
Située	Coordonner ces ressources
Réflexive	Traiter avec succès les différentes tâches que sollicite une situation donnée
Temporairement viable	Vérifier la pertinence sociale des résultats effectués dans cette situation.

Ce sont ces éléments (caractéristiques et ces fonctions de la compétence) que François Guillemette, Céline Leblanc et Katia Renaud reprennent pour définir le concept de compétence dans l'approche par compétences (APC).

La compétence est une action réflexive de mobilisation de ressources internes structurées et de ressources externes disponibles. Cette mobilisation inclut une sélection et une combinaison de ces ressources et est adaptée à une famille de situations. (2020 : non paginé)

Ces auteurs estiment que « la compétence dans l'APC est une action réflexive » (2020 : non paginé). Le caractère réflexif de l'action implique, dans une approche par compétences, de « planifier des activités de formation à la pratique réflexive et des activités de prise de conscience de la réflexion imbriquée dans la compétence » (ibid.). Comme l'a déjà souligné Philippe Jonnaert et Jacques Tardif, les ressources à mobiliser sont internes et externes. François Guillemette, Céline Leblanc et Katia Renaud précisent qu'en APC :

Il faut donc identifier les ressources internes et externes à mobiliser dans chacune des compétences, de même que planifier la mobilisation des ressources internes (connaissances et habiletés) dans les apprentissages. Il faut assurer la disponibilité des ressources externes. (ibid.)

La notion de situation revient dans la majorité des définitions données à la compétence. Elle est « un élément central de l'apprentissage » (Jonnaert, 2002 : 76). D'un point de vue constructiviste, « les compétences ne peuvent se définir qu'en fonction de situations, elles sont donc tout autant situées que les connaissances dans un contexte social et physique » (ibid.).

Pour développer des compétences, l'enseignant a donc pour rôle de créer des situations d'apprentissage précises, contextualisées, socialement significatives et à visée actionnelle, qui permettent à l'apprenant de mobiliser, de sélectionner et de coordonner les ressources acquises et en mettant à sa disposition de nouvelles ressources pour développer ses compétences (cognitives, langagières, sociales, affectives, culturelles, interculturelles, etc.).

En APC, il faut donc préciser les situations (ou familles de situations) dans lesquelles les compétences se déploient : situations de laboratoire, de stages, de simulation, etc. Il faut aussi planifier les activités pour favoriser l'intégration et la coordination pertinente des ressources (Guillemette, Leblanc et Renaud, ibid.)

Ainsi, la situation est à la fois une « source de compétences » et un « critère » testant la viabilité d'une action finale (Jonnaert, 2002 : 77).

1.2.1.2. Les principes de base de l'approche par compétences

- a. Développer des compétences :** Le premier principe de base de l'approche par compétences est le développement de compétences. Selon Mohamed Miled, il faut d'abord déterminer les compétences à installer pour une insertion socioprofessionnelle appropriée ou pour développer des capacités mentales utiles dans différentes situations (2005 : 4-5). Dans l'approche par compétences, en particulier, Mohamed Miled précise qu'il faut « intégrer les apprentissages au lieu de les faire acquérir de façon séparée, cloisonnée ou juxtaposé ; on passe d'un apprentissage catégorisé à un apprentissage intégré. » (ibid. : 5). Ce changement « repose sur la nécessité de mobiliser des ressources (savoirs et savoir-faire) pour la résolution d'un problème en sciences, la production d'actes langagiers en langue ou pour la préparation d'un projet. » (ibid.).
- b. La situation-problème :** le développement des compétences implique d'inscrire les apprentissages dans une situation ou une famille de situations contextualisées (Jonnaert 2002, Boutin 2004, Rogers 2000, Tardif 2006, Guillemette, Leblanc et Renaud 2020). De Ketel associe à la notion de « situation » la notion de « problème » (2000 : 4). La situation-problème confronte l'apprenant à des contraintes qui l'incitent à sélectionner parmi les compétences acquises des ressources utiles à la situation et à développer de nouvelles compétences pour résoudre le problème. Selon Miled, pour développer des compétences chez l'apprenant, l'enseignant doit « orienter les apprentissages vers des tâches complexes comme la résolution des problèmes, l'élaboration de projets, la communication linguistique, la préparation d'un rapport professionnel, etc. » (2005 : 5).
- c. La réalisation de projets** est une tâche complexe qui implique la mobilisation de ressources variées selon la situation ou la famille de

situations dans lesquelles la tâche s'inscrit. « C'est ainsi qu'à travers une situation d'enseignement ciblant une tâche bien définie l'intégration peut se réaliser chez l'apprenant » (Miled, *ibid.*). La tâche ou l'activité doit être contextuellement située, significative et motivante pour l'apprenant. Or, selon Mohamed Miled :

Le caractère significatif ne peut se limiter à l'ancrage des compétences et des situations aux seuls contextes de la vie quotidienne ; des situations peuvent être significatives si elles présentent un défi pour l'apprenant (même au niveau ludique), si elles développent des capacités mentales (raisonner, comparer, justifier...) ou si elles font appel à des compétences qui peuvent être réinvesties dans d'autres disciplines (une compétence en mathématique peut servir à d'autres matières d'enseignement). Ainsi, l'important n'est plus seulement de s'interroger sur ce que l'apprenant sait, voire même sur ce qu'il sait faire, mais de se préoccuper aussi et surtout des situations dans lesquelles il va être amené à utiliser son « savoir » (*ibid.* : 5)

d. La centration sur l'apprenant et son activité : l'approche par compétences place l'apprenant au centre des situations d'enseignement/apprentissage et fait de lui le maître de son apprentissage.

Les tenants de l'APC placent l'élève au centre de l'apprentissage. Ils considèrent ce dernier comme naturellement doué d'une capacité presque absolue de développer les compétences attendues qui apparaissent dans le programme d'études présenté à partir de domaines d'activités balisés à l'avance. L'élève est responsable de ses apprentissages et il lui appartient de construire lui-même ses propres connaissances. (Boutin, 2004 : 29)

Ainsi, le rôle de l'enseignant est de l'orienter et de lui faciliter la tâche en mettant à sa disposition les instruments nécessaires. « Il faut dire que le rôle du maître est sensiblement modifié si on le compare à celui qu'il est appelé à jouer dans le contexte de l'école dite traditionnelle. » (*ibid.* : 30). Pour Gérard Boutin cette façon de faire n'est pas nouvelle, elle remonte au courant de l'école nouvelle.

Cette opposition n'est pas nouvelle. En effet, au cours des années 1960, la centration du processus éducatif était portée, comme c'est le cas aujourd'hui, sur l'élève (devenu apprenant). Cette centration prend ses racines dans le courant bien connu de l'école nouvelle.

On sait que, déjà dans les années 1920, Dewey insistait, à l'instar des pédagogues et des psychologues européens (Decroly, Claparède, Ferrière, Montessori et Freinet), sur la part de l'initiative de l'élève dans son apprentissage. (Boutin, 2004 : 30)

- e. **L'évaluation** peut être diagnostique au début des apprentissages, formative en intervenant tout au long de l'apprentissage, sommative et certificative pour évaluer la somme des apprentissages. Dans l'approche par les compétences, l'évaluation implique le recours à des situations-problèmes. C'est ce que Mohamed Miled souligne en parlant de l'évaluation certificative.

Évaluer de façon explicite et selon des tâches complexes : dans une approche par les compétences, une évaluation certificative finale se déroule sur la base de la résolution de situations-problèmes et non sur la base d'une somme d'items » (Miled, 2005 : 5)

1.2.1.3. L'approche par compétences dans le contexte algérien

La réforme du système éducatif est entrée en vigueur en 2003. Elle a touché le programme scolaire des trois cycles (primaire, moyen et secondaire), en conservant à la langue française le statut de première langue étrangère. Le volume horaire accordé à l'enseignement de la langue française pour les classes littéraires (cinq heures par semaine) et les classes scientifiques et techniques (trois heures par semaine), reste un axe parmi d'autres de cette réforme. Sur le plan qualitatif, la réforme a fait appel à de nouveaux paradigmes méthodologiques issus de l'approche par compétences.

L'approche par les compétences traduit le souci de privilégier une logique d'apprentissage centrée sur l'élève, sur ses actions et réactions face à des situations-problèmes, par rapport à une logique d'enseignement basée sur les savoirs et sur les connaissances à faire acquérir. (...) l'élève est entraîné à agir (chercher l'information, organiser, analyser des situations, élaborer des hypothèses, évaluer des solutions, ...) en fonction de situations-problèmes choisies comme étant des situations de vie susceptibles de se présenter à lui avec une certaine fréquence. (RGP, 2009 : 21).

Dans cette définition donnée par le *Référentiel Général des programmes* (désormais RGP), on voit clairement les principes de base de l'approche par compétences évoqués dans les travaux de Jonnaert (2002), de Boutin (2004), de Tardif (2006), de Guillemette, Leblanc et Renaud (2020) et de Miled (2005). Selon M'hand Ammouden, la définition donnée par le RGP et les orientations qui l'accompagnent « (...) correspondent très bien à celles qu'on trouve dans les écrits des théoriciens de l'APC » (2018 : 3). Ceci l'amène à s'interroger sur le « degré de prise en compte de ces principes dans les programmes, les manuels, les pratiques des enseignants » (ibid.).

Le programme, est le premier document qui traduit les différents axes de la réforme éducative. Selon le *Guide méthodologique d'élaboration des programmes* (désormais GMEP), il « ne peut plus être alors basé sur la logique d'exposition de la langue mais structuré sur la base de compétences à installer » (GMEP, 2009). Ainsi, dès le préambule des programmes des trois niveaux du cycle secondaire, on évoque l'un des principes de l'approche par les compétences tant proclamé dans le RGP et le GMEP, la centration sur l'apprenant :

Passer d'une logique d'enseignement à une logique d'apprentissage, c'est-à-dire d'aller vers des démarches qui font de l'apprenant un partenaire actif dans le processus de sa formation, démarches qui le mèneront progressivement vers l'autonomie.
(MEN, 2005 : 4a)

Faire de l'apprenant un élément actif et autonome dans la situation d'apprentissage, c'est s'interroger sur ses besoins en tant qu'acteur social qui agit dans une communauté régie par les coutumes, les faits sociaux, les nouvelles technologies, la présence de différentes culturelles et de différentes langues. Or, selon l'enquête que M'hand Ammouden a menée, « la majorité de nos enquêtés pense que les programmes correspondent peu (58 %) ou pas du tout (20 %) aux besoins des apprenants. » (2018 : 4). Quant aux manuels scolaires, « ils correspondraient encore moins que ceux des programmes aux besoins des apprenants selon les enseignants : « oui » (18 %), « un peu » (45 %), « non » (37 %) » (ibid.). Les enquêtés ont par ailleurs souligné le manque de motivation des

activités proposées dans les manuels scolaires et le manque de prise en compte des caractéristiques de l'apprenant algérien d'une manière générale ou des spécificités régionales (ibid.). C'est également le constat de Nadia Redjda suite à son analyse des programmes des trois niveaux du cycle secondaire :

Si l'approche par compétences recommande une centration sur l'apprenant et ses besoins, nous estimons qu'un programme et un manuel unique pour les différentes filières (scientifiques et littéraires) et les différentes régions ne peuvent prendre en considération les réels profils d'entrée de tous les apprenants algériens. En outre, les activités proposées dans les manuels ne peuvent espérer aboutir à une autonomie d'apprentissage de l'élève étant donné que celui-ci n'est pas sollicité pour effectuer des choix et à prendre des initiatives. (2021 : 265).

A l'issue de notre analyse des programmes, nous déduisons que l'approche adoptée est clairement annoncée. Il s'agit bel et bien de l'approche par les compétences. Cependant, il semble que ses principes sont mal cernés, ce qui laisse apparaître les principes d'anciennes approches, entre autres le recours à l'enseignement par type de texte et l'approche par objectif.

Les programmes s'écartent des fondements de l'approche par compétence soulignés dans le *Référentiel général des programmes* (RGP) et le *Guide Méthodologique d'Elaboration des Programmes* (GMEP). Les programmes privilégient toujours une entrée grammaticale et thématique au profit d'une entrée par les compétences. Les thématiques proposées dans les programmes ne répondent pas aux besoins des apprenants algériens. Nous reviendrons dans le deuxième chapitre pour apporter plus de détails.

1.2.2. La perspective actionnelle

La perspective actionnelle est l'approche la plus récente dans le domaine de la didactique des langues. Elle est introduite par le Conseil de l'Europe dans le *Cadre européen Commun de Référence pour les Langues* (CECRL) en 2001, afin de repenser l'enseignement/apprentissage des langues et des cultures en Europe. Les notions clé de cette nouvelle perspective se résument dans la citation suivante :

La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'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 donné, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des actions langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. » (Conseil de l'Europe, 2001 : 15).

En dépit de ses objectifs ambitieux, entre autres le nouveau rôle attribué à l'apprenant/utilisateur comme acteur social, les travaux didactiques, suite au *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (désormais CECRL), ont montré que celui-ci est dépourvu de méthodologie en ce qui concerne la mise en pratique de la perspective actionnelle en classe de langue, d'où d'ailleurs le choix de la désigner de perspective au lieu de méthodologie. A ce sujet, Springer explique que :

Parler de « perspective » n'est pas anodin. Le sens de perspective renvoie à une vision au loin, vision plus ou moins claire, vision qui peut aussi être en trompe-l'œil ! Il s'agit plus d'une manière d'aborder, d'interpréter une question, un angle d'approche. Cette mise en perspective indique que l'on fait voir quelque chose de lointain, que l'on va vers, mais pas qu'on est près et encore moins qu'on se situe dans. (2010 : 514)

C'est aussi ce que pense Claire Bourguignon en affirmant que « à aucun moment, dans le CECRL, il n'est question de "démarche" ou d'"approche", il est simplement fait référence à une "perspective". Or, une "perspective" reste virtuelle tant qu'elle n'a pas été opérationnelle » (2010 : 33, cité par Redjda, 2021 : 248). C'est dans ce contexte qu'a émergé la nécessité de réfléchir à des pistes didactiques concrètes intégrant les apports du CECRL. Ainsi, pour une meilleure transposition de ces apports, Claire Bourguignon propose le scénario d'apprentissage-action pour mieux concevoir l'enseignement/apprentissage fondé sur l'action.

Nous nous attacherons d'abord à décrire la perspective actionnelle en terme de ses principes de bases avant de présenter les démarches didactiques opérationnelles de l'apprentissage actionnel tel que formalisé par Springer et Claire Bourguignon.

1.2.2.1. De la tâche d'apprentissage à la tâche actionnelle

La notion de tâche est au cœur de la perspective actionnelle préconisée par le CECRL. Il la définit comme « toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé » (Conseil de l'Europe, 2001 : 16). Les tâches à accomplir par l'apprenant/usager peuvent être langagières et non langagières. Il pourra s'agir, selon cette définition, « de déplacer une armoire, d'écrire un livre, d'emporter la décision dans la négociation d'un contrat, de faire une partie de cartes, de commander un repas dans un restaurant, de traduire un texte en langue étrangère ou de préparer en groupe un journal de classe » (ibid.).

Evelyne Rosen distingue trois catégories de tâches, dans le CECRL, qui peuvent s'inscrire dans une continuité entre apprentissage scolaire et vie sociale:

- les tâches de pré-communication pédagogique constituées d'exercices spécifiquement axés sur la manipulation décontextualisée des formes,
- les tâches « pédagogiques communicatives » (que l'on connaît bien depuis l'approche communicative) dans lesquelles les apprenants s'engagent dans un « faire semblant accepté volontairement » pour jouer le jeu de l'utilisation de la langue-cible,
- les tâches « proches de la vie réelle » choisies en fonction des besoins de l'apprenant hors de la classe ou du contexte d'apprentissage (par exemple lire un mode d'emploi ou prendre des notes pendant un cours magistral). (2010 : 489).

Claude Springer quant à lui considère que la tâche, telle qu'elle est définie dans le CECRL, qu'elle soit de pré-communication pédagogique ou communicative, « n'est pas un exercice » (...). Elle explique, en effet, que

La conception d'un exercice formel est relativement aisée, elle bénéficie de nombreuses aides logicielles et d'une longue tradition (exercice à trous, exercice QCM, exercice de mise en relation, ...). La conception d'une tâche pédagogique communicative est, par contre, d'une plus grande complexité. (2000 : 517)

Contrairement à la conception de Evelyne Rosen sur les « les tâches pédagogiques communicatives » qu'elle désigne de « faire semblant », Springer précise que le CECRL va au-delà de la simulation de l'approche communicative qui considère « comme authentique ce qui permet de simuler le réel du quotidien, on recherche ici une « sincérité » de la tâche, qu'elle soit de type social, de type scolaire ou de type artistique. » (Springer, *ibid.* : 516). Ainsi, les activités de simulation ne sont pas complètement à bannir de la perspective actionnelle, elles sont utiles si elles sont authentiques et mises au service de l'action.

La conception d'une « tâche pédagogique communicative » dans une perspective actionnelle devient alors encore plus exigeante et complexe, car elle implique de « tenir compte de plusieurs variables : les compétences et caractéristiques des apprenants-usagers, les conditions et les contraintes de l'activité, les stratégies de planification, exécution et évaluation pour la réalisation de la tâche. » (Springer, *ibid.* : 517).

Christian Puren, qui a avancé sa réflexion sur la perspective actionnelle, « donne une définition de la tâche volontairement abstraite afin qu'elle puisse être utilisée dans tous les environnements » (cité par Bento, 2013 : 89) en précisant que « [l]'orientation d'une tâche est déterminée en fonction de son critère premier de réussite. » (Puren, 2004 : 15, cité par Bento, *ibid.*). C'est ainsi qu'il distingue la tâche qu'il considère comme « ce que l'on fait en tant qu'apprenant » de l'action comme « ce que l'on fait en tant qu'utilisateur » (2006 : 78). Autrement dit, selon la conception de Christian Puren, la tâche est liée à « l'agir d'apprentissage », c'est ce qu'on désigne de tâche pédagogique dans le CECRL et l'action à « l'agir d'usage » ou à la tâche authentique (selon le CRCRL). C'est dans la lignée de Christian Puren que Claire Bourguignon s'inscrit en opposant « tâche d'apprentissage et action, qu'elle appelle aussi tâche sociale » (2006 : 65, cité par Bento, 2013 : 5). Évelyne Bérard « souligne l'existence des deux acceptions du terme « tâche », celle qui englobe toutes les activités d'apprentissage de langue et celle de tâche-problème ». (2009 : 38, cité par Bento, *ibid.*). Par « tâche problème », l'auteure se réfère à la situation problème – contextuellement située et socialement significative – à

laquelle est confronté l'apprenant en classe et à laquelle il pourrait être confronté dans la société. La résolution d'un problème réel constitue le noyau d'une tâche orientée vers une action sociale.

Margaret Bento, suite à son analyse des définitions données par le CECRL et par l'ensemble des didacticiens s'intéressant à la notion de tâche dans la perspective actionnelle et que nous même avons reprises, a énuméré un certain nombre de critères de la tâche actionnelle. Nous les résumons comme suit :

- les tâches proposées aux élèves doivent être langagières (actions verbales) et non-langagières (actions non-verbales). Il s'agit d'intégrer à la fois des compétences langagières et des compétences générales et sociales dans les dispositifs d'évaluation. Ainsi, une prise en compte générale du contexte s'avère nécessaire.
- Les tâches doivent présenter une résolution de problèmes au sens large. Il s'agit pour les élèves de mobiliser des savoirs et savoir-faire afin de résoudre les tâches-problèmes à accomplir, ce qui permettra de restructurer ce qu'ils savent déjà mais également d'acquérir de nouveaux savoirs et savoir-faire.
- Plusieurs auteurs précisent que la tâche doit s'inscrire dans une logique de conceptualisation, de réflexion sur la langue.
- Les tâches actionnelles doivent viser l'authenticité. Pour certains, il faut aller encore plus loin en passant par des tâches ancrées dans la vie réelle ce que semblent permettre les TICE et les documents authentiques. (2013 :89-90)

Dans le cadre des séquences didactiques que nous proposons et que nous soumettons à l'expérimentation (cf. chapitre 5), les apprenants seront confrontés à des tâches-problèmes qui impliquent le recours à des tâches d'apprentissage verbales et non-verbales qui constitueront les différents modules des séquences didactiques. Ces différentes tâches porteront sur les caractéristiques génériques de la chanson, sur l'utilisation des moyens techniques comme le logiciel de montage vidéo et les instruments de musique et sur les techniques de traduction/adaptation. Ces tâches sont au service de la production finale/le projet : l'action finale projetée

par la séquence didactique, à savoir la production/traduction d'une chanson, sa mise en musique, son interprétation et sa mise en vidéo.

1.2.2.2. Du projet simulé au projet réel

Le projet sous ses différentes appellations, « pédagogie du projet », « projet pédagogique », « projet-élèves », « projet d'action », etc. a toujours constitué un moyen pour l'enseignement/apprentissage des langues et des cultures. Selon Claude Springer, « La pédagogie du projet représente depuis longtemps un exemple d'approche actionnelle. » (2010 : 520) et « beaucoup d'auteurs voient le projet comme une mise en œuvre possible de la tâche ou des micro-tâches » (Bento, 2013 :90). Selon les auteurs du CECRL, le projet désigne une tâche parmi d'autres que « les apprenants devront entreprendre ou auront besoin d'entreprendre ou pour lesquelles ils devront être outillés dans le domaine éducationnel comme participants dans des interactions guidées ou finalisées, des projets, des simulations, des jeux de rôle, etc. ». (Conseil de l'Europe, 2001 : 47). Cependant, selon Jean-Jacques Richer, le projet se distingue de la tâche : « La tâche vise à atteindre un objectif contrôlé par l'enseignant, tandis que le projet se situe dans une logique de production (on apprend en faisant). » (2009 : 39-40, cité par Bento, 2013 : 90). Christian Puren désigne la tâche contrôlée de projet simulé qu'il distingue du projet réel :

Même si les projets simulés resteront nécessaires, la perspective de l'agir social amène à privilégier les projets réels [...] éventuellement en combinaison avec les premiers. L'intérêt des projets simulés pour les auteurs d'un manuel est bien sûr qu'ils peuvent les contrôler de bout en bout, depuis la conception et la préparation jusqu'à sa réalisation et son exploitation, les projets réels impliquant nécessairement une plus grande autonomie chez les apprenants. (2009, p. 132)

Les tâches ou les projets simulés restent importants pour l'apprentissage de la langue et le développement des compétences à mettre au service dans le projet réel. Et c'est au fur et à mesure que les apprenants sont impliqués dans la réalisation de projets simulés qu'ils vont s'approprier les ressources langagières et non langagières nécessaires pour la réalisation de « vrais projets d'action » (Springer,

2010 : 522). C'est dans cette perspective que s'inscrit « le scénario d'apprentissage-action » proposé par Claire Bourguignon.

Claire Bourguignon, en s'inscrivant dans la continuité des propositions du Cadre (CECRL) quant aux nouvelles implications d'enseignement/apprentissage des langues et des cultures dans le cadre de la perspective actionnelle, introduit le terme de "scénario" « comme un guidage pour mener à bien un projet. Il s'agit de prévoir l'enchaînement des tâches communicatives (...) ». (Bento, 2010 : 90). Ainsi, pour réussir la mise en pratique du scénario, Bourguignon tient compte de trois éléments préconisés par le cadre, sans perdre de vue l'objectif premier qui est l'enseignement/apprentissage de la langue :

- Il s'agit maintenant de s'adresser à l' « apprenant-usager » d'une langue.
- Demander aux apprenants-usagers d'une langue d'accomplir des « tâches qui ne sont pas seulement langagières » (...).
- Incrire les actes de parole à l'intérieur d'actions (...). (Bourguignon, 2007 : non paginé).

En tenant compte de ces éléments, elle définit le scénario d'apprentissage-action comme une « simulation basée sur une série de tâches communicatives, toutes reliées les unes aux autres, visant l'accomplissement d'une mission plus ou moins complexe par rapport à un objectif. Cette série d'activités amène à la réalisation de la tâche finale. » (ibid.)

Dans cette définition, nous remarquons que Bourguignon ne marque pas une rupture par rapport à l'approche communicative. Au contraire, elle propose une réactualisation des tâches communicatives par leur utilisation au service de l'action, à savoir la réalisation de la tâche finale (macro-tâche).

La mission désignant le projet-élèves donne tout son sens à la tâche sociale dont l'accomplissement implique d'effectuer « une succession de micro-tâches » par la réalisation :

- **Activités de réception** : lire et écouter (l'ordre de ces activités pouvant varier)
- **Interaction orale** (face à face ou au téléphone, medium de communication que les apprenants doivent apprendre à utiliser). Remarque: le développement d'internet peut amener à envisager également l'**interaction écrite** par le biais d'échange de mails.
- **Activités de production** : parler et écrire. (Bourguignon, 2007 : non paginé).

Claire Bourguignon insiste particulièrement sur la notion de succession « car elle fait disparaître la possibilité d'action gratuite. Chaque micro-tâche est imbriquée dans l'autre et au service de l'accomplissement de la mission. » (ibid.). Dans ce genre de démarche, les apprenants sont, dès le début du scénario, informés de la tâche finale ou de l'action projetée. C'est ainsi qu'elle donne du sens aux micro-tâches langagières et non langagières à effectuer et qu'ils s'impliquent réellement dans la mission à accomplir d'une manière suivie et rigoureuse.

Dans cette démarche didactique, la situation d'apprentissage revêt un rôle considérable. Elle permet aux apprenants d' « analyser la situation dans laquelle ils vont devoir utiliser la langue pour en déduire les connaissances dont ils auront besoin plutôt que d'appliquer des connaissances dans des tâches proposées ». (ibid.). C'est ce rôle de « source de compétence » qu'on attribue à la situation problème dans l'approche par compétences et la perspective actionnelle.

Suivant cette démarche, l'apprenant est bien considéré comme un usager de la langue, un acteur social dont l'utilisation de la langue trouve son sens dans les actions sociales à accomplir.

Dans la perspective actionnelle, le projet est lié à la notion d'interculturalité qui peut se développer grâce aux échanges entre les membres du groupe au sujet d'un fait culturel et d'une langue étrangère.

La pédagogie du projet représente depuis longtemps un exemple d'approche actionnelle. Elle est souvent liée aux notions

d'interdisciplinarité et d'interculturalité. (...). L'interculturalité peut également se développer dans de bonnes conditions au sein des projets et des communautés. La culture est en effet vue de manière dynamique. Les échanges permettent une approche de l'altérité et l'expression de voix plurielles. (Springer, *ibid.* : 520)

Comme nous l'avons souligné précédemment, les tâches que nous proposons dans les différents modules des séquences didactiques visent la réalisation de « vrais projets d'action », à savoir produire/traduire des chansons, les interpréter, les mettre en vidéo et les partager sur YouTube. Ce genre de démarche, s'appuyant sur le travail collaboratif et permettant aux apprenants d'échanger et de collaborer dans la réalisation du projet, contribue au développement de la compétence interculturelle.

1.2.2.3. Les conditions d'efficacité et de réussite du projet

Le projet, tel qu'il est défini dans le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (2001), doit obéir à certaines conditions pour une réalisation efficace et réussie. Michel Huber précise que « de nombreuses pratiques se réclament aujourd'hui de la pédagogie du projet. Mais sous cette étiquette à la mode peuvent cohabiter le meilleur comme le pire » (2005 : 50). Ainsi, suite à son analyse d'un nombre considérable de projets-élèves et aux insuffisances constatées, il établit une liste de conditions pour réussir efficacement un projet-élèves. Voici donc ces conditions :

a. Le projet doit déboucher sur une fabrication concrète, un produit palpable comme « les productions destinées à être écoulées sur le marché : repas d'un restaurant d'école, production d'un élevage, d'un potager, (...) » ; « les produits médiatiques : film, montage diapos, CD Rom, pièce de théâtre, exposition, ... » ; « les actions tournées vers le groupe lui-même tout en favorisant un contact avec l'extérieur : voyage, tournée, échange, ... » (*ibid.*). Ce genre de tâches à visée actionnelle est ce que désigne Springer de « vrais projets d'action » (2010 : 520). Nous verrons dans les lignes suivantes que la réalisation de projets réels accroît la motivation des apprenants à apprendre la langue.

b. Le projet a pour objectif une prise de pouvoir sur le réel, c'est à dire « un impact sur l'environnement, qui apportera la preuve tangible de l'acquisition de savoirs, savoir-faire, savoir être nouveau. » (ibid. : 51). Le produit final est pour les apprenants à la fois l'occasion de réinvestir ce qu'ils ont acquis et de développer de nouvelles compétences. « De cette action sur le milieu découlera une reconnaissance sociale qui valorisera le formé, lui (re) donnera la confiance en lui-même et le persuadera qu'il est capable d'acquisitions plus difficiles encore » (ibid.). La réalisation d'un clip vidéo d'une chanson kabyle traduite en français à partager sur YouTube, à titre indicatif, peut être considérée comme un vrai projet d'action ayant un impact sur le public visé. Ainsi, la réaction du destinataire face à cette réalisation peut motiver les apprenants à s'investir davantage dans ce genre d'actions qui leur permettent de jouer leur rôle d'acteurs sociaux et de médiateurs interculturels. C'est ce qui est recommandé dans la troisième condition.

c. Le projet s'accompagne d'une modification du statut de l'enfant, du formé, suscité par une cogestion des projets unissant formés et formateurs : la confrontation des apprenants à la réalisation d'un projet réel, socialement utile et significatif, participe à la modification de leur statut. L'apprenant n'est plus « ce minus que couvre la pédagogie traditionnelle, mais il est sur le même pied d'égalité avec le(s) formateur(s) même si les fonctions et les expériences de chacun sont différentes. » (ibid. : 52). L'élève a dès lors la possibilité de négocier son projet, de le planifier, et de participer à son évaluation. On passe alors « d'une position du sujet à celle de citoyen » (ibid.).

d. Le projet doit se reposer sur une autre approche du savoir : Michel Huber précise que le savoir « doit être pensé comme un apprentissage et non comme un enseignement » (ibid. : 55). En d'autres termes, c'est à l'apprenant qu'il incombe de construire ses apprentissages par la réalisation de projets impliquant la mobilisation de savoirs, savoir-faire, savoir-être et savoir-agir. Il explique que « ce savoir est fonctionnel et non académique, car débouchant directement sur une action, une production tangible. Le projet suppose une approche constructiviste : le savoir se construit dans une recherche-action transformant la réalité. » (ibid.). Par la

démarche de la recherche-action, l'enseignant est censé inscrire les apprenants dans une situation-problème qui les pousse à réaliser un plan d'action pour résoudre le problème en réalisant un produit concret à soumettre à l'évaluation pour l'améliorer et proposer un nouveau produit.

e. Un seuil de difficulté minimum (défi, dimension épique du projet) doit être atteint : comme nous l'avons déjà souligné dans l'approche par compétences, les théoriciens (Perrenoud, 2000 ; Boutin, 2004 ; Miled, 2005 ; Beacco, 2007, Guillemette, Leblanc et Renaud, 2020) insistent sur la nécessité de mettre l'apprenant dans une situation-problème qui est à la fois une façon de mobiliser les compétences développées et un moyen pour évaluer les acquis. Le projet est également à considérer comme une situation-problème, « un enjeu, un pari difficile à tenir, qui donne envie de mobiliser ses énergies et qui, s'il est tenu, engendrera une fierté légitime. » (Huber, 2005 : 58).

f. Le projet doit favoriser une autre conception de l'évaluation : Comme nous l'avons déjà souligné, l'évaluation du projet est importante dans la mesure où elle permet de « conscientiser les acquisitions réalisées ou celles qui sont en cours, favorisant leur renforcement ou accélérant leur intégration. » (ibid. : 57). Michel Huber précise que l'évaluation dans la conception de la pédagogie du projet-élèves « ne se contente pas d'enregistrer les acquisitions, elle est aussi prospective. Elle anticipe des réinvestissements, des développements possibles. » (ibid. : 58)

g. Le projet doit avoir une dimension collective : Au-delà de l'apprentissage des langues et des cultures, la réalisation de vrais projets d'action vise la formation d'acteurs sociaux capables d'interagir et de cohabiter avec les membres de la société, malgré les différences culturelles. Pour atteindre cet objectif, il est recommandé de favoriser le travail collaboratif et collectif. La réalisation d'un projet est une entreprise difficile qui exige de « de se serrer les coudes, d'être solidaire, mais aussi de savoir s'organiser pour travailler en équipe » (ibid. : 59).

1.2.2.4. De la centration sur l'apprenant à la centration sur le groupe

Dans le but de former des acteurs sociaux capables d'interagir avec les membres de la société issus de sa culture ou de cultures différentes, la perspective actionnelle préconisée par le CECRL marque le passage de l'enseignement/apprentissage individuel à l'apprentissage coopératif et collaboratif.

Le passage d'un apprentissage individuel (que l'on peut associer à la centration sur l'apprenant, caractéristique de l'approche communicative et qui s'exerce parfaitement lors des jeux de rôle et des simulations) à un apprentissage collaboratif et solidaire misant sur un agir social et communicationnel (que l'on peut associer, pour tenter le parallèle, à une centration sur le groupe qui trouve son expression dans la pédagogie du projet) (Rosen, 2010 : 489).

Le principal objectif du travail collaboratif est de créer une ambiance propice à l'apprentissage, ce qui signifie l'inscription de l'apprenant dans un apprentissage authentique et dans des interactions significatives et réelles, conformément à ce qui est préconisé par la perspective actionnelle du CECR. Les échanges entre les membres du groupe-apprenants au sujet d'une langue véhiculant une culture étrangère « permettent une approche de l'altérité et l'expression de voix plurielles. » (Springer, 2010 : 522). En vue de concrétiser cette méthode, l'enseignant doit favoriser l'interaction entre les apprenants, en proposant des activités de groupe et de « vrais projets d'action. ». Le travail collaboratif par la centration sur le groupe est, par ailleurs, une manière de préparer l'apprenant à la vie sociale, à ce qu'il devient « un citoyen actif et solidaire » (Rosen, *ibid.* : 491).

Dans notre démarche pédagogique, l'apprentissage collaboratif constitue une stratégie favorable pour l'intégration de la compétence interculturelle en classe de FLE.

1.2.2.5. Le projet-élèves et la motivation par l'action

Pour Roland Viau, « la motivation en contexte scolaire est un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un étudiant a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but » (2009 : 12).

Cette définition nous permet de distinguer trois facteurs qui peuvent stimuler la motivation en classe :

- La prédisposition de l'apprenant à l'apprentissage ;
- L'environnement de l'apprenant (classe, famille, camarades, etc.) ;
- Les tâches pédagogiques à réaliser.

Le premier facteur dépend de l'apprenant lui-même, de son engagement, de sa participation, de sa persistance dans la tâche à réaliser (Tardif, 1992 : 91). Il s'agit donc d'un facteur intrinsèque de la motivation. Les deux autres facteurs échappent au contrôle de l'apprenant. Ils constituent donc des facteurs extrinsèques.

Selon Jean-Jacques Richer, la notion du vouloir agir « qui est du ressort de l'individu, qui est en rapport avec la motivation, et qui est un facteur essentiel de la mobilisation de la compétence. » (2014 : 39). Comme l'a souligné Roland Viau, la tâche à réaliser est la source de motivation des apprenants à agir. Leur motivation « est suscitée entre autres par le sens que revêt l'activité pour l'employé, un sens en accord avec ses valeurs, son identité, son image de soi, son devenir professionnel. » (Richer, *ibid.*). C'est également ce que pense Christian Puren. En s'appuyant sur la réflexion de Jaques Tardif (1992), il estime que la motivation ne peut se construire que dans une perspective actionnelle - celle des « tâches » à réaliser - parce qu'elle dépend simultanément de la perception et de la conception que les élèves ont de ces tâches (Puren, 2007).

L'auteur distingue également le concept de l'agir scolaire (apprentissage) - auquel il associe la notion de tâche - du concept de l'agir social (usage) - auquel il associe la notion d'action (Puren, 2006 : 5) qui contribue davantage à motiver les

apprenants à apprendre en faisant. Selon lui, les auteurs du CECR n'établissent pas cette distinction.

Ainsi, nous pouvons dire que l'approche communicative est fondée sur la tâche, réalisée en classe et qui consiste « à faire comme si » (simulation), alors que la perspective actionnelle est fondée sur l'action en contexte social. Dans cette recherche, nous allons montrer comment le passage de cet « agir scolaire » à savoir l'accomplissement de la tâche par le choix d'un support authentique et son analyse, comme la chanson, à un « agir social », la création d'une chanson, sa « mise en clip » et sa mise en ligne. La concrétisation et la finalisation de ce projet ne pourront que favoriser la motivation dans l'apprentissage du français langue étrangère. D'ailleurs, la motivation, dans son acception classique, n'est observable qu'a posteriori. C'est la mesure de l'implication, de la satisfaction et de la progression des apprenants qui permet de savoir s'il y a eu motivation (Narcy-Combes, 2005 : 51).

Si la sensation de la tâche accomplie par la réalisation du projet suscite la motivation, il faut dire que les différentes tâches et les différents apprentissages menant à la réalisation de ce projet motivent également l'apprenant. Ils sont mis au service de la réalisation de ce projet. Autrement dit, en adoptant la démarche du projet, l'apprenant donne du sens à ses apprentissages. Par ailleurs, le recours aux documents authentiques, comme supports pédagogiques, entre autres la chanson, « permet d'une part de mettre les apprenants en contact avec une langue aux inflexions contemporaines, chargée culturellement, et, d'autre part, d'entretenir la motivation de ces mêmes apprenants. » (Richer, 2011 : 1).

Dans notre recherche, nous tenterons d'évaluer le degré de motivation des apprenants à apprendre par la réalisation d'un vrai projet sur la chanson (cf. chapitre 5 5.4.3). Les apprenants sont amenés à répondre à un questionnaire portant sur les points forts et les difficultés rencontrées lors de la réalisation du projet (cf. annexes 5).

1.2.2.6. Les compétences à communiquer langagièrément

La réalisation de la tâche dans sa conception la plus large : tâche d'apprentissage et tâche actionnelle, implique la mobilisation et la sélection de compétences variées. Le *Cadre Européen Commun de Référence pour Les langues* introduit la compétence à communiquer langagièrément avec ses trois composantes : « une composante linguistique, une composante sociolinguistique, une composante pragmatique. Chacune de ces composantes est posée comme constituée notamment de savoirs, d'habiletés et de savoir-faire » (Conseil de l'Europe, 2001 : 17). La compétence linguistique est définie « comme la connaissance des ressources formelles à partir desquelles des messages corrects et significatifs peuvent être élaborés et formulés et la capacité à les utiliser. » (ibid. : 87). La compétence sociolinguistique « porte sur la connaissance et les habiletés exigées pour faire fonctionner la langue dans sa dimension sociale » (ibid. : 93). Quant à la compétence pragmatique, elle est liée à l'utilisation de la langue en situation et à la maîtrise des genres discursifs :

La compétence pragmatique recouvre l'utilisation fonctionnelle des ressources de la langue (réalisation de fonctions langagières, d'actes de parole) en s'appuyant sur des scénarios ou des scripts d'échanges interactionnels. Elle renvoie également à la maîtrise du discours, à sa cohésion et à sa cohérence, au repérage des types et genres textuels, des effets d'ironie, de parodie. (ibid. : 18).

La compétence à communiquer langagièrément « s'actualise, tout en mobilisant des activités langagières sous forme de *tâches* où langage et action peuvent se combiner » (Richer, 2014 : 40). Selon le *Cadre*, les activités langagières peuvent être orales et écrites (en réception et en production), d'interaction et de médiation. La concrétisation des tâches dites actionnelles exige le recours à d'autres compétences « nécessaires au déploiement de l'activité de « l'acteur social », rôle dévolu dans le *Cadre* à l'apprenant d'une langue étrangère. » (Richer, 2014 : 40). Il s'agit, selon l'appellation du Cadre européen des « compétences générales individuelles » qui « ne sont pas propres à la langue mais sont celles auxquelles on fait appel pour des activités de toutes sortes, y compris langagières. » (Conseil de

l'Europe, 2001 : 15). Ces compétences englobent des savoirs ou des connaissances déclaratives (savoir empirique, savoir académique, savoirs socioculturels et interculturelles, etc.), des savoir-faire procéduraux des savoir-être (des dispositions individuelles, des traits de personnalité, des dispositifs d'attitudes) (ibid. : 16-17). Parmi les compétences générales d'un apprenant/usager, nous nous intéresserons dans notre travail à la compétence interculturelle.

1.2.2.7. La compétence interculturelle

L'intégration de la compétence interculturelle dans les pratiques d'enseignement/apprentissage des langues et cultures constitue « en soi un but éducatif important » (Conseil de l'Europe, 2001 : 85), visant à « préparer les nouvelles générations à un futur dans lequel celles-ci devront de plus en plus être sensibles à la diversité et composer avec les différences » (Conseil de l'Europe, 2007:13). Ceci implique la prise en compte de la compétence interculturelle au même titre que les compétences langagières (linguistiques, sociolinguistiques, pragmatiques, etc.) dans les situations d'enseignement/apprentissage visant la formation d'acteurs sociaux. Carmen Guillén-Díaz souligne que « la compétence interculturelle n'est pas isolée des compétences langagières, parce que dans la communication ce sont les identités des individus qui entrent en contact. Et pour réussir la communication, il doit y avoir une compréhension interculturelle entre eux » (2007 : 192).

Ainsi, la formation d'apprenants interculturellement compétents, capables d'accepter et de gérer les différences ne se limite pas à l'acquisition de nouvelles connaissances sur la culture de l'autre, comme c'était le cas des manuels scolaires post approche communicative «Forum, Panorama, Tempo, Café Crème » (Springer, 2008 : 3) qui proposent à la fin du livre« une approche classique de la "Civilisation" avec un traitement en fin d'unité. Une page comprend un document explicatif suivi d'exercices d'application, (...) » (ibid.) ou mieux encore « une partie intitulée "Interculturel" qui se situe en fin de séquence après la rubrique Pause Jeux ! » permettant « la comparaison entre les deux cultures en présence afin de relativiser

les préjugés et les clichés. On présente à l'apprenant la France d'aujourd'hui. » (ibid.). Claude Springer affirme que :

L'approche communicative est restée dans une visée classique de la culture. L'élève apprend des savoirs typés dans des situations elles aussi typées. Les manuels proposent une présentation d'une culture française homogène, (...) L'approche pédagogique est comparatiste, on présente un phénomène dans deux cultures. L'évolution que l'on observe au sein de l'approche communicative est le passage du mono-culturel (présentation de la Civilisation et la Culture de la France) au bi-culturel, voire pluri-culturel (mise en comparaison d'entités culturelles différentes). L'« interculturel » s'entend dans ce cas plus dans le sens de la séparation d'entités culturelles différentes que dans le sens de dialogues et rencontres issus d'un véritable contact culturel. (ibid. : 3-4)

Cependant, dans la perspective actionnelle, telle qu'elle est préconisée par le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (2001), la compétence interculturelle est le fruit d'un véritable contact avec l'autre. Nous tenons à préciser que la rencontre avec l'autre peut se réaliser en contacts physiques (séjour à l'étranger, immigration) ou virtuels (par le biais des médias sociaux et de la littérature) et elle « peut être une expérience vécue avec une personne d'un autre pays, mais également de votre pays mais d'une autre culture. » (Byram, Barrett, Iprgrave et al., 2009 : 3). En outre, elle peut « avoir lieu dans votre propre pays, dans votre quartier, à votre domicile, dans un pays étranger ou en voyage, en d'autres termes, en tout lieu où vous pourriez vous trouver. » (ibid. : 4). Quelle que soit la situation concrète, c'est donc les notions de rencontres et d'échanges qui prédominent.

La compétence interculturelle n'est en effet, « qu'en partie une question de connaissance ; en l'occurrence, ce sont les autres dimensions (savoir être, savoir apprendre/faire, savoir comprendre et savoir s'engager) qui doivent être privilégiés dans les processus d'enseignement et d'apprentissage. » (Byram, Gribkova et Starkey, 2002 : 19). C'est, d'ailleurs, ces dimensions de l'agir social que la perspective actionnelle préconise : « il s'agit de les (apprenants) préparer non plus seulement à gérer langagièrement des rencontres occasionnelles, mais à vivre

ensemble et agir ensemble avec les autres dans la durée. » (Puren, 2014 : 29). Le vivre et l’agir ensemble implique, par ailleurs, le développement de la compétence interculturelle avec toutes ses composantes.

Selon les auteurs du Cadre (CECR), ces aptitudes et savoir-faire interculturels comprennent :

- la capacité d’établir une relation entre la culture d’origine et la culture étrangère
- la sensibilisation à la notion de culture et la capacité de reconnaître et d’utiliser des stratégies variées pour établir le contact avec des gens d’une autre culture ;
- la capacité de jouer le rôle d’intermédiaire culturel entre sa propre culture et la culture étrangère et de gérer efficacement des situations de malentendus et de conflits culturels ;
- la capacité à aller au-delà de relations superficielles stéréotypées. (Conseil de l’Europe, 2011 : 84)

Nathalie Auger et Vincent Louis partent « du constat que le potentiel pédagogique de l’approche par tâche-problème n’a guère encore été mis en œuvre dans le domaine de l’apprentissage culturel » (2009 : 102) et que « le CECR peine manifestement à décrire les moyens méthodologiques à mettre en œuvre » (ibid.) pour développer la compétence interculturelle. Ces auteurs s’interrogent sur les tâches à mettre en place pour « l’acquisition de la compétence interculturelle relevant des compétences communicatives, compétence qui vise à éviter les problèmes interculturels dans la communication » (ibid.). Dans leur étude, ils considèrent le malentendu interculturel comme un problème qui « se développe selon un triple processus : sa position, sa construction et sa résolution » (ibid.). Ainsi, les apprenants de FLE doivent dans un premier temps poser le problème qui perturbe la communication en affrontant une série de tâches :

- Prendre conscience de l'écart entre les cultures mises en présence. C'est cet écart qui constitue précisément le problème (ce qui perturbe l'intercompréhension) : la différence constatée fait question ;
- Prendre conscience de la nature de l'écart qui est à l'origine de la difficulté rencontrée ;
- Analyser cet écart en termes de représentations initiales qu'il s'agira pour lui de remettre en question. C'est en ce sens qu'on peut dire que problématiser le malentendu d'origine culturelle revient à questionner les représentations initiales. Celles-ci peuvent être erronées ou insuffisantes ;
- Remettre en cause le caractère à première vue naturel des grilles de lecture que lui impose sa culture d'origine et, par-là, prendre conscience de la relativité de sa culture. (ibid.)

Puis résoudre le problème auquel les apprenants sont confrontés :

- formuler des hypothèses interprétatives lui permettant de se glisser momentanément dans la culture de son partenaire allophone afin de comprendre les représentations et les usages qui lui dictent son attitude ;
- mettre ces hypothèses à l'épreuve de la réalité et de la vérification soit auprès de ressources (ouvrages scientifiques), soit auprès de natifs ;
- élaborer des stratégies comportementales lui permettant d'aplanir ou de contourner les difficultés rencontrées et de jouer ainsi le rôle de médiateur culturel que lui réserve le CECR. (ibid.)

L'approche de l'interculturel par la remise en question, la construction et le renforcement des représentations culturelles et des stéréotypes (Zarate, 2003 et Collès, 2004) est l'une des méthodes à laquelle nous nous intéresserons dans notre recherche (cf. 3.1.5.1). Nous proposerons une étude expérimentée (cf.3.2) sur les représentations des apprenants sur la question de l'immigration véhiculée dans des chansons kabyles et françaises confrontées à celles des chanteurs. Ce genre d'étude comparative – entre la culture kabyle et la culture française au sujet des perceptions que les auteurs/interprètes se font de l'immigration et de l'immigré – permet de souligner les ressemblances à mettre en valeur, mais aussi les différences à

connaître et à respecter mutuellement. C'est ainsi que nous envisageons le développement de la conscience, composante de la compétence interculturelle.

Le développement de la compétence interculturelle dans la perspective actionnelle ne se limite pas à la construction et au renforcement des représentations des apprenants sur la culture de l'autre. Comme nous l'avons déjà souligné (cf. 1.3.2.2), « pour le développement d'une éducation plurilingue et interculturelle, il paraît nécessaire de proposer de réelles activités collaboratives, de vrais projets d'action » (Springer, 2010 : 522) qui leur permettent de jouer leur rôle d'acteurs sociaux et de médiateurs interculturels. C'est ce que nous proposerons à travers les séquences didactiques expérimentées dans le cadre du projet « Produire/traduire des chansons, les mettre en musique et en vidéo et les partager sur YouTube (cf. chapitre 5.2 et 5.3)

1.2.2.8. La compétence plurilingue et pluriculturelle

La formation d'acteurs sociaux capables d'agir et d'interagir dans une société multiculturelle implique de développer en eux la compétence plurilingue et pluriculturelle. C'est d'ailleurs l'un des objectifs du CECRL qui la définit comme « la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement d'un acteur social qui possède, à des degrés divers, la maîtrise de plusieurs langues et l'expérience de plusieurs cultures » (Conseil de l'Europe, 2001 : 129). D'après cette définition, la compétence plurilingue et pluriculturelle met en relation les composantes linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques, mais aussi culturelles que l'individu possède dans les différentes langues qu'il utilise dans les situations d'interaction sociale. La maîtrise et la mobilisation de ces composantes constituant cette compétence peuvent être hétérogènes et dissymétriques. C'est pour cette raison que les auteurs du CECRL la caractérise de « déséquilibrée » (ibid. : 105). Ce déséquilibre peut se manifester de différentes façons :

- Maîtrise générale plus grande dans une langue que dans d'autres ;

- Profil de compétences différent dans une langue de ce qu’il peut être dans telle ou telle autre (par exemple : excellente maîtrise orale de deux langues, mais efficacité à l’écrit pour l’une d’entre elles seulement) ;
- Profil multiculturel de configuration autre que le profil multilingue (par exemple : bonne connaissance de la culture d’une communauté dont on connaît mal la langue, ou faible connaissance de la culture d’une communauté dont on maîtrise pourtant bien la langue dominante). (Conseil de l’Europe, *ibid.*)

Enrica Piccardo et Capron Isabelle Puozzo estiment que ce déséquilibre a « une valeur positive » (2012 : 25) dans le sens où la compétence plurilingue et pluriculturelle est considérée « comme une entité qui change et qui évolue avec le temps » (*ibid.*). Cette évolution est propre à chaque individu car elle suit « la trajectoire professionnelle de l’acteur social considéré, son histoire familiale, ses voyages, ses lectures et ses loisirs » (Conseil de l’Europe, *ibid.*). Dans cette conception positive du déséquilibre, la compétence plurilingue et pluriculturelle est dite « différenciée » dans le sens où « les capacités et connaissances tant générales que langagières que possède un individu sont sollicitées de manière différenciée » (*ibid.*). Ainsi, pour un développement harmonieux de cette compétence, le CECR encourage d’utiliser simultanément plusieurs langues à des degrés de maîtrise différents dans l’enseignement/apprentissage d’une langue cible et « de jouer avec l’alternance afin de montrer que le déséquilibre est bien une richesse et non un handicap. L’alternance n’est donc pas une incompétence, mais elle devient un trait de l’identité plurilingue. » (Piccardo et Puozzo, *ibid.* : 26). Une autre caractéristique de la compétence plurilingue à laquelle le CECRL confère un sens positif, est son caractère partiel. Un individu plurilingue n’est pas contraint à maîtriser parfaitement les langues et les cultures qu’il possède. Il peut, par ailleurs, et selon la situation à laquelle il est confronté faire recours à une autre langue, à des gestes, à des expressions culturelles, etc. pour combler les manques et faire passer son message. Ainsi, « l’idée d’une compétence partielle est à considérer comme une richesse supplémentaire de la compétence plurilingue puisque la perfection n’existe pas et qu’il est inutile de vouloir en faire une quête du Graal linguistique » (*ibid.*).

1.2.3. L'approche par compétences et la perspective actionnelle

L'approche par compétences et la perspective actionnelle sont « deux innovations curriculaires qui se développent actuellement en parallèle » (Springer, 2012 : 7). Ces deux approches proposent de revisiter l'enseignement-apprentissage des langues par une entrée par compétences.

La notion de « compétence » est l'élément de base de l'approche par compétences. Elle est désignée par l'ensemble des auteurs auxquels nous avons fait référence (Jonnaert 2002, Bottin 2004, Tardif 2006, Guillemette, Leblanc et Renaud 2020) par la mobilisation et la sélection des ressources selon la situation problème à laquelle les apprenants sont confrontés. Dans cette approche, la compétence n'est pas un simple savoir ou savoir-faire. Elle est liée à la notion de « savoir-agir » dont le développement implique le recours à la situation problème qui est à la fois une source de compétences et un critère testant la viabilité d'une action finale (Jonnaert, 2002). C'est également le cas dans la perspective actionnelle qui recommande la mobilisation et la sélection des compétences selon la tâche sociale qui est conçue comme un projet réel. La tâche, telle qu'elle est définie dans le CECRL, s'inscrit dans une situation donnée (2001 : 41). Dans la perspective actionnelle, tout comme l'approche par compétence, la notion de « situation » est importante pour la détermination des compétences à mobiliser et les stratégies à déployer.

Claude Springer souligne que la définition de la notion de compétence donnée par le Cadre, à savoir « l'idée de mobilisation de ressources, de compétences générales, de tâche qui fait sens par rapport aux réalités des acteurs sociaux, de savoir agir. (...) est ainsi quasi identique aux définitions de l'APC façon intégration des compétences. » (2012 : non paginé).

Dans les deux approches, nous trouvons les notions de « situation problème », de « compétence » et d'« action » qui définissent la tâche sociale/projet réel. Le projet, la tâche sociale ou l'action finale deviennent un véritable moyen pour concrétiser l'activité de l'apprenant dans son rôle d'utilisateur et d'acteur social. Ainsi, le recours au projet a impliqué de recentrer l'apprentissage sur le

groupe et de favoriser le travail collaboratif. Les deux approches sont en effet, favorables à ce genre de démarche.

1.2.4. L'approche par genres de discours

La formation d'apprenants capables de communiquer et d'agir/interagir dans des situations réelles a impliqué la diversification des types de textes (argumentatif, narratif, descriptif, explicatif, expositif, etc.) à enseigner en classe de langue. Or, face à la diversité et l'hétérogénéité des textes, il s'est avéré difficile de classer les productions langagières dans un seul type. Jean-Michel Adam explique que toute production langagière est de « nature compositionnelle profondément hétérogène » (1992 : 16) et que « cette hétérogénéité est généralement à la base du rejet des démarches typologiques. » (1992 : ibid.). À ce sujet Jean-Jacques Richer ajoute :

Lorsque l'on veut travailler la compréhension/ production de textes authentiques appréhendés dans leur entièreté, lorsque l'on veut doter les apprenants d'outils langagiers qui leur permettront d'appréhender les énoncés dans leur totalité on ne peut se satisfaire d'une approche par les typologies textuelles, ou par les séquences textuelles. (2011 : 19).

Ainsi, il convient « de recourir à une catégorie descriptive textuelle plus englobante, qui est disponible, et qui est celle de genre de discours. » (2011 : ibid.). Yves Reuter et al. quant à eux, précisent que les types de textes « sont en rupture avec les représentations et les discours des apprenants (personne ne déclare lire ou écrire du « narratif » ou de l' « argumentatif ») » (1996 : 31, cité par A. Ammouden, 2015 : 3). C'est ainsi que, vers les années 90, l'approche par types de textes cède sa place à l'approche par genres discursifs, qui a progressivement conquis une place « fondamentale dans l'organisation des démarches d'enseignement » (Bronckart, 2013 : 20). Les raisons associées à ce choix s'expliquent d'abord par la thèse soutenue par Joaquim Dolz et Bernard Schneuwly, selon laquelle « c'est au travers des genres que les pratiques langagières s'incarnent dans les activités des apprenants. » (1997 : 29). Joaquim Dolz et Roxane Gagnon, qui sont de cet avis, énumèrent les principaux avantages de cette approche :

- Devant la diversité et l'hétérogénéité des textes, le travail de regroupement facilite le déploiement de contenus d'enseignement. Comme il met l'accent sur les caractéristiques communes des genres regroupées dans la rubrique, il permet l'économie du travail de certaines composantes au cours de l'enseignement.
- Le deuxième avantage concerne les possibilités de prise en considération des pratiques sociales de référence. L'analyse de l'usage des genres constitue un référent pour évaluer la pertinence, l'adaptation et l'efficacité communicative des textes. Le didacticien a besoin de considérer le contexte social de production et de réception des textes.
- Le troisième avantage renvoie aux aspects associés aux représentations « génériques » collectives véhiculées par l'usage du genre. (2008 : 187)

L'entrée par les genres de discours dans l'enseignement des langues est recommandée en didactique des langues-cultures pour une meilleure catégorisation de « certains contenus d'enseignement, les discours oraux et écrits, littéraires et non littéraires, donnés à lire et à écrire. » (Reuter, Cohen-Azria, Daunay et al., 2013 : 114). Les genres discursifs constituent « des appuis pour l'apprentissage : ce sont des « outils » qui permettent à la fois de produire les discours et de les reconnaître » (Dolz et Schneuwly, 2009, cité par Reuter Cohen-Azria, Daunay et al. 2013 : 114:).

Tels qu'ils sont définis par Joaquim Dolz et Roxane Gagnon, les genres discursifs sont caractérisés par un ensemble de trois dimensions essentielles : « des contenus dicibles », « la structure communicative » et « des configurations spécifiques d'unités langagières » (Dolz et Gagnon, 2008 : 182). Ces trois dimensions « peuvent fonder des contenus d'enseignement et permettent d'identifier les compétences langagières à développer. » (Reuter, Cohen-Azria, Daunay et al., *ibid.*).

1.2.4.1. Les objectifs de l'enseignement par genres de discours

Comme toute autre approche, l'entrée par les genres de discours dans l'enseignement des langues a ses propres objectifs d'apprentissage. Selon Joaquim Dolz et Bernard Schneuwly, ils sont de deux types : « Il s'agit d'apprendre à maîtriser le genre premièrement pour mieux le connaître ou l'apprécier, pour mieux savoir le comprendre, pour mieux le produire à l'école ou ailleurs » (1997 : 33). Par exemple, la production du genre chanson en classe implique premièrement une didactisation préalable du genre par l'enseignant afin de déterminer « les dimensions enseignables », pour qu'ensuite les apprenants soient initiés au genre discursif et à ses caractéristiques internes et externes pour le produire. Nous verrons plus loin que l'enseignement par genres de discours est défini par sa modélisation didactique.

L'entrée par genres de discours ne se limite pas au premier objectif. Il s'agit également de « développer des capacités qui dépassent le genre et qui sont transférables dans d'autres genres proches, ou lointains. » (1997: 33). Les caractéristiques linguistiques du genre chanson – bien qu'elles ne soient pas les seules à identifier et à réinvestir dans la production finale – peuvent être intégrées dans la production du genre poétique (un genre très proche de la chanson), ou dans d'autres genres, telle la lettre ouverte (les caractéristiques liées au discours argumentatifs dans la chanson engagée peuvent être réinvesties dans ces genres). Selon Joaquim Dolz et Bernard Schneuwly, « ceci implique une transformation au moins partielle du genre pour que ces objectifs soient atteints et atteignables avec le maximum d'efficacité : simplification du genre, accentuation de certaines dimensions etc. » (ibid.).

Les genres de discours, avant d'être des objets d'enseignement, sont avant tout des productions langagières socioculturellement déterminées. La chanson, à l'instar des autres genres discursifs sociaux, « on peut la percevoir à la fois comme outil social qui transmet et rassemble et comme objet scientifique à étudier qui questionne, rappelle, témoigne, invente. » (Rispaïl et Bacha, 2021 : 1). Etant, de prime abord, une pratique sociale de référence, la chanson porte en elle des traces

de la culturelle dont elle émane. Ainsi, « elle peut être l'expression de l'identité comme celle de l'ouverture à l'altérité » (ibid.). Dans cette optique, elle peut constituer un outil favorable pour l'éducation interculturelle. Comment alors enseigner la chanson comme genre discursif dans une perspective interculturelle ? Et quels sont les outils didactiques susceptibles de faciliter l'enseignement/production de ce genre discursif ?

1.2.4.2. Le modèle didactique du genre

Pour l'enseignement/ apprentissage des genres de discours en classe de langue, il est recommandé de recourir au modèle didactique du genre. Il s'agit d'une création à la fois récente et ancienne dans sa conception didactique, « vise à proposer une formalisation qui permet d'analyser ce qui est enseigné (ou non), ce qui est enseignable (ou non) et les façons dont c'est enseigné. » (Reuter, Cohen-Azria, Daunay et al., 2013 : 135). Jean-François De Pietro et Bernard Schneuwly explique que la notion du modèle didactique est « ancienne dans la mesure où tout objet d'enseignement/ apprentissage – de l'accord du participe passé à la composition – a toujours été modélisé », et « nouvelle dans la mesure où les anciennes modélisations ne se présentaient le plus souvent pas comme des outils didactiques générateurs de séquences ou modules d'enseignement, mais plutôt comme descriptions de la réalité (...). » (2003 : 28). Aussi, convient-il de mentionner que ce n'est que récemment que « des objets complexes, englobants, tels que les genres ont fait l'objet de descriptions à fins d'enseignement systématique. » (ibid.).

Le modèle didactique du genre, a pour rôle de faciliter l'enseignement et la production du genre dans toute sa complexité, en définissant ses principales caractéristiques génériques. Comme *outil*, il « nous fournit des objets potentiels pour l'enseignement, d'une part parce qu'une sélection doit être faite en fonction des capacités avérées des apprenants », et « d'autre part parce qu'on n'enseigne pas le modèle en tant que tel, mais bien certains éléments sélectionnés à travers des tâches et activités diverses qui les mettent en quelque sorte en scène dans un

processus de transposition qui les transforme nécessairement. » (De Pietro et Schneuwly, 2003: 40). De ce fait, « il peut être considéré comme occupant une place nodale dans les processus de transposition didactique. » (ibid. : 27) et un moyen efficace pour structurer des séquences didactiques.

Il s'agit tout d'abord d'examiner la littérature sur le genre discursif à enseigner et de recueillir des données : exemples de pratiques sociales, définir le genre et identifier ses caractéristiques génériques afin de déterminer « les dimensions enseignables » et élaborer une modélisation empirique du genre pour cerner les objectifs (De Pietro et Schneuwly, 2003). Ainsi, ces « connaissances sur le genre permettent l'évaluation des capacités initiales de l'apprenant, le choix d'ateliers de travail, d'activités scolaires et des supports ainsi que l'organisation de l'ensemble des modules et des activités dans une séquence didactique » (Dolz, Noverraz et Schneuwly, 2000, cité par Dolz et Gagnon, 2008 : 188). Le modèle didactique, élaboré sur le genre à enseigner, est ensuite opérationnalisé sous forme de séquences didactiques.

Le degré de son potentiel à générer des séquences peut varier en fonction des dimensions du genre mises en valeur. Ces dimensions, selon Dolz et Gagnon (2008 : 188) sont trois : Les savoirs de références à mobiliser pour travailler les genres ; La description des différentes composantes textuelles spécifiques ; Les capacités langagières de l'élève qui les concernent (ibid.). Nous y reviendront dans le quatrième chapitre.

1.2.4.3. La séquence didactique

Pour un enseignement/ apprentissage organisé et cohérent, visant la compréhension/ production progressive d'un genre discursif, le dispositif didactique le plus adéquat à ce genre de démarche est la séquence didactique.

Ce dispositif didactique repose sur le modèle didactique du genre « qui (d'une part) définit explicitement – pour un public donné – ce qui est travaillé, et

des activités, relevant de types divers, d'autre part, qui structurent et systématisent le travail dans le cadre d'une " séquence ". » (De Pietro et Matthey, 2000 : 155).

Pour la conceptualisation des séquences didactiques que nous proposons pour l'enseignement du genre chanson, nous nous sommes référée aux travaux de Dolz et Schneuwly qui définissent la séquence didactique comme « un ensemble de périodes scolaires, organisées de manière systématique autour d'une activité langagière (exposé, débat public, lecture à d'autres, performance théâtrale) dans le cadre d'un projet de classe » (2009 : 93). Selon cette définition, la séquence didactique est centrée sur l'activité du groupe-apprenants et peut s'inscrire dans le cadre du projet pédagogique, défini comme « une entreprise qui permet à un collectif d'élèves de réaliser une production concrète, socialisable, en intégrant des savoirs nouveaux. » (Huber, 1984, cité dans Huber, 1999). Les apprenants s'engagent en groupe dans la réalisation progressive d'un projet (défini en début de séquence) ayant pour objectif la production (orale et/ou écrite) du genre enseigné. L'enseignant quant à lui, a pour tâches de scénariser ce dispositif didactique au moyen de tâches et d'activités afin d'aider et de guider les apprenants dans la réalisation du projet.

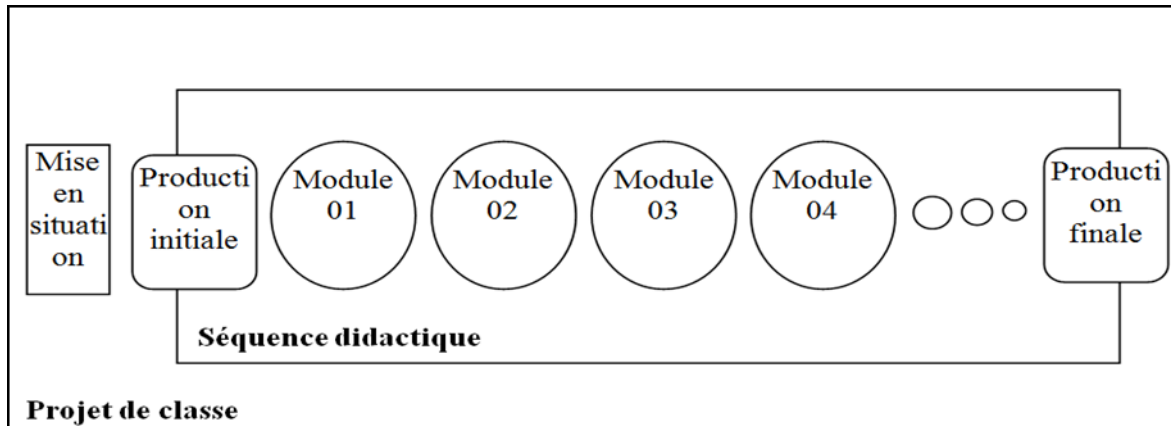
Ces auteurs, tout comme Jean-François De Pietro, insistent sur l'aspect organisationnel, systématique et structuré de la séquence didactique qui peut aider les apprenants à acquérir des compétences langagières et générales d'une manière progressive.

La séquence didactique constitue un dispositif qui structure l'enseignement de manière à la fois systématique et souple et qui est censé favoriser l'appropriation par les apprenants de savoirs et savoir-faire définis dans des objectifs d'apprentissage ; les savoir-faire visés consistent en outils langagiers constitutifs de divers genres textuels publics et relativement formalisés. (2002 : 16)

Etant un tout systématiquement organisé s'inscrivant dans un processus de développement de compétences, la séquence didactique se réalise en plusieurs étapes. Le modèle de Joaquim Dolz et Bernard Schneuwly (2009) – qui est le plus utilisé en didactique des langues – est scindé en quatre étapes : la mise en situation,

la production initiale, les modules ou les ateliers, et la production finale. En voici la schématisation proposée par ces auteurs :

Figure 1 : Schéma de la séquence didactique selon Dolz, Noverraz et Schneuwly



Selon Joaquim Dolz et Bernard Schneuwly, le principe de la séquence didactique est simple :

La séquence, qui porte sur un genre textuel (par exemple récit d'énigme, conte, exposé), débute par la production d'un texte lié au genre choisi, à partir duquel l'enseignant évalue les capacités des élèves ; ensuite quatre ou cinq points essentiels pour une maîtrise du genre (ou tout au moins une sensibilisation à ce genre) sont travaillés dans des ateliers ; pour terminer la séquence, les élèves sont invités à (ré) investir leurs acquis dans une production finale. (2016 : 30).

a. La mise en situation

La mise en situation est l'une des étapes les plus déterminantes de la séquence didactique. Elle permet d'initier les apprenants au genre à produire, « de faire émerger un projet de communication et de motiver ce qui va suivre. » (De Pietro, 2002 : 3). Elle est également un moment opportun pour l'enseignant de percevoir le mieux possible les représentations que les élèves se font du genre à produire et du projet à réaliser.

b. La production initiale

Il s'agit de la phase où les apprenants vont tenter de produire pour la première fois le genre à étudier, sans que ces derniers aient le moindre

enseignement du genre. « Cette première production est en même temps l'occasion de faire apparaître les représentations que les élèves se font de ce qui deviendra l'objet de l'apprentissage, de rendre visibles leurs acquis et leurs difficultés. » (De Pietro, *ibid.* : 4). Elle est déterminante pour l'enseignant à qu'il importe de prendre en compte les insuffisances des apprenants quant au genre à enseigner dans la réalisation de la séquence, mais aussi pour les apprenants pour qui ce genre de tâche est une initiation au genre à produire et une manière de prendre conscience de leurs difficultés et de leurs capacités quant à la réalisation du projet.

c. Les modules ou les ateliers

La troisième étape constitue un ensemble de tâches (activités) réparties en modules ou en ateliers. Ils sont conçus sur la base des difficultés repérées dans la production initiale et chaque module porte sur une caractéristique du genre à produire. Ces modules « touchent aux quatre niveaux de l'activité langagière : le contexte de production, les contenus, l'organisation du texte et les unités linguistiques qui assurent la connexion et la cohésion du texte. » (Dolz et Gagnon, 2008 : 190). Dans le cadre de l'enseignement/ apprentissage de la chanson comme genre à produire, les ateliers porteront également sur les caractéristiques musicales et vocales. Ces modules ont comme objectif de remédier aux difficultés rencontrées lors de la production initiale et de préparer les apprenants à la production finale. Les différentes tâches (micro-tâches), qui composent ces modules, sont variées et visent le développement des compétences à communiquer langagièrement et de la compétence interculturelle.

d. La production finale

La production finale, c'est ce que nous pouvons désigner de « macro-tâche », définie dans la mise en situation et projetée dans la production initiale. Elle « se situe ainsi, comme en miroir à la production initiale, à l'articulation entre les projets de communication et d'apprentissage : aboutissement du projet communicatif, » (De Pietro, 2002 : 4). Elle est « le lieu par excellence de l'intégration des apprentissages. Pour permettre l'évaluation formative ou certificative critériée de la

production finale, des supports sous forme de grilles sont présentés.» (Dolz et Gagnon, 2008 : 190).

Comme nous inscrivons notre étude dans la perspective actionnelle, la réalisation du produit final ne suffit pas à l'aboutissement du projet-élèves, autrement dit, la tâche finale doit viser une action sociale « destinée à un public extérieur au groupe qui le réalisera. Sa réalisation aura un impact sur le milieu et générera un effet en retour qui permettra d'évaluer la pertinence de l'action menée. » (Huber, 1999 : 42). La réalisation d'un projet à partager avec le monde extérieur accroîtra davantage la motivation des apprenants à apprendre la langue française. Nous y reviendrons dans la partie *évaluation du projet-élèves* (cf. 5.4) pour mieux expliciter la relation entre l'action et la motivation des apprenants.

1.2.4.4. L'approche par les genres de discours dans le contexte algérien

A la lumière de la deuxième réforme qu'a connue le système éducatif algérien, l'enseignement-apprentissage de la langue française en Algérie a connu des changements, plus au moins transparents dans les programmes, mais qui sont importants. Ces changements consistent à enseigner la langue française en adoptant de nouvelles implications didactiques et pédagogiques. Il s'agit « d'abandonner la logique de la transmission des connaissances encyclopédiques, par l'enseignant à un apprenant passif, au profit de celle de l'apprentissage qui s'appuie davantage sur l'activité des apprenants » (M. Ammouden, 2018 : 120).

L'implication de l'apprenant dans ses apprentissages exige le recours à de nouveaux principes, et à de nouvelles démarches, tels que la pédagogie du projet, l'apprentissage par l'action (Puren, 2006, 2007), l'introduction des supports authentiques, le développement de compétences, une entrée par genres de discours, etc. Ces nouveaux paramètres permettent le développement des compétences ainsi le renforcement de l'identité personnelle et culturelle de l'apprenant.

Le passage d'un enseignement par type de texte à celui de genre de discours n'est pas clairement souligné dans les programmes éducatifs algériens, mais nous le

voyons clairement dans les tableaux synoptiques consacrés à chaque projet didactique, sous la nomination d'objet d'étude. A ce sujet Amar Ammouden affirme que :

Durant cette dernière décennie (2006 – 2015), l'entrée par la typologie des textes a certes cédé progressivement la place à une entrée par les genres de discours. Toutefois, faute de recommandations clairement formulées dans les manuels et les documents d'accompagnement des programmes, la majorité des enseignants du secondaire n'ont pas mesuré ce passage de l'approche par la typologie des textes à l'approche par les genres de discours. Par conséquent, leurs pratiques de classe n'ont pas fondamentalement changé. (A. Ammouden, 2015 : 8)

Selon les programmes éducatifs, au terme du cycle secondaire, l'apprenant sera amené à comprendre et à produire un discours pour :

- **Expliquer et informer** à travers les textes de vulgarisation scientifique en 1^{ère} A.S, le discours objectivé en 2^{ème} A.S, et le document historique en 3^{ème} A.S,
- **dialoguer** à travers l'interview (1^{ère} A.S), le discours théâtral (2^{ème} A.S), et le débat d'idée (3^{ème} A.S),
- **argumenter** à travers la lettre ouverte en 1^{ère} A.S, le plaidoyer et le réquisitoire en 2^{ème} A.S, l'appel en 3^{ème} A.S,
- **raconter** à travers la nouvelle réaliste en 1^{ère} A.S, la nouvelle d'anticipation et le récit de voyage/reportage touristique en 2^{ème} A.S, et la nouvelle fantastique en 3^{ème} A.S.

Nous constatons, à partir de cela, que les programmes algériens du secondaire se basent toujours sur la typologie textuelle, selon laquelle les écrits s'organisent en catégories définies par l'intention de communication et par quelques caractéristiques linguistiques. Or, en partant de l'idée que le texte est complexe et qu'il est difficile de trouver des textes constitués que d'un seul type de discours, la typologie textuelle reste une pratique dépassée et remise en question. A ce sujet, Anita Tcherkeslian-Carlotti explique « qu'une même forme de discours peut avoir

des sens différents selon la situation dans laquelle elle est employée (une narration peut avoir pour but de raconter, ou d'argumenter, par exemple) ». (2004 : 170)

En même temps, les programmes des trois niveaux du secondaire font également recours à des genres de discours comme la lettre ouverte, le fait divers et la nouvelle réaliste (pour le niveau 1^{ère} A.S), le plaidoyer et le réquisitoire, le discours théâtral et la nouvelle d'anticipation (pour le niveau 2^{ème} A.S), les textes et documents d'histoire, le débat d'idées, l'appel et la nouvelle fantastique (pour les 3^{ème} A.S) comme objets d'étude à enseigner. Cela montre qu'il y a une nette confusion entre la typologie textuelle et l'approche par les genres de discours dans ces programmes.

Le manuel scolaire semble être le moyen adéquat à travers lequel les concepts de base du programme se concrétisent. Cependant, nous assistons à la même confusion soulevée dans notre analyse des programmes, le concept « type de texte » est confondu avec celui de « genre de discours ». Même s'il y a un recours timide aux genres, l'analyse de ces genres de discours demeure celle des types de textes

1.2.5. Les genres de discours et la perspective actionnelle

Enseigner par genres de discours peut s'avérer une réponse à la question de la transposition des nouvelles recommandations théoriques du Cadre en situations de classe, au même titre que le modèle didactique du genre (cf.1.2.4.2) et la séquence didactique (cf.1.2.4.3). En d'autres termes, « axer l'apprentissage de la langue sur la compréhension et la production des genres de textes peut être une manière de se servir des orientations de la perspective actionnelle dans la salle de classe » (Gouvéa Lousada, 2007 : 2).

Dans la conception de l'interactionnisme socio-discursif, l'enseignement par les genres de discours se base sur la notion de « l'agir-social » qui favorise l'intercompréhension entre les individus (Bronckart, 2004, 2006, cité par Gouvéa Lousada, 2007, *ibid.*). Cette notion trouve tout son sens dans la perspective

actionnelle qui le caractérise par les actes langagiers et non langagiers d'un individu : « Dans le CECR, on évoque un agir qui se réalise par le langage. (...) L'utilisateur d'une langue est un acteur social qui doit accomplir des tâches, langagières ou non, pour agir dans le monde. » (ibid. : 3-4).

Dans le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (2001), la formation d'un acteur social capable d'agir dans la société passe nécessairement par la réalisation d'activités langagières qui, selon Jean Paul Bronckart « régulent les activités humaines et organisent les rapports entre l'individu et le monde. » (2004 : 104, cité par Gouvéa Lousada, 2007 : 4). Dans ce sens les activités langagières ont « des correspondants empiriques, les textes » (ibid.) qui sont « définis comme l'unité communicative globale, le correspondant empirique d'une action langagière ». (ibid.).

En établissant une relation entre textes qui «s'organisent en genres» (Bronckart, 2004:104, cité par Gouvéa Lousada, ibid.) et les activités langagières, Anita Gouvéa Lousada conclue que

L'individu, dans une situation donnée, va produire un texte appartenant à un genre, possédant des caractéristiques appropriées à ce genre et à cette situation, pour agir dans le monde par le langage. Cette manière de voir l'agir langagier est tout à fait compatible avec la perspective actionnelle, qui met de l'avant l'agir de l'individu dans le monde par le langage matérialisé en textes et organisé en genres. (2007 : 5).

Toujours dans la conception de l'agir comme action sociale, Margaret Bento affirme que du côté des sciences du langage, des chercheurs, comme Thierry Soubrié et Jean-Jacques Richer, établissent le rapprochement entre perspective actionnelle et approche par les genres du discours et « inscrivent les genres de discours dans l'approche actionnelle » (2013 : 92). Thierry Soubrié souligne que la réalisation d'actes de parole implique la maîtrise des genres discursifs :

Il n'est plus seulement question, pour un acte de parole donné, de savoir sélectionner la réalisation linguistique appropriée à la situation de communication, mais de connaître également, sur un

plan plus global, les contraintes thématiques, stylistiques et structurelles liées aux différents domaines de l'activité humaine, c'est-à-dire ce que l'on appelle les genres. (2009 : 74, cité par Bento, *ibid.*).

Jean-Jacques Richer, de son côté, estime que « cette notion des genres de discours doit être resituée dans un contexte plus large, pas uniquement textuel mais également actionnel où il y a primauté du sens sur la forme et où il y a un dépassement de la dimension langagière » (2005, cité par Bento *ibid.*). Ainsi, pour amener les apprenants à agir par la production des genres discursifs en relation avec une situation de la vie quotidienne implique une connaissance d'un minimum de caractéristiques du genre à produire et du contexte de réception. Le modèle didactique permet une meilleure transposition des caractéristiques génériques en dimensions enseignables et la séquence didactique convient parfaitement à l'aboutissement d'une production concrète, socialement significative.

1.3. La chanson dans une perspective actionnelle et interculturelle

Notre étude vise l'enseignement/apprentissage de la chanson comme genre de discours dans une perspective actionnelle et interculturelle. Dans un premier lieu, il s'agit de définir la chanson comme un genre social et littéraire (cf. 4.1) et comme un genre composite (cf. 4.2). Grâce au modèle didactique du genre, nous identifierons les principales caractéristiques de la chanson (au niveau textuel, musical et vocal) à transposer en dimensions enseignables. La séquence didactique nous permettra de transposer ces dimensions en situation de classe en les intégrant dans les différents modules ou ateliers de la séquence didactique. A travers les différentes activités langagières et de médiation culturelle/interculturelle qui constitueront ces modules, les apprenants seront amenés à reproduire le genre en réinvestissant les principales caractéristiques acquises et en mobilisant les différentes compétences développées. Ce dispositif, la séquence didactique, nous permettra de structurer les apprentissages et développer progressivement des compétences langagières mais aussi interculturelles. Cette exploitation de la chanson comme genre de discours s'inscrit dans le cadre de la perspective

actionnelle : suite à la production de chansons, à leur interprétation et leur mise en clip, les apprenants partageront leur projet sur YouTube. Ce genre de tâche à visée actionnelle ne peut que motiver les apprenants à apprendre la langue française, en les impliquant réellement dans leur rôle d'acteurs sociaux. Mieux encore, leur implication dans des actions plus complexes comme la traduction de chansons kabyles en français pour des récepteurs allophones, c'est faire d'eux de véritables médiateurs interculturels.

1.4. Contextualisation de notre recherche

Dans le domaine des sciences humaines et sociales, notamment en didactique des langues et des cultures, il est important de s'interroger sur le contexte de la recherche, quand nous avons affaire à des phénomènes sociaux et humains comme la langue et la culture. Selon Philippe Blanchet :

Il s'agit de la définition d'un terrain de recherche et de la signification ontologique de la recherche (que donne à voir le discours de recherche et notamment son corpus par rapport aux phénomènes observés sur ce terrain), de la question de la contextualisation des phénomènes didactiques étudiés et de la diffusion des connaissances produites à leur sujet : jusqu'à quel niveau de précision et d'élargissement, ou, pour le dire de façon imagée, de zoom avant et de zoom arrière. (Blanchet, 2011 : 17)

Comme l'a souligné Philippe Blanchet dans cette citation, la contextualisation d'une recherche implique de définir de prime abord le terrain de recherche, de définir le corpus, d'interroger la littérature sur le corpus choisi et le sujet de recherche et de les confronter aux phénomènes observés sur le terrain afin d'intervenir face aux problèmes rencontrés et de proposer des solutions. Dans ce cas, la didactique se veut interventionniste (Puren, 1998, Bronckart, 2001), et vise à améliorer les pratiques de classe.

Notre étude s'intéresse à l'enseignement de la chanson comme genre de discours pour apprendre le français langue étrangère et développer la compétence interculturelle des apprenants dont la langue maternelle est, pour la majorité, le kabyle. Notre public est constitué de jeunes apprenants âgés entre 14 ans et 20 ans

et inscrits au cycle secondaire (1^{ère} A.S, 2^{ème} A.S, et 3^{ème} A.S). En ce qui est de l'apprentissage de la langue française, ils sont à leur 8^{ème} année pour la 1^{ère} A.S, 9^{ème} année pour les 2^{ème} A.S et 10^{ème} année pour les classes terminales (3^{ème} A.S). A ce niveau d'apprentissage, ces apprenants sont censés acquérir toutes les notions de base de la langue française, ils se sont familiarisés avec certains faits culturels véhiculés par la langue, et à la typologie textuelle (vu que c'est l'approche préconisée dans les manuels du cycle moyen).

Suite à la nouvelle réforme éducative (2003), qui a touché les trois paliers de l'éducation nationale, les programmes du secondaire visent désormais la formation d'apprenants capable d'agir dans la société par « l'intégration des savoirs, savoir-faire, savoir-être par la mise en œuvre de l'approche par compétences. Cette dernière permet de ne pas couper les apprenants de leur environnement culturel et social par le transfert, à l'extérieur, des habiletés acquises à l'école » (MEN, 2005a : 4-5). Ainsi, le recours aux genres discursifs est un moyen pour agir dans la société. Même si cela n'est pas clairement mentionné dans les programmes, le recours au fait divers, à la nouvelle, à l'appel, au débat d'idées, etc. comme objets d'étude au cycle secondaire montre que l'approche adoptée est, en grande partie, celle des genres de discours (cf.1.3.4.4.). Cela se confirme également par le recours à la séquence didactique dans les manuels scolaires pour transposer ces objets d'étude en situations de classe. Mais cela n'efface pas la confusion entre la typologie textuelle et l'approche par genres de discours dans les manuels et les programmes éducatifs, comme nous venons de le signaler.

Notre problématique nous amène également à définir brièvement un autre contexte, lié au premier, et qui concerne la place du français par rapport aux langues utilisées par les apprenants. En Algérie, il s'agit de définir le statut de la langue française dans un paysage sociolinguistique plurilingue et de facto pluriculturel où des langues et cultures coexistent. Ibtissem Chachou explique cette coexistence sociolinguistique dans le passage suivant :

En effet, la réalité sociolinguistique algérienne est plurilingue. Afin d'esquisser à grands traits cette situation, je rappelle qu'elle se

particularise par : un bilinguisme arabe officielle-langue française dans des domaines d'usage formels. Ce sont « les langues supranationales et superstructurelles » (Elimam, 2002 : 12) et par une diglossie arabe officielle/arabe algérien. (...). Quant à tamazight (langue polynomique) 65, après avoir été déclarée « langue nationale » en 2002, elle fait actuellement l'objet d'une revendication visant à l'officialiser. (2013 : 69)

La langue française, hormis son statut de première langue étrangère dans le contexte éducatif et politique algérien, elle est utilisée comme une langue « médiatrice pour la compréhension ou pour déclencher les échanges avec les élèves » (Asselah-Rahal, Mefidene, 2007 : 6, cité par Marchadour et Blanchet, 2022 : 305) dans l'enseignement d'autres langues étrangères comme l'anglais, l'allemand, l'espagnol, etc. En outre, grâce à son existence dans plusieurs journaux, dans l'affichage public, à la télévision, à la radio, etc., elle est « décrite comme une "régulation" de l'activité en cours de langues » (ibid.). Cet usage de la langue française permet de « donner plus facilement accès au sens pour des élèves qui sont en cours d'apprentissage et qui peuvent ressentir des difficultés vis-à-vis de cette langue » (Bessai, 2012, cité par Marchadour et Blanchet, ibid.).

Déterminer la place qu'occupe la langue française, nous amène à « dessiner une cartographie des usages du français en Algérie : entre le nord et le sud du pays, entre les villes et les zones rurales » (Marchadour et Blanchet, 2022 : 291). Elle permet également de cerner le secteur d'activités et d'utilisation de la langue française. Matthieu Marchadour et Philippe Blanchet (ibid.) énumèrent les domaines suivants : Entreprise et commerce, chanson, radio, littérature contemporaine, bande dessinée, presse écrite, publicité, espaces urbain, éducation, réseaux sociaux, santé, etc. Dans le domaine éducatif, les études menées sur les représentations des jeunes algériens, synthétisées par Matthieu Marchadour et Philippe Blanchet montrent plusieurs discours sur la langue française :

Langue héritée ou liée à l'ancienne présence coloniale française ; langue qui permet des échanges avec des « étrangers » / à l'étranger ; langue héritée de la famille ; langue qui rend les démarches administratives écrites abordables ; langue qui permet/facilite l'obtention d'un diplôme/emploi ; langue qui n'est «

finalement » pas une langue étrangère (Dahou, 2019, cité par Marchadour et Blanchet, *ibid.*).

Ces différents discours montrent que le statut du français en Algérie dépasse celui d'une langue étrangère qu'on lui attribue et la place que lui réserve l'usage comme une langue proche des algériens. La langue française, selon ces auteurs, « n'est finalement pas une langue étrangère » (2022 : 310). Dans le contexte socioculturel algérien, notamment à Bejaia qui constitue le terrain de notre recherche, le français est une langue qui est parlée par la majorité de la population, seule ou en alternance avec le kabyle, et rarement avec l'arabe dialectal.

Selon une enquête menée auprès des élèves et des enseignants du secondaire sur leurs pratiques linguistiques et sur les attitudes de ces derniers à l'égard des langues, le français est parlé dans la rue par 60% des enseignants et 42% des élèves. D'autre part, 44% des enseignants et 20% des élèves lisent en français, alors que seulement 1% des élèves lisent en anglais (Arezki, 2010 : 166, cité par Ammouden, 2014 : 21).

Le recours à la langue française dans les différents domaines de la vie, reste une réalité sociolinguistique à Bejaia, même si « la politique linguistique en Algérie accepte très peu cette réalité et laisse voir un autre tableau où l'arabe classique (...) occupe la première place, puis s'alignent derrière elle, sur un même pied d'égalité, le français, l'anglais, l'allemand, l'espagnol, etc. » (*ibid.*)

La réalité plurilingue et pluriculturelle de notre contexte de recherche, nous a amenée à nous interroger sur les stratégies d'enseignement/apprentissage visant la formation d'apprenants/acteurs sociaux capables de faire face positivement à cette richesse linguistique et culturelle, en développant chez eux la compétence interculturelle. C'est d'ailleurs l'un des objectifs visés par les programmes éducatifs suite à la réforme de 2003 : « Une langue maîtrisée est un atout pour la réussite professionnelle dans le monde du travail (qui demande de plus en plus la connaissance des langues étrangères) et le moyen le plus objectif de connaissance de l'Autre à travers une réflexion entretenue sur l'Identité/ Altérité » (MEN, 2005 : 3). Afin de répondre à cet objectif, nous proposons dans le cadre de notre étude des activités basées sur une approche par les représentations culturelles (cf. 3.2), des

activités traitant de faits culturels, comme la chanson ou les expressions à charge culturelle véhiculées par la chanson dans une étude comparative entre deux langues et cultures (le kabyle et le français) et des activités de médiation interculturelle dans cadre de la séquence didactique. Toutes ces activités, seules ou intégrées dans la séquence didactique, visent le développement de la compétence interculturelle. Dans cette perspective, la formation d'apprenants capables d'interagir dans les différentes situations de la vie quotidienne, les séquences didactiques que nous proposons s'inscrivent dans le cadre du projet, tel qu'il est défini dans la perspective actionnelle, à savoir la réalisation de « vrais projets d'action » (Springer, 2010), socialement contextualisés et significatifs.

Dans le but d'inscrire notre étude dans le cadre de la perspective actionnelle, en visant la production du genre « chanson » et le développement de la compétence interculturelle, nous avons opté pour la démarche méthodologique « recherche-action » qui implique la détermination du contexte de recherche, l'étude et l'analyse de la littérature sur le sujet de recherche, à savoir l'utilisation de la chanson dans la recherche en didactique du FLE (cf. chapitre 2.1) et les documents officiels algériens (cf. Chapitre 2.2.), la confrontation des résultats de cette analyse à la réalité du terrain, à savoir les pratiques de classe au sein de la wilaya de Bejaia (cf. chapitre 2.3.), puis la proposition de séquences didactiques à soumettre à l'expérimentation (cf. chapitre 5). L'évaluation des productions finales et du projet-élèves nous permettra de faire des recommandations didactiques (cf. 5.4.5) quant à l'enseignement de la chanson comme genre discursif et comme projet de classe pour développer la compétence interculturelle.

1.5. Démarche méthodologique de notre recherche

Répondre à notre problématique, avec rigueur et scientificité, implique le recours à une méthodologie de recherche bien précise. La nôtre s'inspire majoritairement des principes de la démarche recherche-action. Ce type de démarche n'exclut pas le recours aux autres types de recherche (fondamentale, appliquée, qualitative). Car, selon de Jean-Jacques Richer :

La didactique des langues « qui n'est pas un corps de réponses constituées à des questions prédéfinies, mais un art du questionnement permanent à la fois personnel et collectif » (Galissou et Puren, 1999 : 7) a un égal besoin de recherche fondamentale, de recherche appliquée et de recherche-action (2011 : 56).

1.5.1. La recherche fondamentale et appliquée

Notre recherche va s'intéresser, dans un premier temps, aux aspects théoriques de l'utilisation de la chanson en classe de français langue étrangère et au réseau conceptuel associé à l'enseignement par genres discursifs et à la compétence interculturelle dans une perspective actionnelle. L'analyse des recherches en didactique sur l'utilisation de la chanson en classe de langue, nous permettra de cerner les insuffisances, les manques et les points positifs à prendre en compte dans notre étude.

Les chansons qui constitueront notre corpus, seront analysées en appliquant des modèles d'analyse, comme le modèle didactique du genre afin de dégager leurs caractéristiques et de mettre en exergue leur intérêt didactique. Cette démarche implique le recours à « des connaissances théoriques cohérentes étayées, justifiées par les savoirs déjà constitués » (Richer, 2011 : 48). Cette partie s'inscrit essentiellement dans la recherche fondamentale dont « l'accent est mis sur la recherche, sur la construction théorique soucieuse d'afficher sa cohérence interne, hors préoccupation d'une confrontation avec le réel. » (ibid. : 49). Ainsi, les résultats de notre recherche fondamentale, quant à l'enseignement par genres discursifs dans une perspective actionnelle et au développement de la compétence interculturelle en classe de FLE, sont appliqués et concrétisés dans notre contexte d'investigation. Dans ce type de recherche (appliquée) « le savoir mobilisé n'est pas, ou est peu discuté. » (ibid. : 49). Le chercheur se focalise « sur l'action, la mise en œuvre, la concrétisation des savoirs théoriques, avec, pour corollaire, un passage au second plan de la réflexion théorique. » (ibid.). Ainsi, notre travail ne se limite pas à ces deux types de recherche (fondamentale et appliquée). Les résultats discutés et évalués sont, en effet, ceux qui permettront d'aller vers de nouvelles

propositions didactiques à soumettre à l'expérimentation. Ces deux types de recherche ne seront complétés et mis en valeur que si nous optons pour une « recherche-action ».

1.5.2. La recherche qualitative

Notre recherche s'interroge dans un premier temps sur la place qu'occupe la chanson en classe de FLE. Dans le deuxième chapitre, nous présentons un état des lieux de l'utilisation de la chanson par les enseignants du cycle secondaire au sein de la Wilaya de Bejaia. Pour cela, nous avons fait recours à un questionnaire constitué de douze questions ouvertes, de deux questions à choix multiples et de deux questions fermées nécessitant de répondre par « oui », par « non », par « je ne sais pas » ou par « rarement », « souvent », « jamais ». Ces questions visant la quantification des données sont suivies de questions ouvertes demandant aux enseignants de justifier leur choix. En d'autres termes, notre étude ne se limite pas à la quantification des données mais à une analyse qualitative de ces résultats. Cette démarche semble la mieux adaptée à une didactique dite interventionniste.

Avec la méthode qualitative (appelée souvent « analyse qualitative »), il s'agit non pas de mesurer les phénomènes (méthode quantitative), mais de comprendre leur nature et leur « qualité » profondes : c'est ce qui explique que la méthode qualitative soit la plus en adéquation avec l'épistémologie de la Didactique des Langues et des Cultures, (...) (Puren, 2013 : 40)

Comme notre travail obéit à la démarche de la recherche action, l'analyse qualitative en est une étape clé. Jean-Jacques Richer explique que ce type de recherche intervient dans la phase de la réalisation d'une expérimentation ou de l'action qui consiste en l'analyse du problème au moyen de technique(s) de recherche (Richer, 2011 : 54).

1.5.3. La recherche-action en didactique des langues et des cultures

La recherche-action, « attribuée à Lewin (1946) » (Catroux, 2002 : 9) et inspirée des principes de l'apprentissage actif, s'appuie sur « une conception de l'éducation où le pragmatisme est le fondement de la connaissance ». (Goyette et

Lessard-Hébert, 1987 : 5). Autrement dit, c'est dans l'action que naissent de nouvelles connaissances. Cette démarche s'est développée dans « les sciences dont l'objet est l'être humain et ses actions dans l'une ou l'autre de ses dimensions (psychologie, sociologie, anthropologie, science de l'éducation, science religieuse, arts et lettres, science économique et administrative, etc.) » (ibid. : 7).

La recherche-action est celle qui sied aux nouvelles orientations en didactique des langues et cultures (Narcy-Combes, 2001 ; Macaire, 2007; Richer, 2011) dont l'objectif est le changement dans le milieu éducatif et l'amélioration des situations d'enseignement/apprentissage des langues et des cultures. Jean-Jacques Richer estime que la recherche-action est une démarche indispensable en didactique des langues : « outre de permettre de résoudre des dysfonctionnements, (elle) développe en celui qui la pratique une réflexivité qui est une composante du professionnalisme, une réflexivité indispensable notamment en didactique des langues. » (ibid. : 47). A ces propos, Jean-Paul Narcy-Combes ajoute que « l'objet qu'étudie la didactique des langues est une pratique sociale, et donc la recherche-action se révèle être la méthodologie de recherche la plus adaptée à ce type d'objet. » (2005 : 7). Qu'est ce qui est alors une recherche action en didactique des langues et des cultures ?

Jean-Jacques Richer, dans son article *Recherche-action et didactique du FLE*, donne la définition suivante :

La recherche-action, à l'inverse de la recherche fondamentale, a pour postulat que de l'action peut naître des connaissances, et, à l'inverse de la recherche appliquée, que l'action se construit à travers un questionnement des apports de la recherche. L'autre trait définitoire de la recherche-action sur lequel il existe un large accord entre les praticiens de la recherche-action, c'est que l'action est au service d'une modification du réel, d'un changement social. (ibid. : 49)

Comme nous l'avons déjà souligné, la démarche de la recherche-action est pragmatique, c'est à travers les actions que l'individu réalise qu'il acquiert de nouvelles compétences. Dominique Macaire, elle aussi, insiste sur le changement de la situation diagnostiquée, ce qu'elle désigne par « de l'action sur » :

Une recherche-action en didactique des langues est une intervention sur un dispositif d'enseignement/apprentissage ou de formation /accompagnement effectuée par un individu ou par un groupe, accompagné par un ou plusieurs chercheurs, menée de manière collaborative, et dont le changement constitue l'un des axes majeurs. (2007 : 98).

Gabriel Goyette et Michel Lessard-Hébert précisent que ce changement peut être « radical » ou « graduel », « individuel » ou « social ». (1987 : 5)

La recherche-action se caractérise par son fonctionnement « cyclique » et « en boucle » (Macaire, 2012 : 118) et elle « relève d'une logique spiralaire » (Montagne-Macaire, 2007 : 107). Dominique Macaire, en partant du modèle initial existant et dont les phases sont cinq : diagnostique ; planification ; participation à une action ; recul évaluatif et synthèse structurale, propose un autre schéma plus synthétique « de type : Questionner, expliciter et corrélérer. » (2012 : 118). Elle explique que :

Le questionnement permet la remise en cause de la doxa, des croyances, des évidences. L'explicitation renvoie au processus de pratique réflexive et structure la vision des pratiques à des moments clés. Elle est contributive à leur évolution. La corrélation aide à trouver les liens, les interfaces, les passages, les ponts qui pourront engager le changement. (ibid. :118-119).

Jean-Jacques Richer, quant à lui, part de trois propositions de démarches (Nunan, ¹1992 ; Liu,² 1997 et Viesperen,³1990) et propose une démarche à trois phases, similaires à celle proposées par Dominique Macaire mais plus explicite et détaillée. Voici le tableau récapitulatif de sa démarche recherche-action. (2011 : 56) :

¹ « 1- Identification d'un problème 2- Collecte de données de base sur le problème 3- Formulation d'une hypothèse 4- Formulation et mise en place d'une démarche d'action 5- Evaluation de la démarche d'action 6- Partage de savoir et de savoir-faire 7- Recherche d'une nouvelle recherche-action. » (Richer, 2001 : 52).

² « Une phase initiale, d'étude de faisabilité et de mise en place ; une phase de réalisation et une phase finale. » (*Ibid.*).

³ « Une phase de négociation (...) ; une phase préparatoire (...) ; une phase d'intervention (...) ; une phase de réorganisation (...) et une phase de désengagement (...). » (*Ibid.*).

Tableau 2 : Tableau récapitulatif d'une démarche de recherche-action

Phase initiale	a- Identification d'un problème, d'un dysfonctionnement
	b- Première approche du problème et analyse de la demande
	c- Analyse du terrain et de la faisabilité de la recherche-action
Phase de réalisation	d- Analyse approfondie du problème au moyen de techniques de recherche (quantitative ou qualitative)
	e- Formulation d'une hypothèse théorique suscitée et étayée par la lecture des textes de référence relatifs au domaine dont relève le problème à traiter.
	f- Formulation d'une hypothèse d'action
	g- Formulation d'une démarche d'action (établissement d'objectifs intermédiaires + établissement d'un calendrier.
Phase finale	h- Evaluation de la recherche-action
	i- Diffusion des résultats
	j- Lancement d'une nouvelle

Jean-Jacques Richer précise que sa démarche n'est « ni rigide, (...) ni linéaire (...). » (ibid. : 56), le chercheur peut, en effet, la réajuster selon les besoins et les objectifs de sa problématique de recherche, certaines étapes peuvent être supprimées et certaines phases peuvent se rétroagir sur les précédentes.

Cette démarche a été choisie car elle répond à notre problématique de recherche, laquelle vise l'intégration de la chanson comme genre à enseigner et à produire en classe de FLE, dans une perspective actionnelle et interculturelle. Ainsi, notre travail de recherche ne se limitera pas à la description des situations

d'enseignement/ apprentissage du genre chanson. Nous partons des recherches en didactique sur la chanson en classe de FLE et de l'évaluation des pratiques enseignantes sur le genre en question pour proposer à notre tour des séquences didactiques, afin de remédier aux insuffisances diagnostiquées suite à l'analyse de notre corpus (documents officiels du cycle secondaire, séquences didactiques, résultats de l'enquête sur le terrain.).

1.5.4. Notre démarche recherche-action

Compte tenu des modèles de démarche présentés et analysés, nous proposons à présent notre démarche recherche-action intégrant la chanson comme genre à produire dans des séquences didactiques pour développer la compétence interculturelle.

1.5.4.1. Identification et analyse de la situation initiale

La première étape de notre démarche consiste à présenter et à analyser les études menées sur l'utilisation de la chanson en classe de français par des didacticiens et des spécialistes de l'Education, mais aussi à déceler la place qu'occupe le genre chanson dans les documents officiels algérien du cycle secondaire et dans les pratiques enseignantes au sein de la wilaya de Bejaia. Un état des lieux et un état de la question sur le genre chanson nous permettront de cerner les différentes utilisations de la chanson en classe de français langue étrangère (pour le développement de compétences communicatives, linguistiques, discursives, interculturelles ; comme genre à produire dans le cadre d'une séquence didactique ; comme un simple support aux activités de langue, etc.) et la méthodologie mise en place dans l'enseignement/apprentissage de ce genre de discours (méthodologie ancienne ou renouvelée). Il convient de souligner que le développement des compétences langagières et interculturelles chez les apprenants ne se limite pas seulement à l'introduction de la chanson comme support pédagogique, mais aussi à la mise en place « d'une méthodologie renouvelée qui met au premier plan des activités qui aient un sens pour les étudiants » (Richer, 2011 : 55) et qui donnent lieu à des productions concrètes.

Une enquête de terrain, aux moyens de techniques de recherche qualitative, le questionnaire, nous permettra de mieux cerner les insuffisances et les manques, en chiffrant en pourcentage les données et en analysant les réponses des enseignants aux questionnaires.

1.5.4.2. Pistes didactiques et expérimentations

Suite à l'analyse détaillée de la situation initiale, à savoir la place de la chanson dans les pratiques enseignantes, nous avons élaboré un plan d'action. Notre cycle d'expérimentation comporte trois pistes. La première porte sur une étude comparative des chansons kabyles et des chansons françaises de l'immigration comme une manifestation de la culture de l'autre et comme une expérience à l'altérité (cf. 3.2). Cette approche sur les représentations qu'ont les chanteurs et les apprenants (notre échantillon d'expérimentation) au sujet de deux cultures différentes (française et kabyle) permet le développement de la compétence interculturelle de ces apprenants. La deuxième piste didactique porte sur la chanson enseignée comme genre à produire dans le cadre de la séquence didactique. Il s'agit d'amener les apprenants à produire des chansons par imitation sur la base de modèles de chansons existants en respectant ses principales caractéristiques génériques (cf. 4.3). La dernière piste est consacrée à un travail de médiation interculturel par la traduction/adaptation d'une chanson kabyle en français dans le cadre de la séquence didactique. Les deux séquences soumises à l'expérimentation font l'objet d'un projet global qui consiste à produire des chansons, les mettre en musique et en vidéo et de les partager sur YouTube. (cf.5.1.1).

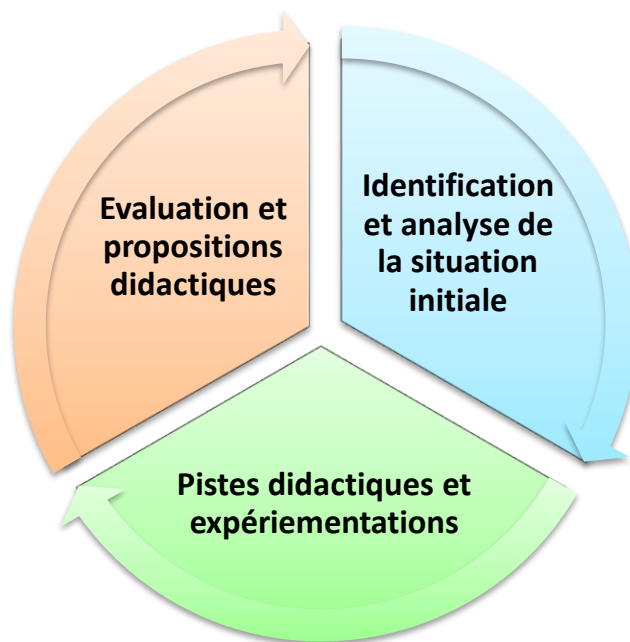
1.5.4.3. Evaluation et propositions didactiques

Comme nous l'avons souligné, notre travail de recherche ne se limite pas à la proposition de séquences didactiques. Ainsi, l'expérimentation de ces séquences exige une évaluation des résultats obtenus pour suggérer des pistes didactiques à prendre en charge dans d'éventuelles nouvelles propositions didactiques sur l'utilisation de la chanson en classe de FLE. L'évaluation des différents cycles d'expérimentation est en relation directe avec les différents points abordés en

théorie. Autrement dit, dans la conception des séquences didactiques, nous avons pris en considération les fondements théoriques liés à l'enseignement par genres discursifs dans une perspective actionnelle et interculturelle.

Au final, il y aura lieu de tirer des recommandations didactiques, à partir de nos observations, de nos hypothèses de travail, de nos analyses et de notre expérimentation/évaluation.

Figure 2 : Notre démarche recherche-action en trois étapes



1.6. Description du corpus

La dernière partie de ce chapitre porte sur le corpus de notre recherche, à savoir les documents officiels algériens de français langue étrangère au cycle secondaire (les programmes éducatifs, les documents d'accompagnement, les manuels scolaires et les guides de professeurs) et les questionnaires destinés aux professeurs d'enseignement secondaire de la wilaya de Bejaia. Quant aux chansons, qui constituent notre corpus de recherche, elles sont analysées dans le chapitre 4.

1.6.1. Programmes éducatifs de français au secondaire

Les programmes sont des documents officiels qui émanent des instances du ministère de l'Éducation et qui ont pour mission d'exposer les orientations méthodologiques de l'enseignement-apprentissage d'une discipline.

Comme nous l'avons souligné précédemment (cf. 1.3.1.3), les nouveaux programmes éducatifs de français langue étrangère du cycle secondaire en Algérie, issus de la réforme de 2003, ont pour finalité « l'utilisation de l'apprentissage du français comme moyen d'éducation à une citoyenneté responsable et active des apprenants par le développement de l'esprit critique, du jugement, de l'affirmation de soi » (MEN, 2005 : 4, a). Pour atteindre cet objectif, les programmes sont inscrits dans le courant socioconstructiviste qui « induit la nécessité de passer de la logique d'enseignement à la logique d'apprentissage pour viser le développement, chez l'élève, de compétences transférables dans différents contextes » (Hassani, 2013 : 12).

Les trois programmes (1^{ère} .A.S, 2^{ème} .A.S et 3^{ème} .A.S) sont l'œuvre de la Commission Nationale des Programmes suite à la réforme de 2003. Mais il a fallu attendre janvier et octobre 2005, pour voir la publication du nouveau programme de français de la 1^{ère} année, une année plus tard pour la publication du programme de la 2^{ème} année du cycle secondaire (février 2006) et deux ans après pour la publication du programme de la 3^{ème} année secondaire (2007). Les trois programmes en question abordent les points essentiels à prendre en compte par les enseignants dans leur mise en pratique de ces documents, à savoir les objectifs de l'enseignement de la discipline, les profils d'entrée et de sortie, les compétences et les objectifs d'apprentissage, les stratégies et les méthodologies, le volume horaire, les contenus et l'évaluation.

1.6.2. Documents d'accompagnement des programmes

Comme leur nom l'indique, les documents en question servent à aider l'enseignant dans sa mise en pratique des programmes. C'est ce qu'on précise, d'ailleurs, dans le préambule de chaque document : « Ce document est destiné aux

professeurs du cycle secondaire. Il a pour visée de leur offrir une lecture fonctionnelle du nouveau programme pour les aider à le mettre en œuvre » (MEN, 2005b, 2006b, 2007b : 2).

Dans chaque document, les concepteurs abordent des points méthodologiques et théoriques différents mais qui sont en relation avec les programmes. Dans les documents d'accompagnement de la 1^{ère} année (MEN, 2005b) et de la 2^{ème} année (MEN, 2006b) secondaire, les concepteurs commencent par la théorisation de la démarche du projet en expliquant les différentes étapes de son déroulement, à savoir la phase de conception (évaluation diagnostique), la phase de réalisation (activités, exercices et évaluation formative) et la phase de l'évaluation certificative, puis ils abordent, comme deuxième point, la manière de concevoir un questionnaire d'évaluation. Le troisième point est consacré aux différents domaines d'apprentissage (l'écrit et l'oral en réception et en production) en s'interrogeant sur la façon d'aborder la grammaire au secondaire. Il termine par la présentation des différents objets d'études et les techniques d'expression à enseigner. A la différence des documents de la 1^{ère} A.S et de la 2^{ème} A.S, dans le cadre théorique, les concepteurs du document de la 3^{ème} AS (MEN, 2007b) s'interrogent sur la linguistique de l'énonciation et l'approche communicative, le cognitivisme, l'approche par les compétences et les compétences transversales.

1.6.3. Manuels scolaires de français au secondaire

Les manuels scolaires sont des documents officiels qui émanent des commissions désignées par les instances du ministère de l'éducation. Ces commissions sont composées d'inspecteurs d'éducation et de la formation (IEF) et de professeurs d'enseignement secondaire (PES).

Le manuel scolaire de la 1^{ère} A.S est réalisé par Keltoum Djilali (IEF), Amal Boulouf (PES) et Allel Lefsih (PES), en 2005. Il se compose de trois projets scindés en séquences didactiques. Dans le premier projet intitulé « Réaliser une campagne d'information à l'intention des élèves du lycée », on propose d'aborder travailler deux objets d'études : le premier objet d'étude « la vulgarisation scientifique » dont

l'intention communicative est « exposer pour donner des informations sur divers sujets », est devisé en trois séquences : « Contracter des textes » ; « résumer à partir d'un plan détaillé » ; « résumer en fonction d'une intention de communication ». Ces trois séquences, comme le montrent leurs intitulés, visent le développement de la technique du résumé. Quant au deuxième objet d'étude « l'interview » dont la visée communicative est « dialoguer pour se faire connaître et connaître l'Autre » se divise en deux séquences intitulées : « questionner de façon pertinente » et « rédiger une lettre personnelle ».

Le deuxième projet « rédiger une lettre ouverte à une autorité compétente pour la sensibiliser à un problème et lui exposer des solutions » comporte un seul objet d'étude « le discours argumentatif » qui vise à « argumenter pour défendre ou réfuter un point de vue ». Il est scindé en deux séquences « organiser son argumentation » et « s'impliquer dans son discours ». Quant aux techniques d'expressions à aborder sont : les plans du texte argumentatif, le résumé et la lettre administrative.

Le dernier projet « écrire une petite biographie romancée » est composé de deux objets d'études : « le fait divers » et « la nouvelle réaliste ». Le premier est réservé à la filière commune lettre et vise à « relater un événement en relation avec son vécu ». Il comporte deux séquences : « relater objectivement un événement » et « s'impliquer dans la relation d'événements ». Le second objet d'étude a comme intention communicative « relater un événement fictif » et se divise en trois séquences : « organiser le récit chronologiquement » ; « déterminer des forces agissantes » et « enrichir le récit par des énoncés descriptifs et des dire ». Pour les techniques d'expressions à aborder, il est question du résumé, de la fiche de lecture et de l'essai.

Le manuel de la 2^{ème} AS (2006) est l'œuvre de Baroudi Zegrar (IEF), Abdelkader Boumous (IEF) et de Rachida Betaouaf (PES). Il comporte quatre projets.

Le premier projet « Concevoir et réaliser un dossier documentaire pour présenter les grandes réalisations scientifiques et techniques de notre époque » vise à « exposer pour présenter un fait » à travers l'objet d'étude « le discours objectif ». Il comporte trois séquences : « présenter un fait, une notion, un phénomène » ; « Démontrer, prouver un fait » et « commenter des représentations graphiques et/ou iconiques ». Les techniques d'expression à prendre en compte dans le cadre de cet objet d'étude sont « la prise de notes à partir de l'écrit ou de l'oral » et « le compte rendu objectif ».

Le deuxième projet est intitulé « mettre en scène un procès pour défendre des valeurs humanistes » a comme objet d'étude « le plaidoyer et le réquisitoire » dont l'intention communicative est « argumenter pour plaider une cause ou la discréditer ». Les trois séquences qui le composent sont : « Plaider une cause » ; « Dénoncer une opinion, un fait, un point de vue » et « débattre d'un sujet d'actualité ». La technique d'expression envisagée dans ce projet est « l'exposé oral ».

Quant au troisième projet « Présenter le lycée, le village, la ville ou le monde de vos rêves, pour faire partager vos idées, vos aspirations », il se compose de deux objets d'études : « le reportage touristique et le récit de voyage », ayant comme intention communicative « relater pour informer et agir sur le destinataire » et la nouvelle d'anticipation qui a pour intention communicative « relater pour se représenter un monde futur ». Le premier objet d'étude se compose de deux séquences : « Rédiger un récit de voyage » et « produire un texte touristique à partir d'un reportage ». Le deuxième, il se devise en deux séquences : « Rédiger un texte d'anticipation » et « imaginer et présenter le monde de demain ». Les techniques d'expressions envisagées dans ce projet sont : la fiche de lecture et le dossier documentaire.

Le quatrième et dernier projet « mettre en scène un spectacle pour émouvoir ou donner à réfléchir » est réservé aux les filières littéraires. Il vise à « dialoguer pour raconter » à travers « le discours théâtral ». Ce projet est scindé en trois

séquences : « scénariser un texte » ; « élaborer une saynète à partir d'une bande dessinée » et « transposer un récit en dialogue ». La technique d'expression à prendre en charge dans cet objet d'étude est les représentations graphiques.

Le manuel de la 3^{ème} AS est conçu par Fethi Mahboubi (IEF), Mohamed Rekkab (PES) et Azzedine Allaoui (PES) en 2007. Il se compose de quatre projets :

Le premier projet consiste à « Réaliser une recherche documentaire puis faire une synthèse de l'information », à travers l'étude de « textes et documents d'histoire » ayant comme intention communicative d' « exposer pour manifester son esprit critique ». Le projet en question comporte trois séquences : « informer d'un fait d'histoire », « introduire un témoignage dans un fait d'histoire » et « analyser et commenter un fait d'histoire ». La technique d'expression visée est la synthèse de documents.

Le deuxième projet « Organiser un débat puis en faire un compte-rendu » comprend comme objet d'étude « le débat d'idée » dont l'intention communicative est « dialoguer pour confronter des points de vue ». Il est devisé en deux séquences : « s'inscrire dans un débat : convaincre ou persuader » et « prendre position dans un débat : concéder ou réfuter » et aborde comme technique d'expression le compte-rendu objectif (pour les classes scientifiques) et le compte rendu critique (pour les classes littéraires).

Quant au troisième projet « Lancer un appel pour mobiliser autour d'une cause humanitaire », dont l'objet d'étude est « l'appel » qui vise à « argumenter pour faire réagir », se devise en deux séquences : « comprendre l'enjeu de l'appel et le structurer » et « inciter son interlocuteur à agir ». On propose d'aborder la lettre de motivation et la prise de la parole comme technique d'expression.

Le quatrième et le dernier projet « Rédiger une nouvelle fantastique » est réservé aux classes littéraires. Il aborde « la nouvelle fantastique » dont l'intention communicative est de « raconter pour exprimer son imaginaire ». Il est scindé en trois séquences : « introduire le fantastique dans un cadre réaliste » ; « exprimer son

imaginaire dans une nouvelle fantastique » et « Comprendre l'enjeu de la nouvelle fantastique ». Dans cet objet d'étude, on ne propose aucune technique d'expression à aborder, l'enseignant est donc libre de choisir la technique qui lui semble adéquate à l'objet d'étude en question.

1.6.4. Guides de l'enseignant

Les guides de l'enseignant, appelés également « guides pédagogiques du manuel », de la 1^{ère} AS (MEN, 2005c) ; de la 2^{ème} AS (MEN, 2006c) et de la 3^{ème} AS (MEN, 2007c) sont également des documents officiels qui émanent des instances du ministère de l'éducation. Ils sont conçus pour faciliter l'utilisation des manuels scolaires, comme « mode d'emploi pour une utilisation optimale du manuel et son adaptation aux différentes filières qui constituent cette année charnière de l'enseignement secondaire. » (MEN, 2006c : 3). Les concepteurs précisent que :

Le guide du professeur ne prétend pas se substituer à la préparation particulière que doit réaliser le professeur dans sa classe ni à sa propre lecture, ni à sa propre interprétation des textes ; il propose des pistes d'analyse pour adhérer au mieux à l'esprit des programmes, et aux orientations pédagogiques qui recommandent l'approche par les compétences (...) et à la mise en œuvre par le projet pédagogique de nature disciplinaire ou transdisciplinaire. (MEN, 2007c : 3)

C'est en effet à l'enseignant qu'il incombe à travers son application des directives des programmes d'organiser ses séquences didactiques en fonction des besoins et des attentes de ses apprenants. Le guide de l'enseignant ne constitue qu'un document annexe qui permet de mieux comprendre la démarche adoptée dans les manuels et de mieux comprendre les textes proposés à travers l'explication détaillée qu'il offre.

1.6.5. Questionnaires destinés aux enseignants

Pour répondre à la question sur les représentations des enseignants quant à l'utilisation de la chanson en classe, nous avons eu recours au questionnaire (cf. annexe n°1) comme moyen de recueils de données. L'analyse des réponses des enseignants à cette question, nous permettra également de confirmer ou d'infirmer

l'hypothèse (cf.1.1) selon laquelle la chanson étant un support riche composé de l'association du texte et de la musique, et éventuellement de clips, les enseignants seraient favorables à l'utilisation de la chanson en classe de FLE

Notre questionnaire est constitué de seize questions dont douze questions sont ouvertes, deux à choix multiples et deux fermées nécessitant de répondre par « oui », par « non », par « je ne sais pas » ou par « rarement », « souvent », « jamais », suivies de questions ouvertes permettant aux enseignants de justifier leur choix. Il est destiné à tous les enseignants de français langue étrangère exerçant au secondaire au sein de la wilaya de Bejaia : titulaires, stagiaires, contractuels et remplaçants.

Tableau 3 : Statut des enseignants enquêtés

Statut	Nombre	Pourcentage
Titulaires	63	81%
Stagiaires	9	12%
Contractuels	1	1%
Remplaçants	5	6%
Total	78	100%

Sur les 100 questionnaires distribués, nous avons recueilli 78. La plupart de ces questionnaires sont remplis par les enseignants lors des séminaires de formations et de la période de la correction de l'examen du baccalauréat durant l'année scolaire 2019/2020. Nous avons jugé que ce sont les moments opportuns pour recueillir le plus de questionnaires avec des réponses spontanées car la majorité des enseignants sont présents et sont plus à l'aise pour répondre à nos questions.

Les questions constituant notre questionnaire visent plusieurs objectifs liés à la question principale à savoir la place de la chanson dans les pratiques de classe. Les questions (1, 2, 4 et 5) visent à nous informer sur l'approche ou les approches que les enseignants enquêtés mettent en place dans l'enseignement du FLE au

secondaire : approche communicative, approche par compétences, pédagogie du projet, approche par les genres de discours, approche actionnelle, etc. Les questions (3, 6, 7, 8, 9) portent sur la place de la chanson en classe parmi les autres genres discursifs (BD, théâtre, extraits de romans, extraits de films, fait divers, etc.) auxquels les enseignants préfèrent faire recours en classe, ainsi que sur les représentations des enseignants sur la place qu'on accorde à la chanson dans les programmes éducatifs algériens de FLE. Ces items portent également sur la manière avec laquelle les enseignants utilisent la chanson en classe, comme simple support aux activités linguistiques, comme moyen de divertissement ou comme un genre de discours à part entière dans le cadre de la séquence didactique ou comme projet de classe. Les enseignants sont également interrogés sur les avantages de la chanson en classe, notamment son rôle comme source de motivation pour apprendre, et sur ses éventuels inconvénients (Q 11, 12 et 13). Le choix de chansons à utiliser en classe est crucial pour motiver les apprenants à apprendre une langue étrangère. Nous avons jugé important de savoir si les enseignants préfèrent les chansons d'aujourd'hui ou celles d'hier et les éléments qui motivent leur choix (Q10). Quant aux questions 14 et 15, elles portent sur le développement de la compétence culturelle et interculturelle par la chanson. La question 16 et la dernière incite les enseignants à proposer des titres de chansons à travailler en classe de FLE.

Conclusion

Notre étude recourt aux approches les plus récentes dans le domaine de la didactique des langues et des cultures (l'approche par les genres de discours, l'approche par compétences et la perspective actionnelle et interculturelle) et elle s'interroge sur leurs principes de base à prendre en compte dans la conception des séquences didactiques sur la chanson. Elle s'intéresse particulièrement à la perspective actionnelle car elle promeut le développement de la compétence interculturelle par la réalisation de « vrais projets d'action » (Springer, 2010). C'est la réalisation de projets concrets et socialisables qui motive les apprenants à apprendre une langue/culture étrangère.

Dans le cadre de notre étude, le projet-élèves à réaliser sur le genre chanson (produire et/ou traduire de nouvelles chansons, les mettre en clip et les partager sur YouTube) exige la connaissance et la maîtrise des caractéristiques du genre de discours à produire, mais aussi, des instruments de musique et du logiciel de montage vidéo. La séquence didactique est, en effet, le moyen adéquat pour un enseignement/apprentissage progressif et continu. C'est pour cette raison que notre choix s'est porté sur l'approche par les genres de discours.

Comme nous inscrivons notre étude dans la démarche de la recherche-action, la première étape d'une étude didactique, dite interventionniste, est l'identification et l'analyse de « la situation initiale »⁴ (cf. 1.4.4.1) en interrogeant la littérature et le terrain sur l'utilisation de la chanson en classe de FLE. Dans le cas de notre étude, il s'agit de l'intégration de la chanson comme genre discursif en classe de FLE. Nous tenterons dans le chapitre qui suit de cerner la place qu'occupe la chanson dans les recherches en didactique du FLE en Algérie et ailleurs (cf. chapitre 2.1) et dans les documents officiels algériens (cf. chapitre 2.2), puis de confronter les données de cette étude à la réalité du terrain en interrogeant les pratiques enseignantes sur le sujet.

⁴La situation initiale consiste, selon Jean Jacques Richer, à identifier un problème ou un dysfonctionnement et à analyser le terrain pour y remédier. (Voir tableau n°2)

Chapitre 2

La chanson en classe de FLE

Introduction

Pour répondre à notre problématique sur l'utilisation de la chanson pour apprendre le français et pour développer la compétence interculturelle en classe de FLE, et afin de vérifier la validité de nos hypothèses de recherche, nous avons jugé nécessaire d'interroger les différentes recherches sur la chanson en didactique des langues et des cultures et l'usage qu'en font les enseignants de la wilaya de Bejaia.

Ces dernières années, des travaux sur la chanson en classe de langue se multiplient. Des contributions d'une grande qualité scientifique ont été produites (livres, articles, communications dans des colloques entièrement consacrés à ce thème, etc.), par des chercheurs connus et reconnus et, par des enseignants anonymes qui désirent faire part du fruit de leur expérience de classe. Ainsi, de nombreux didacticiens et pédagogues, pour n'en citer que Louis-Jean Calvet, Michel Boiron, Pierre Dumont, Ludovic Gourvenec, Amar Ammouden, recommandent l'intégration de la chanson en classe de langue. C'est à ces travaux que nous consacrons la première partie de ce chapitre. La deuxième partie porte sur la place de la chanson dans les documents officiels algériens, à savoir les programmes de français du cycle secondaire, les documents d'accompagnement de ces programmes, les manuels scolaires et les guides des enseignants. La dernière partie de ce chapitre est consacrée aux résultats de l'analyse du questionnaire destiné aux enseignants de la wilaya de Bejaia.

Les conclusions tirées des résultats de l'analyse des documents officiels algériens et des pratiques de classe en confrontation avec les conclusions tirés de notre étude sur la place de la chanson dans la recherche en didactique des langues, nous permettront de cerner les points forts à prendre en compte dans nos propositions didactiques et les points faibles à bannir de notre recherche.

2.1. La chanson dans la recherche en didactique du FLE

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

Pour tenter de répondre à ces questions, nous n'avons pas l'intention de faire une énumération exhaustive de cette pléthore de travaux portant sur l'utilisation de la chanson en classe de langue, mais nous nous contenterons d'en citer que ceux qui nous semblent être les plus représentatifs.

2.1.1. De l'approche linguistique à l'approche culturelle

L'intégration de la chanson comme support pédagogique en classe de FLE remonte à la publication de l'article de Francis Debyser « Lettre ouverte sur la chanson », publié en 1969, dans la revue *Le français dans le monde*. La chanson, étant selon Francis Debyser, un art majeur véhiculant la vraie poésie, « fait son entrée en littérature, et comme telle acquiert un droit de cité dans les programmes les plus officiels de la classe de français. Plus particulièrement, éprouve le besoin de préciser Francis Debyser, dans ceux de la classe de français langue étrangère. » (Dumont, 1998 : 8).

Dans son analyse de la « *Lettre ouverte sur la chanson* », Pierre Dumont poursuit en affirmant que Francis Debyser a catégoriquement rejeté la méthode traditionnelle des textes littéraires appliquée à la chanson, en insistant sur l'exploitation de la chanson comme une matière à part entière pour motiver les

apprenants du FLE. Il ajoute à l'aspect motivationnel, l'aspect linguistique. En effet, « dans *sa lettre ouverte*, il propose un certain nombre d'exploitations pédagogiques susceptibles de guider le professeur dans le choix des textes à étudier qu'il va soumettre à ses élèves. » (ibid. : 10). Il propose une exploitation phonétique de la chanson, tout en adaptant les chansons choisies aux niveaux de français langue étrangère des apprenants. La chanson doit, en effet, être choisie, selon Francis Debysier « non seulement en fonction de la motivation des élèves (...), mais aussi, et c'est assez nouveau en 1969 pour mériter d'être souligné ici, en fonction de sa charge culturelle qui doit être *universelle* » (ibid. : 11).

L'approche linguistique de la chanson reste toujours en vigueur dans les années 1970 et persiste dans les pratiques pédagogiques actuelles. Cependant, ces exploitations pédagogiques en classe de français langue étrangère se limitent à son utilisation comme support ludique et à l'exploitation de ses ressources linguistiques. Qu'en est-il alors des pratiques pédagogiques sur la chanson dans *Le Français dans le monde* ?

2.1.1.1. Les pratiques pédagogiques du Français dans le monde

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

Le premier article auquel s'est intéressé Dumont est celui de Jean Boudou et Andreu Rigo Isern, « *Chanson et classe de langue : état des lieux* » publié dans le n° 184 du *Français dans le monde* et dans lequel « les auteurs se contentent (...) de dresser un inventaire sélectif des matériels susceptibles d'apporter une aide à ceux

qui voudraient introduire la chanson dans leur classe ou renouveler leurs pratiques. » (ibid. : 56). Il s'agit, selon Dumont, d'un inventaire des activités centrées sur la perception et la production du texte privilégiant une approche linguistique. (ibid. : 55).

Vers les années 1986, dans une approche renouvelée de la civilisation, les démarches pédagogiques sur l'utilisation de la chanson en classe de FLE commencent à prendre une nouvelle allure. Dans cette perspective, Pierre Dumont cite l'exemple de Carmen Mata Barreiro qui opte pour « une analyse de type diachronique fondée sur l'étude de l'évolution de la chanson » (ibid. 59.). Cette étude vise, d'après Dumont, la facilitation de l'intégration des apprenants espagnols dans la culture française, en évitant les stéréotypes. Il souligne que cette démarche peut s'avérer interdisciplinaire, ainsi « la chanson puisse participer d'une recherche sociologique, chaque époque de l'histoire d'un pays pouvant être illustré en chansons. » (ibid. : 59).

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

Jusque-là, les démarches pédagogiques auxquelles fait référence Pierre Dumont, se basent sur le texte de la chanson et omettent de leur champ d'étude la composante musicale et la composante de l'interprétation vocale qui peuvent jouer

un rôle important dans la motivation des apprenants et dans leur compréhension de la chanson.

C'est dans le n° 271 du *français dans le monde* que Catherine Marmara de l'Institut Français d'Athènes relate son expérience sous le titre « *Entrez dans le monde de la musique en français* ». Pierre Dumont précise qu'« il ne s'agit pas du tout, pour une première fois d'une approche s'appuyant sur la langue mais de la réalisation d'un dossier sur la musique à partir des différentes activités proposées aux élèves. » (ibid. : 60). Ces activités portent sur « l'écoute de genres de musique différents, la lecture de livre sur la musique, la présentation des documents, la mise en contact avec des gens du milieu musical et avec d'autres élèves. » (ibid.). Selon Pierre Dumont, Catherine Marmara propose une méthode originale d'acquisition du vocabulaire en langue étrangère. La « recherche de vocabulaire (...) ne se fait pas à partir des textes ou des thèmes abordés par ceux-ci mais bien à partir des types de musique que l'on fait écouter aux élèves. » (ibid.).

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

- D'une part, l'élève a comme but un projet, une tâche à réaliser. Il utilise la langue comme moyen d'apprentissage (ce qui est le propre d'une démarche

communicative) et non comme simple objet d'apprentissage. Au lieu de faire un travail de routine, il choisit un thème qui l'intéresse. Il est donc motivé, actif et découvre la satisfaction de l'interaction.

- D'autre part, le professeur se fixe des objectifs par rapport aux tâches qu'il donne aux élèves. Il sait toujours où il va et où il veut conduire ses élèves. En leur fixant des ressources et des contraintes, il les oblige chaque fois à passer par des objectifs concrets. (ibid. : 63)

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

Nous terminons cette partie par les travaux de Michel Boiron et Patrice Hourbette

qui ont publié un dossier fourni, intitulé *La nouvelle génération française*, dans le n°257 du *français dans le monde*, occupant « une douzaine de pages dans le corps même de la revue (p. 52-64) » et « accompagné d'un fascicule *Spécial chansons* de 32 pages, lui-même complété par un CD édité par *Le français dans le monde* et comprenant tous les titres utilisés par les auteurs du dossier. » (ibid. : 65). Les auteurs résument les différentes exploitations de la chanson en classe de FLE et citent des expériences pédagogiques effectuées aux Etats-Unis, en France, en Italie et aux Pays Bas.

L'idée de ces auteurs, est de proposer à des apprenants allophones des chansons françaises contemporaines et différentes de ce qu'ils ont l'habitude d'écouter, en classe. Il s'agit d'« un nouveau panorama de la chanson française » qui « fait un parallèle (...) entre l'histoire de la France contemporaine et celle de la

musique. » (ibid. : 66). Une approche qui nous semble intéressante vu qu'elle dépasse son objectif de départ qui est la motivation des apprenants étrangers pour apprendre le français. Elle les initie à la civilisation / culture française.

Outre la présentation des expériences menées, les auteurs ont proposé une démarche pédagogique qui peut être mise en pratique en classe de FLE. D'après Pierre Dumont (1998: 71-74), les grands moments de cette démarche sont : une simple écoute de la chanson qui consiste en une étape de découverte et de distraction ; organisation d'exercices de complétion ; expression écrite dirigée ; la chanson, support d'expression orale ; conceptualisation de la chanson par « une exploitation préparée du texte de la chanson qui n'est plus utilisée comme point de départ de la leçon de grammaire ou de vocabulaire. » (ibid. : 72). Dans cette démarche renouvelée de l'enseignement de la grammaire – une approche certes innovante en son temps mais qui reste dépassée actuellement –, Pierre Dumont explique que « l'enseignant commence par un exercice de grammaire quelconque ou l'exploitation d'un champ sémantique qui trouvent ensuite une illustration, en contexte, dans le texte de la chanson choisie. » (ibid.). La compréhension orale de la chanson est suivie de la lecture du texte. « Une idée intéressante » des auteurs, selon Dumont, et à laquelle il adhère « est celle selon laquelle l'approche d'un texte de chanson est semblable à celle d'un autre texte d'origine littéraire », en respectant « le caractère essentiellement ludique et distrayant de la chanson. » (ibid. : 73). En plus d'une exploitation ludique et divertissante de la chanson, l'enseignant peut « se livrer à un jeu de questions-réponses en effet très comparable à celui qu'on peut mener à partir d'un texte littéraire. » (ibid. : 73). La dernière étape de cette démarche est la situation de transfert qui est « la pratique du pastiche » : les apprenants peuvent en effet, « à partir du texte initial mais en intégrant un certain nombre de variations laissées à l'appréciation de l'enseignant » (ibid. : 73), produire par imitation un autre texte de chanson.

2.1.1.2. L'approche pédagogique de Michel Boiron

Les approches les plus innovantes en didactique des langues étrangères mettent l'accent sur l'intégration de la culture – aussi diverse et complexe soit-elle – dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Michel Boiron, à l'instar de plusieurs spécialistes, explique qu' « Apprendre une langue, c'est aborder une autre manière de voir le monde, découvrir un univers culturel et linguistique différent de sa culture d'origine. » (2007 : 1). Ainsi, la communication dans une langue étrangère ne se limite pas à la maîtrise de ses ressources linguistiques, mais à « l'action et (à) l'interaction immédiate en langue cible. » (ibid.). Dans son modèle pédagogique, Michel Boiron insiste sur la mise en place d'une stratégie d'enseignement qui « consiste à créer un affect positif entre l'apprenant et la langue cible. » et sur l'utilisation de documents authentiques susceptibles de placer l'apprenant et l'enseignant « en relation directe avec le présent, l'actualité. » (ibid.). Pour la présente démarche, Boiron a opté pour la chanson qui, selon lui, « est un lien avec la culture de l'autre dans sa diversité. Elle est un lieu de découverte de la réalité multiculturelle française et francophone. Elle a aussi une mission de plaisir, de divertissement. » (ibid.). En voici donc les cinq étapes de sa démarche : *mise en route, découverte de la chanson, avec les paroles, expression orale et écrite (créativité)* et enfin *pour aller plus loin*.

La mise en route est l'étape de découverte et d'éveil de l'intérêt des apprenants pour la chanson. Afin de susciter la curiosité des apprenants, l'enseignant peut « écrire le mot *chanson* au tableau » (2007 : 2) et leur demander de le définir ; écrire le titre de la chanson et leur demander de deviner le thème, leur faire écouter le début de la chanson pour faire des hypothèses sur la suite, etc. Cette étape est importante, car elle constitue non seulement le point de départ de tout apprentissage, mais suscite aussi l'engagement des apprenants dans leur apprentissage.

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

« Avec les paroles », la troisième étape de cette démarche, vise une compréhension plus détaillée de la chanson. Pour cela, le texte doit être associé à l'écoute. Michel Boiron distingue deux catégories de tâches : des tâches comme le repérage, les classifications, la recherche d'informations précises et « des questions génériques pour approfondir la compréhension sans faire la paraphrase du texte. » (2007: 3).

L'expression orale et écrite vise un effet créatif de la langue. Michel Boiron propose deux types d'activités : « des prises de position personnelles par rapport à la chanson ou au thème abordé et/ou des exercices de créativité. » (2007: 3). A travers des questions comme : « D'après vous, une chanson doit-elle donner un message ? Vous venez d'écouter une chanson sur l'utilisation des drogues, pensez-vous qu'écrire une chanson sur ce thème peut être utile pour lutter contre la drogue ? La chanson parle des jeunes en France, est-ce que les jeunes ont les mêmes préoccupations dans votre pays ? » (ibid.), les apprenants sont amenés à donner leur point de vue –à l'oral ou à l'écrit– et à comparer entre les données du document et celles dont ils disposent dans leur langue première et leur culture d'origine.

La dernière activité proposée, à savoir « Inspirez-vous de la chanson et écrivez une carte postale à un ami. », nous montre que telle qu'elle est utilisée, la chanson ne peut être abordée dans le cadre du genre et de la séquence didactique. En effet, on analyse un genre (la chanson) et on produit un autre genre (la carte postale). L'utilisation de la chanson en cours de langue – selon la démarche de Michel Boiron– se limite à son aspect motivationnel et culturel. Elle n'est, en effet,

qu'un moyen pour déclencher la motivation des apprenants à produire d'autres genres de discours comme la carte postale. Il précise que « La chanson n'est pas un document isolé. Elle peut s'insérer dans l'étude d'autres supports : lectures, jeux, textes de leçons de manuels, autres chansons, recherches sur Internet, etc. » (2007 : 3).

Pour aller plus loin, Michel Boiron propose un prolongement du cours en invitant les apprenants à élargir leur champ de réflexion. Ils peuvent en effet comparer « la chanson avec d'autres chansons, (associer) à la chanson un texte littéraire, un article de manuel d'histoire, un texte de presse, etc. » (ibid.).

Selon Michel Boiron, d'autres activités supplémentaires peuvent être envisagées. Il propose le *Hit-parade* – une activité qui consiste en l'appréciation et le classement d'une série de chansons et qui « permet d'écouter tous les titres. Les apprenants auront entendu de la musique française. Ils auront également été exposés à un matériau linguistique authentique beaucoup plus important que leurs connaissances du moment. Ils seront donc valorisés dans leur parcours d'apprentissage. » (2007 : 3). Les vidéo-clips, qui sont rarement pris en compte dans l'enseignement du genre chanson en classe de langue, « ce sont parfois de vraies œuvres artistiques indissociables de la chanson. » (ibid. : 4). L'enseignant peut inviter les apprenants, à partir d'une chanson, à « imaginer le scénario d'un clip puis le présenter à la classe », « imaginer un clip qui met en scène tous les participants de la classe et le jouer », « proposer aux apprenants d'identifier un certain nombre d'éléments dans le clip : les lieux, les personnages, les actions, etc. », « visionner une série de clips et en petits groupes, choisir un clip et reconstituer le scénario. », et « Comparer les images du clip, le contenu des paroles et la musique. » (ibid.).

Compte tenu de la multitude des pratiques pédagogiques portant sur l'exploitation de la chanson en classe de FLE, comme moyen pour enseigner le français et pour découvrir la civilisation/culture, nous pouvons confirmer l'idée selon laquelle la chanson représente divers avantages quant à son utilisation en classe de langue. Elle l'« un des documents authentiques les plus riches de

potentialités dans la perspective pédagogique, que l'on parle de langue (nous oublierons ici cet aspect plus connu) ou de culture ». (Pratx, 1999: 38).

2.1.2. La chanson dans une approche socioculturelle et interculturelle

Une exploitation intéressante de la chanson en classe de langue est celle que Pierre Dumont propose dans son livre *Le français par la chanson*, puisqu'elle s'intéresse au développement de la compétence socioculturelle, un concept « en pleine évolution » (Dumont, 1998 : 101) et qui continue de faire l'objet des recherches en didactique de langue et culture. Sa démarche s'appuie sur les fondements théoriques et méthodologiques mis en place, entre autres, par Henri Boyer et Henri Holec dans leurs travaux sur la compétence culturelle et socioculturelle. Des concepts de base liés à cette compétence – qui risquent de rendre probablement la compréhension de la démarche difficile pour les enseignants de FLE – sont expliqués avec rigueur et détails par ces auteurs. Nous y reviendrons au fur à mesure que nous avançons dans notre analyse.

Contrairement aux pratiques que nous avons déjà citées et analysées, Pierre Dumont part de l'idée que « la chanson peut et même doit servir de vecteur à l'étude d'une compétence socioculturelle plus qu'à l'acquisition d'une compétence linguistique. » (1998 : 101.). L'acquisition de la compétence socioculturelle –aussi complexe soit-elle– doit en effet « faire en premier lieu d'objet d'une approche descriptive des traits caractéristiques d'un groupe humain à partir d'information recueillies sur : le système social (...), le système économique (...), le système politique (...), le système culturel (...). » (ibid. : 101-102). Cette recherche interdisciplinaire constitue l'une des difficultés auxquelles se heurtent les enseignants de langue, or selon Pierre Dumont, « il ne doit pas s'agir d'une présentation fourretout, de type encyclopédique qui risque vite de devenir indigeste. » (ibid. : 103). Il ajoute que « si les quatre grandes distinctions (...) (sociale, politique, économique et culturelle) doivent servir de guide à l'enseignant, la conception de toute civilisation comme un système doit l'amener dans une seconde phase (...) à une réflexion sur la civilisation. » (ibid.).

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

Selon Pierre Dumont la chanson peut aussi servir de vecteur à l'acquisition de la compétence ethno-socioculturelle, un concept tout à fait nouveau, proposé par Henri Boyer dans le n° 272 du *français dans le monde*. Cette compétence est, selon Boyer « comme constituée de trois grands ensembles solidaires » (Dumont, 1998 : 125), à savoir « des représentations collectives », en permanente interaction avec des « compétences sémiotique, socio-pragmatique et discursive (des savoirs d'ordre langagier) et de compétence référentielle (des savoir-faire d'ordre encyclopédique) » (Ibid.). Les représentations collectives, selon Henri Boyer, sont constituées essentiellement de « mentalités », de « croyances », de « valeurs », des « visions du monde », d'« attitudes », d' « opinions », d' « évaluations », de « préjugés », de « mythes », d' « idéologies », et de « stéréotypes ». (Dumont, 1998 : 126). Leur aspect stable mais aussi évolutif et dynamique, étant donné qu'ils sont étroitement liés à l'évolution de la société et de ses individus, peut représenter une contrainte au développement de cette compétence. Ce que propose Henri Boyer –pour échapper à cette contrainte– est de regrouper les traits constitutifs de l'identité collective sous forme de catégories ou ce qu'il « nomme pour ce qui est de la France, la francité, notion faite, tout d'abord, à partir de l'imaginaire qu'il appelle *patrimonial* : 1. Les personnages célèbres (...). 2. Les grands événements. 3. Les lieux de mémoires. 4. Les mots et les phrases célèbres. 5. Les grandes œuvres. » (ibid. : 128). Ces fondements théoriques, mis en place par Henri Boyer, renforcent l'idée de départ émise par Pierre Dumont et selon laquelle :

La chanson est l'un des lieux privilégiés où se manifeste cette compétence, soit sous forme de traits constitutifs généraux (...), soit sous la forme de traits patrimoniaux historiques (...), soit, enfin, sous la forme de traits emblématiques ou bien indiscutables parce que légitimés par l'Histoire et/ou la légende (...), ou bien issus de l'immédiateté événementielle et par la même devant inciter l'enseignant à la prudence dans le choix des textes qu'il propose à l'analyse. (1998 : 129).

2.1.2.2. L'approche pédagogique de Pierre Dumont

Dans une perspective ethno-socioculturelle, telle qu'elle est définie par Henri Boyer, et dans le cadre des dossiers pédagogiques proposés dans *La France en chantant*⁵, Pierre Dumont propose une démarche pédagogique pour la découverte de la civilisation française à travers la chanson. Dans son approche, il opte pour la chanson d'amour, « l'un des axes thématiques principaux de ce moyen d'expression très populaire », « parce que son évolution va nous renseigner sur celle des mœurs françaises dans un domaine qui concerne tout le monde et puis également par la manière dont elle utilise la langue et dont elle traite des valeurs de la société. » (Dumont, 1998 : 130), mais aussi « du côté du fonctionnement du système social beaucoup plus que de sa simple exploration, que se situe l'intérêt qu'il y a à étudier le thème de l'amour dans la chanson française. » (ibid.). Ce thème est étudié à travers deux textes de chansons *la vie en rose* (1947) et *Hymne à l'amour* (1950), interprétés par d'Edith Piaf et comparés à *Hélène* de Julien Clerc (1989), « parce que par de-là deux conceptions de la chanson d'amour, ils représentent deux attitudes très différentes de la société française distantes de plus de quarante années. » (ibid. : 130).

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

⁵*La France en chantant* est un dossier pédagogique publié en 1996, et expérimenté par Dumont et son équipe auprès des étudiants francophones de l'Université de Galatasaray.

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

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

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

L'exploitation de la chanson selon une triple approche

Au terme de son étude théorico-pratique⁶, Dumont propose une grille d'analyse pour l'exploitation de la chanson en classe de langue, en 3 volets (ibid. : 215- 219) : une entrée linguistique, une entrée paralinguistique et une entrée extralinguistique.

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

Tableau 4: Récapitulatif de l'entrée linguistique de Dumont

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

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

Tableau 5 : Récapitulatif de l'entrée paralinguistique de Dumont

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

⁶ Les principaux fondements théoriques sur lesquels s'est basé et ses pratiques pédagogiques sont présentés et analysés au début de notre travail.

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

Tableau 6 : Récapitulatif de l'entrée extralinguistique de Dumont

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

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

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

Boza Araya (2012), s'inscrivant dans la perspective des travaux de Pierre Dumont, dans sa démarche, l'approche de la culture française avec ses aspects ethno-socioculturels, s'intéresse à la chanson de Paris, telle *Il est 5 heures, Paris s'éveille* de Jacques Dutronc. Pour un niveau de débutants, elle propose de « commencer par la présentation de Paris et de son importance pour les Français comme symbole de leur francité » (2012 : 204), en se fixant comme objectifs culturels : « Découvrir des monuments et des quartiers parisiens, apprendre leur valeur emblématique, découvrir les stéréotypes sur les Parisiens et la vie parisienne, connaître l'image que les Parisiens véhiculent de Paris. » (ibid. : 106) et comme objectifs de savoir-faire : « Apprendre à s'orienter dans Paris, savoir

présenter différents monuments et parler de leur importance, savoir expliquer l'attachement et la fascination que Paris exerce sur les gens. » (ibid.). Contrairement à l'approche textuelle présentée par Pierre Dumont, Boza Araya intègre une composante essentielle du genre chanson à savoir le clip. Suite à la découverte de la chanson ainsi que des éléments culturels qu'elle véhicule, tels les monuments, les activités et les métiers, elle propose de visionner le clip de la chanson afin de vérifier « si les images correspondent à leur première impression. » (ibid. : 207). A partir de ces images, elle propose de procéder à l'explication linguistique et culturelle, des faits de civilisations seront déduits par les élèves et les phrases prononcées par le chanteur seront mises en relief. (ibid.). Afin d'expliquer le vocabulaire, elle suggère d' « utiliser un "diaporama" de façon à éviter de traduire en langue maternelle et à guider les élèves dans la compréhension du vocabulaire. Certains mots seront expliqués avec des synonymes ou des mots transparents. » (ibid.). Suite à la phase de sensibilisation et de découverte, elle propose « une étape très ludique », qu'elle nomme Acquisition, il s'agit de faire « écouter la chanson avec le karaoké qui associe image / musique / texte. » et « la faire chanter par tout le groupe ou bien faire une sorte de concours avec des volontaires. » (ibid. : 208). Dans la dernière étape, elle propose une activité d'application – documentaire mais aussi ludique où « il sera demandé aux apprenants de préparer un parcours touristique en mentionnant différents sites et monuments, mais en faisant référence de manière brève à l'histoire ou à des anecdotes. » (ibid.).

Cette démarche est certes intéressante vu qu'elle intègre la composante socioculturelle et le clip-vidéo dans son analyse du texte de la chanson, mais le diaporama proposé pour comprendre certains mots et afin d'éviter leur traduction en langue maternelle peut induire les apprenants à la passivité. Au contraire, la traduction leur permettra de mieux comprendre certains faits culturels qui leur sont étrangers et d'établir un parallèle avec leur culture d'origine.

Virginia Boza Araya, dans la suite de sa démarche de découverte de la culture/civilisation française, propose, pour un niveau intermédiaire, la thématique du racisme « un thème de société (...) très présent dans les chansons. » (ibid. : 208),

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

Ce qui est particulièrement intéressant dans sa démarche, c'est qu'elle propose une phase interculturelle lors de laquelle « l'enseignant comparera l'attitude de certains Français et de ses étudiants à l'égard d'autres cultures. Le but est de lancer un débat sur le racisme en posant des questions telles que : Le racisme existe-il dans votre culture ? Comment se manifeste-t-il ? Contre qui ? Pourquoi ? Quels sentiments éprouvez-vous vis-à-vis des étrangers ?... » (ibid. : 211).

La prise en compte de la culture du « sujet-apprenant » dans l'enseignement/apprentissage d'une langue-culture étrangère par le recours à des genres de discours, relevant de son univers culturel spécifique pourrait s'avérer une démarche propice pour aider les apprenants à prendre la parole et à partager ce qu'ils possèdent en matière de matériel de leur culture avec les autres apprenants. Par ailleurs, il ne s'agit pas seulement de prendre en compte la culture d'origine, mais d'ouvrir ces apprenants à l'altérité et à la diversité des autres. Une étude comparative des chansons françaises et kabyles (pour ce qui est de notre recherche) contribuerait au développement de la compétence interculturelle de ces apprenants,

tout en apprenant le français. C'est ce qu'Amar Ammouden propose dans son article *La chanson : Un outil possible pour une approche intégrée de la littéracie et de la culture* (2009). Il propose de mener avec les élèves une étude comparative de « l'œuvre Georges Brassens (1921 – 1981) et de Jacques Brel (1929 – 1978) » avec celle de « deux grands chanteurs kabyles, Chérif Kheddam (né en 1927) et Akli Yahiaten (né en 1933) ». Cette étude comparative a montré que « les chanteurs kabyles et français produisent des textes différents, aussi bien sur le plan thématique que sur le plan de l'utilisation du vocabulaire. » et que seul « un perpétuel va-et-vient entre la culture source et la culture cible » (ibid. : 118) pourrait aider les apprenants à mieux comprendre le document ou les documents étudiés. L'étude comparative sur le mode « similitudes et différences entre la société-source et la société-cible. » (Porcher, 1987 : 9) quant à la perception du « thème de l'amour, de la mort, de l'exil, etc. » et à la « différence dans l'utilisation de la langue entre les deux sociétés. » (A. Ammouden, 2009 : 117), peut développer chez les apprenants « l'habileté de savoir lire et écrire », tout en prenant en compte les éléments socioculturels qui se manifestent à travers les chansons. Mieux encore, cette démarche comparative peut « les aider à mieux gérer les conflits, les malentendus et les sentiments de rejet qui peuvent découler (des) différences. » (ibid. : 2018).

2.1.3. La chanson pour développer les compétences orale et écrite

Le développement de la compétence écrite, mais surtout orale, est l'un des objectifs visés par l'utilisation de la chanson en classe de langue. Aggoun, en s'inspirant de la démarche de Michel Boiron (cf. 2.1.1.2), vise à travers son étude « à démontrer le potentiel pédagogique de la chanson comme outil appliqué à l'enseignement/apprentissage de la compréhension orale en FLE » (2021 : 646). Elle propose de commencer l'activité de compréhension orale par la pré-écoute ou ce que désigne Michel Boiron par la « mise en route » qui consiste à éveiller l'intérêt et la curiosité des apprenants, avant de passer à une activité « d'approche globale de la chanson et du texte par laquelle l'apprenant construit une idée générale sur le contenu de la chanson et par la suite la comprendre dans sa globalité » (ibid.). Ainsi, les différentes questions posées par l'enseignant portent sur le thème et le

titre de la chanson, la forme et les moyens linguistiques utilisés. Quant à la dernière activité « Post écoute », l'enseignant demande aux apprenants de faire un compte rendu sur la chanson afin qu'ils expriment oralement et qu'ils partagent leurs sentiments et impressions. (ibid.).

La démarche de Shyraz Aggoun ne s'intéresse qu'à la composante textuelle de la chanson. Les caractéristiques musicale et vocale qui sont à même de développer la compétence orale des apprenants ne sont pas prises en charge dans cette étude.

Une autre étude qui s'inspire de la démarche de Boiron et qui vise le développement de la compréhension orale et écrite par une prise en compte des trois composantes de la chanson (texte, musique et interprétation), est celle d'Ophélie Tremblay (2012). Dans son approche, elle retient trois étapes des cinq étapes proposées par Boiron (cf. 1.1.2) : « il s'agit d'une approche progressive comprenant trois étapes : a) découverte de la chanson ; b) compréhension ; c) expression. » (Tremblay, 2012 : 52).

Dans la première étape de sa démarche, « découverte de la chanson », elle propose de demander aux apprenants de « fermer les yeux et (de) se laisser imprégner par l'atmosphère de la chanson, qui passe non seulement par les mots, mais aussi beaucoup par la musique et l'interprétation » (ibid.). Suite à cette première écoute, l'enseignant peut distribuer un polycopié des paroles de la chanson afin d'étudier la forme et le contenu du texte. Une deuxième écoute peut se faire en fonction des questions auxquelles les apprenants n'ont pas trouvé de réponses.

La deuxième étape, « compréhension », consiste en une analyse détaillée et approfondie de la chanson en l'accompagnant de « trois questionnaires d'observation et d'analyse : sens et contenu ; forme et structure ; musique et interprétation. » (ibid.). Selon Ophélie Tremblay, la première catégorie de questions vise l'appropriation du contenu général de la chanson. Les élèves sont amenés à résumer les couplets, à repérer les éléments essentiels et à examiner la relation entre les couplets et les refrains. Une fois ce travail est achevé, les apprenants peuvent

répondre à la deuxième catégorie de questions qui vise l'étude de la forme et de la structure de la chanson (les rimes des couplets et des refrains et les sonorités). Au-delà de la structure formelle, l'auteure propose d'amener les apprenants à s'interroger sur les styles musicaux et les registres de langue. La dernière catégorie de questions de compréhension porte sur la musique et l'interprétation. « Ce questionnaire a pour but de sensibiliser les élèves au matériau non linguistique de la chanson. Ils doivent identifier le style de musique de la chanson, les instruments qu'on y entend, l'ambiance qui s'en dégage, etc. » (ibid.). Les apprenants sont également amenés à s'interroger sur la relation entre la musique, l'interprétation et le texte à travers des questions qui visent « à faire prendre conscience à l'élève que ces trois éléments sont intimement liés. » (ibid.)

La dernière étape est l' « expression » qui consiste selon l'auteure en un travail de réinvestissement des connaissances et compétence acquise en compréhension dans la production de chansons. Voici donc les pistes d'écriture qu'elle propose :

- garder la structure du texte de la chanson, mais enlever des mots pour que l'élève y mette les siens (activité appropriée pour des élèves plus jeunes ou allophones) ;
- supprimer le dernier couplet de la chanson et demander aux élèves de l'écrire (le travail peut être réalisé en petits groupes) ;
- écrire un texte sur une mélodie connue, en respectant certaines contraintes linguistiques (utiliser des sonorités précises, un nombre déterminé de rimes riches / suffisantes / pauvres, une structure de rimes particulière (ABBA, AABB, ABAB), etc.) ;
- réécrire une chanson en utilisant le registre standard (avec « Le chant du bum », de Richard Desjardins, par exemple) ou le registre familier (avec une chanson de Pierre Lapointe, par exemple) ;
- changer la personne (par exemple passer de la première personne à la deuxième afin de modifier le point de vue) ;
- transformer la chanson en dialogue ;

- imaginer la réponse de la personne à qui s’adresse la chanson (par exemple faire parler la jeune femme à qui s’adresse Damien Robitaille dans « Sexy Séparatiste ») ;
- inviter un chansonnier, un Slammeur, faire un atelier d’écriture avec l’artiste. (Tremblay, 2012 : 53)

Les propositions d’écriture et de réécriture portent dans l’ensemble sur la production de textes de chanson (chanson entière ou couplet) et invitent l’apprenant à réinvestir ce qu’il a acquis sur le genre, seulement en compréhension écrite des chansons. Les composantes musicale et vocale sont omises de l’activité de production. Les propositions d’expression se focalisent sur le texte de la chanson. L’auteur ne fait pas référence à l’interprétation et à la mise en musique des nouveaux textes de chansons à produire par les apprenants. L’exploitation proposée par Ophélie Tremblay, « *Écouter et analyser des chansons... pour en écrire !* » aurait pu être plus intéressante si elle avait continué dans ce qu’elle proposait en compréhension de l’oral et de l’écrit : un travail d’analyse au niveau textuel, musical et vocal.

C’est par l’écoute de chansons variées et par une observation attentive des mécanismes à l’œuvre derrière celles-ci que les élèves pourront développer une meilleure appréciation de ce genre à la frontière entre l’oral et l’écrit, tout en acquérant les connaissances nécessaires pour écrire eux-mêmes leurs propres chansons et, pourquoi pas, les mettre en musique et les interpréter ! (Tremblay, 2012 : 53)

L’exploitation que propose Ophélie Tremblay peut faire l’objet d’une séquence didactique où les apprenants seront amenés à travers les différentes activités qui constituent les modules de la séquence à analyser des chansons au niveau textuel, musical et vocal, et à s’approprier des compétences langagières et culturelles/interculturelles leur permettant de reproduire le genre, la chanson (les paroles, la musique et l’interprétation vocale).

2.1.4. La chanson enseignée comme genre de discours

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

Ainsi, pour mieux concevoir l'enseignement/apprentissage des genres discursifs en classe de langue, il est recommandé de recourir au modèle didactique des genres. Il s'agit tout d'abord d'examiner la littérature sur le genre et de recueillir des données : exemples de pratiques sociales, définir le genre et identifier ses caractéristiques génériques afin de déterminer « les dimensions enseignables » et élaborer une modélisation empirique du genre pour cerner les objectifs (De Pietro et Schneuwly, 2003). Ainsi, ces « connaissances sur le genre permettent l'évaluation des capacités initiales de l'apprenant, le choix d'ateliers de travail, d'activités scolaires et des supports ainsi que l'organisation de l'ensemble des modules et des activités dans une séquence didactique (Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2000, cité par Dolz et Gagnon, *ibid.* : 188). Le modèle didactique, élaboré sur le genre à enseigner, sera ensuite opérationnalisé sous forme de séquences didactiques. C'est dans cette perspective que s'inscrivent les travaux de Ludovic Gourvenec (2017) sur le genre chanson.

2.1.4.1. Le modèle didactique et la chanson

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

Les caractéristiques internes sont liées à chaque composante de la chanson : textuelle (les paroles), musicale et d'interprétation vocale. Au niveau textuel, il distingue le critère formel qui englobe la longueur du texte, le « jeu récurrent d'un refrain entrecoupé de couplets, selon le principe de régularité (...) ou de rupture (...) » et les « sons à l'intérieur des vers ou dans la rime » (*ibid.* : 33) et les éléments stylistiques : le thème, le lexique, l'énonciation et le jeu des pronoms, le point de vue, la syntaxe, les temps verbaux, la dominante discursive, la prosodie et la forme textuelle, la structure textuelle et la visée. (*ibid.* : 34-36). Au niveau musical, ce sont en effet, les instruments utilisés, les arrangements, le rythme, le style musical, le jeu sur les silences et les blancs, la mélodie, auxquels il faut s'intéresser. Dans l'analyse d'une chanson, la voix est aussi « essentielle au même titre que les deux autres composantes. » (*ibid.* : 40), ainsi « les axes d'études à son sujet devraient distinguer, comme l'indique L-J Calvet (1995 : 257), deux paramètres à la fois distincts et liés : *la voix (...)* et *l'interprétation (...)*. » (*ibid.* : 40-41). Ludovic Gourvennec précise que ces trois composantes sont « nécessairement interreliées » et c'est de leur « interaction très étroite » que « peuvent naître les effets de sens » telle *l'harmonie, le contraste et le développement*. (*ibid.* : 44). Nous y reviendront en détail dans le quatrième chapitre.

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

Ce sont donc ces caractéristiques internes et externes que l'enseignant doit prendre en considération dans son exploitation du genre chanson en classe de langue. Il doit également être conscient que la chanson est un genre qui se décline en trois sous-genres « la chanson interprétée (version studio), la chanson représentée (sur scène en général) et la chanson illustrée (version clip vidéo) » et que « chacune de ses versions constitue un système interne particulier et possède des propriétés génériques spécifiques ; on ne peut donc pas les exploiter indistinctement ou de manière identique. » (ibid. : 75). Ainsi, les meilleurs moyens pour intégrer ces composantes internes et externes sont la séquence didactique et le projet de classe.

2.1.4.2. La séquence didactique et la chanson

Dans le cadre d'un enseignement/apprentissage centré sur l'activité de l'apprenant, les travaux les plus récents en didactique des langues et cultures, à l'instar des travaux de Joaquim Dolz et Bernard Schneuwly (2009), recommandent d'articuler l'approche par le genre de discours et la séquence didactique. Ce dispositif assure non seulement le développement progressif des compétences langagières, plurilingues et interculturelles, mais il permet aussi d'organiser les apprentissages en modules afin que les apprenants découvrent et réinvestissent les caractéristiques génériques dans la production du genre étudié. Il convient de mentionner que « ce dispositif n'est pas des plus simples à réussir et qu'il arrive souvent qu'on prétende s'inscrire dans la logique de la séquence didactique alors

qu'on enseigne, dans le meilleur des cas, par celui de l'unité didactique. » (M. Ammouden, 2015 : 1). Autrement dit, la séquence didactique sur le genre « est construite pour s'approprier un genre discursif : le genre est garant en lui-même de l'unité de la séquence didactique. » (Laurens, 2012 : 66). Et c'est « à partir de modèles didactiques des genres discursifs sélectionnés pour l'enseignement-apprentissage (...), que les apprenants étudient les textes appartenant au genre étudié et s'approprient les activités langagières permettant de réaliser le genre. » (ibid.). Or, l'unité didactique «est conçue pour réaliser une tâche ou communiquer en situation ou traiter un texte » (ibid.). Qu'en est-il alors des séquences proposées par Gourvenec ? Représentent-elles sur le modèle didactique du genre ? Visent-elles la réalisation du genre étudié comme production finale ?

Les séquences proposées par Gourvenec obéissent à deux modélisations didactiques : *la séquence didactique de type PPP* et *la séquence didactique articulée autour d'une tâche à réaliser* (ibid. : 123). La première modélisation correspond à « la séquence standard (PPP : Present / Practice / Produce) » (ibid.). Il s'agit en effet d'un « modèle très répandu qui s'appuie sur un schéma préférentiel en trois grandes phases : – Exposition/compréhension. – Systématisation linguistique. – Production/ Réinvestissement. » (ibid.). Selon l'auteur, ce type de séquence peut se réaliser à trois degrés (ibid. : 124-125) :

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

– **Degré moyen d'intégration générique d'une chanson interprétée :** En plus de l'exploitation textuelle de la chanson, « l'étude prévoit le repérage des instruments, mais sans interpréter ensuite le sens qu'ils peuvent générer dans leur

lien aux mots du texte ». (ibid. : 125). Les trois composantes systémiques (texte, musique, interprétation) sont prises en compte dans l'exploitation de la chanson mais le contexte socioculturel de création est délaissé.

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

La chanson peut également, d'après Ludovic Gourvenec, être insérée dans une séquence plus globale, où elle ne sera plus au centre du dispositif mais une composante de l'ensemble (ibid. : 127), c'est le cas par exemple d'un projet portant sur les activités artistiques et où la chanson est associée aux autres genres artistiques, pour ne citer que la poésie et le théâtre.

Un modèle de séquence didactique sur le genre chanson qui nous semble particulièrement intéressant – vu qu'il adopte les nouvelles directives de l'approche par genres de discours – est celui qui est proposé par Suzanne Chartrand et al. (2011). Il s'agit de la planification d'une séquence d'enseignement de l'écriture de la chanson engagée (en particulier des aspects argumentatifs et poétiques) en 4^e année secondaire, conforme aux prescriptions de la progression des apprentissages (MELS, 2011). Les auteurs expliquent que « le choix de la chanson engagée comme genre à produire en classe par des élèves de secondaire IV est avant tout motivé par le désir de travailler l'argumentation comme mode de discours. » (2011 : 3). Ce choix est également motivé par les caractéristiques textuelles du genre : « concision obligée dans la progression de l'information, travail sur le choix

des mots, emploi fréquent et pertinent de figures de style, considérations éventuelles sur le rythme, etc. » et par « le mode argumentatif et le genre poétique » (ibid.) qui compose la chanson engagée, mais aussi par la motivation que ce genre de discours pourra susciter chez les apprenants, « un genre duquel ils sont déjà familiers. » et auquel les apprenants « sont invariablement confrontés » (ibid. : 4).

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

– des contenus d'apprentissage liés à l'argumentation (situation de communication, contexte de réception et de production, marques énonciatives, élaboration d'arguments, exprimer une thèse implicitement, développer une stratégie argumentative appropriée à la situation de communication et au genre de texte chanson engagée, etc.)

– des contenus d'apprentissage liés au genre poétique en lien avec la chanson engagée (les ressources linguistiques qui désignent ou qui évoquent les éléments d'un univers poétique, les ressources qui créent le rythme et les sonorités de la chanson, reconnaître les éléments qui traduisent une prise de position ou un engagement, etc.) (ibid. : 4-5).

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

a. Découverte de la chanson engagée

D'après eux, cette activité introduisant les apprenants au genre chanson engagée a pour but de leur faire découvrir les caractéristiques génériques de ce genre, notamment en les faisant observer, comparer et analyser des chansons, mais aussi en leur permettant d'échanger et de valider ou d'invalider leurs hypothèses sur

une autre chanson. (2011 : 6). Pour ce faire, ils proposent des fiches d'analyse sur les chansons étudiées, qui sont axées sur le contexte de production du genre, le thème/sujet, la thèse et le but de la chanson, la stratégie argumentative utilisée, les moyens langagiers investis, la pertinence du titre, la structure adoptée, et autres observations, telles les temps verbaux, les marques énonciatives et le champ lexical dominant. (Ibid.). Lorsque ces caractéristiques sont identifiées, les apprenants sont invités à comparer les différentes fiches de chansons pour faire une synthèse qui leur permettra de formuler une définition de ce qui est une chanson engagée.

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

Cette deuxième activité tend à fixer les caractéristiques génériques du genre chanson engagée qui ont été découvertes dans la première activité. Cette activité propose donc de construire avec les élèves une grille d'autoévaluation qui cernera les éléments importants d'une chanson engagée et qui permettra aux élèves d'être guidés dans la troisième activité, soit la planification et la mise en texte d'une chanson engagée. » (ibid. : 17). Elle vise le développement des compétences suivantes : « reconnaître et nommer les caractéristiques génériques du genre textuel chanson engagée ; construire une grille d'autoévaluation de ce genre et une consigne d'écriture. » (ibid.).

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

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

d. Révision et réécriture de la chanson engagée

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

Au terme de notre analyse de la séquence proposée par l'équipe de Suzanne Chartrand, nous pouvons confirmer notre première impression quant à la pertinence de la séquence proposée et à son respect des dimensions méthodologiques du modèle didactique du genre, tel qu'il est conceptualisé et élaboré par Jean-François De Pietro et Joaquim Dolz, 1997 ; Dolz et Schneuwly, 2009 ; et de Pietro et Schneuwly, 2003. La première dimension prise en compte, est la détermination des « savoirs de référence à mobiliser pour travailler les genres » (Dolz et Gagnon, 2008 : 188). Il est ensuite question de décrire les « différentes composantes textuelles spécifiques » (ibid.) du genre chanson engagée et la dernière dimension— qui ne nous semble pas suffisamment concrétisée dans la planification proposée— est la mesure des « capacités langagières de l'élève qui les concernent. » (ibid.). Ainsi, les capacités langagières des apprenants sont assimilées aux prérequis, autrement dit les concepteurs se sont basés sur ce que les apprenants sont censés connaître sur le genre chanson/poésie et le mode argumentatif et non pas sur ce qu'ils connaissent réellement (pré-acquis). A notre sens, et tel qu'il est recommandé dans le modèle de la séquence didactique (Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2001), seule une production initiale, conçue comme une évaluation diagnostique, du genre à étudier est à même de nous renseigner sur les difficultés et les manques des apprenants, à combler tout au long de la séquence.

D'autres insuffisances que nous avons pu déceler quant à la réalisation d'une séquence didactique sur la chanson engagée, est sa limitation à la production écrite. La composante musicale et celle de l'interprétation vocale peuvent s'avérer

essentielles dans ce type de séquence, puisqu'elle vise la production de la chanson, un genre d'origine orale. Or, se limiter à la composante textuelle, serait réduire le genre chanson à un simple texte poétique. L'engagement, étant la caractéristique principale du genre étudié peut bien être associée, en plus des mots et des expressions, à la musique et à l'intonation de l'interprète. Parfois, ce sont ces deux composantes qui peuvent renseigner davantage les apprenants sur la position de l'auteur, de ses émotions et sentiments vis-à-vis d'un sujet, d'une opinion, etc., surtout quand il s'agit d'apprenants allophones. Un autre avantage de l'intégration de la musique peut être lié à l'interprétation des nouveaux textes de chansons par les apprenants. Une activité certes difficile, qui demande la mise en place des moyens, tels les instruments de musique, le matériel d'enregistrement, etc., mais qui accroît la motivation des apprenants et leur créativité. C'est ce que nous avons tenté de montrer dans notre article (Ben Boudjema, Ammouden, 2019).

L'intégration de ce genre de séquence didactique dans le cadre d'un projet concret et socialisable –par la réalisation d'une chanson engagée sur un sujet d'actualité, sa mise en clip, et sa diffusion sur les réseaux sociaux– pourrait s'avérer d'un intérêt didactique incontestable et d'une motivation à apprendre sans faille. « Cette motivation s'accroît quand ces apprenants voient devant leurs yeux le fruit de leurs efforts, la réalisation d'un projet concret, socialement utile. En effet, l'apprenant ne peut trouver satisfaction que dans les activités qui lui permettront d'établir des liens entre les efforts fournis et leurs résultats. ». (Ben Boudjema, Ammouden, 2019 : 144). Enfin, ce genre de démarche ne peut que revaloriser l'apprenant qui devient désormais « un acteur social » capable d'agir dans les différentes situations communicationnelles et co-actionnelles.

2.1.4.3. La chanson en projet de classe

La deuxième modélisation, que Ludovic Gourvennec propose pour enseigner la chanson comme genre, consiste en la réalisation de tâches ou d'un projet autour de la chanson, tel qu'il est recommandé par la perspective actionnelle. De fait, L' « assimilation de la tâche à la production/réception de genres (s) de discours impose

cependant de mener un important travail d'identification et d'analyse de ces genres qui structurent les échanges langagiers de la vie courante. » (Richer, 2012 : 148, cité par Gourvennec, *ibid.*). Ce travail d'identification et d'analyse du genre se structure en plusieurs étapes (l'auteur se réfère au schéma d'apprentissage par la réalisation d'une tâche de T-Kit, 2001) : définir la tâche, définir les objectifs et compétences visées, sélectionner et analyser les supports à analyser, planifier la tâche, introduire la tâche, préparer la tâche, réaliser la tâche et évaluer la tâche. (Gourvennec, 2017 : 127-130).

a. Définir la tâche : les tâches, aussi variées soient-elles, peuvent toucher à tous les domaines de la chanson :

– **Focus sur un artiste :** l'auteur cite divers exemples de tâches, parmi lesquelles nous citons la rédaction, pour le journal de l'établissement, d'un article représentant les caractéristiques d'un chanteur français connaissant le succès (biographie, bibliographie, discographie, style dominants, particularité, raison du succès, photos, ...), écrire un texte sur le forum de discussion du site d'un artiste (...), écrire un mail à un artiste, dessiner une nouvelle pochette d'un album, etc.).

– **Focus sur le genre :** les tâches à relaiser sont centrées sur le genre lui-même. Il s'agit d'inventer un nouveau couplet de chanson (sur une matrice déjà existante) et l'interpréter devant un public. On peut également adapter une chanson existante (les modifications peuvent se faire essentiellement à deux niveau : le texte et la mélodie). En outre, on peut rédiger sur un blog un dossier visant à comparer les productions d'un même genre dans deux pays différents. Enfin, on peut organiser une exposition, dans le cadre d'un projet, sur un genre spécifique et ses enjeux dans le pays cible, avec projection de documents et diffusion de chansons, etc.

– **Focus sur un thème de chanson :** Il s'agit par exemple d'élaborer un débat sur les enjeux de l'écologie traités dans dix chansons d'aujourd'hui, scénariser, adapter en dialogue théâtral et/ou représenter (mise en scène) un passage ou le contenu entier du sujet d'une chanson étudiée, etc.

– **Focus sur le contenu socioculturel** : l’auteur propose de réaliser un sondage sur le degré de diffusion, connaissance, etc. d’un artiste dans le pays des apprenants, de faire un exposé sur les grandes tendances et les artistes à succès à une période donnée, etc. Comme projet il propose d’organiser une sortie dans un festival à l’occasion d’un voyage scolaire de fin d’année : il faut alors chercher les informations, réserver et acheter les places, se renseigner sur l’accès, étudier le programme et choisir les concerts, etc.

La plupart des tâches proposées par Ludovic Gourvennec nous semblent intéressantes et envisageables dans le contexte éducatif algérien, vu qu’elles peuvent être adaptées à tout contexte socioculturel. Pour la plupart d’entre elles, elles ont déjà fait l’objet de notre recherche expérimentée en classe de langue et ont apporté leurs fruits. Les résultats seront évoqués et discutés dans la partie consacrée à cette question (cf. chapitre 5), à savoir la chanson un genre à produire dans le cadre de séquences didactiques et dans le cadre du projet-élèves.

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

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

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

e. Introduire la tâche : Il s'agit de l'exploration du thème choisi et de la sensibilisation des apprenants aux moyens de supports annexes, en abordant les éléments d'ordre linguistiques qui seront utiles pour la réalisation de la tâche.

f. Préparer la tâche : Cela permet d'affiner l'entrée ultérieure dans l'action et d'actualiser l'emploi des éléments linguistiques. Il s'agit, par exemple, de planifier un rapport, de répéter un jeu de rôle, de rédiger un questionnaire qui sera utilisé plus tard, etc.

g. Réaliser la tâche : La réalisation de la tâche doit se faire en groupe et implique que celle-ci soit réalisée concrètement et partagée avec l'entourage, soit dans l'établissement ou en dehors de l'établissement.

h. Évaluation de la tâche : l'évaluation est une étape décisive de toute situation d'enseignement/apprentissage. Elle permet de dresser, pour les enseignants aussi bien pour les apprenants, le bilan tant du contenu que du déroulement et des stratégies adoptées. Une phase de correction/amélioration est à prévoir afin d'anticiper sur une réalisation améliorée des tâches qui seront ultérieurement proposées.

2.2. La chanson dans les documents officiels algériens

Dans cette partie, nous abordons la place qu'occupe la chanson dans les programmes de français du cycle secondaire et les guides d'accompagnement, ainsi que dans les manuels scolaires et les guides destinés aux enseignants.

Partons de l'idée que la chanson est un genre social qui porte en lui les traces de la culture dont il émane et un genre littéraire (cf.4.1) esthétiquement et stylistiquement travaillé, un genre composé (cf.4.2) permettant d'étudier les paroles et la musique, le genre de discours le plus proche des jeunes et le plus disponible pour les enseignants, elle devrait donc occuper une place importante dans les programmes scolaires algériens de langue française. C'est, en tout cas, l'une des hypothèses que nous avons formulée dans le cadre de cette recherche.

2.2.1. La chanson dans les programmes de français et les guides d'accompagnement

Dans les programmes du cycle secondaire de langue française, le recours à la chanson est d'abord recommandé comme étant un moyen audio-visuel qui vise le développement de l'écoute chez les apprenants :

L'emploi de moyens audio-visuels est recommandé : l'écoute d'enregistrements de chansons, d'interviews, de débats radiophoniques, la projection de films, de pièces théâtrales ou leur écoute sur cassettes, par exemple, sont fortement conseillées dans le but d'exposer les apprenants aux sons et à la prosodie présents dans des énoncés authentiques. (MEN, 2005 : 29, a)

Le recours aux documents audio-visuels, selon le document d'accompagnement du programme de la 1^{ère} A.S, permet également de développer la compétence de production orale des apprenants en les amenant «sur environ quinze minutes, à titre d'exemple, présenter oralement des informations, prendre part à des dialogues, contribuer à des jeux de rôle, restituer un poème ou une chanson, faire des lectures oralisées, pour marquer rythme et sens » (MEN, 2006 : 13, a).

Ensuite, comme un support pour travailler le fait poétique pour les trois niveaux du cycle secondaire. Voici la partie du tableau synoptique de la 3^{ème} A.S réservée au fait poétique :

Tableau 7 : Tableau synoptique de l'objet d'étude « l'appel », programme de la 3 A.S

<p>Exprimer son individualité</p> <p>« Le fait poétique »</p> <p>N.B. à étudier durant toute l'année</p>	<p><input type="checkbox"/> Poésie et chansons engagées</p> <p><input type="checkbox"/> Textes et images</p>	<p>- Les figures de style : comparaison, métaphore, métonymie.</p> <p>- Le slogan publicitaire : la relation texte/image.</p>
---	--	---

Le fait poétique, dans la logique des programmes éducatifs algériens de langue française, intervient à la fin de chaque séquence, ou de chaque projet pour marquer la fin et le début d'une nouvelle séquence ou d'un nouveau projet. Selon

les concepteurs des programmes de la 1^{ère} AS, « il est à noter que le fait poétique ne fera pas l'objet d'un enseignement apprentissage ramassé (une période déterminée de l'année scolaire) mais d'un enseignement distribué » (MEN, 2005 : 17, a). La chanson et la poésie faisant l'objet du fait poétique ne représentent alors que des documents d'enrichissement et de divertissement.

Le « fait poétique » ne constitue pas un objectif de maîtrise mais un objectif d'enrichissement. Outre la fonction esthétique de ce type de messages à laquelle il faudra sensibiliser les élèves, les différents supports (chansons, dictons, poèmes, images, B.D.) peuvent servir à de nombreuses activités. (MEN, 2005 : 17, a).

Bien que la chanson soit limitée à son utilisation comme support audiovisuel et comme moyen pour travailler le fait poétique dans les programmes de langue française du cycle secondaire, les auteurs des programmes soulignent la possibilité d'aborder les genres de discours cités (chansons, dictons, poèmes, images, B.D.) autrement. Comment alors la chanson est-elle abordée dans les manuels scolaires et dans les pratiques de classe ?

Dans un souci de clarté, et pour rendre notre analyse plus spécifique, nous problématisons les principaux axes à aborder comme suit : quelle place occupe la chanson dans les différents projets/séquences didactiques des manuels ? Fait-elle l'objet d'une séquence didactique ? Autrement dit, est-elle abordée comme un genre à part entière dans le cadre de la séquence didactique ? Est-elle utilisée seulement pour le développement de la compétence orale et comme un fait poétique comme il est envisagé dans les programmes ?

2.2.2. La chanson dans les manuels scolaires

A première vue, les manuels scolaires de langue française semblent foisonner de textes en vers, même si, dans les programmes, on accorde moins d'importance à la chanson et à la poésie. En revanche, nous avons compté la présence que de 7 textes de chansons.

Tableau 8 : Textes de chansons inclus dans les manuels scolaires

Le manuel	L'objet d'étude	Titre de la chanson	Auteur(e)	Partie où la chanson intervient	Page
1 ^{ère} AS	Objet d'étude 2 : la lettre ouverte	Qui a tué Davy Moore ? (texte1)	B.Dylan	Compréhension de l'écrit Séquence 2	112
2 ^{ème} A.S	Objet d'étude 4 : le discours théâtral	Nantes (texte2)	Barbara	Activités de langue (application)	181
	Florilège	Aroubi (texte3)	Bachir Hadj Ali	Florilège	204
3 ^{ème} A.S	Objet d'étude 1 : texte et document d'histoire	Chant populaire kabyle (texte4)	Rapporté par M.	Compréhension de l'écrit	20
	Objet d'étude 2 : le débat d'idées	Le déserteur (texte5)	Boris Vian	Compréhension de l'écrit	93

Ces textes de chansons ne sont pas exploités dans le cadre d'une séquence didactique abordant la chanson comme un genre à produire, mais ils sont introduits comme supports à la compréhension de l'écrit (texte4 et 5), aux activités de langue (texte 2 et 6) et au fait poétique (texte 1 et 3). En effet, ce n'est que la composante textuelle qui est abordée, vu que les activités de compréhension orale sont omises des manuels. Comment alors sont-ils abordés ces textes de chansons ?

Le texte 1 « *Qui a tué Davy Moore ?* » est la traduction française de la chanson « *Who Killed Davey Moore?* » (1963) de Bob Dylan. Elle est proposée comme activité de compréhension de l'écrit de l'objet d'étude 2 « La lettre

ouverte ». Ce texte « a été choisi parce que c'est une chanson qui fait réfléchir sur la notion de responsabilité et sur la validité d'une argumentation » (Djilali, et al. 2005 : 45). Autrement dit, ce texte est choisi pour sa dominante discussive argumentative. Ainsi, les différentes questions de lecture analytique qui accompagnent le texte interrogent les apprenants sur le problème posé qu'ils trouveront dans le refrain de la chanson (Q1 et 7) et sur les arguments/contre arguments (Q3). Les apprenants sont également amenés à comparer et à donner leur avis (Q 2) et appliquer des expressions relatives au problème posé (Q4). Comme il s'agit d'une chanson traduite, les auteurs du guide d'accompagnement de la 1^{re} A.S recommandent aux enseignants « de faire écouter la chanson (même dans sa version américaine) pour que les apprenants puissent faire le lien entre paroles et musique : la musique peut soutenir un texte, le mettre en relief ou masquer sa faiblesse. » (2005 : 44). Nous trouvons cette recommandation intéressante. Elle le sera davantage si l'enseignant demande aux apprenants de s'interroger sur la façon dont le texte est traduit : littéralement ? Par adaptation ? Quels sont les changements opérés ? Etc.

Quant à l'activité de l'expression écrite qui accompagne la compréhension de l'écrit, on demande à l'apprenant de dissuader son camarade de la pratique des sports dangereux et de rapporter la conversation en classe. L'expression écrite proposée, qui doit s'inscrire dans la continuité de la compréhension écrite et porter sur le genre étudié, se focalise sur le problème abordé dans la chanson et porte sur un autre genre discussif qui est la conversation. On aurait tout simplement demandé aux apprenants de produire des couplets de chanson pour donner leur point de vue sur le problème exposé. Or, ce travail exige comme prérequis la connaissance et la maîtrise des caractéristiques de la chanson dans la séquence didactique.

Le deuxième texte de chanson intitulé « Nantes » de Barbara est proposé dans la partie réservée aux activités de langue « Application » dans le quatrième objet d'étude de la 2^{ème} A.S, le discours théâtral, pour travailler « les indices de temps et d'espace ». A travers ce texte, les apprenants sont d'abord amenés à observer le texte pour identifier son type en se référant à sa structure formelle, pour ensuite le lire et repérer les indices de temps et de lieux cités dans la chanson. Quant au

troisième texte, il est proposé dans la partie « Florilège » à la fin du même manuel (page 204). Ce support, comme le reste des poèmes de cette rubrique, sont proposés pour une lecture libre et ils ne sont pas accompagnés d'activités.

« Le chant populaire de Kabylie » (texte 4), rapporté par M. Benbrahim dans le recueil « *Femmes du Maghreb* », fait l'objet de la compréhension de l'écrit (séquence 1 et objet d'étude 1 « Texte et document d'histoire » de la 3A.S). Le choix de ce chant est dicté par la thématique abordée dans l'objet d'étude, à savoir « la guerre d'Algérie ». Ce texte est accompagné d'une partie « lecture analytique » et d'une partie « Expression orale ». Les questions qui composent la première partie sont en nombre de 10 et elles interrogent les apprenants sur le genre du texte (écrite ou transcrite de l'oral) (Q1), les événements évoqués (Q2), le point de vue du narrateur (Q3 et 4), les indicateurs de lieu (Q5) et de temps (Q6 et 7), les figures de style (Q8), le rapport entre le chant et la mémoire collective (q10). Quant à l'expression orale, on demande aux apprenants de recueillir des chants populaires sur l'histoire de l'Algérie et les déclamer en classe. A travers cette activité, les apprenants doivent attirer l'attention de leurs camarades sur les métaphores et les images véhiculées par les chants.

La deuxième chanson proposée dans le manuel de la 3^{ème} A.S est « Le déserteur » de Boris Vian (texte 5). Elle est abordée comme support à l'activité de compréhension écrite dans la première séquence du deuxième objet d'étude « le débat d'idées ». Les deux questions de lecture analytique interrogent l'aspect engagé et révolté de la chanson. Dans les deux questions, les concepteurs du manuel utilisent le terme poème pour désigner le texte de la chanson.

Ainsi, nous constatons à travers l'étude des textes de chansons proposés dans les manuels du cycle secondaire de langue française et des questions qui les accompagnent que la chanson est réduite à sa composante textuelle. Autrement dit, la chanson est abordée comme on aborde un texte ordinaire ou un poème. Outre le fait que les textes de chanson sont en nombre réduit, les auteurs du manuel les considèrent comme des « poèmes », (voir l'exemple du texte 5). Les différentes

questions proposées se focalisent sur les caractéristiques thématiques et grammaticales de ces textes. Les apprenants sont interrogés sur les thèmes ou le problème posé et sur les structures grammaticales en relation avec l'objet d'étude en question. Ainsi, nous pouvons dire que les seuls compétences à développer chez l'apprenant, à travers les différentes activités (compréhension écrite, points de langue et fait poétique) sur la chanson, se limitent à la compétence linguistique. Les compétences culturelles et interculturelles n'y trouvent aucune place.

Nous ne pouvons alors qu'infirmier l'hypothèse émise dans les lignes précédentes et selon laquelle, la chanson, de par sa charge culturelle, son aspect divertissant et autres, devrait occuper une place importante dans les manuels scolaires. La chanson n'est pas abordée comme un genre de discours à produire dans le cadre de la séquence didactique (cf. Schéma de la séquence didactique, cf.1.2.4.3). Elle n'est, en revanche, qu'un prétexte pour aborder les différents thèmes et les structures grammaticales en relation avec l'objet d'étude en question, à savoir argumenter à travers « *Qui a tué Davy Moore ?* », l'engagement à travers « *Le déserteur* » dans le débat d'idée, la colonisation française à travers « *Chant populaire Kabyle* » dans Texte et document d'histoire, les indices de temps et de lieu à travers « *Nantes* » dans le discours théâtral. Nous pouvons, ainsi, dire que le choix des textes dans les manuels scolaires ne se fait pas selon le genre enseigné et à produire, mais plutôt selon la dominante discussive visée dans l'objet d'étude, d'où le recours à des genres discussifs, entre autres la chanson, autres que celui visé par la séquence didactique. Autrement dit, les concepteurs de manuels auraient pu choisir des supports relevant du genre à enseigner sans y recourir à d'autres genres et faire de même pour la chanson en la travaillant comme un genre à part entière dans le cadre de la séquence didactique, mais à condition que ses différentes composantes (textuelle, musicale et vocale) soient prises en compte.

2.3. La chanson dans les pratiques de classes à Bejaia

Notre enquête de terrain s'est déroulée pendant l'année scolaire 2019/2020 auprès des professeurs d'enseignement secondaire (PES) de la wilaya de Bejaia. Nous avons choisi les séminaires de formation des enseignants et la période de la correction du baccalauréat pour distribuer notre questionnaire. Ce sont les moments propices pour recueillir le plus de questionnaires car la majorité des enseignants sont présents et plus disposés à répondre aux questions.

2.3.1. Les représentations des enseignants sur la place de la chanson dans les programmes

A travers l'analyse des programmes et des manuels scolaires, nous avons conclu que la chanson n'occupe pas une place considérable à comparer avec les autres genres discussifs enseignés comme genres à part entière. Elle n'est proposée que pour travailler le fait poétique et la compétence orale (dans les programmes), les faits de langue et la compréhension de l'écrit (dans les manuels). Que pensent les enseignants interrogés de la place réservée à la chanson dans les programmes ?

Sur les 78 enseignants interrogés, 48 (soit un taux de 62%) estiment que la chanson est négligée et marginalisée dans les programmes. D'autres enseignants (9 enseignants soit 12%) pensent qu'on doit intégrer la chanson dans les programmes en lui accordant une place importante.

E⁷2. On doit lui accorder une place de choix dans les programmes. Ça serait un moyen de détente pour les apprenants surtout avec le karaoké.

E6. On doit intégrer la chanson pour attirer l'attention de l'apprenant et le divertir. Faire aimer la langue aux plus réticents.

E7. Elle sera bénéfique pour les élèves du secondaire.

E20. Nos élèves sont des adolescents, ils sont attirés par les chansons, les rythmes. Des supports faciles à apprendre et à comprendre, donc la présentation du cours sera plus fluide et ludique. A encourager et à intégrer !

E21. On doit la programmer.

⁷Le « E » est l'initial de «enseignant »

E24. Je pense qu'elle a sa place en classe. On doit la programmer pour tous les niveaux.

E28. La place réservée à la chanson est raisonnable vu que nous travaillons avec des classes surchargées

E29. On accorde de l'importance à la chanson et les moyens qui permettraient à l'enseignant d'exploiter la chanson ne sont pas disponibles

E31. On aurait pu s'investir là-dessus pour redonner un peu de vie aux apprentissages.

E37. L'élaboration de la séquence d'apprentissage est du ressort de l'enseignant. Par conséquent, il a toute la latitude de l'introduire dans son enseignement.

E55. Elle est utile pour apporter du changement dans le programme.

En revanche, 2 enseignants jugent que la place accordée à la chanson dans les programmes de français du cycle secondaire est « raisonnable vu que nous travaillons avec des classes surchargées » (numéro 28). Ainsi, « Les programmes ne doivent pas accorder beaucoup d'importance à la chanson car les moyens qui permettraient à l'enseignant de l'exploiter ne sont pas disponibles au lycée » (numéro 29). Un enseignant, sur les 78 enquêtés, est catégoriquement contre son intégration dans les programmes : « Personnellement je ne vois pas d'intérêt. C'est une perte de temps. » (Numéro 56).

Qu'en est-il alors de leurs pratiques de classe ?

2.3.2. La place de la chanson dans les pratiques de classe

L'analyse des études et des pratiques sur l'utilisation de la chanson en classe dans les différentes recherches en didactique des langues et des cultures a révélé que la chanson est un document riche de potentialités (Patrax, 1999 : 38) dans les pratiques de classe. Il peut constituer un support pour étudier les faits de langues et les faits poétiques, un moyen ludique et divertissant pour motiver les apprenants à apprendre la langue, une porte d'accès à la culture de l'autre et à sa propre culture (Boiron, 2007), ou comme un genre discursif à produire dans le cadre de la

séquence didactique (Gourvennec, 2017, Chartrand et al. 2011). Qu'en est-il des pratiques de classes au secondaire au sein de la wilaya de Bejaia ? Comment les enseignants utilisent-ils la chanson en classe ? Quels sont les avantages et les inconvénients de l'utilisation de la chanson en classe, selon les enseignants ?

Sur les 78 enseignants interrogés, 35 enseignants, soit à peu près un enseignant sur deux préfère utiliser la chanson en classe de FLE.

Tableau 9⁸ : les supports les plus utilisés par les enseignants

Q 3. Quels supports préféreriez-vous utiliser le plus en classe de français ?		
Items	Nombre	pourcentage
BD	11	14%
Chanson	35	45%
Extrait de roman	37	47%
Extrait de film	21	27%
Fait divers	22	28%
Pièce théâtrale	30	38%

La chanson vient en deuxième position après l'« extrait de roman » (47%) qui constitue le support le plus utilisé en classe de FLE et que nous retrouvons le plus dans les manuels scolaires du français au secondaire, contrairement à la chanson qui n'y est présente qu'en creux. Si la moitié des enseignants interrogés déclarent qu'ils préfèrent utiliser le plus la chanson en classe de français, combien sont-ils ceux qui utilisent réellement la chanson en classe de français?

Les réponses à la question « Utilisez-vous la chanson en classe ? », nous a révélé qu'une minorité (26%) d'enseignants interrogés utilise souvent la chanson en classe et que la majorité ne l'utilise que rarement (52%).

⁸ Les enseignants interrogés ont coché sur plusieurs supports à la fois, ce qui nous donne un total supérieur au nombre des enquêtées.

Tableau 10 : l'utilisation de la chanson en classe par les enseignants

Q 6. Utilisez-vous la chanson en classe ?		
Items	Nombre	Pourcentage
Souvent	20	26%
Rarement	41	52%
Jamais	17	22%
Total	78	100%

Comme nous pouvons le constater à travers les données du tableau, le taux d'enseignants qui utilisent souvent la chanson en classe est très limité : sur les trente-cinq enseignants (cf. tableau n°7) qui préfèrent la chanson aux autres supports pédagogiques, seulement vingt enseignants (26%) y font recours en classe de FLE. En revanche, la réticence des enseignants quant à l'utilisation de la chanson en classe ne les a pas empêchés de souligner ses avantages en classe de FLE. Mais quels sont les raisons qui empêchent les enseignants d'exploiter la chanson, autrement dit, quels sont les éventuels inconvénients de son utilisation en classe de langue ?

2.3.3. Les avantages de la chanson en classe selon les enseignants

Sur les 78 enseignants enquêtés, 74 d'entre eux, soit un taux de 95%, estiment que l'utilisation de la chanson comme support pédagogique est avantageux en classe de langue. A travers leurs réponses, nous avons recensé les avantages suivants : facilitation de l'apprentissage de la langue (prononciation, vocabulaire, mémorisation, etc.), développement des compétences orale et écrite, développement la compétence culturelle et interculturelle, divertissement, motivation, ouverture sur la culture de l'autre et initiation à la poésie.

2.3.3.1. Facilitation de l'apprentissage de la langue

L'apprentissage de la langue est l'un des avantages les plus cités par les enseignants (35 enseignants, soit 45%). Les enseignants estiment qu'à travers la chanson, les élèves apprennent facilement la langue. Elle permet d'améliorer la

prononciation et de mieux s'exprimer oralement (numéro 6, 18,19, 38, 45, 55, 64, 65, 71, 73, 77), comme elle enrichit leur vocabulaire (numéro 5, 8, 9, 20, 45, s47, 64, 65, 69, 73, 74, 75, 78) et développe la mémorisation (numéro 41, 57 et 74).

2.3.3.2. Développement des compétences orale et écrite

Certains enseignants ayant répondu à la question des avantages de la chanson (12, soit 15%) ont souligné le fait que la chanson permet de développer chez les apprenants des compétences écrite et orale. Ces enquêtés insistent sur la compétence orale et seulement 2 enseignants ont évoqué la compétence de l'écrit (numéro 42 et 65). Pour certains, le recours à la chanson « permet de s'évader et de sortir de la monotonie des textes » (numéro 49) et « de se détacher de la compréhension de l'écrit, ce qui le (apprenant) rend productif » (numéro 50).

2.3.3.3. Développer la compétence culturelle et interculturelle

D'autres enseignants (6, soit 8%) ont souligné l'aspect culturel de la chanson. Selon eux, la chanson est un moyen d'accès à sa propre culture et à la culture de l'autre (numéros 43, 52, 59 et 63). Par ailleurs, un enseignant sur les 78 enseignants interrogés a évoqué le développement de la compétence interculturelle comme avantage de l'utilisation de la chanson en classe. Comment alors développer les compétences culturelle et interculturelle par la chanson ? Nous y répondrons en analysant les représentations des enseignants sur la question.

La chanson, comme tout autre genre discussif, véhicule la culture dont elle émane. Ainsi, des noms de lieux et de personnages emblématiques, de grands évènements de l'Histoire, des mots et des expressions propres à cette culture, etc. foisonnent dans les genres discursifs et constituent des référents culturels. Parmi ces référents, un des enseignants interrogés évoque les expressions françaises :

E59. S'ouvrir beaucoup plus sur d'autres cultures et puis à travers la culture étrangère véhiculée par la chanson, l'apprenant comprend davantage certaines expressions françaises qu'il ne connaît pas déjà. En plus, enseigner une langue étrangère ce n'est pas comme on enseigne les maths par exemple, il faut proposer des activités ludiques entre autres la chanson.

La connaissance et l'usage des expressions à charge culturelle ou ce que Luc Collès désigne de « culturèmes » (2004) est important pour communiquer et interagir dans une langue/culture étrangère. Par ailleurs, un enseignement/apprentissage efficace et contextualisé de ses expressions ne pourra se faire que par le biais des genres de discours, pour n'en citer que la chanson, qui leur confèrent tout leur sens. C'est ce que l'enseignant (numéro 59) a tenté de souligner en comparant l'enseignement des langues étrangères à l'enseignement des mathématiques, en insistant également sur l'aspect ludique de la chanson.

Comment alors les enseignants utilisent-ils la chanson pour développer la compétence culture et interculturelle en classe de langue?

Sur les 78 enseignants interrogés, 58 enseignants (soit un taux de 74%) ont répondu à la question sur le développement de la compétence culturelle. Selon ces enseignants « la chanson est un produit culturel et l'expression d'un peuple caractérisée par une appartenance culturelle donnée. » (Numéro 64), elle « véhicule la culture du chanteur » (Numéro 18) et « porte en elle des références culturelles qui nécessitent parfois d'être expliquées aux apprenants. Ce qui fait qu'ils apprennent la culture tout en apprenant la langue. » (Numéro 69). La chanson est, donc, selon ces enquêtes, favorable au développement de la compétence culturelle.

Les enquêtes insistent sur le choix de chansons variées, qui émanent de la culture de l'apprenant (numéro 24, 38, 47, 54, 56 et 77) et de chansons étrangères (numéro 18, 19, 49, 59, 77 et 78) qui lui permettent de « découvrir d'autres manières de vivre et de penser » (Numéro 19). Or, le développement de la compétence culturelle, ne se limite pas à la proposition de chansons variées et de cultures différentes. L'enseignant doit amener les apprenants à analyser les chansons de sorte à « mettre en exergue, à travers des activités, les référents culturels auxquels renvoie la chanson » (numéro 46) et à s'interroger sur le « contexte socioculturel de production » (Numéro 27).

Le choix des activités est important pour mieux cerner les éléments culturels :

E64. L'analyse de la chanson et les tâches destinées à travailler son contenu culturel permet à l'apprenant de toucher de près certaines pratiques quotidiennes d'un peuple. Le choix de certaines tâches et activités pédagogiques accentuées sur la charge culturelle de la chanson permet de développer sa compétence culturelle.

Parmi les éléments culturels sur lesquels doivent porter les activités et sur lesquels doivent s'arrêter les apprenants, les enseignants interrogés citent « les traditions, les mythes et les légendes de différentes origines ». (Numéro 51), « les coutumes et les morales) (Numéro 58), « les expressions figées et les figures de style) (numéro 70).

Quant à la nature des activités, la majorité des enseignants citent « le repérage » et « l'analyse ». Un seul enseignant fait référence à la traduction de chansons kabyles en français (Numéro 27). Ce genre d'activité, mettant en valeur les référents culturels de chaque culture et incitant les apprenants à trouver des équivalents aux éléments propres à sa culture dans la langue et culture étrangère, permet de développer leur compétence culturelle. Mieux encore, la traduction permet de développer leur compétence interculturelle. Parmi ces enseignants interrogés, un enseignant souligne l'importance de s'interroger sur la composante interculturelle : « On doit prendre en considération la composante interculturelle : il y a une différence entre la chanson kabyle et la chanson française. » (Numéro 44).

Comment alors les enseignants envisagent-ils le développement de la compétence interculturelle à travers la chanson ?

Sur les 78 enseignants, 49 (soit un taux de 63%) ont répondu à la question du développement de la compétence interculturelle par la chanson. La majorité des enseignants ont donné des réponses similaires à celles sur le développement de la compétence culturelle. Nous citons quelques-unes de leurs réponses :

E3. Connaitre et découvrir les cultures des autres pays.

E4. La chanson permet de connaître les us et les coutumes d'autres pays.

E5. Connaitre et découvrir les cultures des autres pays.

E38. S'ouvrir sur d'autres langues. Connaître la culture des autres à travers le choix de chansons étrangères. Connaître le contexte culturel des chansons étrangères.

E66. En mettant l'accent sur les lieux, les us et les informations qui y sont citées dans la chanson.

Sur les 49 enseignants ayant répondu à la question, nous avons compté 13 enseignants qui proposent d'intégrer des chansons de différentes langues et cultures (kabyles, françaises et anglaises) (numéros 17, 19, 36, 37, 38, 44, 47, 58, 64, 65, 68, 71 et 78). Selon ces enseignants, le recours à des chansons issues de langues et de cultures différentes permet de cerner les ressemblances à mettre en valeur et les différences à accepter. Ainsi, 6 enseignants sur les 49, citent l'étude comparative comme approche interculturelle :

E25. Comparer entre des chansons algériennes et des chansons françaises (travailler avec deux chansons en même temps pour dégager les points communs et les différences).

E26. Utiliser les TIC et les réseaux sociaux et établir des passerelles avec des élèves étrangers au sujet de la chanson.

E27. Rechercher les similarités dans le patrimoine universel de la chanson notamment française et kabyle.

E30. En comparant des chansons de différentes cultures et de différents pays.

E51. En travaillant de manière comparative sur diverses chansons issues de diverses cultures.

2.3.3.4. Le ludique et le divertissement

La première des choses à laquelle nous pensons quand nous parlons de l'exploitation de la chanson en classe de langue, c'est le ludique et le divertissement. 9 enseignants (soit un taux de 12%) ont souligné ses deux aspects comme des avantages de l'utilisation de la chanson en classe. Ils estiment que « La chanson est souvent associée au ludique. Elle rend l'apprentissage plus intéressant » (numéro 27), elle permet d'« enseigner de façon optimale et divertissante »

(numéro 49) et de « divertir l'apprenant en cassant la routine et en créant une bonne atmosphère de travail » (numéro 11). D'autres pensent qu'étant une activité ludique qui permet d'apprendre en s'amusant, la chanson reste « un plus pour leur programme scolaire » (numéro 24).

2.3.3.5. Initiation à la poésie

La chanson, de par son texte stylistiquement et formellement travaillé, est souvent associée au genre « poème ». Une minorité d'enseignants (4, soit 5%) estime que l'utilisation de la chanson permet d'initier les apprenants à la poésie (numéro 17, 18, 26 et 29). Les enseignants qui assimilent la chanson à la poésie, voient d'abord en elle le texte qui a les mêmes caractéristiques textuelles que la poésie. Or, la chanson n'est pas seulement un simple texte. Elle se distingue de la poésie par la musique et la voix qui lui confèrent toute sa particularité.

2.3.3.6. La motivation par la chanson

Aujourd'hui, l'un des obstacles auxquels se heurte l'enseignant en classe de langue étrangère est le manque, voire l'absence de motivation de ses apprenants. Devant cet état de fait, de nombreuses recherches en didactique des langues et en sciences de l'éducation visent à éliminer les facteurs qui peuvent freiner l'apprentissage et à mettre en place des dispositifs à même de motiver les apprenants. L'une des stratégies mises en place dans ce dessein est le choix des supports pédagogiques. Sur les 78 enseignants ayant répondu à la question des avantages de l'utilisation de la chanson comme support pédagogique en classe de FLE, 26 (soit 33%) ont évoqué la motivation.

Quelles sont alors les représentations des enseignants sur le choix de la chanson comme outil de motivation pour l'apprentissage du FLE?

Sur les 78 enseignants qui ont répondu à la question « La chanson accroît-elle la motivation des apprenants ? », 73 (91%) enseignants estiment que la chanson est un moyen de motivation pour l'apprentissage en classe de FLE. Une minorité d'enseignants (2, soit 2.5%) déclarent le contraire dont l'un estime que « ils (les

apprenants) considèrent la chanson comme un passe-temps. ». Les cinq enseignants restants (6.25%) n'ont donné aucune réponse à la question.

Les réponses, qui justifient le choix de la chanson comme outil motivationnel, selon les enseignants interrogés, sont liées à divers points à l'origine de cette motivation : la relation entre les adolescents et la chanson, le ludique et le divertissement, la chanson et l'apprentissage des langues/cultures.

Le premier point est la relation qui peut exister entre l'apprenant et la chanson. Les enseignants favorables à l'utilisation de la chanson comme un support pédagogique estiment qu'elle est le genre de discours le plus proche des apprenants. Il constitue leur univers et un moyen pour exprimer leurs soucis et leur joie. Voici donc leurs réponses :

E1. Certainement, on peut justifier cela par la relation des jeunes avec la musique.

E20. Forcément oui ! C'est leur univers. C'est leurs problèmes qui se concrétisent à travers ces chansons.

E27. Oui, la plupart des jeunes ont une playliste sur leur Smartphone.

E29. Oui, la chanson fait partie du quotidien de l'apprenant et puiser de son vécu c'est ce qu'il y a de plus motivant.

E41. Oui, elle touche les émotions des apprenants et de ce fait elle crée une ambiance propice à l'apprentissage.

E51. Oui, parce qu'ils préfèrent travailler avec quelque chose qu'ils connaissent

E54. Oui. C'est évident car la musique fait partie intégrante de leur vie.

E56. Oui, beaucoup. Chaque fois que le support est proche des apprenants, l'apprenant s'intéresse plus à la matière et apprend plus rapidement.

E65. Qui dit chanson, dit émotions, joie et musique et les adolescents sont sensibles face à ses facteurs. Ils se retrouvent motivés car ils sont en train d'apprendre et de se détendre à la fois. Ceux qui sont passionnés par la musique vont se retrouver sans doute.

E69. Probablement oui avec cette génération. La chanson est leur centre d'intérêt.

E71. Oui beaucoup. A l'adolescence, la chanson permet aux jeunes l'interprétation et l'expression de leur désirs plus que ne le ferait un simple texte.

E72. Oui, bien évidemment la chanson participe activement à la motivation de l'élève car on voit, de nos jours, que l'élève est beaucoup plus attiré par la musique et les chansons.

Le deuxième point concerne le plaisir que la chanson procure aux apprenants à apprendre une langue étrangère. Elle « (...) apporte une énergie positive en classe. Elle crée une atmosphère de la participation. » (numéro 63) et elle « (...) participe activement à la motivation de l'élève car cette dernière attire l'attention de l'élève et le motive à apprendre ses paroles par cœur. » (numéro 72). Le recours à la chanson rend les apprenants plus attentifs et leur permet de participer davantage en classe : « il suffit de lancer une chanson pour que tous les élèves lui prêtent la plus grande attention. Parfois ça permet même de dépasser la fatigue, l'ennui et d'autres problèmes du même ordre. » (numéro 39). La chanson permet également de développer la confiance en soi : « La chanson accroît la motivation de l'apprenant. Une fois qu'il se sent capable de comprendre et d'apprendre par la chanson, il sera sûr de lui. » (numéro 44).

Pour certains enseignants, la chanson permet aux apprenants d'échapper à la monotonie des textes et d'apprendre la langue autrement :

E45. Oui, cela leur rapporte quelque chose de nouveau, ils sont plus motivés quand ils écoutent une chanson que lorsqu'ils lisent un texte. »

E67. Oui. Mes apprenants sont toujours excités de travailler sur une chanson. C'est toujours plus motivant pour eux d'écouter et d'apprécier une chanson que de lire un texte. »

E68. Oui, d'autant plus que les jeunes d'aujourd'hui écoutent beaucoup de chansons et à leur changer de ce côté monotone d'étude textuel ça peut effectivement les attirer.

E77. Oui c'est un style qui leur parle. Ils écoutent beaucoup de musique. Donc l'utilisation de la chanson les fait sortir de l'inertie du texte habituel.

Le dernier point concerne l'aspect ludique et divertissant de la chanson. Ainsi, la motivation à apprendre la langue est lié à ce point que nous avons déjà

évoqué dans les avantages de la chanson (cf. 2.3.2.4). Les réponses des enseignants nous y rapporterons plus de précisions sur ce point.

Les enseignants, ayant mis en relation la motivation avec l'aspect ludique et divertissant, pensent que la chanson – avant d'être un moyen pédagogique – est un moyen ludique et divertissant :

E33. Oui évidemment, la génération adore ce genre de divertissement. »

E46. Oui, l'aspect ludique de la chanson trouve un écho favorable chez les élèves.

E55. Oui. Vu qu'on a affaire à des adolescents, ces derniers apprennent mieux avec des supports nouveaux et amusants. »

E64. Oui. C'est un divertissement avant d'être un outil pédagogique. Ils ne vont pas s'ennuyer.

A l'issue de l'analyse des représentations des enseignants sur les avantages de l'utilisation de la chanson en classe de langue, nous pouvons affirmer que la place réservée à la chanson dans les pratiques de classe est limitée à son aspect divertissant et ludique. En effet, les enseignants n'y font référence à la chanson que dans le cadre des activités ludiques dont le but est d'attirer les apprenants à apprendre la langue. Cette première conclusion est confirmée par le tableau ci-dessous qui met en exergue les réponses des enseignants à la question 6. Ainsi, sur les 78 enseignants interrogés, 55 (soit 90%) utilisent la chanson comme support aux activités de langue et 18 enseignants (soit 30%) utilisent la chanson pour le divertissement.

Tableau 11 : les différentes manières d'exploiter la chanson en classe selon les enseignants

Q7. Si vous utilisez la chanson en classe, c'est surtout comme :		
Items	Nombre	Pourcentage
Divertissement	18	30%
Support aux activités de langue	55	90%
Séquences didactiques	13	21%

Projet de classe	3	5%
Sans réponse	17	22%

Cela nous laisse réfléchir sur les réticences et les réserves des enseignants ainsi que des concepteurs des manuels quant à l'intégration de la chanson comme genre à enseigner et à produire en classe de langue, dans le cadre de la séquence didactique ou comme projet de classe. En effet, 13 enseignants (soit 21%) utilisent la chanson dans le cadre de la séquence didactique et 3 enseignants (soit 5%) l'utilisent comme projet de classe. C'est également le constat que nous avons fait quant à sa place dans les documents officiels algériens. On ne fait recours à la chanson que pour enseigner les points de langue et le fait poétique (cf. 2.2).

Tableau 12 : les avantages de l'utilisation de la chanson en classe selon les enseignants

Les avantages de la chanson	Nombre	Pourcentage
Apprentissage de la langue (prononciation, vocabulaire, mémorisation, etc.)	35	45%
Développer les compétences orales et écrites	12	15%
Développer la compétence culturelle et interculturelle	6	8%
Ludique et divertissement	9	12%
Initiation à la poésie	4	5%
Motivation	73	91%

2.3.4. Les inconvénients de la chanson en classe

Sur les 78 enseignants interrogés, 46 enseignants (soit 59%) estiment que la chanson comporte des inconvénients. 23 enseignants (soit 26%) n'y voient « aucun inconvénient », à condition que la chanson choisie « touche le vécu de l'apprenant » (numéro 35) et que l'enseignant veille au bon choix des chansons (numéros 27, 47, 53 et 56) et à leur bonne exploitation en classe (numéro

39). Le reste des enseignants, (9, soit 12%), n'ont donné aucune réponse à la question.

2.3.4.1. Déconcentration et distraction des apprenants

L'un des arguments les plus cités par les enseignants est la déconcentration des apprenants quant à l'utilisation de la chanson en classe. Ainsi, 19 enseignants (soit 24%) ont soulevé ce problème en le justifiant par l'aspect distrayant et divertissant de la chanson.

E16. Certains élèves pourraient le prendre pour moyen de divertissement, donc manque d'attention et de concentration.

E36. Elle peut être prise pour divertissement par les élèves et ne pas trop prendre le cours au sérieux

E48. Les élèves considèrent plus la chanson comme un divertissement que comme un projet didactique.

E54. Les apprenants peuvent la prendre plus pour un divertissement qu'un moyen d'apprentissage.

E68. Parfois la chanson peut causer une certaine dispersion de la part des apprenants. C'est-à-dire qu'au lieu de se concentrer sur l'objectif, ils s'oublient à apprécier la chanson en elle-même.

E77. Le manque de concentration à cause de la musique surtout quand les apprenants connaissent la chanson.

E78. Des fois les élèves décrochent car, pour eux, les chansons sont utilisées en classe pour se divertir.

Dans ce genre de situation, afin d'éviter la déconcentration et le désintérêt des apprenants, il incombe à l'enseignant de leur expliquer l'objectif de la séance et la tâche à effectuer avant d'aborder la chanson, soit comme un simple support pour l'apprentissage d'un fait linguistique ou poétique ou comme un genre à produire dans le cadre de la séquence didactique (lors de la mise en situation). Ainsi, les apprenants sauront dès le départ ce qu'ils feront au cours de la séquence didactique ou de la séance, les différentes tâches qu'ils devront effectuer pour atteindre l'objectif visé, ainsi le rôle de chacun dans le cadre de la réalisation d'un projet, par

exemple. C'est une manière d'orienter et de responsabiliser les apprenants. Et c'est ce qui est d'ailleurs préconisé par les nouvelles approches en didactique, à savoir la perspective actionnelle.

2.3.4.2. Problèmes administratif et technique

L'un des problèmes auquel les enseignants sont confrontés est le manque de moyens techniques (salles d'informatique, internet, instruments de musique, etc.) pour enseigner les genres oraux, pour n'en citer que la chanson, 6 (soit 8%) enseignants y font référence à ce problème. Le manque de matériel informatique et de musique était l'un des obstacles auquel nous sommes confrontés lors de l'expérimentation de la séquence 1 (cf. 5.4.4). Un autre problème, cité par les enseignants, est le manque de temps (3 enseignants, soit 4%). La chanson n'étant réservée dans les programmes officiels que pour l'étude des faits poétiques à la fin des séquences didactiques et les enseignants étant contraints à respecter les programmes, ils ne trouvent pas le temps adéquat pour exploiter la chanson.

Même quand on utilise la chanson, certains enseignants estiment qu'elle est bruyante et qu'on risque de déranger les classes voisines (numéro 25, 58 et 63). Ce problème peut être relatif à l'absence des salles équipées de matériel informatique et technique, destinées à l'enseignement/apprentissages des genres oraux.

2.3.4.3. Le mauvais choix de chansons

Sur les 78 enquêtés, 5 enseignants (soit, 6%) estiment que le mauvais choix de chansons à exploiter en classe peut constituer un inconvénient. Selon ces enseignants, cet inconvénient peut être dû au choix « des chansons d'hier » (numéro 4) qui peuvent ne pas être au goût des apprenants, au choix de chansons qui ne portent pas sur les sujets et les thématiques étudiés en classe (numéro 4 et 38) et au « rythme de la chanson » (numéro 18) qui peut être rapide pour certains apprenants qui ont des difficultés à comprendre le paroles en français. C'est pour ces raisons que les spécialistes en didactique, pour n'en citer que Joaquim Dolz et Bernard Schneuwly, recommandent de modéliser les genres à enseigner afin de cerner leurs

caractéristiques et évaluer les apprenants afin de diagnostiquer leurs lacunes, leurs besoins et leurs connaissances en relation avec le genre.

2.3.4.4. La négligence des supports textuels

Un autre inconvénient souligné est le fait que l'utilisation de la chanson pourrait désintéresser les apprenants à l'étude des supports textuels. Selon les enseignants (3, soit 4%) « Les apprenants sont souvent plus attirés par les mélodies que par les textes » (numéro 38), ils peuvent, en effet, « montrer un désintérêt au texte et ne s'intéresser qu'aux supports audio ou chanson. Alors que le texte n'est pas non plus à bannir et la chanson ne doit pas occuper une place au détriment du texte » (numéro 67). En revanche, les enseignants oublient que la chanson peut être exploitée à l'oral et à l'écrit.

2.3.4.5. La culture véhiculée, un obstacle pour l'apprentissage

Contrairement aux enseignants qui pensent que la chanson est le meilleur moyen d'accès à la culture (locale ou étrangère), d'autres (2, soit 3%) estiment que la culture véhiculée par la chanson peut être un obstacle pour l'apprentissage de la langue. Un enseignant affirme que « Parfois le texte est inaccessible aux élèves en raison des référents culturels qui leur sont étrangers » (numéro 46). C'est là où l'enseignant doit intervenir pour aider les apprenants, à travers des activités, à repérer ces référents, à les comprendre et à les respecter.

Tableau 13 : les inconvénients de la chanson selon les enseignants

Les inconvénients de la chanson	Nombre	Pourcentage
Déconcentration et distraction des apprenants	19	24%
Problème administratifs et techniques	6	8%
Le mauvais choix de chanson	5	6%
La négligence des supports textuels	3	4%

La culture, un obstacle à l'apprentissage	2	3%
Réponse avec « oui » seulement	11	14%
Aucun inconvénient	23	29%
Sans réponse	9	12%
Total	78	100%

2.3.5. Quelle chanson choisir ? Chanson d'hier ou d'aujourd'hui ?

Sur les 78 enquêtés, 5 enseignants n'ont pas répondu à la question, 22 (soit 26%) préfèrent utiliser les chansons d'hier « pour leur originalité » (Numéro 27 et 35) et pour leurs textes qui sont « plus intéressants, éducatifs » (Numéro 28 et 40) », « bien élaborés » (Numéro 32), « plus respectueuses » (Numéro 50) et « apportent plus d'informations aux élèves » (Numéro 38). Ils ajoutent que « le français utilisé dans les anciennes chansons est plus classique et correct par rapport à celui utilisé dans les chansons d'aujourd'hui. » (Numéro 55) et « la musique est plus douce » (Numéro 53). Par contre, ceux qui préfèrent les chansons d'aujourd'hui sont en nombre de 17 (soit 23%). Selon eux les chansons d'aujourd'hui sont les plus proches et les plus préférées des apprenants (Numéro 1, 17, 52, 55, 73, 78). Elles sont « plus faciles à comprendre » (Numéro 18), elles les attirent et elles les motivent à apprendre (Numéro 2, 3 et 30). Il est également préférable d'utiliser les chansons d'actualité car les apprenants sont « plus attirés par la musique et les chanteurs de leur temps » (Numéro 71 et 72), « auxquels ils peuvent même s'identifier. » (Numéro 52). La justification du choix des chansons d'aujourd'hui par le fait que tous les adolescents sont attirés par des chanteurs de leur temps est une idée fautive. Des chanteurs anciens continuent d'attirer des publics jeunes. Calvet cite l'exemple de Léo Ferré qui « après 1968, âgé de cinquante ans, (il) atteint un public de moins de vingt ans. » (1981 : 109). Des exemples de ce genre, concernant des chanteurs kabyles anciens ne manquent pas, pour n'en citer que Slimane Azem et Cheikh El Hasnaoui qui demeurent vivants dans la mémoire des algériens même après une vingtaine d'années depuis son décès.

Quant au reste des enseignants, voire la majorité (34, soit 44%) estiment qu'il est intéressant d'utiliser des chansons d'aujourd'hui et d'hier « pour satisfaire le goût des jeunes et leurs différences culturelles » (Numéro 31). Ils précisent que « les deux peuvent apporter un plus à l'apprenant » (Numéro 59), « Celles d'hier pour leur enseigner les valeurs de nos ancêtres » (Numéro 60), « transmettre nos traditions aux générations futures et conserver notre culture » (Numéro 45). Quant à « celles d'aujourd'hui, elles attirent plus les jeunes » et elles permettent de « tenir compte de leurs penchants et intérêts » (Numéro 60). Selon ces enseignants, le choix de la chanson, d'hier ou d'aujourd'hui dépend de « l'objectif d'apprentissage » visé (Numéro 1, 10, 11 et 19) et de « la thématique » (Numéro 34 et 69). Un enseignant (numéro 11) explique : « Je pense que cela dépend de l'objectif visé. Si pour divertir ça serait celles d'aujourd'hui, et si c'est comme support à étudier ce serait les chansons d'hier. ». La chanson doit également correspondre à « l'objet d'étude » (Numéro 1), au « projet-élèves » (Numéro 19) et à « la séquence didactique, et au type de discours enseigné » (Numéro 44), mais aussi « aux valeurs culturelles, sociales et identitaires des apprenants » (Numéro 54).

En fin de compte, le choix de la chanson ne dépend pas de son contexte de production mais plutôt de son originalité, des valeurs qu'elle transmet et de l'ambiance qu'elle crée. Mais surtout de sa connivence avec le projet à réaliser. Qu'elle soit étrangère ou qu'elle relève de la culture de l'apprenant, le plus important, en situation de classe, est la manière dont nous l'exploitons. Il est, par ailleurs, dommage que certains enseignants utilisent souvent la chanson au service des autres genres de discours (objets d'étude) enseignée en classe en la limitant à sa composante textuelle (surtout thématique) et sa dominante discursive adéquate avec le type de texte enseigné en classe. Il serait plus judicieux de réserver une séquence didactique rien que pour la chanson, à exploiter comme un genre de discours à part entière, ayant ses propres caractéristiques textuelles, musicales et vocales. Y a-t-il parmi les enseignants interrogés, ceux qui l'exploitent comme un genre discussif dans le cadre de la séquence didactique ou comme projet de classe ?

2.3.6. Chanson, séquence didactique et projet-élèves

Avant de nous interroger sur la manière avec laquelle les enseignants exploitent la chanson comme genre discursif, nous avons jugé important de nous interroger premièrement sur les représentations des enseignants interrogés quant à l'enseignement par les genres de discours. Ainsi, comme le montre le tableau ci-dessous, sur les 78 enquêtés, 56 (soit 72%) affirment adopter l'approche par les genres en classe, tandis que 7 enseignants (9%) répondent par « non » et 15 enseignants (19%) affirment ne pas avoir de connaissance de cette approche.

Tableau 14 : l'approche par les genres dans la pratique enseignante

Q.4 : Adoptez-vous l'approche par les genres de discours en classe ?		
Items	Nombre	Pourcentage
oui	56	72%
non	7	9%
Je ne sais pas	15	19%
Total	78	100%

Sur les 56 enseignants qui affirment utiliser l'approche par les genres, seulement 18 enseignants semblent faire la différence entre les genres discursifs et les types de texte. Ainsi, en répondant à la question 5 « Quels genres de discours devons-nous enseigner au secondaire ? » (cf. annexe n°2), ces enseignants citent les différents genres discursifs proposés par les programmes officiels algériens du cycle secondaire, entre autres le fait divers, l'appel, la nouvelle, le débat d'idées, etc. Par contre, le reste des enseignants confondent entre les deux notions. Ils font référence aux différents types de textes (narratif, argumentatif, expositif, explicatif, etc.) en répondant à la question n° 5.

Comme le montre le tableau n°6, 13 enseignants déclarent utiliser la chanson dans le cadre de la séquence didactique. L'utilisent-ils comme un genre à produire ou comme un simple support aux activités linguistiques et de compréhension/production orale ?

Sur les 21 enseignants (soit un taux de 27%) qui affirment utiliser la chanson dans le cadre de la séquence didactique ou comme projet de classe, seulement 2 enseignants l'exploitent comme un genre à produire dans le cadre de la séquence didactique et comme un projet-élèves.

E25. J'utilise la chanson dans la séquence didactique comme un travail de créativité en amenant premièrement les apprenants à écrire les paroles d'une chanson qui va être en relation avec une situation précise, puis choisir une musique adaptée ou même l'inventer.

E43. A travers le projet sur la chanson, on apprend aux apprenants à écrire voire traduire des textes de chansons.

Les pratiques des enseignants numéro 25 et 43, nous semble s'inscrire dans l'approche par les genres. Ils proposent d'étudier la chanson comme un genre à produire dans la séquence didactique. L'enseignant numéro 25 ne s'intéresse pas seulement à la composante textuelle de la chanson mais aussi à sa composante musicale. Il propose d'amener les apprenants, dans le cadre de la séquence didactique à produire un texte de chanson en relation avec un contexte précis et de le mettre en musique. Ce genre de pratique selon cet enseignant est un travail de créativité.

Quant à l'enseignant numéro 43, il se focalise sur le texte de la chanson en proposant d'apprendre aux apprenants, dans le cadre du projet, à produire et à traduire des textes de chansons. Même s'ils ne donnent pas assez de précisions sur le déroulement de la séquence/projet, leurs pratiques de la chanson comme genre discursif, nous semble intéressantes. Elles peuvent motiver les apprenants à apprendre la langue française. C'est ce que, d'ailleurs, nous avons tenté de montrer à travers l'expérimentation des séquences didactiques 1 (cf.5.2) et 2 (cf. 5.3).

Le reste des enseignants font recours à la chanson pour enseigner l'oral (13 enseignants, soit 62%, voire la majorité), ou pour travailler l'aspect poétique de la langue (Numéro 53 et 63). Ils y font recours également au début de la séquence didactique « pour la séance de la mise en situation » (Numéro 1) ou « en fin de

séquence pour proposer une autre façon d'intégrer les contenus étudiés durant la séquence » (Numéro 52).

L'analyse des représentations des enseignants sur l'enseignement de la chanson comme genre de discours dans le cadre de la séquence didactique ou comme projet de classe, nous confirme l'hypothèse selon laquelle les enseignants ne font recours à la chanson que pour enseigner l'oral, les points de langue, et le fait poétique. C'est également la conclusion à laquelle nous sommes arrivés suite à l'analyse des programmes officiels et des manuels scolaires (cf.1.2). En revanche, les enseignants qui font un usage de la chanson, différent de ce qui est recommandé dans les programmes et proposé dans les manuels, ne représente que 2 enseignants (E. 25 et E. 43) sur les 78 enquêtés.

Conclusion

Au terme de ce chapitre, nous sommes arrivée à la conclusion que la place accordée à chanson dans les programmes et les manuels scolaires de langue française du cycle secondaire est insuffisante. On ne recommande la chanson que pour travailler le fait poétique, la compréhension/production orale (dans les programmes) et comme supports aux activités de langue et de compréhension écrite pour enseigner d'autres genres discursifs (dans les manuels). Autrement dit, la chanson n'est pas enseignée comme un genre à part entière dans le cadre d'une séquence didactique ou d'un projet de classe, on y fait recours que accessoirement pour combler le manque de textes relatifs au genre abordé dans les différents objets d'étude. Cet usage reflète si bien la dominance de la typologie textuelle dans les programmes et les manuels scolaires. Ainsi, les compétences visées se limitent à la composante linguistique et les autres compétences langagières (socioculturelle et pragmatique) et les compétences interculturelles n'y trouvent aucune place dans les activités sur la chanson dans les manuels.

Quant aux pratiques enseignantes, nous sommes également arrivée au même constat. Les enseignants qui préfèrent la chanson aux autres genres discursifs sont en nombre de 35 sur les 78 enseignants interrogés, (soit 45%). En revanche, ceux qui y font souvent recours en classe ne représentent que 26% (20 enseignants) des enquêtés. Encore moins, ceux qui affirment l'utiliser dans le cadre de la séquence didactique (13 enseignants, soit 21%) et comme projet de classe (3 enseignants, soit 5%). L'analyse des réponses des enseignants ayant affirmé avoir utilisé la chanson comme un genre discursif a révélé que seulement 2 enseignants (E. 25 et E.43) qui proposent une exploitation de la chanson comme un genre à produire dans le cadre de la séquence didactique et comme projet de classe. Les autres n'y font recours que pour aborder les points de langue, le fait poétique et la compréhension de l'oral.

A comparer avec les différentes études et les approches pédagogiques de la chanson en didactique des langues analysées (cf. 1.1), les propositions des manuels et les pratiques des enseignants semblent loin des nouvelles approches de la

chanson en classe de langue, telle la démarche de Michel Boiron (2007) ou encore mieux celle de Araya Virginia Boza (2012) et de Amar Ammouden (2009) pour développer la compétence interculturelle ou celle de Suzane Chartrand et al. (2011) et de Ludovic Gourvennec (2017) qui proposent de faire de la chanson « l'unité de la séquence didactique » où « le genre est garant en lui-même de l'unité de la séquence didactique. » (Laurens, 2012 : 66). Elles correspondent, en revanche, aux approches pédagogiques citées par Pierre Dumont et qui datent de la période entre 1980 et 1995, entre autres, l'approche thématique et linguistique de Christian Depierre, parue en 1989 dans le n° 226 du *Français dans le monde*.

Chapitre 3

La chanson pour développer la compétence interculturelle en classe de FLE

Introduction

La classe de langue, conçue comme une microsociété à part entière, est par excellence le lieu où les apprenants, confrontés à la culture véhiculée par la langue enseignée, interagissent. Ces interactions sont certes enrichissantes, mais elles peuvent être parfois source de malentendus, de préjugés voire de discours de haine. Afin de pallier de telles situations - qui peuvent constituer un obstacle à l'apprentissage des langues et des cultures étrangères et à la tolérance - les méthodologies les plus récentes en didactique des langues et des cultures (notamment la perspective actionnelle) promeuvent le développement d'une compétence interculturelle.

La compétence interculturelle a fait l'objet de plusieurs études. Ainsi, les définitions données à cette compétence et les approches la concernant divergent d'un auteur à un autre. Nous allons donc, dans la première partie de ce chapitre, aborder ce foisonnement définitionnel afin de mieux cerner le concept de compétence interculturelle, ses composantes, ses objectifs, les activités et les approches mises en place pour son développement. Nous nous interrogerons également sur son évaluation dans la perspective actionnelle.

En nous inspirant des différentes approches de la compétence interculturelle, nous présentons un exemple d'exploitation pédagogique expérimentée de la chanson en classe de FLE. Nous nous baserons particulièrement sur l'approche par les représentations et les stéréotypes (cf. 3.1.5) concernant la question de l'immigration. A travers cette étude, les apprenants vont déceler les perceptions (divergentes ou convergentes) que les auteurs/interprètes issus de cultures différentes ont de l'immigré. Ces différentes perceptions seront confrontées aux représentations que les apprenants se font sur le sujet.

3.1. La compétence interculturelle dans la recherche en didactique des langues

Né dans le contexte migratoire dans les années 1970, comme politique de scolarisation des enfants issus de l'immigration en France, le concept d'interculturalité s'est vite adopté au sein de la didactique des langues et des cultures étrangères. L'interculturel est une problématique interdisciplinaire : plusieurs domaines sociaux se sont emparés du concept pour en faire le point nodale de leur discipline.

Quand la didactique des langues étrangères s'est emparée du concept d'interculturalité dans les années quatre-vingt et quatre-vingt-dix, le succès de celui-ci s'est accru au point de s'étendre aux autres disciplines et de devenir un des axes essentiels de toute pédagogie. (Collès, 2013 : 73).

Dans ce qui suit, nous tenterons de définir la compétence interculturelle dans notre domaine d'étude, qui est la didactique du français langue étrangère, en la distinguant de la compétence culturelle et des autres compétences relevant du culturel (compétence transculturelle, pluriculturelle, métaculturelle et co-culturelle). Nous évoquerons les différentes méthodes et approches de l'interculturel ayant cours en didactique des langues étrangères. L'étude des travaux du *Conseil de l'Europe* nous permettra de cerner les composantes de la compétence interculturelle ainsi que ses objectifs d'apprentissage.

3.1.1. La compétence interculturelle : une terminologie mal stabilisée

Pour définir la compétence interculturelle, il faut tout d'abord la distinguer des autres compétences relevant du culturel : la compétence transculturelle, métaculturelle, pluriculturelle et co-culturelle. Selon Martine Abdellah-Preteuille, ces terminologies sont mal stabilisées, « l'usage synonymique des termes "universalité/universalisme", "pluralité/pluralisme", "multiculturel/interculturel" relève non seulement un flou sémantique mais renvoie à des choix sociologiques et politiques fondamentalement différents. » (1999 : 49). D'un point de vue didactique, les enjeux éducatifs de ces compétences sont différents.

Les enjeux de l'éducation (a) métaculturelle, (b) interculturelle et (c) pluriculturelle sont différents : il s'agit en effet de préparer les apprenants, respectivement, (a') à poursuivre un apprentissage individuel de la culture étrangère à distance, par documents authentiques interposés ; (b') à découvrir la culture étrangère sur le terrain, dans la rencontre avec des natifs ; (c') à vivre en permanence dans un environnement multilingue et multiculturel, comme lorsque, en tant qu'étranger, on s'installe définitivement ou du moins durablement dans un nouveau pays. (Puren, 2013 : 3)

Selon Christian Puren, la compétence interculturelle est l'une des composantes de « la compétence culturelle » qui représente le concept générique et qui englobe cinq composantes : métaculturelle, transculturelle, pluriculturelle, interculturelle et co-culturelle.

a. La compétence métaculturelle : cette compétence représente l'ensemble des connaissances qu'un apprenant acquiert tout au long de son apprentissage sur la culture de l'autre. Cette composante ne se limite pas aux connaissances, mais elle désigne la « capacité à mobiliser (ces) connaissances culturelles acquises et extraire de nouvelles connaissances culturelles à propos/à partir de documents authentiques représentatifs de la culture étrangère, consultés en classe ou chez soi » (Puren, 2014 : 5)

b. La compétence transculturelle : Selon Christian Puren, elle désigne la « capacité à retrouver, dans les grands textes classiques, sous la diversité des manifestations culturelles, le « fonds commun d'humanité » (É. Durkheim), (...) capacité à reconnaître son semblable dans tout être humain ». (ibid.). En d'autres termes, elle concerne les valeurs universelles communes à toute l'humanité malgré les différences culturelles.

c. La compétence pluriculturelle : c'est l'ensemble des attitudes et des comportements qui permettent aux individus issus de cultures différentes d'agir ensemble au sein d'une société multiculturelle. « Etre pluriculturel signifie acquérir des connaissances, des savoir-faire linguisticoculturels, comportementaux, des savoir-être pour interagir et communiquer dans au moins deux cultures (...) la

pluriculturalité est donc la capacité à s'identifier et à participer à plusieurs cultures. » (Chaves, Favier et Péliissier, 2012 : 12).

d. La compétence co-culturelle : Christian Puren la définit comme étant « la capacité à adopter et/ou créer une culture d'action commune avec des personnes de cultures différentes devant mener ensemble un projet commun. » (2014 :5).

e. La compétence interculturelle : elle désigne la « capacité à gérer les phénomènes de contact entre cultures différentes lorsque l'on communique avec des étrangers dans le cadre de rencontres ponctuelles, d'échanges, de voyages ou de séjours touristiques » (Puren, 2014 :5). Autrement dit, la gestion des rencontres interculturelles implique de repérer et de corriger les incompréhensions qui découlent des représentations que chaque interlocuteur a de la culture de l'autre.

Selon Martine Abdallah-Preteceille, « le préfixe "inter" du terme "interculturel" indique une mise en relation et une prise en considération des interactions entre des groupes, des individus, des identités. » (1999 : 50). Elle explique que « si le pluri, le multi-culturel s'arrêtent au niveau du constat, l'interculturel opère une démarche, il ne correspond pas une réalité objective. » (ibid.). Ce sont en effet la mise en relation et les interactions qui font toute la différence. Si la compétence pluriculturelle s'arrête à la mobilisation du « répertoire pluriel des ressources culturelles pour faire face à des besoins de communication ou interagir avec l'altérité ainsi qu'à faire évoluer ce répertoire. » (Byram, 2009 : 7), la compétence interculturelle désigne « la capacité à faire l'expérience de l'altérité culturelle et à l'analyser, et à se servir de cette expérience pour réfléchir à des questions généralement considérées comme allant de soi au sein de sa propre culture ou de son milieu. » (Beacco, Byram, Cavalli et al., 2016 : 10).

A l'encontre de Christian Puren qui considère la compétence interculturelle comme une composante de la compétence culturelle, d'autres spécialistes en didactiques des langues et des cultures (Abdallah-Preteceille, Zarate, Byram et Collès) trouvent que ces deux compétences recouvrent des domaines différents. C'est ce que nous tenterons de montrer dans ce qui suit.

3.1.2. La Compétence interculturelle vs compétence culturelle

Dès lors que les chercheurs en didactique des langues étrangères ont assigné à l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère l'objectif de former des citoyens capables de communiquer et d'interagir dans les différentes situations de la vie, la compétence culturelle devient « l'ingrédient majeur de la compétence communicative » (Galisson, 1995, cité par Boyer, 2001 :333). Ainsi, cela s'est traduit par le glissement de l'enseignement de la civilisation à l'enseignement de la culture par l'introduction des documents bruts ou authentiques. Selon Henri Boyer « l'émergence de la revendication d'authenticité au cours des années soixante-dix, et la généralisation du recours aux documents bruts sont à n'en pas douter les premiers signes tangibles d'une reconsidération didactologique des contenus civilisationnels en FLE » (Boyer, 2001 : 336). La reconsidération de l'approche civilisationnelle/culturelle en cours de FLE s'est également introduite par l'avènement de la démarche interculturelle, notamment avec les travaux de Geneviève Zarate sur « les représentations interculturelles (hétéro-représentations) et qui plus est sous la modalité la plus névralgique : le stéréotype » (ibid.).

Actuellement, les recherches en didactique des langues et des cultures étrangères sont davantage orientées vers la question du développement d'une compétence culturelle plurielle, voir interculturelle.

La réalité sociale et culturelle est de plus en plus polychrome et diversifiée, de plus en plus labile et dynamique. Culture et identité se déclinent désormais au pluriel et c'est cette pluralité qu'il faut prendre en compte, car c'est elle qui constitue désormais la norme (Abedallah-Preteceille, 1999 : 15-16).

Martine Abdllah-Preteceille rejette la démarche traditionnelle de l'enseignement de la culture, dite civilisationnelle, qu'elle juge comme étant « une démarche descriptive, objectivée (à défaut de pouvoir garantir l'objectivité), reste extérieure aux individus » (1996 : 28). Une telle démarche risque de nous induire à une compréhension erronée de l'autre en le réduisant aux connaissances dont nous disposons de la culture de son groupe d'appartenance. « L'Autre n'est alors appréhendé qu'à travers le discours et ne constitue pas l'interlocuteur. Il est objet et

non sujet et sert souvent de faire-valoir » (ibid. : 29). Or, la compréhension de l'autre, selon l'auteure, ne peut se faire qu'à travers une communication engagée. C'est ce qu'elle désigne par « culture en acte » ou de « culturalité » par opposition à la culture dans son état statique. L'intérêt d'une telle approche est de « repérer comment la culture ou, plus exactement, des traits culturels sont utilisés et manipulés dans la communication, dans les interactions, dans "la mise en scène" de soi. Il s'agit bien d'une "culture en acte" et non d'un état statique. » (1999 : 18).

Dans une situation de communication interculturelle, comme le précise Martine Abdellah-Pretceille, l'individu ne fait appel qu'à des « fragments culturels » qu'il « sélectionne et utilise selon ses intérêts et les contraintes de la situation » (ibid. : 19). Dans ce cas, nous pouvons parler de la « culture individuelle » qu'il faut primordialement distinguer de la « culture collective ».

Il y a culture et culture : celle, collective, que les membres d'une « communauté culturelle » partagent, et que l'on nommera ici « civilisation » et celle que l'individu se construit tout au long de son existence, et dans les cours de langue qu'il suit éventuellement, une culture individuelle bien que sociale faite de représentation, de croyance, d'attitude, de valeurs personnelles. (Holec, 1988 : 101)

La culture individuelle, elle-même faisant partie de la culture collective, est par définition plurielle et constituée de plusieurs « subcultures ». Martine Abdellah-Pretceille et Louis Porcher distinguent les cultures sexuelles, générationnelles, professionnelles, régionales et étrangères (1996 : 15-18). Ainsi, dans les situations d'enseignement/apprentissage des langues et cultures étrangères, selon la conception de Martine Abdellah-Pretceille et de Louis Porcher, c'est la compétence culturelle individuelle que nous devons prendre en considération dans notre analyse des situations d'interaction entre des individus issus de cultures différentes. Ces cultures, dites différentes, bien qu'elles soient distinctes, « peuvent être co-présentes à l'intérieur d'une même personnalité. (...) chacun d'entre nous se trouve inscrit dans plusieurs de ces appartenances et parfois dans elles toutes. » (ibid. : 19). Il s'agit, selon les termes de Serres, « d'une culture *tatouée, tigrée, arlequinée*, bref, *métissée* » (1991, cité par Abdellah-Pretceille et Porcher, ibid.). Ces auteurs

ajoutent que « toute culture est un mélange, un métissage élaboré au fil des siècles et qui a peu à peu conquis son originalité, sa définition, ses spécificités. » (ibid.). C'est aussi l'avis de Collès qui affirme que la « culture est interculturelle par définition. Toute culture qui s'isole est amenée à disparaître (...) » (2017 : 197). Il appuie ses propos par les exemples suivants :

Nos chiffres, notre alphabet, la plupart des mots de notre langue, nombre de nos aliments quotidiens – le café (Yémen ou Éthiopie), le chocolat (Amérique centrale), le riz (Chine ou Thaïlande), la pomme de terre (Andes, Amérique du Sud), les pâtes (Chine, Italie via Marco Polo), les tomates (Mexique), les haricots (Amérique centrale et Amérique du Sud), le poivre (Inde) – tout cela est devenu « nôtre » au travers d'échanges, de migrations et de conflits. (Collès, ibid.)

C'est pour toutes ces raisons que nous ne pouvons pas limiter l'enseignement/apprentissage des langues et des cultures étrangères aux connaissances des faits culturels. Toujours selon la conception de Martine Abdellah-Pretceille, l'important est de comprendre l'usage de ces faits culturels dans les situations de communication et d'interaction réelles. Ce sont, en effet, ces interactions entre les apprenants – comme individus dotés d'une culture individuelle diverse et complexe – au sujet d'une culture étrangère, qui sont à même de nous révéler les représentations que les apprenants ont de l'autre. Le rôle de l'enseignant est de corriger ces représentations en favorisant davantage l'échange et le partage entre les apprenants.

Il s'agit donc de développer une compétence d'analyse car les faits culturels peuvent servir d'écran à la compréhension des enjeux de la communication ; compétence qualifiée d'interculturelle si l'on fait référence au fait que toute définition culturelle est le produit d'une interaction, d'une inter-définition. (Abdellah-Pretceille et Porcher, 1996 : 35).

Dans cette perspective dite pragmatique et communicationnelle, la compétence interculturelle peut être définie comme la capacité à analyser et à comprendre les éléments culturels et à les réinvestir dans les différentes situations d'interaction interculturelles.

3.1.3. La compétence interculturelle dans le CECRL

Le Conseil de l'Europe, « grâce à ses programmes d'activités et ses publications, poursuit l'adaptation de l'enseignement des langues aux besoins du monde contemporain. » (Byram, Gribkova et Starkey, 2002 : 5). Parmi ces besoins : le développement de la compétence interculturelle.

L'éducation à la compréhension interculturelle constitue l'une des activités centrales du Conseil de l'Europe pour la promotion d'une meilleure compréhension mutuelle et l'acceptation de la différence dans nos sociétés multiculturelles et multilingues. (Byram, Gribkova et Starkey, *ibid.*)

C'est vers les années 1990, avec les travaux du *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (CECRL), que la compétence interculturelle prend un nouvel élan. Désormais, il ne s'agit plus d'une simple intégration des immigrants dans la société d'accueil, mais d'une compétence clé de l'apprentissage des langues et des cultures étrangères. Le Cadre intègre la dimension interculturelle comme une compétence clé de l'apprentissage des langues étrangères. Son objectif est de former des citoyens plurilingues et interculturellement compétents.

Dans une approche interculturelle, un objectif essentiel de l'enseignement des langues est de favoriser le développement harmonieux de la personnalité de l'apprenant et de son identité en réponse à l'expérience enrichissante de l'altérité en matière de langue et de culture. (Conseil de l'Europe, 2001 : 9).

Les apprenants, dans leur nouveau statut de locuteurs interculturels « sauront non seulement communiquer des informations, mais aussi entretenir des relations humaines avec des personnes parlant d'autres langues et appartenant à d'autres cultures. » (Byram, Gribkova et Starkey, 2002 : 7).

Afin de concrétiser cette démarche, les auteurs du *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (2001) font de l'apprenant « un acteur social » et de la communication « un agir social ». Ainsi, « parler, écrire et écouter, c'est agir. De là est né un nouveau concept : la perspective actionnelle. » (Chaves, Favier, Pélissier, 2012 : 17).

Ainsi, dans leurs réalisations d'actes langagiers, les apprenants font appel à plusieurs compétences, que le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* désigne de compétences à communiquer langagièrement (compétences linguistique, sociolinguistique et pragmatique) et de compétences générales (savoir, aptitudes et savoir-faire, savoir-être, savoir-apprendre). Ces compétences sont mobilisées par les apprenants/usagers dans « la réalisation d'activités langagières variées pouvant relever de la réception, de la production, de l'interaction, de la médiation (notamment les activités de traduction et d'interprétation) » (Conseil de l'Europe, 2001 : 18)

Bien que le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (2001) constitue une référence incontournable pour l'enseignement/apprentissage des langues et des cultures, il n'échappe pas aux critiques, notamment sur l'absence d'une analyse détaillée de la compétence culturelle/interculturelle dans le Cadre. Les auteurs, pour n'en citer que Michael Byram, Geneviève Zarate, Claude Springer et Christian Puren, reprochent au Cadre d'avoir mis de côté la compétence culturelle et interculturelle au détriment de la compétence à communiquer langagièrement qui, elle, bénéficie d'une étude détaillée de ses composantes et sous-composantes et d'une démarche d'évaluation.

Les auteurs définissent la « compétence à communiquer langagièrement » par ses composantes linguistique, sociolinguistique et pragmatique (p. 17). Et ils considèrent la compétence linguistique elle-même comme suffisamment complexe pour être définie de la même manière, par ses composantes lexicale, grammaticale, sémantique, phonologique et orthographique (p. 87). La compétence culturelle, par contre, y est définie de manière beaucoup moins claire. (Puren, 2021 : 1).

Gerhard Neuner, Lynne Parmenter, Hugh Starkey et Geneviève Zarate précisent que la compétence culturelle « n'intervient que partiellement dans les deux composantes suivantes : composante sociolinguistique et composante pragmatique. » (2003 : 103). C'est aussi le constat que fait Michael Byram quant à la compétence interculturelle :

Le CECR intègre bien le débat sur la compétence interculturelle et la prise de conscience de la dimension interculturelle, mais la question de l'évaluation et la définition des niveaux de compétence interculturelle ont été laissées de côté au moment de sa publication. (ibid, 2003 : 5)

En effet, la compétence interculturelle ne trouve place que dans les composantes des compétences générales individuelles de l'utilisateur/apprenant (savoir, aptitude et savoir-faire, savoir-être). C'est le constat que fait Claude Springer :

Le CECR n'offre que peu d'éléments de description pour la compétence interculturelle. Elle est intégrée diversement dans la compétence générale individuelle. On retrouve quelques éléments bien vagues dans savoirs ou connaissances déclaratives dont culture générale, savoir socioculturel, prise de conscience interculturelle (en quoi est-ce un savoir, n'est-ce pas plutôt un objectif à atteindre ?) ; dans aptitudes et savoir-faire interculturels. (2008: 10)

Dans la composante *savoir*, les auteurs du cadre évoquent *la prise de conscience interculturelle* qui désigne la connaissance, la conscience et la compréhension des relations, (ressemblances et différences distinctives) entre « le monde d'où l'on vient » et « le monde de la communauté cible » et qui sont « à l'origine d'une prise de conscience interculturelle. » (Conseil de l'Europe, 2001 : 83).

En ce qui est de la composante *aptitude et savoir-faire interculturel* les auteurs citent :

la capacité d'établir une relation entre la culture d'origine et la culture étrangère – la sensibilisation à la notion de culture et la capacité de reconnaître et d'utiliser des stratégies variées pour établir le contact avec des gens d'une autre culture – la capacité de jouer le rôle d'intermédiaire culturel entre sa propre culture et la culture étrangère et de gérer efficacement des situations de malentendus et de conflits culturels – la capacité à aller au-delà de relations superficielles stéréotypées. (ibid. : 84)

Quant au *savoir-être interculturel*, il se traduit en attitudes : d'ouverture et d'intérêt envers de nouvelles expériences, les autres, d'autres idées, d'autres peuples, d'autres civilisations – de volonté de relativiser son point de vue et son

système de valeurs culturels – de volonté et de capacité de prendre ses distances par rapport aux attitudes conventionnelles relatives aux différences culturelles (ibid. : 84)

Gerhard Neuner, Lynne Parmenter, Hugh Starkey et Geneviève Zarate trouvent ce classement ambigu en expliquant que :

La définition des « savoir-faire interculturels est bien centrée sur la mise en relation et la notion d’intermédiaire culturel y figure en toutes lettres. Mais celle-ci est distincte de la « conscience interculturelle » qui figure, elle, au titre des savoirs. Ne serait-elle pas mieux logée au titre du « savoir-être » qui, lui, n’est pas détaillé ? » (2003 : 103-104).

Afin de définir les composantes de la compétence interculturelle, nous allons nous focaliser sur les travaux du Conseil de l’Europe qui s’inscrivent dans la suite du *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (CECRL) et qui visent la promotion de l’éducation plurilingue et interculturelle. Ces documents, définis par le *Conseil de l’Europe*, sont l’œuvre d’auteurs ayant avancé leur réflexion sur la question de l’interculturel dans le domaine de la didactique des langues, pour n’en citer que Michael Byram, Bella Gribkova, Hugh Starkey.etc. Leurs travaux remontent aux publications théoriques de Louis Porcher, Geneviève Zarate et Martine Abdellah-Pretceill qui constituent un fondement théorique important pour étudier la question de l’interculturel.

3.1.4. Les composantes de la compétence interculturelle

Parmi les modèles des composantes de la compétence interculturelle, auxquels font référence les travaux cités précédemment (Byram, Gribkova et Starkey, 2002 et Huber et Reynolds, 2014), nous trouvons le modèle anglais de Michael Byram (1997) qui est le plus répandu dans le domaine de la didactique des langues et des cultures étrangères.

Dans son modèle, la compétence interculturelle se décline en cinq savoirs : savoirs, savoir-être, savoir-comprendre, savoir apprendre-et-faire et savoir-s’engager. L’originalité de ce modèle réside dans l’introduction d’une nouvelle

compétence, le savoir-s'engager. Cette compétence est liée à la notion d'action préconisée par le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (2001). Il s'agit de former des apprenants capables de s'engager dans les différentes situations de la vie, multiculturelles et plurilingues.

Selon Michael Byram, Bella Gribkova et Hugh Starkey, la compétence interculturelle est constituée de savoir, de capacités et d'approches, de valeurs, de points de vue et d'approches.

Les composantes de la compétence interculturelle sont un certain savoir, certaines capacités et approches – complétés par les valeurs que l'on a adoptées par son appartenance à un certain nombre de groupes sociaux. Ces valeurs font partie intégrante des diverses identités sociales de chacun. La « "compétence interculturelle" trouve son fondement dans les points de vue et approches du locuteur/médiateur interculturel (...) » (Byram et al., 2002 : 12).

3.1.4.1. Les savoirs (connaissances)

Michael Byram, Bella Gribkova et Hugh Starkey, « les savoirs » désignent la connaissance des groupes sociaux, de leurs produits et de leurs pratiques, à la fois dans leur propre pays et dans celui de l'autre et également les interactions générales entre les sociétés et les individus (2002 : 13). Ils précisent que la connaissance peut être définie comme une double entité : d'une part, la connaissance des processus sociaux, et, de l'autre, la connaissance des éléments qui sont la traduction concrète de ces processus et produits. (ibid.).

Josef Huber et Christopher Reynolds (2014), associent aux savoirs (connaissances) le concept de compréhension. Ces deux composantes se résument à un ensemble de prises de consciences (de la diversité et de l'hétérogénéité internes de tout groupe culturel ; de ses propres hypothèses, idées préconçues, stéréotypes, préjugés et discriminations apparentes ou cachées, et de ceux des autres ; etc.) (2014 : 83-84) et de connaissances (convictions, valeurs, pratiques, propos et produits que peuvent posséder ou utiliser les personnes ayant une orientation

culturelle donnée ; mécanismes d'interaction au niveau culturel, social et individuel, et la conscience du fait que le savoir est une construction sociale.) (ibid. : 84). Or, selon Michael Byram, Bella Gribkova et Hugh Starkey (2002), le « savoir-comprendre » est une composante à part entière et qui va au-delà de la connaissance et de la prise de conscience.

3.1.4.2. Le savoir-être

Il s'agit des points de vue et des comportements d'un locuteur en situation d'interaction interculturelle. Selon Michael Byram, Bella Gribkova et Hugh Starkey, un locuteur interculturel doit avoir la volonté de relativiser ses propres valeurs, ses propres croyances et comportements, d'accepter que ce ne sont pas forcément les seuls possibles et les seuls manifestement valables (2002 : 13). Il doit, en effet, apprendre à les considérer du point de vue d'une personne extérieure, ayant un ensemble de valeurs, de croyances et de comportements différents. En un mot, le savoir-être désigne « l'aptitude à décentrer » (ibid.).

Selon Josef Huber et Christopher Reynolds, cette composante se traduit en un ensemble d'aptitudes. Nous citons quelques exemples :

- Respecter les personnes ayant d'autres références culturelles que les siennes ;
- Être ouvert, intéressé et prêt à apprendre de la part et au sujet des personnes ayant d'autres orientations et perspectives culturelles ;
- Être prêt à remettre en question ce qui est habituellement considéré comme « normal » au regard de ses connaissances et de son expérience personnelle ;
- Être prêt à saisir les occasions d'entrer en contact et de coopérer avec des personnes ayant d'autres orientations et perspectives culturelles. (2014 : 83).

3.1.4.3. Le savoir apprendre/faire

Il s'agit des capacités de découverte et d'interaction qui permettent à l'apprenant –dans son rôle de « locuteur/médiateur interculturel »– de manier les connaissances acquises sur la culture de l'autre, les points de vue et les aptitudes sous la contrainte de la communication et de l'interaction en temps réel. (Byram, Gribkova et Starkey, 2002 : 14).

3.1.4.4. Le savoir-comprendre

Il désigne la capacité d'interprétation et de mise en relation. Autrement dit, « il s'agit de l'aptitude générale à interpréter un document ou un événement lié à une autre culture, à les expliquer et à les rapprocher de documents ou d'événements liés à sa propre culture. » (Byram, Gribkova et Starkey, 2002 : 14).

Les composantes savoir-faire/apprendre et savoir-comprendre désignent selon Josef Huber et Christopher Reynolds un ensemble de facultés. Nous en citons celles que nous jugeons être les plus pertinentes :

la multiperspectivité – la faculté de relativiser sa propre perspective en tenant compte des perspectives d'autres personnes ; la faculté d'interpréter d'autres pratiques culturelles, convictions et valeurs, et d'établir des liens avec les siennes propres ; la flexibilité cognitive – la faculté de revoir et d'adapter ses schémas de pensée en fonction de la situation ou du contexte ; le sens critique appliqué à l'appréciation des convictions, valeurs, pratiques, propos et produits associés à ses propres références culturelles comme à d'autres cultures, et la faculté d'expliquer son point de vue ; des facultés de plurilinguisme permettant de répondre aux besoins de communication lors de rencontres interculturelles ; la faculté d'intervenir en tant que médiateur dans des échanges interculturels, y compris celle de traduire, d'interpréter et d'expliquer. (ibid. : 84-85).

Etre interculturellement compétent ne se limite pas au développement de ces composantes : savoirs (connaissances), savoir-être (attitudes), savoir-faire/apprendre et savoir comprendre (facultés), « il faut également les déployer (ces composantes) et les mettre en pratique à travers des actions lors de rencontres interculturelles » (Huber et Reynolds, 2014 : 85). D'où l'importance de développer chez l'apprenant, la compétence de savoir-s'engager.

3.1.4.5. Le savoir-s'engager

C'est savoir mettre en pratique les connaissances culturelles dans les différentes situations d'interaction avec l'autre. Michael Byram, Bella Gribkova et Hugh Starkey (2002), désignent cette composante de « vision critique au niveau culturel » qui signifie « l'aptitude à évaluer – de manière critique et sur la base de critères explicites – les points de vue, pratiques et produits de son propre pays et des autres nations et cultures » (2002 : 15). Voici quelques exemples d'actions citées par Josef Huber et Christopher Reynolds:

Interagir et communiquer, de manière appropriée, efficace et respectueuse, avec des personnes ayant d'autres références culturelles ; coopérer avec des personnes ayant d'autres orientations culturelles au sujet d'activités et de projets communs, discuter des différences de vues et de perspectives, et construire des vues et des perspectives communes ; remettre en question les attitudes et les comportements (y compris les propos et les écrits) qui portent atteinte aux droits de l'homme ; agir pour défendre et protéger la dignité et les droits de l'homme, quelles que soient les références culturelles des personnes concernées. (2014 : 85).

Ainsi, la compétence interculturelle peut être définie comme un ensemble de connaissances sur sa culture et la culture de l'autre, de compréhensions (capacité à interpréter des faits culturels étrangers en les rapprochant de sa propre culture), d'attitudes (tolérance, acceptation, décentration) et de facultés (flexibilité cognitive, médiation interculturelle, etc.), concrétisé sous forme d'actions :

Réagir de façon appropriée, efficace et respectueuse dans l'interaction et la communication avec ces personnes ; entretenir des relations positives et constructives avec ces personnes ; s'appréhender soi-même et ses propres références culturelles à travers la rencontre avec l'altérité culturelle. (Huber et Reynolds, 2004 : 81).

3.1.5. Méthodes et approches de l'interculturel

Luc Collè (2003), dans le *dictionnaire de l'altérité et des relations interculturelles*, sous la direction de Gilles Ferrèol et Guy Jucquois, a recensé six approches de la compétence interculturelle : l'approche par les stéréotypes et les

représentations, le détour par l'analyse des heurts de la rencontre (par le choc culturel), par le support littéraire (le point de vue anthropologique), la conception pragmatique, l'approche interactionniste (ethnographie de la communication) et l'apport linguistique. Ces approches « envisagent toutes (la) "décentration" et la compréhension de l'Autre au détriment de la seule description et de la simple connaissance théorique. » (Collés, 2003 : 175) et « elles ont en commun de s'appuyer sur des sciences humaines auxquelles elles empruntent sans compter : la sociologie, la psychologie sociale, l'anthropologie, l'ethnographie de la communication et la linguistique » (ibid.).

3.1.5.1. L'approche par les représentations et les stéréotypes

Le concept de représentation recouvre diverses terminologies, il est « souvent vulgarisé à travers les termes d'images, de regards, de points de vue. » (Zarate, 2003 : 29). Dans le domaine de la didactique des langues et des cultures, quand on évoque le concept d'interculturalité ou de représentation, le nom de Geneviève Zarate est le premier auquel nous pensons.

L'approche de l'interculturel de Geneviève Zarate repose sur l'étude des représentations sociales de l'étranger comme moyen pour mettre le monde en ordre et pour définir l'identité sociale : « Puisque partager des représentations, c'est manifester son adhésion à un groupe, affirmer un lien social et contribuer à son renforcement (...). » (2003 : 30). Elle explique qu'« à l'instar de toutes les autres formes de représentations, les représentations de l'étranger renvoient à l'identité du groupe qui les produit. » (ibid.).

Ainsi, comme « la classe de langue est définie comme un des lieux où la culture du pays de l'élève et la culture enseignée entrent en relation » (ibid. : 11), les représentations qu'ont les apprenants de leur propre culture et de celles de la culture cible peuvent être à l'origine des préjugés et des malentendus. C'est pour cette raison qu'il incombe à l'enseignant de prendre en considération les représentations, qu'elles soient positives ou négatives, dans l'enseignement apprentissage des langues-cultures étrangères.

Pour ce faire, elle invite les enseignants de langue à prendre en compte explicitement les représentations, en amenant les apprenants à objectiver leurs représentations de la culture cible, afin de favoriser une meilleure description scolaire de celles-ci, et de construire « une relation dialectique entre l'identité sociale des élèves et la culture enseignée » (ibid. : 10).

Dans son approche de l'interculturelle par les représentations, Geneviève Zarate oppose le concept de l'individu comme « agent social » à celui de « sujet » en expliquant que « le terme d'agent social, renvoie à une vision dynamique de l'identité sociale, plus dynamique que celle de "sujet" qui introduit plutôt une description où l'individu est présenté en situation de dépendance par rapport à un conditionnement social.» (ibid.). De ce fait, et comme elle l'a déjà expliqué, « les représentations sociales ne sont pas une collection de subjectivités distinctes, mais au contraire, le produit d'un travail social collectif, à travers lequel les agents sociaux construisent leurs modes de connaissances de la réalité. » (ibid. : 29).

L'idée de travailler les représentations, comme moyen d'approche interculturelle, est également soutenue par d'autres chercheurs qui s'intéressent à la notion d'interculturalité dans l'enseignement des langues et des cultures étrangères. D'après Luc Collès (2003), un travail sur les représentations en classe de langue par la confrontation de la culture maternelle et la culture cible permet de mettre en vigueur les stéréotypes. Ces derniers ont, selon Gilles Verbunt, comme fonctions principales : « renforcement de la cohésion du groupe qui les exprime, et création d'un consensus aux dépens de l'étranger » (cité par Collès, ibid. : 176).

D'après Luc Collès, les stéréotypes ont une double facette :

D'une part, ils sont nécessaires car ils sont « des schémas cognitifs indispensables à la compréhension et à la production des discours. » (Dufays, 1993, cité par Collès, Ibid.). D'autre part, ils constituent une vision généralisante et réductrice de la réalité qui entraîne souvent un manque de tolérance vis-à-vis d'autrui. (ibid.).

Par ailleurs, la mise en vigueur des représentations stéréotypées en classe de langue permet la compréhension de l'autre et de ce fait le développement de la

compétence interculturelle. Selon Luc Collès la démarche de l'enseignant consiste à « (emmener les apprenants) à prendre connaissance de certains codes culturels propres à la culture cible et leur (apprendre) à les manipuler. » (Blondel et Alii, 1998, cité par Collès, *ibid.*), et « exercer les apprenants à prendre conscience du caractère relatif de leur rapport aux valeurs » (*ibid.*).

Quant à Geneviève Zarate, elle propose un travail qui consiste à objectiver les représentations de l'étranger. Il s'agit d'une démarche qui prend en compte explicitement les représentations qu'ont les apprenants de l'étranger. Son objectif est culturel et vise à amener l'élève « à rechercher et à expliciter des implicites, à mettre en relation des pratiques quotidiennes socialement différenciées, à évaluer la pertinence sociologique des informations disponibles ». (Zarate, 2003 : 73).

Contrairement à un modèle traditionnel qui « vise à transmettre des connaissances, parfois livresques, exclusivement centrées sur la culture enseignée. » (Zarate, 2003 : 72), une démarche avec des objectifs culturels vise à « hiérarchiser des compétences pour définir des savoir-faire spécifiques orientés vers le passage d'une culture à une autre (...). » (*ibid.*). Ces objectifs, selon Geneviève Zarate, ne peuvent être fixés qu'à travers une évaluation diagnostique. Cette dernière « permet de cartographier l'expérience que les élèves ont de la relation avec l'étranger, y compris quand elle se situe hors apprentissage scolaire. » (*ibid.* : 73). Ces rencontres interculturelles ne sont pas toujours source d'enrichissement, elles sont dans la majorité des cas une source de malentendus et de conflits.

Elle précise, par ailleurs, que « des savoir-faire orientés vers la mise en relation de deux cultures exigent des compétences plus larges, que la seule habileté linguistique ne peut garantir. » (*ibid.* : 73). Ces compétences consistent à « maîtriser un environnement culturel étranger, un métalangage (race, nationalité, classes sociales, stéréotypes, etc.), l'analyse réflexive des représentations de la culture étrangère et de la culture maternelle. » (*ibid.*)

3.1.5.2. L'approche par le choc culturel

Le choc culturel est le résultat d'une rencontre avec l'étranger qui « peut être vécue soit sur un mode négatif comme une réaction de dépaysement, de frustration, de rejet, de révolte et d'anxiété, soit sur un mode positif comme une réaction de fascination, d'enthousiasme. » (Cohen-Emerique, 2013 : 8). Dans le cadre de l'enseignement/apprentissage des langues dans une perspective interculturelle, le choc culturel sert de moyen pour prendre conscience de « l'étrangeté de l'étranger » (Porcher et Abdellah, 1996), autrement dit « les heurts de la rencontre » (Collès, 2003) permettent aux apprenants de cerner les différences culturelles à apprendre en compte dans leur analyse pour mieux comprendre l'autre. Selon Cohen-Emerique « ce choc est un moyen important de prise de conscience de sa propre identité sociale dans la mesure où il est repris et analysé » (1999, cité par Collès, 2003 : 176).

Luc Collès reprend le modèle d'analyse des heurts culturels de Pierre Casse (1981, repris par Edithe Guadet et Louise Lafortune, 1997). Ce modèle comprend quatre phases : la première est celle « du contact initial avec la personne d'origine étrangère » et de l'apparition des préjugés. La deuxième phase consiste en les premiers ajustements par rapport à ce contact. « L'individu se trouve désarmé face aux résultats obtenus ; il ne les comprend pas car ceux-ci ne répondent pas à ses attentes. » (Collès, *ibid.*). La troisième étape est celle de la confrontation et du stress : « la personne ressent diverses émotions. Le problème de l'identité se pose souvent à ce moment. » (*ibid.*). Quant à la quatrième, c'est celle de l'ajustement à ce stress : « l'individu peut décider d'éviter cette tension. Il peut également préférer le face-à-face ou encore l'harmonisation. Dans les trois cas, il la possibilité de choisir entre une attitude positive ou négative. » (*ibid.*). Dans une situation de classe, de tels chocs peuvent être également le résultat d'une « rencontre interculturelle virtuelle » ((Byram, Barrett, Ipgrave et al., 2009 : 3), à travers les médias et les textes, etc. Ces chocs doivent être repérés et analysés par l'enseignant et les apprenants.

3.1.5.3. L'approche anthropologique : le support littéraire

Le recours aux textes littéraires pour l'étude des faits culturels constitue l'une des approches les plus répandue en classe de langues et de cultures étrangères. Dans une approche anthropologique, « envisagée comme une herméneutique permettant d'approcher les faits culturels présents dans les textes littéraires, voire dans tout type de discours, (l') enjeu est st de voir comment chaque locuteur utilise des faits de sa culture pour agir et s'affirmer. » (Collès, 2003 : 177). Dans l'une de ses contributions, « *Littérature comparée et reconnaissance interculturelle et Islam-Occident* », Luc Collès estime que « les textes littéraires constituent d'excellentes passerelles entre les cultures puisqu'ils sont des révélateurs privilégiés des visions du monde. » (ibid.). Autrement dit, « les œuvres littéraires peuvent constituer une voie d'accès à des codes sociaux et à des modèles culturels dans la mesure où elles représentent des expressions langagières particulières des différents systèmes » (Collès, 1994, cité dans Collès, 2003 : 177).

En classe de langue, Luc Collès propose d'étudier des textes littéraires et d'autres émanant du domaine anthropologique « issus des littératures françaises de France et de Belgique, ainsi que du Maghreb et de l'immigration, comme points de rencontre et de confrontation entre des univers culturels profondément divergents » (ibid.) afin de « favoriser la découverte réciproque des cultures belges et maghrébines mises en évidence dans un contexte de français langue seconde. » (ibid.). Le principe de cette étude repose sur l'interprétation anthropologique que les élèves sont invités à faire en mettant l'accent sur les perceptions différentes que ces cultures ont de l'espace et du temps. L'auteur propose de prolonger cette analyse interprétative avec des exercices de production orale ou écrite qui visent à renforcer l'ouverture interculturelle, en suscitant l'échange de points de vue et la décentration par rapport aux cribles de la culture maternelle. (ibid.).

Dans le cadre de notre étude, la chanson, définie comme un produit culturel, mais aussi comme un genre littéraire (cf. 3.2) peut se présenter comme une véritable passerelle entre la langue et la culture de l'autre. Elle rend possible la découverte

des vécus d'une société, ainsi que des pratiques, des mœurs et de la culture de cette dernière. Ainsi, nous proposons de confronter la chanson issue de la culture française à la chanson issue de la culture kabyle, afin de cerner des ressemblances et des différences sur des thèmes universaux pour n'en citer que la thématique de l'immigration. Cette étude nous permettra d'identifier les représentations des apprenants sur la problématique étudiée, de les confronter aux données véhiculées par les chansons issues de cultures divergentes.

3.1.5.4. L'approche pragmatique et interactionniste

La conception pragmatique de l'enseignement/apprentissage des langues et des cultures doit son nom à Louis Porcher et à Martine Abdellah-Pretceille (1996). Selon ces auteurs, la communication interculturelle ne se limite pas à la connaissance des savoirs encyclopédiques sur la culture de l'autre. Mais il s'agit, pour les apprenants « de comprendre de quelle manière son interlocuteur utilise la culture « pour dire et se dire » ou, tout simplement, pour entretenir la relation engagée avec lui » (Collès, 2003). Ainsi, le seul moyen pour comprendre les éléments culturels de la communication est d'analyser la situation de communication (Abdellah-Pretceille et Porcher, 1996 : 117), ce qu'ils désignent de « la culture en acte » ou de « culturalité ».

Cette approche se base sur l'agir culturel, autrement dit sur les phénomènes culturels issus de l'interaction et de l'échange entre des individus issus de cultures différentes ou entre des individus appartenant à la même culture au sujet d'une culture étrangère. C'est dans ce sens que Luc Collès dessine des relations entre cette approche dite pragmatique et l'approche ethnographique de la communication de De Salins (1992) et celle des interactions verbales de Catherine Kerbrat-Orecchioni (1994).

La première (l'ethnographie de la communication) « se propose de mettre en évidence les règles sociales et culturelles qui régissent l'utilisation du langage dans une communauté donnée » (Collès, *ibid.*). La seconde, à savoir l'approche interactionniste, analyse « les dysfonctionnements de la communication qui peuvent

se manifester entre individus disposant de modalités communicatives ou de normes conversationnelles différentes, spécialement dans un contexte d'interaction interculturelle » (ibid.).

D'après Luc Collès, dans le domaine de la didactique, Louis Vincent s'inspire largement des travaux de Catherine Kerbrat Orecchioni, notamment de « la pragmatique contrastive » qui a pour objectif de « décrire toutes les variations observables dans les comportements qu'adoptent les membres de différentes sociétés dans une situation communicative particulière » (Collès, Ibid.). Ces variations culturelles, diverses et complexes soient-elles, peuvent se localiser à tous les niveaux du fonctionnement des interactions : tours de parole, rituel de salutation, etc. L'analyse descriptive permet de « dégager la part relative des universaux et des variations culturelles dans le fonctionnement des interactions » (Kerbrat-Orecchioni 1994, cité par Collès, ibid.).

Dans cette approche, dite pragmatique et contrairement à toute analyse descriptive et généralisante, la démarche méthodologique de l'interculturel se veut *compréhensive, interactionniste, situationnelle et complémentariste* (Abdellah-Preteceille, 1996).

– La démarche compréhensive : selon Martine Abdellah-Preteceille, cette démarche s'oppose aux recherches descriptives qui sont statiques par essence et dont le constat est objectif. Ces recherches « s'attachent à un découpage du tissu social : migrants, "seconde génération", femmes, "beurs", " couples mixtes", asiatiques, africains... ». (1996 : 61). Comprendre l'autre ne se limite pas à la description de sa culture mais à opérer une démarche, un mouvement, une connaissance réciproque de l'homme par l'homme, c'est apprendre à penser l'autre sans l'anéantir, sans entrer dans un discours de maîtrise afin de sortir du primat de l'identification et du marquage ». (ibid.).

– La démarche interactionniste : Martine Abdellah-Preteceille s'inspire de l'interactionnisme symbolique qui donne la priorité à la conception que les acteurs font de la culture en situation d'interaction. Ainsi, dans une situation de diversité

culturelle, les différences culturelles n'ont de signification que dans un contexte relationnelle et interactionniste (ibid. : 64). L'auteure explique que « les codes ne peuvent pas être interprétés comme les signes d'une appartenance culturelle parce que les individus peuvent emprunter, durablement ou non, des codes culturels à d'autres groupes que le leur » (ibid.).

– La démarche situationnelle et complémentariste : Selon Martine Abdellah-Preteille « les cultures sont actualisées par des individus dans un temps et un lieu, eux-mêmes marqués par l'histoire, l'économie, la politique, etc. ». (ibid. : 65). Ceci dit que l'interprétation d'une situation de conflit implique de s'interroger non seulement sur les variables culturels mais aussi sur les variables situationnels, à savoir l'environnement, les conditions, les circonstances.

L'auteure ajoute que la démarche interculturelle est interdisciplinaire. L'analyse de situations de conflits culturels implique le recours aux autres disciplines, comme la sociologie et l'anthropologie, « car ses objectifs potentiels peuvent appartenir à plusieurs problématiques différentes » (ibid.). Selon l'auteure, cette interdisciplinarité peut se traduire par la méthode complémentariste définie par Devereux (1967) comme : « la coexistence de plusieurs systèmes d'explication dont chacune est presque exhaustive dans son propre cadre de référence, mais à peine partielle dans tout autre cadre de référence (...) » (ibid. : 66).

3.1.5.5. L'approche linguistique

Cette approche privilégie une analyse linguistique des discours. Luc Collès (2004), distingue l'hypothèse lexicologique une approche fondée par Robert Galisson en 1984 et l'hypothèse de l'implicite qui constitue le prolongement de la première hypothèse.

La première hypothèse, selon Luc Collès, est fondée sur la distinction entre la culture savante et la culture comportementale (ou "culture partagée") (2003 : 178). Il explique que selon Galisson (1991), pour qu'il y ait une compréhension mutuelle entre le natif et l'étranger, « il faut leur donner les moyens d'accéder en

profondeur à la culture partagée par ceux-ci, laquelle gouverne la plupart de leurs attitudes, représentations et coutumes » (ibid.). Dans cette pratique d'accès à la culture partagée par le lexique, l'analyse du discours repose sur l'identification « des mots à charge culturelle partagée » (Galisson, 1991) ou ce que Luc Collès désigne de « culturèmes ». L'étude se base, en effet, sur une étude linguistique des signes en corrélation avec leur charge culture qui peut différer d'une culture à une autre. Luc Collès donne l'exemple du mot « vache » dans de deux contextes différents : « le mot « vache » désigne, en Inde comme en France, la femelle du taureau, mais sa CCP⁹ diffère d'un pays à l'autre : en Inde, elle est protégée parce que sacrée, alors qu'en France elle est exploitée parce que nourricière. » (2003 : 197).

La seconde hypothèse, consiste en un travail sur les implicites discussifs comme instrument actif de la démarche interculturelle que Luc Collès a mis en place en exploitant certaines pistes lancées par Robert Galisson (2004 : 197). Ces implicites peuvent se manifester dans le discours par le respect de la maxime de quantité et de qualité de Grice, qui signifie que « le locuteur ne doit pas exprimer ce que l'interlocuteur sait déjà. » (Collès, ibid.). Ces connaissances que Luc Collès désigne de « savoir-partagé » peuvent être encyclopédiques ou linguistiques. L'implicite peut également se manifester par la transgression des normes conversationnelles. Luc Collès cite les tropes qui peuvent « avoir des raisons linguistiques ou psychologiques. Les principales raisons sont cependant pragmatiques : soit on minimise pour ne pas brusquer autrui (...), soit on cherche à le manipuler (...), soit on fait de l'humour. Celui-ci peut résulter d'une incongruité lexicale issue soit de la polysémie, soit de l'homonymie » (ibid.).

En classe de langue, il est important d'attirer l'attention des apprenants sur les implicites verbaux en les entraînant à les repérer, car ces derniers peuvent être à l'origine des malentendus.

⁹ Charge culturelle partagée

Bon nombre de malentendus verbaux proviennent d'une mauvaise interprétation des implicites contenus dans le message. Certes, il ne s'agit pas d'enseigner aux apprenants l'ensemble des situations qui se prêtent à des malentendus culturels, mais il est possible d'entraîner les apprenants à prévoir ceux-ci et à en limiter les risques. (Collès, *ibid.* : 198).

3.1.5. Activités pour développer la compétence interculturelle

Comme nous l'avons déjà souligné, développer la compétence interculturelle, ne se limite pas l'acquisition chez les apprenants des connaissances sur l'autre ou sur sa culture, les cours magistraux sont en effet sans efficacité :

Un cours sur la démocratie, le respect et l'importance de la compétence interculturelle, par exemple, ne sera pas crédible et n'aura pas d'impact si l'enseignant n'applique pas et ne s'inspire pas des principes qu'il veut enseigner dans sa manière de communiquer et dans son approche globale du processus d'enseignement et d'apprentissage. (Huber et Reynolds, 2014 : 101).

« L'apprentissage expérientiel ou apprendre en faisant, qui englobe l'expérience, la comparaison, l'analyse, la réflexion et la coopération » (*ibid.*) est une approche sans faille dans l'enseignement/apprentissage des langues et des cultures étrangères dans une perspective actionnelle visant le développement des compétences plurilingues et interculturelles. Cette approche, dite expérientielle, implique l'apprenant en tant qu'individu à part entier avec ses capacités individuelles, ses représentations de la culture étrangère et comme acteur social ayant à accomplir des actions avec d'autres membres de la société. La réalisation de projets et le travail coopératif, qui sont des exemples de l'approche expérientielle, favorisent le développement de la compétence interculturelle.

Les échanges entre les membres du groupe-apprenants au sujet d'une langue véhiculant une culture étrangère « permettent une approche de l'altérité et l'expression de voix plurielles. » (Springer, 2010 : 517). En vue de concrétiser cette approche, l'enseignant doit favoriser l'interaction entre les apprenants, en proposant des activités de groupe et de « vrais projets d'action. » (Springer, 2010). Le travail

coopératif est, par ailleurs, une manière de préparer l'apprenant à la vie sociale. « Dans l'apprentissage coopératif, chaque élève, étudiant ou participant est individuellement responsable de son apprentissage et l'évaluation porte aussi sur le travail du groupe dans son ensemble. » (Huber et Reynolds, *ibid.* : 102).

Quelles activités proposer pour développer la compétence interculturelle ?

Dans le cadre de la perspective actionnelle où les apprenants apprennent en faisant, il incombe à l'enseignant de favoriser des activités qui leur permettent d'analyser et d'interpréter leur expérience de la culture cible à travers « des activités valorisant la multiperspectivité » (*ibid.*). Ce type d'activité vise « à sensibiliser à des points de vue différents permettent à l'apprenant de développer ses facultés d'observation, d'interprétation et de décentration, ainsi que son ouverture et sa faculté de non-jugement. » (*ibid.* : 103). Dans cette perspective, Michael Byram, Bella Gribkova et Hugh Starkey soulignent que « l'enseignant n'a pas à tout connaître de la culture cible » (2002 : 16), il pourra, en effet, amener les apprenants à travers une analyse des documents authentiques et des textes littéraires à repérer et à interpréter des informations factuelles sur la culture de l'autre. Il convient, en effet, de souligner que « la connaissance de ces données factuelles n'a rien à voir avec le fait d'être ou non allé dans les pays étrangers en question » (*ibid.* : 17). Les auteurs précisent, par ailleurs, que « l'élément le plus important est d'encourager à une analyse comparative avec la culture de l'apprenant ». (*ibid.*).

Ainsi, on pourra comparer la vision des étrangers sur le pays de l'apprenant, telle qu'elle apparaît dans les guides de voyage ou les brochures touristiques, et l'expérience et la vision personnelle de l'apprenant sur son propre pays ; l'élève notera alors très rapidement l'écart entre ces deux visions. De la même manière, l'apprenant pourra être amené à se demander si sa perception d'un pays étranger donné correspond à l'idée que s'en fait la population même de ce pays. (*ibid.*)

Le principe de base de l'analyse comparative est d'amener les apprenants à comparer un thème défini dans leur contexte socioculturel à des situations qui leur

sont étrangères. Ce genre d'activité permettra aux apprenants de cerner les ressemblances à mettre en vigueur et les dissemblances à respecter.

Un autre type d'activité qui s'inscrit dans l'approche expérientielle est le jeu de rôle. Il s'agit d'activités de simulation « destinés à "bousculer" les idées toutes faites et les connaissances de base que les apprenants ont au sujet de pays et de cultures étrangers » (Byram, Gribkova et Starkey, 2002 : 16-17). Pour illustrer cette activité, ils citent cet exemple : « certains apprenants pourront, par exemple, jouer le rôle de touristes visitant leur propre pays, et "rencontrer" des camarades de classe se présentant tels qu'ils sont – c'est-à-dire loin des stéréotypes que les touristes étrangers peuvent avoir à l'esprit. » (ibid. : 17). A ce type d'activité, Josef Huber et Christopher Reynolds ajoutent la mise en situation et le théâtre en proposant de :

Distribuer des cartes qui invitent les apprenants à agir de manière totalement différente de leurs habitudes, normes et standards habituels ; ils doivent résoudre un problème, se prêter à un exercice ou débattre d'un thème en groupe, tout en respectant les normes de leur « nouvelle identité ». (2014 : 105).

D'après eux, les avantages de ces activités sont nombreux pour le développement de la compétence interculturelle :

Pour que ces activités soient réussies, il est important que l'enseignant fasse un débriefing des différents rôles que les apprenants ont joué. Faire dire aux étudiants ou aux participants ce que le jeu leur a appris les aidera à se poser des questions – qu'est-ce qui a été facile, difficile, bizarre ou comme dans la vie ; comment ils ont fait pour imaginer les normes de leur « nouvelle identité » ; et si leur personnage était authentique ou stéréotypé. (ibid. : 105-106).

La simulation ou les jeux de rôle, bien qu'ils soient l'activité de référence dans l'approche communicative et une révolution face aux méthodes audiovisuelles qui font travailler uniquement la compréhension orale et écrite, sont vite remplacés par le projet collectif par lequel les apprenants effectuent des actions leur permettant de vivre ensemble des expériences réelles. Le reproche que nous pouvons faire aux activités de simulation est que la communication est limitée au cadre scolaire, or la nouveauté avec la perspective actionnelle réside dans le réinvestissement des

apprentissages en situation d'interaction réelle. Dans cette perspective, le recours aux activités de simulation n'est pas complètement à bannir de la classe de langue, elles peuvent être efficaces si elles sont mises au service d'une tâche authentique (action finale).

Les activités créatives par le recours aux textes littéraires favorisent le développement de la compétence interculturelle (Huber et Reynolds, 2014). Selon les auteurs, la lecture de la poésie, des pièces théâtrales, des nouvelles permet aux apprenants d'apprendre « des choses sur d'autres personnes qui ont des références culturelles diverses, avec des points de vue divers ». (2014 : 106). Les apprenants peuvent aller au-delà de la lecture, « les élèves peuvent même – avec un peu d'imagination et un brin de talent d'écriture créative – les réécrire de leur point de vue » (ibid.). La chanson peut également s'approprier à ce genre d'activités créatives.

Etant l'expression d'un peuple, la chanson porte en elle des traits culturels de la société dont elle émane, voir même des expériences à l'altérité. Elle permet d'appréhender comment la réalité sociale est perçue et construite par les chanteurs et leur public. Ce sont en effet, les activités créatives, comme la réécriture de chansons en veillant à l'aspect culturel, qui permettent de développer la compétence interculturelle.

3.1.6. L'évaluation de la compétence interculturelle

Le changement des paradigmes dans l'enseignement/apprentissage des langues, introduit par le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (2001), entre autre par l'introduction de la perspective actionnelle, a impliqué la reconsidération de l'évaluation. Ces changements se traduisent par la place accordée à l'apprenant comme acteur social ayant à accomplir des tâches en mobilisant ses compétences langagières, plurilingues et interculturelles dans les différentes situations d'interactions sociales. Ainsi, on passe de l'évaluation du savoir à celui de compétences.

L'évolution conjointe des méthodologies d'enseignement et de l'évaluation aurait pu se poursuivre à un rythme plus calme et de

façon traditionnellement plus convergente si un fait social n'était pas devenu beaucoup plus prégnant ces trente dernières années : au détriment d'objectifs plus éducatifs et culturels, au sens large des termes, s'est développée une vision de plus en plus utilitariste de l'apprentissage des langues. La demande est alors rapidement passée de l'attestation d'un savoir à celle d'une compétence. (Chnane-Davin et Cuq, 2017 : 95)

Ainsi, l'évaluation ne se limite plus aux connaissances qu'ont les apprenants de la langue et de la culture étrangère, « mais à la manière dont un individu utilise les connaissances qu'il possède en situation autre que la situation d'apprentissage » (Bourguignon, 2011 : non paginé). C'est en effet, la compétence qui doit être évaluée. Claire Bourguignon, Philippe Delahaye et Anne Vicher expliquent que « les connaissances sont liées à des savoirs décontextualisés que l'apprenant a intériorisés à travers des stratégies cognitives (...). La compétence est quant à elle liée à l'action (...); à un succès dans l'action (...); à la situation (le contexte dans lequel on agit) ». (2005 : 461). C'est également ce que soulignent Michael Byram, Bella Gribkova et Hugh Starkey à propos de l'évaluation de la compétence interculturelle :

L'évaluation des connaissances n'est qu'une infime partie du processus. L'enseignant doit également évaluer la capacité de l'élève à rendre les éléments inconnus plus familiers et à voir les éléments familiers sous un jour plus étrange (c'est le « savoir- être ») ; il doit amener l'élève à abandonner ses idées toutes faites et à adopter de nouvelles perspectives (c'est le « savoir- s'engager ») (2002 : 32).

L'évaluation de la compétence, toujours selon Claire Bourguignon, implique la mise en place d'une démarche d'évaluation permettant « de valider un niveau de compétence en fonction du degré d'accomplissement de la tâche » (2011 : non paginé) grâce à des « grilles d'évaluation critériée avec indicateurs de performance, et multi niveaux dans une logique de processus » (ibid.). Elle précise « qu'il ne s'agira pas de contrôler la maîtrise d'un niveau mais de valider un niveau sur une échelle en fonction du degré d'accomplissement d'une tâche complexe » (ibid.). C'est ce qui est préconisé par le *Cadre Européen commun de Référence pour les Langues* (2001) en définissant un niveau de compétence sur une échelle du niveau

A au niveau C. Cette démarche d'évaluation de la compétence implique le respect de certains principes :

- Concevoir une tâche complexe (à des degrés divers) comme situation d'évaluation.
- Construire des grilles d'évaluation qui permettent de déterminer un niveau sur une échelle en fonction du degré d'accomplissement de la tâche.
- Définir des critères et des indicateurs de performance.
- Évaluer à la fois ce qui relève de la correction linguistique (grille linguistique) et ce qui relève du traitement de l'information (grille pragmatique) (Bourguignon, 2011 : non paginé).

Dans le *Cadre Européen commun de Référence pour les Langues* (2001), l'évaluation ne prend en compte que les compétences à communiquer langagièrément, bien que l'entrée par la perspective actionnelle fondée sur l'agir social, telle qu'elle est définie par le Cadre, implique la mobilisation des compétences transversales dites générales et relevant du culturel. Selon Emmanuelle Huver et Claude Springer « Les compétences générales restent minorées dans l'évaluation. En effet, dans le *Cadre Européen commun de Référence pour les Langues* (2001), l'articulation entre les compétences générales et les compétences langagières n'est pas abordée, problématisée, opérationnalisée » (2011 : 263).

Comment alors évaluer les compétences interculturelles ? Quelle démarche d'évaluation adopter ?

Parmi les démarches d'évaluation de la compétence interculturelle, nous trouvons les démarches qualitatives (Huver et Springer, 2011). Cette démarche remonte aux années soixante avec les travaux de Ludovic Lado qui défend l'usage d'outils objectifs (questionnaires fermés et à choix multiples). Sa démarche témoigne des théories dominantes de cette période, à savoir la conception docimologique de l'évaluation (paradigme mécaniciste, qui survalorise le contrôle, l'objectif et la fonction sommative de l'évaluation) et les courants structuralistes

(les langues et les cultures sont envisagées comme des entités autonomes et abstraites, composées d'un ensemble de données factuelles, stables et homogènes).

A partir de 1980, La conception docimologique de l'évaluation de la compétence culturelle/interculturelle articulée à l'approche par les compétences donne naissance à des outils d'évaluation plus ouverts « sous forme de dissertations sur un problème de société visant à montrer l'acquisition de connaissances culturelles sur le sujet donné et la capacité du candidat à comparer "culture cible" et "culture source" » (Byram, Morgan et al., 1994, cité par Huver et Springer, 2011 : 263). Cette démarche, bien qu'elle dépasse l'évaluation objective, elle privilégie la dimension sommative et certificative de l'évaluation. Huver et Springer soulignent que l'évaluation formative est mise à l'écart : « on se limite à proposer des activités d'évaluation, mais sans par exemple tenter d'élaborer des grilles descriptives critériées qui permettraient à l'apprenant de se situer dans son processus personnel d'apprentissage » (ibid. : 279).

Or, l'évaluation de la compétence interculturelle, comme l'évaluation de tout type de compétence, exige une grille critériée. « L'élaboration d'indicateurs et de descripteurs d'apprentissage s'avère essentielle pour élaborer un profil du développement de la compétence interculturelle chez chaque apprenant. » (Collès, 2012 :204). Il fallait attendre les années 1990 et 2000 pour assister à une rénovation des outils d'évaluation, plus qualitative, de la compétence interculturelle :

La plupart des outils proposés dans les années 2000 pour évaluer la compétence interculturelle sont a priori pertinents dans une approche alternative de l'évaluation, puisqu'ils prennent la forme de questionnaires d'autoévaluation, de situations ouvertes sous forme de projets ou de simulations et qu'ils sont généralement accompagnés de référentiels prenant en compte la dimension interculturelle de l'interaction. (Huver et Springer, 2011 : 279).

Comme nous pouvons le voir dans les propos d'Emmanuelle Huver et de Claude Springer, les nouveaux outils d'évaluation, à « visée plus formative et réflexive », répondent aux recommandations de la perspective actionnelle où les apprenants peuvent participer à l'évaluation de leurs apprentissages et de leurs

expériences interculturelles à travers la réalisation de tâches plus complexes comme le projet. Parmi les projets et les situations d'évaluation ouvertes de la compétence interculturelle, Emmanuelle Huver et Claude Springer citent les exemples suivants:

- mener des entretiens avec des locuteurs natifs sur un sujet ayant une dimension ethno socioculturelle (Byram, Morgan et al., 1994) ;
- réaliser un projet particulier en faisant collaborer des personnes culturellement différentes, (...)
- demander à l'apprenant d'assumer une position d'intermédiaire dans une situation mettant en scène un malentendu ou une différence culturelle. Celui-ci est alors évalué sur sa capacité d'une part à se positionner en tant que médiateur et, d'autre part, à expliciter et comparer des phénomènes culturels (2011 : 281).

L'évaluation de la compétence interculturelle par la réalisation de ce genre de tâches doit être accompagnée – comme nous l'avons déjà souligné – d'une grille critériée visant l'évaluation des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être. Selon Luc Collès, on peut retenir pour chaque composante de la compétence interculturelle trois profils : un profil minimum, un profil medium et un profil élevé.

Les savoirs :

- Profil minimum : niveau de reconnaissance : connaissances limitées (stéréotypes, éléments de folklore, etc.) ;
- Profil médium : niveau de comparaison : connaissances élargies (modes de vie, traditions, valeurs des autres cultures, etc.) ;
- Profil élevé : niveau d'analyse : connaissances approfondies (caractéristiques spécifiques à diverses cultures, etc.).

Les savoir-faire :

- Profil minimum : niveau de fonctionnement linguistique : démontre une expérience minimale dans des situations interculturelles non-ambigües ;
- Profil médium : niveau d'interaction culturelle : démontre une appropriation juste dans des situations ambigües ;
- Profil élevé : niveau de négociation : habileté à négocier, comparer et questionner des aspects ambigus.

Les savoir-être :

- Profil minimum : niveau de compréhension : conscientisation culturelle, sensibilité aux autres cultures, attitudes et valeurs ;
- Profil médium : niveau d'acceptation et d'interprétation : appropriation critique, ouverture aux autres cultures, sympathie ;
- Profil élevé : niveau d'intégration : transfert entre les cultures, respect des autres cultures-croyances, attitudes et valeurs, empathie. (2012 : 202).

Luc Collès explique que « chacune des dimensions de la compétence de communication interculturelle présente aussi pour l'ensemble des niveaux des exemples de tâches intégratives » et que « l'addition d'indicateurs d'apprentissage basés sur des comportements observables réduit les variations dans les jugements (accord ou désaccord) des évaluateurs » (ibid. : 203). En revanche, les différents savoirs interculturels proposés par Michael Byram et repris par Luc Collès ne sont pas véritablement observables dans les comportements des apprenants et le développement de certains comportements de tolérance et d'acceptation de l'autre n'est pas quantifiable.

L'élément le plus difficile est de déterminer si l'apprenant a réellement modifié son point de vue, s'il est devenu plus tolérant vis-à-vis de la « différence » et de l' « inconnu ». Il s'agit là de l'évolution affective et morale de l'élève, et certains diront que, même si l'on peut « vérifier » ce développement, on ne doit pas chercher à « quantifier » la tolérance. (Byram, Gribkova et Starkey, 2002 : 32-33).

C'est pour cette raison qu'Emmanuelle Huver et Claude Springer soulignent l'importance de l'évaluation formative, qui permet un développement de la compétence interculturelle à long terme, au détriment de l'évaluation sommative. Autrement dit, comme le développement de la compétence interculturelle « n'est jamais achevée ou totalement parfaite » (Byram, Gribkova et Starkey, 2002 : 12), l'évaluation de la somme des acquisitions interculturelles semble impossible. Le plus important est, par ailleurs, d'impliquer les apprenants dans la réalisation de tâches authentiques et réelles tout au long de leur apprentissage des langues et des cultures étrangères, leur permettant d'interagir avec des personnes d'autres cultures

ou avec les membres de leur communauté au sujet d'une culture étrangères. Ces interactions sociales leur permettront d'analyser, d'interpréter et de remettre en question ce qu'ils ont acquis sur la culture de l'autre.

Puisque la réalisation de tâches à visée actionnelle exige la mobilisation des compétences langagières et interculturelles, l'évaluation doit porter sur l'ensemble des compétences dont l'apprenant dispose et doit l'« accompagner dans la construction de ses pratiques langagières communicatives et dans sa compréhension de l'origine de ses erreurs pour qu'il puisse y remédier » (Cuq et Chnane-Davin, 2017 : 99-100). Ainsi, dans le cadre de notre recherche basée sur l'enseignement/apprentissage de la chanson comme genre discursif à produire, l'évaluation interviendra tout au long de la séquence didactique « sous trois formes : initiale, intermédiaire et finale. » (ibid. : 100). La première permettra de diagnostiquer les lacunes et les connaissances (linguistiques et culturelles) des apprenants quant au genre à enseigner et leurs représentations culturelles/interculturelles sur les différents sujets traités dans les chansons. La deuxième interviendra le long de la séquence et participera à la formation des apprenants à travers les différentes activités et tâches de remédiation aux lacunes et de préparation à la tâche/action finale. La dernière portera sur l'évaluation de la production finale, elle se fera par l'enseignant et par l'ensemble des apprenants grâce à des grilles critériées.

3.2. La chanson de l'immigration pour développer la compétence interculturelle

Les activités que nous proposons dans le cadre de notre étude expérimentée visent aussi bien l'acquisition d'aptitudes (savoir-être, savoir-faire, savoir comprendre et savoir s'engager.) que de connaissances liées au phénomène migratoire. En d'autres termes, l'analyse comparative et l'interprétation que les apprenants sont amenés à faire de chansons issues de cultures différentes (culture d'origine et culture d'accueil) au sujet de l'immigration peuvent contribuer de développer en eux une compétence interculturelle.

Ce va-et-vient entre la culture kabyle et la culture française au sujet des perceptions que les auteurs/interprètes se font de l'immigration et de l'immigré permet de souligner les ressemblances à mettre en valeur, mais aussi les différences à connaître et à respecter mutuellement. C'est ainsi que nous souhaitons parvenir à développer une compétence interculturelle. En effet, nous postulons que la démarche réciproque intellectuelle et affective contribue à « mieux gérer les conflits, les malentendus et les sentiments de rejet qui peuvent découler de ces différences » (A. Ammouden, 2009 : 118).

3.2.1. La chanson de l'immigration et la compétence interculturelle

La chanson, étant l'apanage du peuple et un produit culturel, peut développer la compétence interculturelle de l'apprenant. Dans cette étude expérimentée, nous nous intéresserons plus particulièrement à la chanson de l'immigration (kabyle et française) comme une manifestation de la culture de l'autre et comme une expérience à l'altérité.

Le thème de l'immigration est omniprésent dans la majorité des genres de chansons maghrébines (chansons kabyles, chansons arabes, chansons d'expression française) d'hier et d'aujourd'hui. L'expérience migratoire représente, en effet, un exemple de contact avec l'autre, particulièrement actualisée entre le Maghreb et l'Europe au cours des siècles derniers. Elle est souvent représentée comme une tragédie aussi bien pour l'immigré qui a dû « quitter les siens, affronter tous les risques pour, au bout du compte, devenir un sans-papiers et vivre des années de galère » (Daadouch, 2018 : 27) que pour le natif qui la voit comme une menace (concurrence sur le marché du travail, baisse des salaires dans le pays d'accueil, etc.). Ainsi, différents thèmes liés à cette problématique (le conflit identitaire, l'égaré, la nostalgie, l'espoir du retour au pays natal, l'enchantement et le désenchantement) ont fortement inspiré des chanteurs kabyles, mais aussi des chanteurs français qui prennent souvent le parti des immigrés. Le corpus sur lequel nous nous appuyons dans notre étude est constitué de :

- **Chansons kabyles en kabyle :** « *Azul al Paris* » (Bonjour Paris, cf. annexen°3) et « *L'étranger* » d'Oulehlou (cf. annexen°4), « *Anda yella* » (où-est-il ? cf. annexen°5) et « *Ayrib* » (l'étranger, cf. annexe n°6) d'Idir,
- **Chansons kabyles d'expression française :** « *Identité* » du groupe Djurdjura (cf. annexe n°7), « *Déménagement* » de Salah Sadaoui (cf. annexe n°8), « *Algérie mon beau pays* » (cf. annexe n°9) et « *Carte de résidence* » de Slimane Azem (cf. annexe n° 10).
- **Chansons françaises en français :** « *Les émigrants* » de Charles Aznavour (cf. annexe n°11) et « *C'est déjà ça* » d'Alain Souchon (cf. annexe n°12).

3.2.2. Déroulement de l'expérimentation et discussion des résultats

L'expérimentation que nous avons réalisée s'est déroulée au cours du premier trimestre de l'année scolaire 2019/2020, dans un lycée d'Akbou (wilaya de Bejaia, en Kabylie). Elle est menée auprès de quatre classes de 20 élèves kabylophones, répartis en groupes de quatre, soit au total 80 apprenants. Ils sont inscrits en troisième année secondaire (la dixième année d'apprentissage de la langue française en tant que langue étrangère), soit en dernière année de lycée avant le baccalauréat.

3.2.2.1. Découverte des chansons et sensibilisation au phénomène de l'immigration

Afin d'initier les apprenants au thème de l'immigration, nous avons inscrit au tableau les titres de chansons les plus évocateurs : *L'étranger* ; *Identité*, *Azul al Paris* ; *Adieu la France bonjour l'Algérie*. Notre objectif est d'amener les apprenants à déceler la thématique traitée, uniquement à partir de ces titres.

Cette étape nous a également permis de sensibiliser ces apprenants au thème évoqué et de recueillir leurs avis spontanés sur la question (nous avons noté les propos donnés à l'oral au moment de la discussion). Certains apprenants se sont déclarés favorables à l'immigration :

– « L’immigration c’est le bonheur. Je suis de ceux qui acceptent le changement et qui lui disent bonjour avec un sourire. »

– « L’immigration c’est le meilleur moyen pour découvrir d’autres cultures et d’autres modes de vie et pour faire face à la misère et à la pauvreté. »

– « C’est une opportunité pour accéder aux universités reconnues mondialement. »

– « Je préfère vivre à l’étranger que de vivre ici. A l’étranger, les gens sont plus ouverts et compréhensifs. »

D’autres se sont montrés plutôt défavorables à l’aventure :

– « L’immigration n’est pas la seule solution pour faire face à la misère, d’autres moyens existent. »

– « Quitter son pays et sa famille n’est que preuve d’égoïsme et de lâcheté. »

– « C’est un moyen de découverte d’autres cultures, dites-vous ? La lecture, les voyages, et l’internet nous permettent de découvrir d’autres horizons. »

– « L’immigration est certes un moyen pour faire face à la crise économique et sociale, mais elle nous éloigne des personnes qu’on aime. »

La constatation de ces différences, pour des personnes du même âge et habitant un même lieu, a été une bonne introduction à la tolérance visée sur le plan culturel.

La deuxième activité que nous avons proposée consistait à compléter un tableau en indiquant la date de sortie des chansons proposées et leur origine. Ce travail nécessitait une petite recherche sur YouTube.

Tableau 15 : Naissance et origine des chansons

Titre de la chanson	Interprète (chanteur)	Origine de la chanson
Ayrïb	Idir	
Carte de résidence	Slimane Azem	
Déménagement	Salah Sadaoui	
Identité	Djurdjura	
Les émigrants	Charles Aznavour	
Anda yella ?	Idir	
C'est déjà ça	Alain Souchon	
L'étranger	Oulahlou	
Azul al Paris	Oulahlou	
Les étrangers	Enrico Macias	

Cette activité visait à les familiariser avec les chanteurs français et les chanteurs kabyles, mais aussi avec les chansons françaises et les chansons kabyles d'expression française dans leur dimension historique. Elle leur permettait ainsi d'esquisser une distinction entre l'immigration à travers les différentes périodes de l'histoire et de la chanson. Par exemple, les titres comme « *La carte de résidence* », « *Déménagement* », « *Azul a Lpari* » (Bonjour Paris) nous renseignent sur des périodes différentes de l'histoire de l'immigration. Les titres comme « *L'étranger* », « *Les étrangers* », « *Les émigrants* » nous renseignent sur la prise de position des interprètes de ces chansons à l'égard de cette frange de la population, à travers leurs dénominations qui ne sont jamais gratuites. Il s'agissait donc d'un premier pas vers le développement de la compétence interculturelle.

Un deuxième pas dans ce dessein sera franchi en analysant les chansons « *Les émigrants* » d'Aznavour, « *Azul a Lpari* » (bonjour Paris) et « *L'étranger* » d'Oulahlou. Une première écoute permet alors aux apprenants de confronter leur point de vue avec celui des chanteurs cités. L'analyse détaillée de ces chansons leur

a montré également d'autres raisons – que celles qu'ils imaginent – qui peuvent pousser des êtres humains à quitter leur pays et à s'installer dans des pays étrangers. Nous citons, à titre d'exemple, l'immigration estudiantine et l'exil politique, volontaire ou imposé.

Par la suite, nous leur avons laissé le temps de réécouter les chansons (téléchargées sur YouTube et diffusées en classe par un haut-parleur) afin d'exprimer le sentiment suscité en eux par chaque chanson. Nous avons pu constater que l'émotion peut varier d'une chanson à l'autre, et d'un apprenant à un autre. A l'écoute des chansons « *Les étrangers* » et « *Azul el Paris* » d'Oulahlou, qui relatent des histoires douloureuses accompagnées d'une musique gaie, les apprenants, attentifs aux paroles, ont éprouvé de la tristesse, contrairement à certains qui, emportés par la musique, ont directement commencé à chanter et à claquer des mains. En revanche, l'ensemble des apprenants était très calme et serein quand, plus tard, ils ont écouté des chansons présentant une harmonie entre le mot et la mélodie, c'est-à-dire les chansons tristes accompagnées de musiques tristes. C'est le cas des chansons « *Identité* » (Djurdjura), « *Les émigrants* » (Aznavour), « *Ayrib* » (l'étranger) et « *Anda yella* » (où est-il ?) d'Idir.

L'un des intérêts didactiques de la prise en compte de la caractéristique orale (musique et interprétation vocale) dans une telle étude comparative serait d'amener les apprenants à s'interroger sur le choix de la mélodie, du rythme et des instruments d'une chanson à une autre, d'une culture à une autre et d'une époque à une autre. Nous y reviendrons en conclusion.

3.2.2.2. Analyse thématique des chansons

La deuxième étape de notre expérimentation a consisté en une analyse thématique et comparative des chansons par les élèves. Afin de les guider, nous avons mis à leur disposition les textes de chansons et une fiche d'activités.

Nous avons consacré à l'analyse thématique des chansons trois activités, étalées sur trois séances. La première activité consistait à repérer dans les chansons

proposées différents thèmes liés à l’immigration: l’immigré et ses proches, l’espoir du retour au pays natal, l’illusion et la désillusion, le parcours de l’immigration et l’immigré en terre d’accueil. Les apprenants devaient cocher la case qui convient (cf. tableau n° 2) pour signaler la présence ou pas de chaque thème dans chaque chanson, à l’aide du tableau suivant :

Tableau 16 : Les thèmes liés à l'immigration dans les chansons

Chansons	L’immigré et ses proches	Le parcours de l’immigration	La désillusion	L’immigré en terre d’accueil	L’espoir du retour au pays natal
Identité					
Ayrib					
Carte de résidence					
Déménagement					
Les émigrants					
Anda yella					

Les deux autres activités avaient pour but d’aller vers une analyse plus détaillée des chansons par une série de questions : « Dans ce genre de tâches, l’apprenant ne se contentera pas de repérer des éléments explicites. Il doit inférer du texte des connaissances implicites pour une analyse approfondie du document. » (Ben Boudjema, 2020: 196-197).

La deuxième activité interrogeait les élèves sur les causes qui peuvent pousser des personnes à devenir des migrants qui s’installaient dans un pays étranger, sur la réaction de leurs familles face à ce choix (l’immigration), puis sur les raisons qui les poussent parfois à quitter le pays d’accueil pour retourner au pays

natal. Elle mettait aussi le doigt sur les tâches octroyées aux immigrés et sur ce que ces derniers demandent en retour.

Tableau 17 : Les raisons du départ et du retour

Activité 2 : Répondez aux questions suivantes

- a. D'après les chansons « *Les émigrants* » d'Aznavor, « *Azul a Lpari* » (Bonjour Paris) et « *L'étranger* » d'Oulahlou, quelles sont les causes qui poussent les émigrants à s'installer dans un pays étranger ?
- b. D'après les chansons « *Ayrib* » (l'immigré) et « *Anda yella* » (où-est-il ?), quelle est la réaction de la famille face à ce choix (l'immigration) ?
- c. D'après les chansons « *Carte de résidence* » d'Azem, « *Déménagement* » de Sadaoui, quelles sont les raisons qui poussent les émigrés à quitter la France et à retourner au pays natal ?
- d. D'après les chansons « *Identité* » du groupe Djurdjura, « *Azul a Lpari* » (Bonjour Paris) et « *L'étranger* » d'Oulahlou, quel est le sentiment de l'immigré au début et à la fin de la chanson. Comment appelle-t-on ce changement ?
- e. D'après les chansons « *Les étrangers* » d'Enrico Macias et « *C'est déjà ça* » d'Alain Souchon, quelles sont les tâches octroyées aux immigrés et qu'est-ce que ces derniers demandent en retour ?

Les réponses à ces questions – portées sur la fiche d'activités et discutées à l'oral – permettent de connaître le processus psychologique d'émigration, et donc de l'appivoiser, de dissiper les stéréotypes et les préjugés cultivés à son égard. C'est aussi un pas considérable dans l'acquisition de l'éducation interculturelle par la compréhension de l'autre.

Pour connaître davantage la personne devenue « un immigré » et approfondir ce début de compétence interculturelle, nous avons proposé une troisième et ultime activité thématique. Elle nous a permis de déceler les différents visages de l'immigré, selon le regard qui est porté sur lui. Dans cette optique, et à travers notre corpus de chansons, Amar Ammouden dévoile, dans une de ses recherches, quatre images de l'immigré. Il présente « l'immigré vu par sa famille, puis l'immigré vu

par lui-même, ensuite l’immigré vu par les gens de son village et enfin l’immigré vu par les citoyens français » (A. Ammouden, 2018 : 87).

Notre corpus nous permet d’en retenir trois : l’immigré vu par sa famille et les gens de son village, l’immigré vu par lui-même et l’immigré vu par les citoyens français. Les élèves avaient pour tâche de compléter le tableau qui suit avec des exemples pris dans les chansons. Ils ont ensuite établi une comparaison entre ces différents regards posés sur l’immigré.

Tableau 18 : Les multiples visages de l’immigré

L’immigré vu par sa famille et les gens de son village	L’immigré vu par lui-même	L’immigré vu par les citoyens français
<ul style="list-style-type: none"> -Le tuteur et l’être cher - Occupé avec les Françaises - La personne hantée par la France - L’égaré en terre d’exil 	<ul style="list-style-type: none"> - Celui qui travaille beaucoup et qui ne possède rien - Ne rien manger - Pauvre et triste - Chômeur 	<ul style="list-style-type: none"> - Les quêteux - Les moins bien habillés - Les gens le montrent du doigt - Poches vides et les mains nues - Travailler à tours de bras - Défricher un sol ingrat - L’étranger

Les jeunes Kabyles ont tous dans leur esprit une représentation édénique de la France. Même si certaines chansons peignent le visage phosphorescent de ce pays, d’autres en montrent un visage qui est loin d’être éblouissant. Toujours dans cette visée interculturelle, les apprenants ont alors complété la grille ci-dessous par des expressions illustrant la vie en France telle qu’elle est imaginée par l’immigré, avant son arrivée en terre d’accueil (illusion) ; et des expressions qui dévoilent la France telle que les immigrés la découvrent réellement (désillusion).

Tableau 19 : La France entre rêve et réalité

La France imaginaire	La vie réelle en France
<ul style="list-style-type: none"> - Le pays des belles femmes - Là où la liberté est garantie - Là où tout est permis - Pays paradisiaque 	<ul style="list-style-type: none"> - Tâches ménagères et travaux forcés - Là où on le désigne d'étranger - Chômeur ou ouvrier - Travail au noir et sans papier

La désillusion est un thème récurrent dans la chanson kabyle, surtout celle des années 60 à 80 (*Déménagement* de Sadaoui, *Carte de résidence* d'Azem, *Azul a Lpari* et *L'étranger* d'Oulahlou, etc.). Amar Ammouden résume bien cette tendance :

Dans sa chanson « *Azul a Lpari* » (Bonjour Paris), le chanteur Oulahlou montre le jeune algérien qui est d'abord fasciné par le voyage à Paris, par la beauté des rues de cette ville et par toutes ses féeries. Bien avant lui, les chanteurs des années 50 et 60 ont peint un tableau similaire de cette ville voleuse d'hommes (...). Toutefois, il déchante une dizaine d'années plus tard quand toutes ces beautés se fanent, mais surtout quand il se rend compte qu'il travaille toujours au noir, qu'il a brûlé tous ses papiers et qu'il a raté le mariage de sa sœur et l'enterrement de sa mère » (A. Ammouden, 2016 : 51-52).

Analyse comparative des chansons

Au moment de passer à la dernière étape de la présente étude, les apprenants sont déjà largement sensibilisés à la thématique de l'immigration. Ils ont à leur disposition tous les éléments nécessaires pour effectuer la comparaison entre les chansons kabyles et les chansons d'expression française, concernant les thèmes traités, la perception de l'immigration, de l'immigré et de la France par les chanteurs. Ils ont effectué dans un premier temps une analyse comparative sur le plan linguistique afin de cerner dans les chansons en question les termes à charge culturelle ou les « culturèmes » (collés, 2004, cf. 3.1.4.5.) spécifique à la culture kabyle et les comparer à ceux spécifique à la culture française. Dans un second temps, ils ont effectué une étude comparative des chansons afin d'en souligner les

thèmes spécifiques à la chanson kabyle et les thèmes communs à la chanson kabyle et française.

Tableau 20 : Etude comparative des chansons

Thèmes spécifiques à la chanson kabyle	Thèmes communs à la chanson kabyle et française
<p>La relation de l’immigré/émigré avec ses proches: « <i>Ayrib</i> » (immigré) et « <i>Anda Yella?</i> » (où est-il ?) d’Idir, « <i>Identité</i> » du groupe Djurdjura, « <i>Azul a Lpari</i> » (Bonjour Paris) d’Oulahlou.</p> <p>La désillusion : « <i>Les étrangers</i> » et « <i>Azul a Lpari</i> » d’Oulahlou, « <i>Carte de résidence</i> » d’Azem, « <i>Déménagement</i> » de Sadaoui.</p> <p>L’espoir du retour au pays natal: « <i>Ayrib</i> » de Idir, « <i>Déménagement</i> » de Sadaoui, « <i>Carte de résidence</i> » et « <i>Algérie mon beau pays</i> » d’Azem.</p>	<p>Le parcours de l’immigration est un thème qui revient dans les chansons kabyles « <i>Identité</i> », « <i>Azul a Lpari</i> », « <i>Ayrib</i> », et dans la chanson française « <i>Lily</i> ».</p> <p>L’immigré en terre d’accueil : Dans la chanson française, c’est plutôt la relation de l’immigré avec la terre d’accueil qui est exprimée : « <i>C’est déjà ça</i> » d’Alain Souchon, « <i>Les étrangers</i> » d’Enrico Macias et « <i>Les émigrants</i> » de Charles Aznavour.</p> <p>La question de l’immigré en terre d’accueil (chômage, racisme, travaux forcés) est aussi un thème exprimé de façon récurrente dans la chanson kabyle.</p>

a. Sur le plan linguistique

Des expressions propres à la langue kabyle sont utilisées par Oulahlou dans « *Azul a lPari* » (bonjour Paris) : « *A ddin uqabac !* » qu’on peut traduire très approximativement par « tonnerre de dieu ! », est une interjection qui sonne comme

un blasphème. Elle exprime à la fois la joie de l'obtention du visa pour la France et la tristesse de ne plus revoir sa famille. Il y a aussi l'expression « *yezha ufrux-iw* » qu'on peut traduire littéralement par « mon oiseau est gai ». Cette euphorie est vite rattrapée par la désillusion du travail au noir et de l'exploitation. Ceci est illustré dans la chanson de Charles Aznavour intitulée « *Les émigrants* » par des expressions comme « défricher un sol ingrat », « trimant comme des damnés » ; et dans la chanson « *Les étrangers* » d'Enrico Macias par ces vers : « ils ont construit des maisons/ Qu'ils n'habiteront jamais », « Qui travaillent désormais/Sur des chantiers/Où ils meurent de temps en temps ».

Par ailleurs, certains mots récurrents dans la chanson kabyle sont chargés culturellement et sont intimement liés au thème de l'exil et de l'immigration. Ils suscitent des sentiments particuliers chez les Kabyles. Ils ne recouvrent leur pleine signification que si on les analyse dans leur contexte d'emploi dans des chansons. Le bateau est le seul moyen de transport pour les émigrés dans les années 40 et 50. Pour le groupe Djurdjura, dans sa chanson « *Identité* », « Un bateau, c'est toujours beau/ Les souvenirs s'en vont au fil de l'eau » ; pour Zerrouki Allaoua, le bateau est le lieu où les émigrés maghrébins passent d'une culture à une autre. Cela est symbolisé par le geste de jeter leurs chéchias en mer (A. Ammouden, 2012 : 66) ; pour la chanteuse Chérifa, c'est sur ce bateau qu'elle rattrape son mari et qu'elle lui demande des explications : « O bel étourneau/ Suis-le sur le bateau/ Dis-lui pourquoi il m'a trahi » (A. Ammouden, 2017 : 36). La valise est également associée à l'émigration. Elle est la seule compagne de l'émigré dans son aventure vers l'inconnu. Elle accompagne l'émigré dans la tristesse et le chagrin « L'heure du départ a sonné/ La valise entre les mains » (Idir, Ayrib) ; mais aussi dans la joie « J'ai pris la valise/ L'âme pleine d'émotion/ C'est le grand départ/ Réjouis-toi, O mon cœur » (Hsissen). Enfin, le soleil et la montagne sont souvent évoqués avec beaucoup de nostalgie par les chanteurs de l'immigration. La montagne de Djurdjura, d'ailleurs souvent suppliée par l'immigré ou par ses proches pour qu'elle écourte son exil.

b. Sur le plan thématique

Dans un second temps, en se basant sur les données du tableau 4, les apprenants ont décelé que l'image que l'immigré se fait de lui-même (personne triste et pauvre) est différente de celle que fait de lui sa famille. L'immigré est en effet désigné par ses proches et les gens de son village comme un égaré joyeux (*yezha wul-is*), qui fait ce qu'il veut (*yerwa rray-is*) et qui a trouvé son bonheur avec les Françaises (*mmi yelha-d d Trumyin*) (Idir, *Ayrib*). En revanche, dans la chanson française, c'est une autre réalité qui est exprimée : l'immigré est celui à qui les tâches les plus difficiles sont octroyées : « *travailler à tours de bras / défricher un sol ingrat* » (Les immigrants, Aznavour). Cette image de l'immigré travailleur est aussi exprimée dans certaines chansons kabyles analysées. Les chanteurs comme Slimane Azem et Salah Sadaoui parlent de leur situation d'immigré qui « travaille beaucoup », qui « ne mange rien » et qui « ne possède rien » (Déménagement, Salah Sadaoui). Enfin, quoi qu'il fasse, l'immigré reste un étranger aux yeux des citoyens français et un être cher pour sa famille. Cela fera écho aux deux questions suivantes posées aux élèves et à leurs réponses : comment voyez-vous l'immigré ? Que pensez-vous de l'image que se font les proches de l'immigré ? Voici quelques-unes de leurs réponses¹⁰ que nous avons notées au moment de la discussion :

Certains apprenants sont d'accord :

- « Je suis plutôt pour ce que pensent les proches de l'immigré. Ce dernier est tellement fasciné par la France qu'il oublie les êtres les plus chers, les parents. »
- « Totalement d'accord avec ses proches. L'immigré n'est qu'une personne égoïste, qui ne pense qu'à son bonheur. »
- « C'est un mauvais choix, il finira par regretter. »

D'autres sont contre :

- « L'immigré a la chance de vivre comme il le souhaite, libre et personne ne peut lui interdire quoi que ce soit. »

¹⁰Certaines réponses données en kabyle, nous les avons traduites en français en veillant au respect du sens véhiculé.

– « L’immigré est une personne comme les autres, il est libre d’opter pour n’importe quel choix et je respecte son choix. »

– « Les proches ont tort de penser que l’immigré est un égaré. Mes respects à ces personnes qui s’y sacrifient tout pour s’assurer ou assurer à ses proches un avenir meilleur. »

– « L’immigré est une personne forte, courageuse et autonome. »

Rappelons que cette étude ne s’est pas limitée à une analyse comparative. Les résultats obtenus ont été discutés et interprétés par les groupes d’apprenants, de façon à les amener à s’interroger sur la diversité des images attribuées à l’immigré (vu par ses proches et vu par les citoyens français) et sur les facteurs socioculturels qui peuvent être à l’origine de cette divergence. Parmi ces facteurs, nous citons la distance, le manque de communication entre l’immigré et sa famille, son comportement, son style vestimentaire, sa langue et sa culture. Tous ces éléments le différencient du citoyen français et font de lui un étranger. Cette divergence quant à la perception de l’immigré est-elle plus spécifique au Maghrébin ? Une autre étude comparative plus large pourrait seule répondre à cette question.

La discussion des résultats et les interactions apprenants/apprenants et apprenants/enseignants ont également permis à certains d’entre eux de revoir leur représentations, parfois stéréotypées, au sujet de l’immigration et de l’immigré. Le rôle de l’enseignant est déterminant dans ce genre d’échanges. Il consiste à intervenir en tant que médiateur interculturel, afin de renforcer et de reconstruire les représentations des apprenants sur l’immigré et l’immigration. À ce sujet, Michael Byram et *al.* soulignent que l’enseignant de langue doit « faire naître des capacités, des points de vue et une prise de conscience tout autant que la simple transmission d’un savoir sur une culture ou un pays donné. »(2002 : 15).

Autrement dit, l’enseignant doit être en mesure d’amener les apprenants à mieux comprendre les phénomènes résultant des contacts avec l’autre, afin de les préparer à d’éventuelles rencontres avec des personnes de cultures différentes, quelle que soit la situation, celle d’émigration / immigration n’étant qu’un exemple parmi tant d’autres.

Conclusion : discussion des résultats

L'approche de l'interculturel par l'analyse comparative entre les chansons kabyles et françaises, menées par les apprenants, ont permis de mettre en relief les ressemblances et les différences quant au sujet des différents thèmes liés à la question de l'immigration et à l'immigré.

A l'issue de l'expérimentation, les apprenants ont conclu que l'immigration, comme phénomène universel, est différemment perçue selon les pays, les régions et les individus. Dans la chanson kabyle, c'est la relation de l'immigré avec ses proches et l'espoir du retour au pays natal qui ont été mis en valeur. L'immigration est en effet souvent vécue comme un drame, aussi bien pour l'immigré qui quitte son pays et sa famille que pour la famille, notamment pour la femme qui, « en plus de la séparation qui dure souvent plusieurs années, (...) doit assumer pleinement son rôle de femme mais aussi celui de l'homme. » (A. Ammouden, 2018 : 63).

En revanche, dans la chanson française, c'est plutôt la situation de l'immigré en terre d'accueil et le parcours de l'immigration qui sont souvent évoqués. Ce thème occupe aussi une place considérable dans les chansons kabyles, notamment chez les chanteurs issus de l'immigration.

Cette étude comparative sur le mode « similitudes et différences entre la société-source et la société-cible » (Porcher, 1987 : 9) est une approche favorisant le développement de la conscience, composante de la compétence interculturelle. Cet objectif ne peut être atteint que par l'interprétation des résultats de cette étude, mais surtout par la confrontation des points de vue des apprenants sur les différentes facettes de la question migratoire.

Les activités proposées dans le cadre de cette étude permettent à la fois d'évaluer les compétences interculturelles des apprenants en diagnostiquant leurs représentations sur la question de l'immigration et de l'immigré et en corrigeant les représentations stéréotypées afin de développer en eux une forme de compétence interculturelle faite d'acceptation et de compréhension de l'autre à travers son regard.

Chapitre 4

**La chanson comme genre de discours
en classe de FLE : activités langagières
et de médiation interculturelle**

Introduction

Nous avons retenu, au terme du deuxième chapitre, que la chanson occupe une place accessoire dans les documents officiels du cycle secondaire de la langue française (programmes, guide d'accompagnement et manuels scolaires). Dans les rares pages qu'elle occupe dans les manuels scolaires, la chanson n'est utilisée que comme support pour enseigner les faits linguistiques et poétiques. En revanche, les nouvelles approches en didactique du français langue étrangère recommandent d'intégrer les genres de discours au centre des situations d'enseignement/apprentissage comme « outil didactique pour développer le langage oral et écrit » (Dolz et Gagnon, 2008). Le développement de ces compétences langagières exige, en effet, que les genres discursifs soient enseignés comme genres à produire dans la séquence didactique et à réinvestir dans des situations d'interaction réelle.

Le présent chapitre est, ainsi, consacré à l'enseignement de la chanson comme genre à produire en classe de FLE, dans une perspective actionnelle et interculturelle. Dans un premier temps, nous tenterons de définir la chanson comme « un genre composite » (Gourvenec, 2017 : 33). Il comprend un texte, une musique, interprétation vocale et un clip vidéo. Puis, en recourant au modèle didactique du genre, nous dégagons les caractéristiques génériques de la chanson qui feront éventuellement l'objet de modules dans le cadre de la séquence didactique. Nous mettrons également en évidence leur intérêt didactique en classe de FLE. Cela nous permettra d'évaluer l'efficacité du modèle didactique du genre comme outil générateur de séquences didactiques.

La conception de la séquence didactique sur le modèle du genre passe donc nécessairement par la détermination des dimensions enseignables, mais aussi par l'identification des insuffisances et des lacunes des apprenants quant au genre à produire. Ce sont en effet les activités sur les différentes caractéristiques du genre qui sont à même de développer les compétences langagières (linguistiques,

socioculturelles et discursives) et interculturelles des apprenants. C'est aux activités langagières et de médiation interculturelle que nous consacrons la deuxième partie de ce chapitre.

Dans la troisième partie, nous nous interrogeons, dans un premier temps, sur l'intégration de la traduction/adaptation comme activité de médiation interculturelle en didactique des langues et des cultures. Dans un second temps, à travers une étude comparative de chansons françaises et des chansons kabyles traduites/adaptées à partir de chansons françaises, nous tenterons de cerner les procédés de traduction/adaptation à prendre en compte pour réussir la médiation interculturelle.

La modélisation didactique de la chanson nous permettra de cerner les dimensions enseignables à aborder dans le cadre des séquences didactiques que nous proposons et que nous soumettons à l'expérimentation dans le cinquième chapitre.

4.1. La chanson un genre social et littéraire

Les genres discursifs sont avant tout « des produits culturels, propres à une société donnée, élaborés au cours de son histoire et relativement stabilisés. Ils régissent les discours des membres de cette société engagés dans les infinies situations de la vie sociale » (Reuter et al., 2013 : 113). La chanson est l'activité langagière et le moyen d'expression privilégiés de tous. Si la poésie est souvent destinée aux lettrés, la chanson est surtout l'apanage du peuple.

La chanson est d'essence un genre collectif et populaire « transmise de bouche à oreille jusqu'à faire oublier son parolier, son musicien » (Gaulin, 1982 : 37). Elle est largement diffusée par les moyens de médiatisation techniques. Elle séduit et fidélise un large public par les nombreux sujets qu'elle aborde (amour, joie, tristesse, mélancolie, misère, guerre, etc.). De ce fait, elle a acquis une place de choix dans la société. Qu'en est-il alors de son statut en tant qu'objet de science ? Est-elle littérairement reconnue ?

« Boudée dans les milieux sophistiqués » (Gaulin, *ibid.* : 37) et réduite à un art mineur, la chanson continue de faire ses preuves et de s'affirmer en tant que genre littéraire. Pour lui assurer une place dans le champ de la littérature, ses partisans l'assimilent aux autres genres littéraires, en particulier à la poésie.

La chanson entretient des rapports étroits avec les quatre grandes catégories du littéraire. Elle peut se faire récit lorsqu'elle raconte une histoire ; elle est proche du théâtre puisqu'elle n'existe que lorsqu'interprétée ; elle emprunte volontiers le chemin de l'essai quand le message se veut plus direct. Mais spontanément, c'est à la poésie que l'on songe lorsqu'il s'agit de la rattacher à la littérature : par sa forme et ses procédés, elle prétend appartenir au domaine poétique avant toute chose. (Perron, 2000a : 80)

Ainsi, une sélection de textes de chansons connues est publiée dans des recueils de poésie. Gilles Perron cite l'exemple des textes chansonniers de Félix Leclerc, publiés dans la collection *Poète d'aujourd'hui* de Pierre Seghers (2000a : 77). Cette initiative n'est pas sans conséquence, « la polémique a aussitôt fait surface, portant non pas tant sur les qualités chansonniers de Leclerc que sur la pertinence de publier des textes de chanson dans cette collection au même titre que ceux des "vrais" poètes. » (*ibid.*). L'éditeur a fini par « reculer et a créé à l'intention des auteurs de chansons une nouvelle collection qu'il a appelée Poésie et chansons, puis plus tard encore, le terme poésie a fini par être complètement évacué et cette collection qui est désormais connue sous le titre *Chansons d'aujourd'hui* ». (*ibid.*).

La reconnaissance de la chanson comme genre littéraire s'est également concrétisé par son insertion dans des productions littéraires : théâtrales et romanesques. Au Québec, c'est Félix Leclerc qui est « le premier chansonnier à avoir attiré l'attention de l'institution littéraire québécoise et ce pour une raison toute simple : c'est dans un cadre théâtral que ce sont faits ses premiers spectacles chantés. » (Perron, 2000a : 76). Son premier spectacle *Le petit bonheur* est constitué d'une série de six sketches, entrecoupés de chansons écrites et interprétées par lui-même. Les chansons introduites ont, en effet, « reçu un meilleur accueil que ses sketches, jugés plutôt faibles. C'était la première fois au Québec que la critique

littéraire s'attardait à commenter des chansons ; et elle le fit de manière positive. » (Ibid.). Suite à la reconnaissance de ses chansons par le biais de ses pièces théâtrales, « il va de la même façon insérer plusieurs textes de chansons à travers son récit autobiographique *Moi, mes souliers*. » (ibid. : 76-77).

Leur double ou triple statut d'auteur-interprète-compositeur ou d'écrivain, de poète et de chansonnier confère également à la chanson son titre de genre littéraire.

Célèbres pour leurs chansons, des chanteurs tels Boris Vian, Léo Ferré, Charles Aznavour, sont aussi auteurs d'œuvres romanesques (*L'Arrache Cœur*, *Benoît Misère*, *Le temps Des Avants*). Ces chanteurs jouissent également d'un statut de personnages emblématiques dans des livres d'auteurs. Nous citons à titre illustratif le livre autobiographique de Robert Belleret « *Jean Ferrat, le chant d'un révolté* », publié en 2011.

Des chanteurs comme Brassens, Brel, Ferré sont également considérés comme des chanteurs-poètes, par le style poétique de leur production et leur souci de la rime, mais aussi par leur reprise de certains poèmes. Beaucoup de personnes ont découvert *Les poètes de sept ans* de Rimbaud à travers la voix de Ferré ou *Les yeux d'Elsa* de Louis Aragon à travers la voix de Ferrat. Néanmoins, cette assimilation des chanteurs aux poètes a été rejetée par un bon nombre de chanteurs, parmi eux Brassens qui rétorque : « Moi, je fais de la chanson. » et « je ne pense pas être un poète... Un poète ça vole quand même plus haut que moi... je ne suis pas poète. J'aurais aimé l'être comme Verlaine ». (Babelio, 2013).

La majorité des auteurs et des interprètes de chansons rejettent le statut de poète et « s'entendent pour admettre que le texte de chanson n'est pas un poème, ils n'en pensent pas moins que celui-ci a une valeur poétique, qu'elle soit équivalente ou non à celle du poème est un autre débat et qu'il est ainsi investi d'une valeur littéraire. » (Perron, 2000a : 78). Ainsi, toujours selon Gilles Perron :

Il importe de préciser, lorsqu'on s'intéresse à la chanson d'un point de vue littéraire, que le texte de chanson est un texte poétique, mais

pas un poème. Ce n'est qu'ainsi qu'on pourra lui rendre justice et apprécier les qualités d'une écriture qui s'inscrit en fonction d'une musique et d'une interprétation publique. (2000b, 80).

Enfin, qu'on l'assimile à la poésie, qu'on la considère dans les productions littéraires ou comme littéraire, la chanson est un genre discursif à part entière qui a ses propres caractéristiques génériques, « On peut la percevoir à la fois comme outil social qui transmet et rassemble et comme objet scientifique à étudier qui questionne, rappelle, témoigne, invente. » (Rispaïl et Bacha, 2021 : 1).

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

4.2. La chanson, un genre discursif composite

La chanson est un genre complexe dont l'identification des caractéristiques génériques et des dimensions enseignables ne semble pas être une chose aisée, d'où les insuffisances que nous avons soulignées quant à son exploitation en classe de langue (cf. chapitre 2). Cette complexité du genre se manifeste à un double niveau : interne et externe. « Au niveau interne, la chanson peut être appréhendée comme *un tissu de constituants hétérogènes inséparablement associés* (Edgar Morin, 2005 : 21, cité par Gourvennec, 2017 : 32) dont la combinaison constitue un système propre » (Gourvennec, *ibid.*). Quant « au niveau externe, le contexte exerce également une influence sur l'objet culturel (la chanson) », (Gourvennec, *ibid.*).

La chanson française a connu une nette évolution avec les différentes mutations historiques, idéologiques, économiques, etc. qu'a connues la société française.

Les textes, la thématique des chansons en disent souvent sur l'époque beaucoup plus que tous les livres d'histoire : ils racontent la société. Et nous allons lire ces récits involontaires dans trois exemples, celui de la guerre de 14-18, celui de l'histoire comparée de la *Marseillaise* et de l'*Internationale*, celui de la révolution française. (Calvet, 1981 : 118-119).

Ces différents moments témoignent de l'évolution de la société française dont elle est partie prenante, tant au niveau de la pensée humaine qu'au niveau de l'expression poétique. Pierre Dumont liste les grands moments historiques de la chanson française :

- Les années 50 : un sang nouveau ;
- La fin des années 60 : le folk contestataire et le folk lié au mouvement ; écologiste, à la reconnaissance de la culture locale ;
- Le renouveau de la chanson à texte : 1968 ;
- La nouvelle chanson française : l'après 70 ;
- Le new wave, des punks aux branchés : années 80
- Les nouvelles formes de ce genre, tels le rap et le Slam (Dumont, 1998 : 19)

Issue d'un milieu multiculturel, la chanson d'expression française au cours de son évolution a subi diverses influences qui « ont historiquement eu plusieurs visages et plusieurs origines. » (Gourvenec, 2017 : 32.). Aux diverses influences ethniques et géographiques (québécoises, africaines, italiennes, belges, etc.), la chanson a également connu le phénomène migratoire maghrébin. Divers chanteurs d'origine algérienne, kabyles et arabes ont opté pour le français comme langue et pour la chanson comme moyen d'expression de leur désarroi et de leur nostalgie. C'est à ce sujet que nous avons consacré une partie du chapitre précédent (cf. chapitre 3, 3.2). Le pionnier, voire le premier à chanter en français est Slimane Azem. Il en est témoin de la diversité et de la richesse de la chanson d'expression

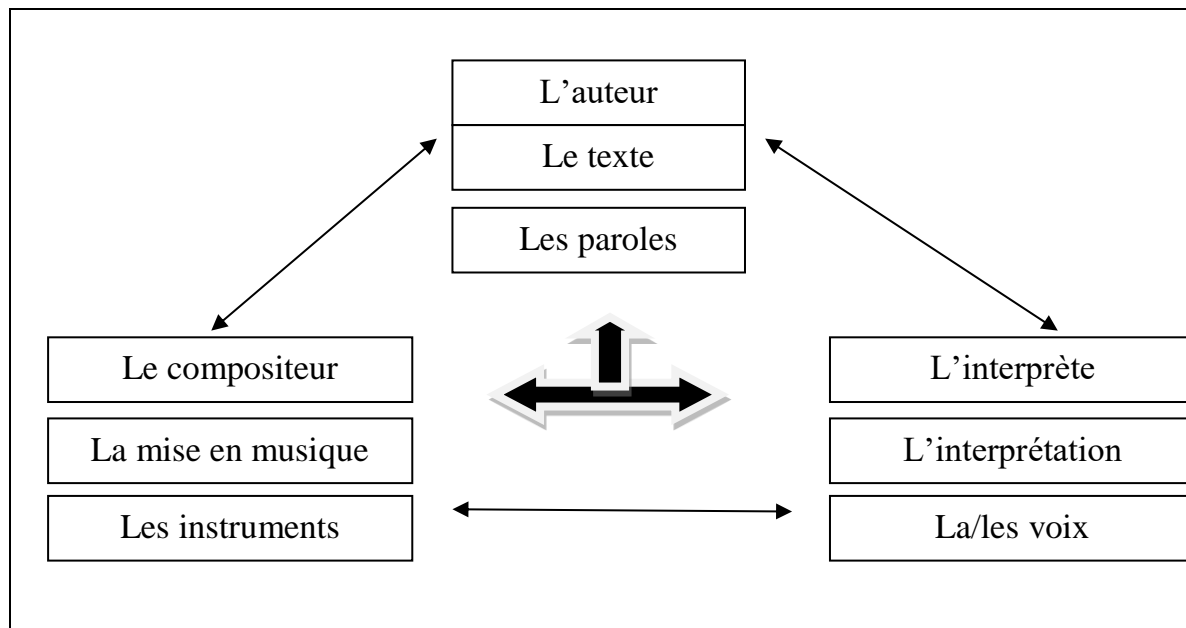
française. Des chanteurs de la troisième génération (Idir, Djamel Alem, etc.), et des chanteurs les plus actuels s'inscrivent dans la lignée des anciens, font vibrer la scène francophone avec des expressions nouvelles tant au niveau textuel et qu'au niveau musical.

L'évolution des moyens de transmission de la chanson, tels les supports techniques (les formats 78 tours, 45 tours, 33 tours, CD), les médias (radio, presse écrite, cinéma, télévision, internet) et les scènes ont également exercé une influence sur la production et la diffusion des chansons françaises. (Gourvenec, 2017 : 24-27). Ainsi, « cette très grande diversité des influences complexifie les caractéristiques de la chanson française » (ibid. : 17).

Ainsi, les genres discursifs « par nature, (...) évoluent sans cesse avec les sociétés dont ils sont partie prenante » (Maingueneau, 2007 : 30). Les différentes mutations (économiques, politiques, historiques, culturelles, etc.) influencent les genres discursifs, qui à leur tour contribuent à l'évolution de la société dont ils émanent. De ce fait, « les conventions génériques, comme toutes conventions sociales, sont non seulement susceptibles d'être transgressées, mais se transforment quand les circonstances entourant leur production changent. » (Chartrand et al. 2015 : 4). D'où d'ailleurs l'intérêt de prendre en considération le contexte de production dans l'étude de la chanson.

Par ailleurs, ces éléments externes ne sont pas les seuls qui contribuent à sa complexité. La chanson est de nature un genre composite (paroles, musique, voix et mise en clip) et « difficile à analyser parce que s'y conjuguent plusieurs ordres : la langue, la mélodie, le rythme, l'orchestration, la voix, etc. tout cela se mêle et converge pour établir un signifié qui procède de plusieurs signifiés. » (Calvet, 1980, cité par Dumont, 1998 : 46). Ainsi, l'analyse de la chanson implique l'identification de ses caractéristiques génériques tant au niveau textuel qu'au niveau musical et de l'interprétation vocale. Le schéma suivant, proposé par Ludovic Gourvenec met en évidence les trois composantes de la chanson auxquelles nous nous intéresserons dans la suite de ce chapitre.

Figure 3 : Schéma de la composition interne d'une chanson par Gourvennec



4.3. Modélisation didactique du genre chanson

Comme nous l'avons souligné dans le premier chapitre, le modèle didactique permet une transposition des dimensions enseignables du genre dans les différentes situations d'enseignement/apprentissage. Ces dimensions, selon Joaquim Dolz et Roxane Gagnon (2008 : 188) sont au nombre de trois :

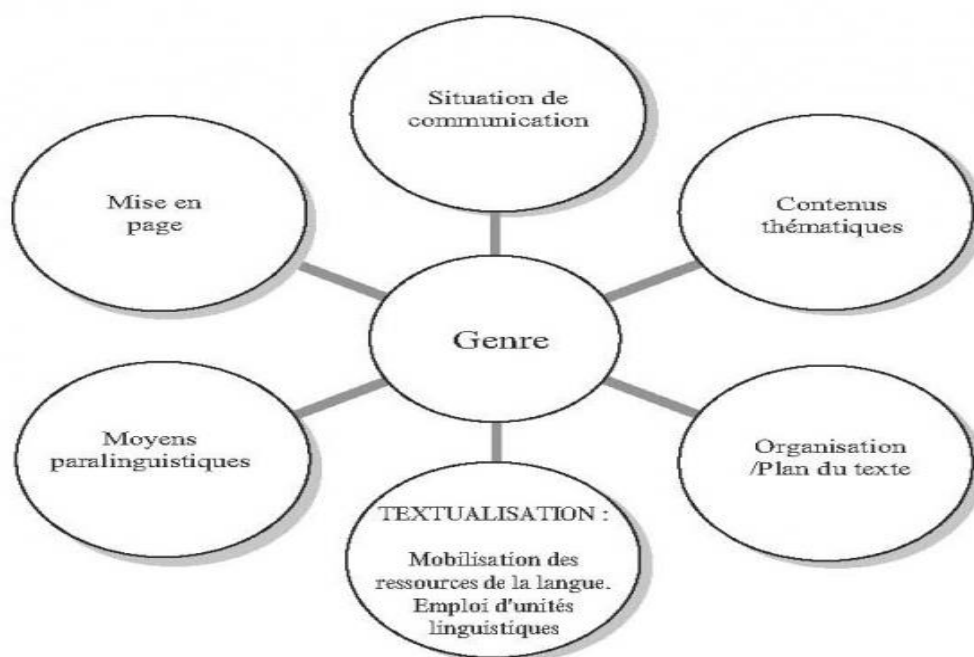
– **Les savoirs de référence à mobiliser pour travailler les genres** : avant toute exploitation du genre en classe, les travaux sur le genre à enseigner (littératures, pratiques sociales / scolaires, etc.), contexte de production, doivent être consultés. Ainsi, la maîtrise des savoirs de référence permet-elle une meilleure compréhension du genre à enseigner et facilite sa transposition en séquences didactiques.

– **Les capacités langagières de l'élève qui les concernent** : la détermination des dimensions enseignables du genre se trouvent étroitement liées aux capacités langagières et aux besoins des apprenants.

Il convient également de souligner qu'« un même modèle didactique peut également servir de base génératrice à des séquences destinées à un même public, en quelque sorte, mais à des moments différents de son développement, dans une conception « spiralaire » de l'apprentissage. » (De Pietro et Schneuwly, 2003 : 41).

– **La description des différentes composantes textuelles spécifiques** : la description des caractéristiques génériques contribue efficacement à la transposition du genre en contexte scolaire. Une fois que le genre est analysé et ses caractéristiques sont repérées, l'enseignant peut choisir les principales dimensions enseignables (la situation de communication, le contenu thématique, l'organisation textuelle, les ressources linguistiques, les moyens paralinguistiques qu'il met en place, sa mise en page, etc.) à étudier introduire dans les modules de la séquence didactique. Ces caractéristiques génériques peuvent également être repérées dès la mise en situation (séquence didactique) par les apprenants : ces derniers peuvent par exemple analyser un ou plusieurs textes relevant d'un même genre et repérer les caractéristiques génériques à réinvestir dans le genre à produire.

Figure 4 : Modèle didactique du genre, les dimensions enseignables, par Dolz et Gagnon (2008 : 189)



Afin de cerner les caractéristiques génériques de la chanson, nous allons nous référer au modèle de Suzanne Chartrand et al. (2015) qui propose une formalisation plus détaillée du genre discursif en proposant de l'analyser selon des caractéristiques :

- Communicationnelles : intention, contexte social de production et de réception, sphère d'activité, énonciateur, destinataire, monde présenté ;
- Textuelles: plan du texte, séquence textuelle, système énonciatif, système des temps verbaux, procédés langagiers;
- Sémantiques: emploi particulier du lexique, figures;
- Grammaticales : structures de phrases, ponctuation, vocabulaire;
- Graphiques/visuelles : iconographie, mise en page, typographie, décors; ou d'oralité : prosodie, gestuelle, mimique, posture, etc. (Chartrand et al., 2015 : 8)

4.3.1. Les caractéristiques communicationnelles

Chaque genre s'inscrit dans une situation de communication. C'est celle-ci qui détermine sa visée communicative. La visée peut varier d'un contexte à un autre et ce sont les composantes du contexte qui peuvent la déterminer : le statut de l'énonciateur, le destinataire, le cadre spatiotemporel de production/réception du genre, la sphère d'activité, le monde représenté, le thème traité, etc.

L'énonciateur et le destinataire: Selon Suzanne Chartrand et al., l'énonciateur peut être « singulier ou pluriel; célèbre ou non; identifié par une signature (nom et fonction sociale ou appartenance sociale, nom seul, nom collectif) ou non. » (2015 : 6). C'est aussi le cas du destinataire qui peut être « spécifique (lettre administrative) ou non; singulier (lettre personnelle) ou collectif (slogan). » (ibid.)

Dans la chanson, des marques énonciatives explicites ou implicites marquent souvent l'existence de l'énonciateur et du destinataire. Le public a tendance à assimiler l'énonciateur à l'interprète et s'interroge rarement sur celui qui a écrit la

chanson. L'identification de l'énonciateur n'est pas toujours une tâche aisée pour les apprenants, et elle se complexifie davantage quand il s'agit du genre chanson, « car l'émetteur est multiple (auteur ? Compositeur ? Interprète ?) » (Gourvenec, 2017 : 55).

Dans la chanson « *Où est donc la vérité ?* » d'Enrico Macias (cf. annexe n°13), le « je » énonciateur peut renvoyer à l'interprète Enrico Macias, à l'auteur de la chanson Jacques Demarny¹¹ ou à un personnage fictif. Son identification implique, en effet, le recours au contexte de production, chose qui n'est pas tout à fait aisée pour les apprenants. À ce sujet, Ludovic Gourvenec explique que « l'auteur peut écrire un texte sans penser une seule seconde à celui qui l'interprète. Mais il arrive bien souvent que l'auteur écrive le texte en connaissant l'interprète. Ce texte est-il alors une commande ? » (ibid. : 56). Il poursuit en citant l'exemple de « Lionel Florence en écrivant le texte de « *Ma liberté de penser* » (2003), sait que la chanson sera interprétée par Florent Pagny : le message écrit par l'auteur utilisant « je » corresponds donc à la vie réelle de l'interprète prononçant ce « je » » (ibid.). Serait-il le même cas pour la chanson « *Où est donc la vérité ?* », vu que Jacques Demarny était le parolier d'Enrico Macias pendant une longue période (de 1960 à 1980) ?

Un jeu de pronoms polysémiques est parfois source de confusion référentielle, le « Je » poétique qui est très récurrents dans la chanson « *Je suis malade* » (Lara Fabian et Serge Lama) ne renvoie pas forcément à la chanteuse, il peut en effet renvoyer à toutes les personnes qui éprouvent les mêmes sentiments exprimés dans la chanson.

Le pronom indéfini « on », très récurrent dans le texte « *On dit, on ne dit pas* » (cf. annexe n°14) de Macias ne renvoie pas forcément à l'interprète/chanteur. Toutefois, pour comprendre son utilisation et trouver son référent, il faut s'interroger sur l'action qu'il introduit dans le texte et son emploi dans le contexte

¹¹Jacques Demarny est l'auteur de plus d'une centaine de chansons d'Enrico Macias

socioculturel de production. Afin de mieux cerner l'emploi de ce pronom dans cette chanson en particulier, l'enseignant peut demander aux apprenants d'analyser les expressions qui y sont introduites.

Figure 5 : Extrait de la chanson "On dit, on ne dit pas" (Macias).

On dit rusé comme un renard	On dit frisé comme un mouton
On dit bavard comme une pie	On dit joyeux comme un pinson
On dit boiteux comme un canard	On dit vilain comme un crapaud
Grignoter comme une souris	Heureux comme un poisson dans
Sauter comme un cabri	l'eau
	Et noir comme un corbeau

C'est ainsi que nous pouvons leur expliquer la particularité anonyme et collective de ce genre d'expression et du pronom indéfini «on».

Dans le texte en question, « *On dit, on ne dit pas* » (cf. annexe n°14), il y a une double situation de communication : une sorte de dialogue entre un enseignant et ses élèves (questions-réponses) ; puis l'interprète et son public. Ces deux situations de communication ne peuvent être identifiées qu'au niveau de l'interprétation vocale. En revanche, au niveau textuel, il n'existe aucun indice de personne renvoyant à ces derniers. C'est pour cela d'ailleurs qu'il importe d'analyser la chanson dans sa globalité compositionnelle (texte, musique, interprétation vocale). Quant au (aux) destinataire (s), la chanson est d'abord destinée aux enfants (cela se justifie par l'accompagnement par des enfants), le but de la chanson est éducatif car elle vise l'apprentissage des comparaisons imagées, puis à un large public.

Les pronoms personnels ne sont pas les seules marques énonciatives à étudier. Des marques de modalité et des discours rapportés caractérisent également les textes de chansons. Ce sont ces éléments énonciatifs qui sont à même de nous renseigner sur le point de vue (focalisation interne, externe ou zéro). Ludovic Gourvennec précise que « l'emploi d'un même pronom (je) peut renvoyer à deux

focalisations différentes, comme dans le fossoyeur (1952) de Brassens (je = le fossoyeur). » (2017 : 35).

Figure 6 : extrait de la chanson « Le fossoyeur » (Brassens)

Dieu sait que je n'ai pas le fond méchant	J'ai beau me dire que rien n'est éternel
Je ne souhaite jamais la mort des gens	J'peux pas trouver ça tout naturel Et jamais je ne parviens
Mais si l'on ne mourait plus	À prendre la mort comme elle vient
J'crèverais de faim sur mon talus	
J'suis un pauvre fossoyeur	J'suis un pauvre fossoyeur

Il ajoute que « dans un texte, le point de vue peut se modifier (...). Dans Papaoutai (2013), par exemple, Stromae opère dans un même mouvement énonciatif, un glissement de l'interlocuteur qui s'adresse à l'enfant (« où est ton papa ? »), à l'enfant lui-même qui exprime sa souffrance (« Ah sacré papa ! Di-moi où es-tu caché ? »). (Gourvennec, 2017 : 35).

Le destinataire est-il identifié ou inconnu ? Est-il unique ou multiple ? La chanson est premièrement destinée à un large public, mais elle peut viser une catégorie de personnes bien précise. La chanson « *On dit, on ne dit pas* », à titre indicatif, de par sa thématique et sa visée communicative vise particulièrement les instituteurs et les enfants. Le destinataire peut également être à la fois un personnage fictif auquel tout le monde pourra s'identifier et une personne réelle à qui la chanson est particulièrement adressée. Cette double situation d'énonciation (réelle et fictive), nous pouvons l'illustrer par l'exemple de la chanson « *Lettre à ma fille* » d'Idir. Le « je » énonciatif peut se référer au chanteur et au personnage fictif du père qui s'adresse à sa fille désignée par le pronom « tu ».

Comme tous les matins, tu es passée devant ce miroir	Je suis resté immobile, j'ai pensé très fort à toi
Ajusté ce voile sur tes cheveux, qui devra tenir jusqu'à ce soir	Réalisant la joie immense de te voir vivre sous mon toit
Tu m'as dit au revoir d'un regard, avant de quitter la maison	C'est vrai, je ne te l'ai jamais dit, ni trop fort, ni tout bas
Le bus t'emmène à la fac, où tu te construis un horizon	Mais tu sais ma fille chez nous, il y a des choses qu'on ne dit pas

Or, dans la chanson « *Où est donc la vérité ?* » d'Enrico Macias, le destinataire n'est pas identifié et les indices qui peuvent nous renseigner sur son identité n'y sont pas visibles. Ainsi, la majorité des apprenants ont répondu par : à un large public en repérant l'expression interpellant le destinataire « d'accord ? » répétée à la fin de chaque couplet comme indice de la présence du destinataire dans le texte. La répétition de « d'accord ! » par l'énonciateur, qui peut jouer le rôle de l'enseignant qui explique le cours, permet de contrôler la compréhension des apprenants par l'enseignant.

L'intention de communication : la visée, la finalité ou l'objectif dépend d'une chanson à une autre, mais aussi d'un contexte social à un autre. Le contexte social de production et de réception comprend les éléments suivants :

- Le lieu de production et le lieu de réception;
- Le temps où il a été produit et le temps réel ou potentiel de sa réception;
- La sphère d'activité ou l'institution où le genre est produit et où il trouve sa légitimité. (Chartrand et al. 2015 : 5)

Ainsi, la chanson peut être produite pour divertir, critiquer, dénoncer, émouvoir, raconter, rendre hommage, etc. Toutefois, une chanson destinée à divertir ou à une autre fin, dans un contexte donné, peut jouer un autre rôle dans un autre

contexte. Aussi, convient-il de souligner que « créer et diffuser une chanson ne consistent donc pas simplement pour l'artiste à proposer une vision personnelle du monde, mais son acte créatif revient à agir sur le destinataire. Il semble donc nécessaire de définir à un moment donné l'objectif particulier affiché par la chanson » (Gourvennec, 2017 : 36).

La chanson « *On dit, on ne dit pas* » destinée – dans un contexte scolaire – à l'apprentissage ludique des expressions imagées avec les animaux, peut avoir une autre finalité : dénoncer certains comportements humains par le recours à des expressions imagées culturellement significatives. C'est aussi le cas de la chanson « *Où est donc la vérité ?* » où l'auteur remet en question certaines vérités exprimées par des proverbes, lorsque ceux-ci sont confrontés à l'épreuve du terrain en trouvant pour chaque proverbe une faille.

4.3.2. Les caractéristiques textuelles

Le texte de la chanson peut être analysé à deux niveaux : textuel (thème, séquences discursives, système énonciatif, etc.) et paratextuel (structure formelle, titre, etc.). Le texte de la chanson est caractérisé par sa brièveté. Cela pourrait s'expliquer d'abord par l'influence de son premier moyen de transmission humain : le bouche-à-oreilles qui implique la mémorisation des paroles, ensuite « en raison des paramètres techniques (les premiers supports d'enregistrement, le rouleau d'abord puis les 78 tours, n'autorisaient qu'une durée d'enregistrement très limitée. » (Gourvennec, 2017 : 33), et enfin par les nouveaux moyens de diffusion comme la radio, le CD, le clip-vidéo, la télévision, l'internet, etc. « Toutefois, cette caractéristique n'est pas immuable et les exemples de chansons « longues » ne manquent pas » (ibid.).

a. La structure formelle

La chanson est textuellement reconnaissable grâce à sa structure formelle qui « s'articule souvent au tour du jeu récurrent d'un refrain entrecoupé de couplets »

(Gourvenec, 2017 : 33). En revanche, la composition classique (couplet/ refrain/ couplet/ refrain) n'est pas toujours respectée, elle est facultative et elle varie d'une chanson à une autre. On peut toutefois trouver des chansons avec des structures différentes : couplet/ couplet/ refrain/couplet/ couplet/refrain ou couplet/ refrain/ couplet/ refrain.

Ludovic Gourvenec précise que le texte de la chanson a une structure régulière lorsque « chaque couplet comporte le même nombre de vers, le refrain identique est prononcé strictement entre chaque couplet, etc. » (2017 : 33). C'est le cas de la chanson à texte, dite également « chanson d'auteur » (July, 2020), qui se distingue de la chanson de variété. Néanmoins certains interprètes de chansons dont les textes sont soigneusement bien rédigés, refusent cette distinction et se proclament chanteurs de variété. Léo Ferré le dit ouvertement dans sa chanson « *Le Conditionnel de variété* » : « Je ne suis qu'un artiste de variété ». Léo Ferré va au-delà des mots pour exprimer ce rejet, il opte pour une structure formelle qui va à l'encontre des chansons à texte privilégiant souvent des couplets en quatrain. Son texte s'ouvre sur une « "accroche" » : *Je ne suis qu'un artiste de Variétés et ne peux rien dire qui ne puisse être dit "de variétés" car on pourrait me reprocher de parler de choses qui ne me regardent pas* » (July, 2018 : 110). Cette accroche est « suivie de dix-neuf alinéas qui commencent par la subordonnée comparative : *comme si je vous disais (...)*. Puis, l'alinéa final : *Et je ne vous dis rien qui ne puisse être dit de "variété", moi qui ne suis qu'un artiste de Variétés* » (ibid.).

Le choix de cette structure est aussi une manière de valoriser la chanson en contestant « la restriction qui cantonne le genre chansonnier à l'indicible, à l'impossible engagement, au frivole. » (ibid.). Autrement dit, la chanson considérée comme un « un art mineur » (ibid.) par sa brièveté et les sujets qu'elle aborde, peut désormais parler de tout :

La chanson reste (ou devient) pour Ferré le bricolage suprême, l'ouvrage. Car tout peut se mettre en chanson, l'amour comme la révolte, le vent comme le crachat. Et au bout du compte, malgré sa brièveté contre laquelle Ferré fut tenté de lutter par des œuvres de

grande dimension, c'est la vie elle-même que la chanson reflète et imite, avec sa philosophie du « lâcher-prise ». (ibid. : 111).

Les vers qui composent la chanson à texte sont généralement courts et constitués au maximum de huit syllabes. Joël July trouve cela logique et explique que : « puisque la chanson est un genre oral ne peut donc être que davantage soumise au plafond des huit syllabes, cette limite de compétence pour appréhender à l'oreille une structure de (maximum) huit syllabes consécutives ». (2020 : 120). Mais beaucoup de chansons échappent à la règle et optent pour des vers long, en particulier dans les formes les plus proches de la poésie comme le slam. Les chansons de Grand Corps Malade en sont un exemple de chansons à vers longs.

J'ai un peu d'mal à imaginer la vie
sans mes proches

Avec eux, on n'a pas peur du silence,
on n'a rien à s'prouver (16s)

Quand j'dis un peu d'mal en fait
j'l' imagine pas du tout

Une sorte d'équipe sans remplaçant,
sans capitaine (14s)

Ils sont mes repères, mes bases,
mes compliments, mes reproches

Dans cette équipe tu ris, tu râles, tu
progresses, tu veux rester (16s)

Sans eux j'suis pas entière, j'les
veux pas loin souvent partout

Très loin du star-système où tu restes
tard, si t'aimes (12s)

***Le sens de la famille, Grand Corps
Malade***

b. Le titre

La chanson s'ouvre sur un titre, un élément important à prendre en considération dans l'analyse du genre. Selon Gérard Genette, il peut remplir jusqu'à quatre fonctions : identification (il peut désigner le genre et permettre son identification), interprétation (il peut décrire son contenu et servir de clef interprétative), connotation (il peut avoir une fonction connotative, c'est-à-dire être interprété suivant des références culturelles ou stylistiques) et séduction (lorsque le titre pousse à l'achat, ce qui sera perçu plus ou moins positivement suivant la subtilité de la formule.) (1987 : 96). Ainsi, des titres tels que « *les émigrants* » de

Charles Aznavour (1986), « *Saïd et Mohamed* » de Francis Cabrel (1991) et le « *Chant des ouvriers* » de Pierre Dupont (1846) permettent l'identification de la thématique de la chanson (exil et immigration). Par ailleurs, des noms comme Saïd, Mohamed, Aziza laissent entendre qu'il s'agit de citoyens maghrébins et étrangers. Ces indices sont des clés interprétatives permettant aux auditeurs et/ou aux lecteurs d'imaginer le contenu de la chanson.

Quant à des titres comme « *Hiroshima* » Georges Moustaki (1972), « *Ne joue pas au soldat* » de Sunlights (2003), « *Parachutiste* » Maxime Le Forestier (1972), « *Le soldat* » de Florent Pagny (2013), nous renvoient d'emblée à la thématique de la guerre.

Quant à certains titres, ayant un sens connoté, ils ne peuvent être interprétés qu'en interrogeant les référents socioculturels propres à la culture du récepteur. « *Café au lait* » d'Anne Sylvestre (1983), à titre illustratif, peut être interprété différemment d'un individu à un autre selon le sens connoté ou dénoté que nous donnons aux deux mots « café » et « lait ». Dans le contexte de la chanson engagée contre le racisme, ces deux mots peuvent prendre une connotation négative : le café et le lait peuvent désigner l'homme noir et l'homme blanc, et l'association des deux mots peut désigner un mulâtre. Des titres comme « *Noir et blanc* » de Bernard Lavilliers (1986), « *Toucouleurs* » de Pierre Vassiliu (1987), « *Couleurs* » de Guy Béart (1968), et « *Les crayons de Couleurs* » d'Hugues Aufray (1966) peuvent nous renvoyer directement à la thématique du racisme, vu que les différents titres peuvent désigner les couleurs de la peau. Un autre exemple, « *La colombe* » de Jacques Brel, une chanson, qui à l'origine dénonce les atrocités de la guerre, peut être interprétée différemment à travers son titre, voire l'assimilation de la colombe à la paix et à la liberté.

Au niveau interne, le modèle de « l'architecture interne des textes » (Bronkart, 1999, 2006, cité par Guimarães-Santos, 2012 : 4), propose d'analyser le texte selon son « infrastructure globale, divisée en plan global du texte, types de discours et séquences, par les mécanismes de textualisation (constitués par la

connexion), la cohésion nominale et la cohésion verbale » (ibid.) et selon « les mécanismes de prise en charge énonciative, divisés en modalisations et voix. » (ibid.).

c. Le thème

La première question que nous nous posons lorsque nous analysons un texte de chanson est de savoir de quoi il parle. La chanson traite de tout ce qui a une relation avec l'Homme et imprègne toutes ses activités du quotidien : pour exprimer la solitude, le déboire affectif et les affres de la vie personnelle, pour accompagner les travaux de champs et les tâches domestiques, pour célébrer des cérémonies religieuses, etc. Ainsi, de différentes catégories de chansons, peuvent exister : la chanson d'amour, la chanson de guerre, la chanson de l'exil, la chanson des ouvriers, la chanson de l'immigration, etc.

Il semble évident que le champ des thèmes est immense, il serait non seulement réducteur mais tout simplement impossible de vouloir dresser une liste exhaustive de tous les thèmes imaginables, la chanson s'empare en permanence des sujets de la société, qu'ils soient universels ou ponctuels. (Gourvenec, 2017 : 34).

L'identification du thème de la chanson n'est pas toujours chose aisée, il peut, en effet, « être comme masqué dans le texte (volonté de l'auteur), ou appréhendé de façon erronée ou incomplète » (ibid.).

Selon Gourvenec, « un des intérêts de l'étude du thème peut être d'analyser comment un même thème est traité de façon différente d'un texte à l'autre et d'un auteur à un autre. » (ibid. : 34). D'un point de vue interculturel, il est intéressant d'analyser comment un même thème est abordé d'une communauté à une autre, d'une culture à une autre. Nous pouvons illustrer cela en faisant référence à l'étude comparative entre la chanson kabyle et la chanson française sur le thème de l'immigration – qui a fait l'objet d'une expérimentation pédagogique en classe de FLE (cf. chapitre 3.2). Cette étude a pour objectif, à travers l'identification des différences et des ressemblances quant à la perception que les auteurs/interprètes

(d'origine française/francophone et maghrébine) ont de l'immigration et de l'immigre, de développer chez l'apprenant le dialogue interculturel. Différents thèmes peuvent faire l'objet de ce genre d'étude comparative dans une approche interculturelle.

d. La structure compositionnelle des textes de chansons est généralement pluriséquentielle. Diverses séquences textuelles (narrative, explicative, argumentative, descriptive, etc.) se mêlent dans un seul texte. Toutefois, selon la thématique et la visée communicative de la chanson, il arrive souvent qu'une séquence textuelle domine. Nous citons quelques exemples :

– La dominante narrative : « *Hier encore* » d'Aznavour ; « *Évangéline* » de Conte ; « *L'alouette en colère* » et « *Le petit bonheur* » de Leclerc ; « *Asbestos* » de Vallières ; « *Julie* » du groupe Les Colocs ; « *Plus rien* » du groupe Les Cowboys Fringants, « *L'écrivain* » de Poulin ; « *33 tours* » du groupe 2Frères, etc.

– La dominante descriptive : « *Ces gens là* » de Brel ; « *Tourner dans le vide* » Indila ; « *Elle a les yeux révolver* » de Lavoine ; « *Si tu me voyais* » de Grégoire, etc.

– La dominante argumentative : « *L'assassin assassiné* » de Le Clerc ; « *Dégénération* » de Mes Aïeux ; « *Sortez les poubelles* » du groupe Tryo ; « *Développement durable* » de Desjardins ; « *Imagine* » de Lennon ; « *Ne joue pas au soldat* » de Sunlights ; « *Le soldat* » de Pagny, etc.

4.3.3. Les caractéristiques sémantiques

La chanson est un univers poétique caractérisé par un jeu de mots récurrent et par un emploi pléthorique de figures de style et de rhétorique (comparaison, métaphore, antithèse, personnification, métonymie, périphrase, ironie, etc.).

– **Exemples de comparaisons dans la chanson**

Gaby, j't'ai déjà dit qu'tes bien
plus belle que Mauricette

**Qu'est belle comme un pétard
qu'attend plus qu'une allumette**

Ça fait craquer

Gaby oh Gaby, Alain Bashing

Elle me dit Tu deviendras
milliardaire

T'auras de quoi être fier

Ne finis pas comme ton père

Elle me dit, Mika

– **Exemples de métaphores dans la chanson :**

Tout ce que j'ai pu écrire
Je l'ai puisé à l'encre de tes yeux

L'Encre de tes yeux, Cabrel

Comme un volcan devenu vieux, Mon
cœur bat lentement la chamade

Le cœur volcan, Clerc

– **Exemples d'anaphores dans la chanson**

Puisqu'on ne vivra jamais tous les
deux

Puisqu'on est fou, puisqu'on est seul

L'Encre de tes yeux, Cabrel

Qui dit études dit travail,

Qui dit taf te dit les thunes,

Alors in danse, Stromae

– **Exemples de personnification dans la chanson**

J'ai demandé à la lune
Et le soleil ne le sait pas
Je lui ai montré mes brulures
Et la lune s'est moquée de moi

*J'ai demandé à la lune,
Indochine*

Le téléphone pleure
quand elle ne vient pas
Quand je lui crie « je t'aime »
Les mots se meurent dans l'écouteur

Le téléphone pleure, François

Des expressions à charge culturelle, très variées sur le plan sémantique (proverbes, dictons, expressions idiomatiques, etc.) enrichissent les textes de chansons et les rendent plus expressifs.

Les proverbes, les expressions idiomatiques, tout comme la chanson, sont propices pour le développement de la compétence interculturelle, étant donné qu'ils sont l'expression d'un peuple. Ils constituent des vitrines qui donnent sur la culture d'un peuple, son histoire, ses coutumes, ses comportements, etc.

– **Exemple de textes de chanson avec proverbes**¹²

Où Est Donc La Vérité ? d'Enrico Macias

**Car les conseillers
Ne sont pas toujours les payeurs**

"Il faut réfléchir avant d'agir"

Il y a des dictons
Pour toutes les situations
D'accord?

Car les conseillers

Ne sont pas toujours les payeurs

"On ne badine pas avec l'amour"

Quand on est sérieux, c'est l'amour
Qui vous joue des tours
D'accord?

Où est donc la vérité ?
Je voudrais bien la trouver
Les proverbes sont pourtant
La leçon de tous les temps

"On se lasse de tout sauf de l'argent"

Pourtant c'est l'amour
Qui donne les plus beaux moments
D'accord ?

¹² Les proverbes sont mis en gras

refrain

"Les bons comptes font les bons amis"

En faisant ses comptes
Il n'y a plus beaucoup d'amis
D'accord ?

Refrain

"Aide-toi et puis le Ciel t'aidera"

Pourtant le travail
Est souvent mal récompensé
D'accord ?
refrain

"Le plumage fait le bel oiseau"

Pour être élégant,
J'ai dépensé tout mon argent
D'accord ?

refrain

"Un homme averti en vaut bien deux"

J'ai pris mon parti
De bien faire et de laisser dire
D'accord

refrain

Les proverbes cités constituent le sujet principal de la chanson « *Où est donc la vérité ?* ». Toutefois, la vérité exprimée par les proverbes est remise en question par l'auteur/l'interprète, comme dans cet exemple : « Les bons comptes font les bons amis/En faisant ses comptes/ Il n'y a plus beaucoup d'amis ».

Bien que le proverbe soit une source de vérité et un argument d'autorité, « on ne sera pas surpris qu'il constitue un modèle du plus haut intérêt pour ceux qui cherchent à asseoir l'autorité de leurs énoncés, ou, au contraire, un antimodèle idéal pour ceux qui entendent ruiner les vérités établies ». (Grésillon, Maingueneau, 1984 : 114). Ainsi, pour remettre en question la vérité exprimée par le proverbe, certains auteurs/interprètes opèrent des modifications au sein même du proverbe. C'est le cas des proverbes dans la chanson suivante :

Tous les proverbes de Jehan

Ce n'est pas ton frère s'il se nettoie

Neige à Noël Pâques au balcon

Encore faut-il avoir un toit

Oh con! Que les dictons sont cons

Un âne averti en vaut deux

Pour vivre heureux prends ton cachet

Il ne faut pas casser les mêmes œufs

Dans l'même panier

(...)

Qui se paie Odette s'enrichit

Rien ne sert de s'offrir à point

La nuit tous les fachos sont gris

Des fois on y perd son lapin

Suivant que riche ou misérable

Vaut mieux avoir volé un bœuf

Tout le poulailler et l'étable

Que piquer l'œuf

(...)

Aide que toi et le ciel t'aid'ra

C'est-y qu'y a pas d'fumier sans dieu

A croire **qu'les chiens ne font pas des chats**

C'est mieux les charrues que les bœufs

Ventre affamé n'a pas d'papiers

Mais si on connaît la chanson

Sacré cochon qui sent des pieds

Ça ne sent pas bon

La remise en question de la vérité par la modification du proverbe est appelée le détournement proverbial (Grésillon, Maingueneau, 1984 ; Barta, 2005/2006 ; Villers, 2010). Damien Villers en s’inspirant des différents modèles de détournements proverbiaux énumère les procédés suivants :

- La fusion (consiste à fusionner deux proverbes) ;
- La substitution : remplacer un ou plusieurs éléments du proverbe cible ;
- Le déplacement : changer la place de certains éléments du proverbe cible, les inverser) ;
- La contradiction : dire le contraire du proverbe cible, inverser sa polarité) ;
- L'expansion : ajouter un ou plusieurs éléments au proverbe cible. Il peut s'agir d'une lettre, d'un mot ou d'une proposition) ;
- La réduction : retirer des éléments du proverbe source. Il peut s'agir d'une lettre ou d'un mot et plus rarement d'une proposition. Le résultat obtenu est généralement incongru, et conserve un sens général mais différent (2010 : 159-160).

Dans le tableau suivant, nous énumérons les proverbes détournés dans la chanson « *Tous les proverbes* » de Jehan et leur origine :

Tableau 21 : Proverbes français modifiés

Proverbes modifiés	Procédé proverbial	Proverbes d’origine
Neige à Noël, Pâques au balcon	Substitution	Noël au balcon, Pâques au tison
Un âne averti en vaut deux	Substitution	Un homme averti en vaut deux
Pour vivre heureux prends ton cachet	Substitution	Pour vivre heureux vivons caché
Il ne faut pas casser les mêmes œufs dans l'même panier	Substitution	Il ne faut pas mettre tous les œufs dans le même panier
Qui se paie Odette s'enrichit	Substitution	Qui paie ses dettes s'enrichit

Vaut mieux avoir volé un bœuf/ Que piquer l'œuf	Expansion	Qui vole un œuf vole un bœuf
La nuit tous les fachos sont gris	Substitution	La nuit tous les chats sont gris
C'est mieux les charrues que les bœufs	Expansion substitution	Mettre la charrue avant les bœufs
Ventre affamé n'a pas d'papier	Substitution	Ventre affamé n'a point d'oreilles

Dans une situation de classe, l'enseignant peut demander aux apprenants de repérer les proverbes contenus dans la chanson, de trouver leur forme d'origine et de s'interroger sur les motivations du détournement proverbial. Il serait, en effet, intéressant d'amener les apprenants à trouver les équivalents des proverbes repérés dans les deux chansons (« *Où est donc la vérité ?* » et « *Tous les proverbes* ») dans leur langue maternelle (le kabyle). Ce genre de tâches permet le développement de la compétence interculturelle. Ils peuvent trouver les proverbes suivants :

Tableau 22 : Proverbes français et leurs équivalents en kabyle

Proverbes français	Equivalents en kabyle
Il faut réfléchir avant d'agir	<i>Ameyyez uqbel aneggez</i> (lit. Réfléchir avant de sauter)
Les bons comptes font les bons amis	<i>Ĥemmel-iyi am gma-k, ĥseb-iyi am uɛdaw-ik</i> (lit. Aime-moi comme ton frère, considère moi comme ton ennemi)
Aide-toi et le ciel t'aidera	<i>Sebbeb, Rebbi ad iɛin</i> (lit. L'homme propose et Dieu dispose.)
Qui vole un œuf, vole un bœuf	<i>Seg tmellalt yer tyaziɗt</i> (lit. De l'œuf à la poule)
Mettre la charrue avant les bœufs	<i>Iwzan uqbel ifrax</i> (lit. Acheter les graines avant les oiseaux)

– **Exemple de textes de chansons avec les expressions idiomatiques**¹³

Chanson idiomatique

Jamais deux sans trois
Je prends du recul il était une fois

Voilà qui a **cassé la croute**
Se noie dans une goutte d'eau

Les trois quarts du temps
Se met en question oui mais fiche le camp

Tu fais la fête
à tour de rôle et **j'en ai par-dessus la tête**

Il pleut de hallebardes
Et tel est pris qui croyait prendre

Tire le diable par la queue
à qui mieux
Fais un pied de nez

(...)

Il y a belle lurette
Qu'on a mis nos cœurs aux oubliettes

Si j'en vois trente-six chandelles
Peut-être c'est toi qui as **perdu les pédales**

Mon petit doigt me l'a dit
De fil en aiguille vient à l'esprit

Max Gazzé, 1995

Dans une situation de classe, après le repérage et l'analyse des expressions idiomatiques contenues dans la chanson proposée « *Chanson idiomatique* », l'enseignant peut proposer aux apprenants d'autres chansons contenant des expressions idiomatiques. L'enseignant leur demandera de chercher d'autres expressions sur Internet. Ils peuvent ensuite mettre ces expressions en catégories :

¹³Les expressions idiomatiques sont mises en gras

ces expressions peuvent en effet être liées à plusieurs thèmes comme le corps humain, les animaux, l'environnement, les aliments, etc.

La chanson « *Je croque la vie* » de Sofia Essaïdi va permettre aux élèves de souligner les expressions idiomatiques liées à la tête. Elles sont regroupées dans le début du texte :

Elle tourne la tête, elle tourne la tête,
Ça tourne la tête tout l'temps.
Jm'e trompe de tête, jm'e casse la tête,
Je fais la tête tout l'temps.

L'enseignant peut leur demander ensuite de compléter cette liste par d'autres expressions comme « à la tête du client », « agir à tête reposée », « avoir toute sa tête », « avoir la tête ailleurs », « avoir la tête sur les épaules », « avoir la tête dure », « avoir une idée derrière la tête », « casser la tête à quelqu'un », « faire tourner la tête », « tourner la tête à quelqu'un », « n'en faire qu'à sa tête », « perdre la tête », « se casser la tête », « tenir tête à quelqu'un », « avoir la tête dans les nuages », « avoir la tête près du bonnet », etc.

Dans une approche interculturelle, les apprenants peuvent confronter ces expressions avec celles qu'on utilise couramment en kabyle pour souligner les expressions qui sont communes aux deux langues et celles qui sont propres au français ou au kabyle. Cette tâche permet de développer la compétence interculturelle chez l'apprenant. Ils peuvent trouver les expressions suivantes : *yeqqur uqerruy-is* (il a la tête dure), *yessentel aqerruy-is* (il a mis sa tête à l'abri, il a trouvé paix et repos), *yeyli-d uqerruy-iw* (ma tête est tombée : j'ai une migraine terrible), *yesea aqerruy* (il a la tête : il se souvient), *fessus uqerruy-is* (sa tête est légère : il apprend vite, il est intelligent), *yerwi uqerruy-is* (il a la tête troublée par la colère, les soucis), *ixeddem rray n uqerruy-is* (il n'en fait qu'à sa tête), *idewwer-as aqerruy-is* (il lui a fait changer d'avis), *yerza aqeruy-is* (casser la tête à quelqu'un), *yettruž aqerruy-is* (se casser la tête), *aqerruy-is d taxsayt* (avoir une tête de courge).

Nous constatons que certaines expressions sont communes aux deux cultures. C'est le cas des expressions suivantes : *yeqqur uqerruy-is* (avoir la tête dure), *iruh uqerruy-iw* (avoir la tête ailleurs), *ixeddem rray uqerruy-is* (il n'en fait qu'à sa tête), *yerza aqerruy-is* (casser la tête à quelqu'un), *yettruż aqerruy-is* (se casser la tête), etc.

Par contre, d'autres expressions n'ont pas le même sens : « Tourner la tête à quelqu'un », c'est lui faire perdre la raison, l'étourdir ; par contre, *idewwer-as aqerruy-is*, il lui a fait changer d'avis, il l'a dissuadé. *iruh uqerruy-iw* (il pense à autre chose), par contre, « perdre la tête », c'est perdre la raison, devenir fou).

Un autre point important à étudier est le lexique. En effet, il arrive souvent que ce dernier forme un champ sémantique relatif à la thématique et à la visée communicative de la chanson. Son identification et son exploitation contribuent davantage à la compréhension de la chanson exploitée. A travers la chanson « *Il est cinq heures, Paris s'éveille* » de Jacques Dutronc, à titre indicatif, les apprenants peuvent repérer le champ sémantique relatif à Paris : gare, place Dauphine, Montparnasse, Arc de triomphe, Obélisque, Villetta, etc.

Le texte de la chanson est aussi caractérisé par la musicalité et le rythme, souvent marqués par la ponctuation, répétitions, assonances, allitération, etc. (Chartrand, et al. 2015 : 50).

4.3.4. Les caractéristiques grammaticales

Dans l'analyse textuelle de la chanson, il serait intéressant de s'interroger sur la structure syntaxique du texte : est-elle grammaticalement correcte ou plutôt transgressive ? Privilégie-t-elle des structures discursives syntaxiquement spécifique (rapporté, passive, emphatique, exclamative) ? Et sur les moyens grammaticaux investis pour assurer la cohérence et la cohésion textuelle.

A travers la chanson, l'enseignant peut aborder plusieurs notions grammaticales : la relative avec « *La vie en Rose* » de Piaf, le discours rapporté avec

« *J'ai demandé à la lune* » d'Indochine, et « *Elle me dit* » de Mika, le conditionnel avec « *Mon frère* » de Maxime Le Forestier et « *Si tu me voyais* » de Grégoire, la négation avec « *Voici les clés* » de Lenorman, le subjonctif avec « *Tout le bonheur du monde* » d'Inaya, l'expression de l'ordre avec « *Ne me quitte pas* » de Brel et « *Emmenez-moi* » d'Aznavour, l'accord du participe passé avec « *Nantes* » de Barbara, l'expression du temps avec « *Quand on arrive en ville* » de Balavoine et Workman, etc.

Or, l'utilisation de la chanson comme un genre discursif en classe, ne se limite pas à l'identification de ces éléments grammaticaux, l'enseignant doit opérer un choix dans la sélection des éléments linguistiques à introduire dans la séquence didactique, en relation avec le genre enseigné. Autrement dit, l'enseignant doit se focaliser sur les éléments qui sont à même d'identifier le genre enseigné et de le produire.

4.3.5. Les caractéristiques visuelles et orales

D'un point de vue compositionnel, la chanson – souvent assimilée au genre poétique par sa structure métrique et les éléments stylistiques qui la composent – se démarque de ce genre par sa mise en musique, son interprétation vocale et sa mise en clip. Ces trois composantes sont fondamentales dans l'étude et la production de la chanson, au même titre que la composante textuelle. Il serait donc intéressant d'attirer l'attention des apprenants sur les instruments utilisés, les arrangements, le rythme, le style musical, le jeu sur les silences et les blancs, la mélodie, le timbre de la voix, l'image, etc.

a. Les composantes musicales

– **Les instruments utilisés** : les instruments et leur utilisation peuvent varier d'une chanson à une autre. Les plus utilisés dans la chanson française sont la guitare et le piano. Dans une situation de classe, il est intéressant de demander aux apprenants de repérer les instruments utilisés et de s'interroger sur ceux qui sont

utilisés dans la chanson kabyle afin d'identifier ceux qui sont communs aux deux chansons et ceux qui sont spécifiques à la chanson kabyle, pour n'en citer que « idebbalen » (tambourinaires).

– **Les arrangements** : il s'agit de « la création de l'ambiance générale du morceau et il convient donc d'envisager *la sonorité* choisie, pour tel instrument, *la finalité* donnée au choix d'employer ou de faire sonner particulièrement un instrument, la place réservée à chaque instrument (...) » (Caré et Demari, 1988, cités par Gourvennec, 2017 : 39). Il est, en effet, intéressant que les apprenants vérifient si ces arrangements sont en harmonie ou en rupture avec le texte de la chanson.

– **Le rythme**, selon Ludovic Gourvennec, dépend de la mesure choisie : « plus on trouve du son dans une mesure plus le rythme est rapide » (Caré et Demari, 1988, cités par Gourvennec, 2017 : 40). Ainsi, il peut être stable tout au long de la chanson comme il peut changer d'une partie de la chanson à une autre (stable dans les couplets et accéléré dans le refrain ou le contraire).

– **Le style musical** : cette composante est liée à la précédente. On peut, par ailleurs, grâce au rythme de la chanson, distinguer entre le rock et la musique classique, par exemple.

– **Le jeu sur le silence et les blancs** : les silences dans une chanson, intentionnels ou non intentionnels, sont très significatifs. Ils donnent l'occasion aux récepteurs de réfléchir ou d'interpréter ce qui est dit et d'imaginer la suite de la chanson. Ils peuvent également nous renseigner sur la structure musicale : le passage d'un couplet à un autre, ou du couplet au refrain.

b. La composante de l'interprétation vocale

– **Le timbre de la voix** : c'est une empreinte vocale personnelle qui est spécifique à chaque chanteur et qui change d'un homme à une femme. La voix grave, par exemple, est typiquement masculine et elles sont rares les femmes qui la

possèdent (Anne Sofie vonOtter, Edith Piaf, etc.). Le timbre vocal est la première des choses qui nous attire à l'écoute d'une chanson. Cela nous fait penser à Brel avec son timbre de voix grave et aiguë. Cette spécificité vocale est liée au registre et au thème de la chanson.

– **L'accent** : Ludovic Gourvennec distingue deux types d'accents. Le premier est d'origine linguistique en citant l'exemple de Julio Igléssias, Lynda Lemay et Mike Brant. Le second est social comme l'accent de Guichard qui est identifié comme populaire ou celle du Rap qui est souvent connoté socialement. (Gourvennec, 2017 : 41). Cette composante est également spécifique à chaque chanteur. Certains mots, par exemple, sont prononcés de façon très accentuée, volontairement, par le chanteur pour exprimer telle ou telle attitude.

– **La mélodie** est le point névralgique de la chanson. Elle « relève en très large part de l'interprétation vocale, mais qui concerne aussi, de façon transversale les deux autres composantes et notamment la mise en musique, puisqu'un ou plusieurs instruments peuvent jouer cette mélodie en même temps que la voix ou en décalé. » (ibid. : 40).

– **L'intensité** : Le rock, par exemple, est un modèle de musique d'intensité, Ceci est en relation directe avec les instruments musicaux électriques utilisés. Dans une même chanson, l'intensité de la voix peut varier d'un morceau à un autre.

– **Le rythme** de la voix concerne « la façon de poser les mots, de les lancer, de les retenir, de les faire vibrer » (Gourvennec, 2017 : 42)

Il est également intéressant de distinguer le nombre de voix qui interviennent dans une chanson et de voir si elles sont simultanées ou indépendantes, masculines ou féminines.

– **Paroles chantées ou dites** : les paroles de la chanson sont généralement chantées mais elles peuvent être simplement dites (le slam et le rap).

c. Le clip de la chanson

L'exploitation de la chanson dans sa version clip, implique également d'identifier les caractéristiques visuelles qui contribuent davantage à la compréhension de la chanson.

L'un des intérêts didactiques de l'étude de ces caractéristiques (visuels et d'oralité) est d'analyser les messages délivrés par l'image en comparaison avec ceux délivrés par les paroles de la chanson : « le rapport de concordance ou de dissonance qui existe entre les paroles de la chanson et les images associées » (Gourvenec, 2013 : 4), mais aussi sur les rapports musique/paroles, en attirant bien évidemment l'attention des apprenants sur les clichés (mis en relief dans le clip et difficile à cerner dans le texte ou vice versa). Ainsi, l'enseignement de la chanson illustrée implique de prime abord l'identification des caractéristiques génériques du clip-vidéo comme genre à part entier.

Dans le cadre de l'approche par les genres de discours, la transposition didactique des caractéristiques génériques de la chanson (textuelles, musicales et vocales) ne peut se faire qu'à travers la séquence didactique. Comme nous l'avons déjà souligné dans le premier chapitre (cf. 1.4.1.4), les modules et les ateliers constituant un ensemble d'activités et de tâches porteront sur les caractéristiques génériques de la chanson qui sont à même de reproduire le genre en question. Autrement dit, l'intégration des caractéristiques génériques dans les modules de la séquence didactique permettent aux apprenants de cerner les éléments à réinvestir dans la production d'une chanson. Ces activités s'articuleront donc autour du genre enseigné et à produire. Quel genre alors d'activités/tâches proposer dans le cadre des modules de la séquence didactique ?

4.4. Activités langagières et séquence didactique

Selon Gourvennec, la chanson étant un genre d'origine orale, la première activité langagière à laquelle peut penser un enseignant de langue est la compréhension de l'oral. « Quel que soit la version choisie, cet élément est essentiel. » (2017: 115). La compréhension écrite « relativement restreinte » et « menée surtout avec la chanson version studio plutôt qu'avec le clip ou le live » (ibid.) peut pourtant « avoir un intérêt certain, soit avant l'écoute (...), soit pendant l'écoute (...), soit éventuellement après » (ibid.). En d'autres termes, les difficultés liées à la réception orale du genre chanson peuvent être palliées grâce à la lecture du texte.

La chanson peut également faire l'objet d'activités de production orale et écrite. En production orale, l'enseignant peut proposer diverses activités : « renforcement phonétique avec le chant incluant la répétition de la chanson, imitation de l'accent ou de la façon de chanter. », « reformuler le sens de façon personnelle, résumer le contenu des paroles, donner son avis en se justifiant, répondre à une question simple » (Gourvennec, 2017 : 116). Il y a aussi des activités qui demandent plus de créativité telles, « jouer en simulation une scène induite par une situation dans la chanson, créer/interpréter une nouvelle strophe inventée, etc. » (ibid. : 117). Toutefois, il faut être vigilant quant au choix de la chanson, il faut tenir compte de divers critères : « la rapidité du rythme et de l'interprétation, le contenu de la chanson, la durée, la mélodie, l'articulation, la présence d'un accent, d'une singularité, le public visé, le contexte et les paramètres techniques. » (ibid. : 116-117). Comme activité de production écrite, Gourvennec propose de :

Produire des textes plus au moins proches du support exploité et donc du genre étudié : inventer une nouvelle strophe (...), inventer un nouveau texte (...), rédiger une synthèse, composer un texte argumentatif sur l'artiste et son œuvre, rédiger le portrait d'un personnage de la chanson, transposer le texte de la chanson en un récit, réécrire le texte en variant le point de vue, etc. (ibid.).

La réalisation de ces activités suppose que les apprenants connaissent les caractéristiques de la chanson. C'est, en effet, à travers les différentes tâches proposées dans le cadre des modules de la séquence didactique que les apprenants apprendront les caractéristiques à réinvestir dans la production finale du genre.

La production écrite et la production orale peuvent faire l'objet d'un enseignement/apprentissage combiné « dans le cas de la réalisation d'une nouvelle chanson que l'apprenant va lui-même interpréter » (Gourvenec, 2017 : 118). C'est ce que nous tenterons de montrer à travers une exploitation de la chanson dans une approche intégrée de l'oral et de l'écrit. Nous tenterons également de montrer que les apprenants sont davantage motivés par l'interprétation de la chanson produite et que la motivation découle de ce type d'activité à visée actionnelle.

Les activités langagières orales et écrites, en réception ou en production peuvent faire l'objet des différents modules ou ateliers constituant la séquence didactique.

Les modules de la séquence didactique visent le développement des compétences langagières et interculturelles des apprenants. Ainsi, ces différents modules portent à la fois sur des activités langagières (compréhension/production écrite, compréhension/production orales) et des activités de médiation langagière et interculturelle.

La compétence à communiquer langagièrement du sujet apprenant et communiquant est mise en œuvre dans la réalisation d'activités langagières variées pouvant relever de la réception, de la production, de l'interaction, de la médiation (notamment les activités de traduction et d'interprétation), chacun de ces modes d'activités étant susceptible de s'accomplir soit à l'oral, soit à l'écrit, soit à l'oral et à l'écrit. (Conseil de l'Europe, 2011 : 18)

A travers des activités de compréhension orale et écrite, les apprenants sont amenés à analyser le genre enseigné afin de dégager ses caractéristiques génériques, les plus pertinentes et qui sont à même de reproduire le genre enseigné. Les

activités de production orale et écrite permettront aux apprenants de réinvestir ce qu'ils ont acquis en compréhension orale et écrite.

Les activités à proposer dans le cadre de l'enseignement/apprentissage de la chanson sont à la fois orale et écrite. Étant un genre composite (cf.4.1) la chanson doit être analysée à l'écrit et à l'oral. Ainsi, les apprenants peuvent découvrir le texte de la chanson avant son écoute, simultanément ou après l'écoute. Cela dépend des objectifs de l'enseignant. Les apprenants peuvent, par exemple, lire le texte afin de formuler des hypothèses sur son interprétation et sa mise en musique, ou écouter la chanson pour repérer ses caractéristiques (orales) et compléter ce travail par la lecture du texte (caractéristiques textuelles), etc.

4.4.1. Activités de compréhension orales et écrites

A travers les activités de compréhension écrite, les apprenants peuvent analyser et interpréter le titre, identifier le thème, les champs lexicaux et sémantiques en relation avec le thème, étudier la structure poétique de la chanson (vers, rimes, etc.), repérer les figures de style et les expressions à charge culturelle utilisées, etc. A l'oral, ils peuvent s'interroger sur le rythme musical et vocal, sur les instruments utilisés, sur l'accent et l'intensité des paroles, etc. Ces données orales peuvent être confrontées aux caractéristiques textuelles. Ils peuvent, par exemple, vérifier si le choix de la mise en musique est adéquat avec le thème de la chanson : des chansons tristes sont généralement jouées sur un air triste ou le contraire des chansons, qui inspirent la joie, incitent à chanter et à danser mais cela n'est pas valable pour toutes les chansons : des chansons tristes à l'air joyeux existent (« *Alors on danse* » de Stromae, etc.). Les apprenants peuvent, en effet, émettre des hypothèses et chercher des réponses à ce décalage entre le texte et la musique.

4.4.2. Activités de production écrite et orale

Produire un texte de chanson suppose la connaissance et la maîtrise des caractéristiques génériques de ce genre. Les apprenants ayant identifié les

différentes composantes textuelles de la chanson, peuvent produire des couplets de chansons ou des chansons entières. Les activités de production écrites peuvent se manifester tout au long de la séquence didactique : dans la phase de production initiale – afin de vérifier les connaissances des apprenants sur le genre à produire les apprenants sont amenés à produire le genre en question sans qu’il y ait le moindre enseignement du genre en question. A travers les activités des différents modules de la séquence, les apprenants sont également amenés à réinvestir les caractéristiques génériques identifiées dans de courtes productions (écrire un couplet de chanson en respectant la disposition en rimes, par exemple). Ces activités vont permettre à l’enseignant de vérifier si les apprenants ont acquis les dimensions enseignées ou d’y remédier en proposant d’autres activités. Ces activités permettent également aux apprenants de s’entraîner pour la production finale du genre.

Comme la production d’une chanson ne se limite pas à son texte, les apprenants doivent interpréter le texte produit et pour cela, ils doivent être entraînés tout au long de la séquence.

La production orale, dans le cadre de l’enseignement/apprentissage de la chanson, est d’un intérêt certain. Le choix de chansons faciles à interpréter (avec un rythme moyen, une prononciation correcte des mots, etc.) peut aider les apprenants à améliorer leur prononciation (renforcement phonétique). Grâce aux différentes activités sur l’interprétation vocale, les apprenants peuvent essayer de chanter un morceau ou une chanson entière.

4.5. Activités de médiation interculturelle et séquence didactique

La médiation, selon les auteurs du Cadre européen commun de référence pour les langues, est également une activité langagière où « l’utilisateur de la langue n’a pas à exprimer sa pensée mais doit simplement jouer le rôle d’intermédiaire entre des interlocuteurs incapables de se comprendre en direct. Il s’agit habituellement (mais non exclusivement) de locuteurs de langues différentes. » (Conseil de l’Europe, 2011 : 71). Parmi les activités de médiation, les auteurs citent

la traduction, l'interprétation, le résumé et la reformulation (ibid.). Dans le cadre de notre étude, nous allons nous intéresser à la traduction comme activité de médiation interculturelle (Zarate et al. 2003). Cette activité peut constituer l'action finale de la séquence didactique ou faire seulement l'objet d'un module dans le cadre de la séquence didactique.

4.5.1. De la traduction à la médiation interculturelle

La traduction comme outil didactique a occupé une place considérable dans les méthodologies traditionnelles d'enseignement des langues vivantes, notamment la méthodologie « grammaire-traduction ».

« Elle (grammaire-traduction) est basée sur l'enseignement théorique de la grammaire et sur la traduction comme exercice d'application des règles syntaxiques. Cette méthode se caractérise par l'apprentissage par cœur de règles de grammaire et de listes de vocabulaire » (Sridi, 2015 : 37).

Cette pratique a connu un déclin considérable avec la méthodologie directe « qui part du principe que les langues modernes ne s'apprennent rapidement et conformément à leur génie que par la langue même qu'il s'agit d'enseigner » (Delobel, 1898, cité par Puren, 1995 : 10). Dès lors, le recours à la langue maternelle est banni et la traduction est remplacée par les exercices structuraux. Ainsi, l'utilisation de la langue maternelle est remplacée par le recours aux gestes, à la mimique, au son et à l'image.

Des procédés divers comme les gestes et les mimiques dans le cas de la méthodologie directe ou par le son et l'image dans les cas des méthodologies audio-orale et audiovisuelle, la référence à L1 pour la compréhension des messages reste présente dans les pratiques des classes de langues. (Marzouk, 2013 : 110).

Le besoin de recourir à la langue maternelle est essentiel pour l'apprenant d'une langue étrangère. Ce dernier a tendance, dans ces débuts d'apprentissage, à accéder au sens par le recours à la L1. Ce besoin peut être également ressenti par les enseignants qui peuvent trouver des difficultés à expliquer certains mots ou

expressions. Marie-Alice Medioni, Florence Mazet et Eddy Sebahi illustrent cette situation par une anecdote :

Cela se passe en classe de 5ème – l’Espagnol LV1 avait alors droit de cité —, un jour d’inspection. Cela fait cinq bonnes minutes que l’enseignante s’évertue à expliquer le mot *mariposa* à ses élèves... en espagnol. Plus elle explique en langue cible, moins les élèves comprennent, mais c’est la méthode directe qui est encore en vigueur, et tout recours au français L1 est absolument proscrit dans la classe de LE, a fortiori un jour d’inspection ! L’inspecteur, au fond de la classe s’impatiente, puis s’irrite face à la maladresse de l’enseignante. A la fin, n’y tenant plus, il se lève –c’était une personne de poids – et agite frénétiquement les bras, voulant sans doute simuler le battement d’ailes de l’insecte susdit, en répétant : « la mariposa, la mariposa, la mariposa... ». Après quelques secondes d’étonnement, un élève lève vivement la main en s’écriant : « Ah, le phoque ! ». (2016 : 11).

Rejetée et bannie des classes de langue durant les premières années d’apprentissage, la traduction acquiert aujourd’hui un nouveau statut avec les nouvelles approches en didactique des langues et cultures, notamment avec la perspective actionnelle (Puren, 2012 ; 2018, Medioni, 2016) « par le biais du concept de médiation introduit par le CECR. » (Medioni, 2016 : 11).

4.5.2. La traduction/adaptation : une activité de médiation culturelle/interculturelle

L’introduction de la médiation comme une stratégie et une activité langagière à part entière par le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (2001) est en partie dû au passage du paradigme d’interaction et de communication (approche communicative) à celui de l’action (approche actionnelle) : il s’agit désormais de former des acteurs sociaux capables d’agir dans des situations réelles avec des personnes ayant une langue et une culture différentes. Faisant suite au changement du statut de l’apprenant, les auteurs du cadre soulignent l’importance de développer chez les apprenants des compétences plurilingues et interculturelles.

C’est ainsi que l’introduction de la médiation – au même titre que les autres activités de réception et de production en classe de langue – devient indispensable.

Or, il ne s'agit pas de la limiter à sa fonction linguistique mais de la considérer « comme une nouvelle activité langagière de référence, celle des citoyens vivant dans leur société multilingue, qui vient s'ajouter à l'interaction langagière, activité de référence des voyageurs rencontrant des étrangers ». (Puren, 2020 : 53).

La médiation, étant une activité qui fait de l'apprenant un intermédiaire entre des interlocuteurs ayant des langues et des cultures différentes, est par conséquent liée à d'autres notions telles que l'interculturalité et l'altérité. Cependant, la définition donnée par les auteurs du *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (2001) omet ces notions qui sont déterminantes dans toute situation d'interaction entre des individus de langues et cultures différentes. C'est le constat que fait Geneviève Zarate et al. : « La médiation se trouve limitée à une activité de reformulation derrière laquelle s'effacent les enjeux de la communication interculturelle qui occultent les dysfonctionnements d'une communication entre partenaires se référant à des systèmes de valeurs différents. » (2003 : 14).

Christian Puren partage l'avis de Geneviève Zarate et al. en affirmant que :

La médiation culturelle ou du moins la médiation interculturelle, qu'on aurait pu attendre traitées à égal avec la médiation langagière, elles ne sont même pas citées. On y trouve, sauf erreur de ma part, un seul exemple implicite de médiation culturelle : « interpréter un phénomène culturel en relation à une autre culture (Conseil de l'Europe, 2011 : 133) » (2020 : 41)

Ainsi, parler de médiation culturelle/interculturelle en classe de langue implique de s'interroger sur les différents phénomènes culturels mis en jeu dans une situation d'interaction interculturelle. Les apprenants dans leur rôle de médiateurs interculturels doivent prendre en compte tous les faits culturels qui peuvent constituer un obstacle et une source de malentendus. Ainsi, pour traduire d'une langue/culture à une autre, les apprenants doivent veiller au respect de la culture du récepteur. Cela dit qu'ils ne se contenteront pas de traduire le discours mais de

l'adapter au contexte de réception (trouver des équivalents aux expressions à charge culturelle comme les proverbes et les dictons, par exemple).

A travers une analyse de chansons traduites/adaptés du français au kabyle, nous tenterons de mettre en exergue les procédés de traduction adoptés par l'auteur (Mohia) pour réussir son travail de médiation interculturelle.

4.3.3. Traduction de chansons françaises en kabyle

L'étude comparative de textes de chansons d'origine et de textes de chansons traduits, nous permettra d'identifier les procédés de la traduction/adaptation stylistique que Abdallah Mohia, connu sous le nom de Mohya use dans ses textes et qui lui confèrent le rôle de médiateur interculturel.

Selon Amar Ameziane, à propos de la traduction de Mohia « il ne s'agit pas de rendre intégralement l'esprit de l'original, mais de transposer, en kabyle, une expérience littéraire venant d'ailleurs mais qui a une teneur universelle. » (2006: 64). Nous allons, par ailleurs, nous intéresser à l'adaptation comme une « stratégie de traduction qui s'écarte de la stricte conformité à la lettre » (Delisle, 1993, cité par Adhoum, 2016 : 189). Jean Delisle explique que ce type de traduction « consiste à remplacer une réalité socioculturelle de la "langue de départ" par une réalité propre à la socioculture de la "langue d'arrivée" convenant au public cible du "texte d'arrivée". » (ibid.). Ce travail de contextualisation se concrétise par le recours à des traits constitutifs identitaires (les personnages, les lieux de mémoire et les expressions à charge culturelle) de la langue et la culture cible.

a. De « *Merde à Vauban !* » à « *Ah ya ddin qessam!* »

La chanson « *Ah ya ddin qessam !* » (cf. annexe n° 13) connue du peuple kabyle sous le titre « Berrouaghia », est écrite par Mohia et interprétée par le chanteur kabyle Idaflawen, en 1991. Cette chanson a été adaptée à partir de « *Merde à Vauban !* » (cf. annexe n° 13), une chanson écrite par le poète Pierre Seghers (1959) et interprétée par Léo Ferré en 1960. Intitulée « *Zut à Vauban* »,

Ferré décide de remplacer « Zut » par « Merde » afin d’exprimer sa haine à Vauban. Il s’agit, en effet, d’une chanson engagée contre les bagnes portuaires militaires mis en place par l’architecte Vauban sous le règne de Louis XIV. Elle dénonce la situation des bagnards prisonniers. La chanson adaptée en kabyle reprend la même thématique dans un autre contexte, à savoir la dénonciation de la situation des prisonniers dans les centres pénitentiaires de Berrouaghia. Mohia ne se limite pas à une traduction fidèle de la chanson de Ferré, mais il l’adapte en tenant compte du contexte socioculturel algérien-kabyle. Selon Amar Ameziane :

Lorsqu’on écoute la version déclamée par Mohia du texte « Ah ya dđin qessam », ou chantée par Ferhat Imazighen ou par le groupe Ideflawen, on ne lui soupçonne guère une quelconque origine étrangère. Pourtant, à la source, il s’agit bien d’un texte poétique écrit par le poète français Pierre Seghers (1906-1987) et rendu célèbre par Léo Ferré. (2006 : 63).

Paru en 1960, en hommage aux bagnards de l’île de Ré française, vingt ans plus tard, « *Merde à Vauban !* » renaît en Kabylie pour embrasser les événements du printemps berbère 1980. La chanson adaptée « *Ah ya dđin qessam !* » est dédiée aux activistes kabyles détenus à Berrouaghia. La prison située sur le territoire de la commune de Berrouaghia, dans la wilaya de Médéa, créée en 1914, semblable aux bagnes de Vauban, est l’un des établissements pénitentiaires où les conditions de vie sont ardues et où les pratiques tortionnaires sont à l’œuvre.

Les deux chansons en question (chanson d’origine et chanson adaptée) s’ouvrent sur la situation des prisonniers : affamés, sales, tristes, etc.

Chanson adaptée (hypertexte)

D amehbus d bu yikurdan
Di Berwagiyya
Ččiy ayrum d aberkan
Di Berwagiyya

Chanson d’origine (hypotexte)

Bagnard au bagne de Vauban
Dans l'II' de Ré
J' mang' du pain noir et des murs blancs
Dans l'II' de Ré

Qu’ils soient à l’Ile de l’île de Ré ou à Berrouaghia, en France ou en Algérie, les détenus d’opinion subissent le même traitement et éprouvent les mêmes

sentiments. Les deux textes (l'hypotexte et l'hypertexte) montrent « combien les expériences humaines se ressemblent et comment l'arbitraire est partout présent. » (Ameziane, 2006 : 64). A ce sujet, Amar Ameziane précise que Mohia, dans son travail de traduction/adaptation, opte pour « une attitude cibliste¹⁴ » (ibid.), une adaptation stylistique libre qui privilégie le contexte socioculturel de réception.

La remarque fondamentale à faire à l'examen du texte « *Merde à Vauban* » est que Mohia ne s'en est pas tenu au point de le talonner de près. Au contraire, il a adopté une attitude « cibliste », privilégiant ainsi le texte kabyle. Plutôt que de choisir la méthode dite « grammaticale » du mot-à-mot, il opte, à juste raison, pour l'adaptation stylistique libre. Pour lui, il ne s'agit pas de rendre intégralement l'esprit de l'original, mais de transposer, en kabyle, une expérience littéraire venante d'ailleurs mais qui a une teneur universelle. (2006 : 64.)

Le travail d'adaptation de Mohia, par la prise en compte du contexte de réception, obéit aux règles de la société cible. Au-delà de la transposition des personnages typiques représentant des personnalités historiques ou autres à des personnages typiquement kabyles, les textes de Mohia respectent également les règles de la convenance. Ainsi, pour réussir le travail d'adaptation, le texte doit « conjuguer éthique et esthétique » (Ameziane, 2006 : 64).

Chaque société est régie par des règles et des coutumes. La société maghrébine, en particulier la Kabylie, est connue pour ses valeurs sociétales telles que *lherma* (l'honneur) et *tirugza* (dignité de l'homme). Le respect de ces valeurs est récurrent dans leurs productions littéraires. Les textes de Mohia sont le témoin du respect des règles de la convenance.

Dans le texte en question, Mohia, au lieu de traduire littéralement le titre de la chanson d'origine, il opte pour une expression typiquement kabyle, moins choquante.

¹⁴Dans le domaine de la traduction, il existe deux tendances de traduction : la traduction sourciste et la traduction cibliste. La première consiste à traduire avec fidélité le texte de départ (mot à mot). Quant à la deuxième, il s'agit d'une adaptation stylistique libre et une transposition, dans une autre langue et culture, d'une expérience socioculturelle étrangère mais universelle.

Il prévoit quel « choc » aurait provoqué la traduction littérale de l'expression « Merde à Vauban !(...). Destiné à être déclamé ou chanté – donc à rester dans le cadre de l'oralité – le texte gagne à ménager son auditeur en évitant de surprendre ses attentes. (Ameziane, 2006 : 65).

Voici donc l'explication de la locution « *Ah ya ddin qessam !* » qu'Amar Ameziane propose :

Dans sa traduction du titre, Mohia choisit à l'expression littérale, la locution « *Ah ya ddin qessam* », plus convenable, plus significative, plus chargée de sens. Cette expression, typiquement kabyle, exprime la tradition de la plainte à Dieu. Le terme *qessam* est polysémique. On peut noter avec Dallet l'expression *ass n qessam* [le jour de *qessam*] ; on dit que ce jour-là, « Dieu attribue à chacun la part de biens qu'il recevra durant l'année ». On retrouve également la locution : « *qessam n lerzaq* ». Le terme découle de la racine « *qsm* » et signifie partager. Le nom d'agent « *qessam* » désigne « celui qui partage ». « *Qessam n lerzaq* » serait, alors, celui qui « partage les biens ». Or, dans l'imaginaire collectif kabyle, c'est à Dieu qu'échoit cette tâche de partager. Vraisemblablement, « *Qessam* » renvoie à Dieu. (2006: 67)

Jusqu'au milieu du XXe siècle, « la littérature kabyle fut principalement orale et s'exprimait essentiellement dans le genre poétique. » (Lahlou, 2018 : 107), Ainsi, le recours aux expressions figées (proverbes, expressions idiomatiques, dictons, etc.) est apparent dans toutes leurs productions langagières : contes, poèmes, chants, chansons, etc. Les adaptations de Mohia sont témoins de cette richesse linguistique et culturelle. Nous citerons d'autres exemples au fur à mesure que nous avançons dans l'analyse des chansons qui constituent notre corpus.

Un autre principe de convenance qu'Amar Ameziane cite est celui de la pudeur du peuple kabyle. Ainsi, contrairement au texte source où la femme est désignée par l'adjectif « belle », dans le texte de Mohia, l'évocation de la bien-aimée ne se fait que d'une manière implicite par le recours au préfixe « *tt* » dans le passage « *Anda-tt tura* » (Lit.= Où est-elle à présent ?) (2006 : 66).

Les émotions et le manque affectif envers la bien-aimée ou l'épouse se font également avec réserve et pudeur d'où la suppression dans le texte adapté de la troisième strophe : « Bagnardici les demoiselles/ Dans l'II' de Ré/ S'approch'nt pour voir rogner nos ailes/ Dans l'II' de Ré/ Ah ! Que jamais ne vienne celle/ Que j'aimais tant pour elle j'ai manqué la belle/ Merde à Vauban ». Or, pour exprimer le désarroi affectif de son personnage, Amar Ameziane explique que, « Mohia contourne cette transparence et use d'un langage métaphorique pour décrire l'état de son sujet. L'expression «*Am tejra i nettyar*» [Lit.= on s'assèche comme un arbre] fait, en effet, partie du langage symbolique de la sexualité » (ibid.).

b. De « Ah ! le joli temps ! » à « Amarezg-nney »

« *Amarezg-nney* » (cf. annexe n° 14) est adaptée par Mohia à partir de la chanson « *Ah ! Le joli temps !* » (cf. annexe n° 14) (1867) du chanteur français Jean Baptiste Clément. Le texte d'origine dénonce les atrocités de la guerre, notamment la monarchie impériale de Napoléon III « qui a trahi son peuple et les valeurs de la révolution française et s'en est servi pour restaurer la monarchie. » (Hacid, 2017 : 268). Tout comme dans la chanson d'origine « *Ah ! Le joli temps !* », la « réalité de l'histoire française est transposée dans le second texte pour dénoncer cette fois, en ironisant et en tournant en dérision la réalité amère du peuple algérien. » (ibid.).

La chanson adaptée épouse un ton ironique aussi bien au niveau textuel qu'au niveau musical. L'ironie chez Mohia est très fréquente dans ses textes adaptés, en particulier dans la chanson en question. Elle se manifeste dès le titre « *Amarezg-nney* » (Lit. = Quel Bonheur pour nous autres !) qui laisse entendre que le peuple algérien est heureux et satisfait de sa situation misérable. Le détournement de cette situation se manifeste davantage dans le refrain de la chanson :

Chanson adaptée

Amarezg-nney seg wayen i nettwali
Amasaed-nney itij abehri tili
Amarezg-nney seg ayen i nettwali
Amasaed-nney itij abehri tili

Chanson traduite¹⁵

Quel Bonheur pour nous autres !
Dans ce qui nous apparait
Quelle chance pour nous!
A l'air frais protégé du soleil

Or, la lecture des couplets constituant la chanson nous plonge dans la réalité amère d'un peuple opprimé et misérable. Le passage suivant montre si bien le contraste :

Chanson adaptée

Issa i udfel
Aṭas i neyfel,
Ilaq a nberridayen

Chanson traduite¹⁶

prémices d'une neige
Quelle naïveté!
Protestons

c. De « *Nuit et brouillard* » à « *Yiwwas ad dlunfell-as* »

« *Yiwwas ad dlunfell-as* » (cf. annexe n° 15) est l'adaptation de « *Nuit et Brouillard* » (cf. annexe n° 15), une chanson écrite, composée et interprétée par Jean Ferrat. Elle sort en 1963, à la période de la réconciliation entre la France et l'Allemagne et au début des années yéyé portées par une nouvelle génération de jeunes artistes insouciantes, qui n'ont pas connu la guerre et qui soufflent un vent nouveau sur la scène musicale française. Cette insouciance est aussi liée au fait que la France, comme le reste des pays développés, a connu depuis la fin de la guerre une croissance économique forte. Portant le même titre que le Décret d'Adolf Hitler (1941) et dénonçant les sanctions réservées aux opposants du Reich dans les pays occupés, la sortie de la chanson de Jean Ferrat crée une polémique, dans un contexte de réconciliation et d'insouciance.

A travers sa chanson, Jean Ferrat rend hommage aux opposants du régime nazi, à ceux qu'on a déshumanisés et réduits à néant « nus et maigres tremblants/

¹⁵Texte traduit par Hassid

¹⁶Idem

n'étaient plus que des nombres...», sous un ton triste, de révolte mêlé au désespoir. Selon Ferrat, leur nombre est infini « Ils étaient vingt et cent, ils étaient des milliers. » et de religions différentes : « Ils s'appelaient Jean-Pierre, Natacha ou Samuel/ Certains priaient Jésus, Jéhovah ou Vichnou/ D'autres ne priaient pas, mais qu'importe le ciel/ Ils voulaient simplement ne plus vivre à genoux ». Déportés dans les « wagons plombés » dans des conditions pénibles, la majorité des déportés « n'arrivaient pas tous à la fin du voyage » et d'autres dont l'instinct de survie est fort, en gardent l'espoir: « Survivre encore un jour, une heure, obstinément/ Combien de tours de roues, d'arrêts et de départs/ Qui n'en finissent pas de distiller l'espoir ». Ferrat va au-delà de l'expression de la compassion et du soutien aux déportés, il s'implique nettement dans leur cause et prend part à la révolte contre les atrocités qui leur avait été faites. Dans la septième et huitième strophe, il exprime explicitement son engagement :

On me dit à présent que ces
mots n'ont plus cours
Qu'il vaut mieux ne chanter que
des chansons d'amour
Que le sang sèche vite en
entrant dans l'histoire
Et qu'il ne sert à rien de prendre
une guitare

Mais qui donc est de taille à
pouvoir m'arrêter ?
L'ombre s'est faite humaine,
aujourd'hui c'est l'été
Je twisterais les mots s'il
fallait les twister
Pour qu'un jour les enfants
sachent qui vous étiez

La version kabyle, « *Yiwwas ad dlunfell-as* », est interprétée par le groupe Azenzar (1979-1981) et par Brahim Izri (1981) pour rendre hommage aux participants du mouvement populaire berbère réclamant l'officialisation de langue amazigh et la reconnaissance de l'identité et de la langue berbère en Algérie.

Tenace et résistant, le peuple kabyle a refusé la soumission en payant de son sang pour préserver sa langue et sa culture : « *Wid-ak terzam deg wammas/ Wid-ak tewwim yer laħbas/ Wid-ak yemmuten s ršaš* » (Lit. = Ceux que vous avez pliés à genoux/ Ceux que vous avez emprisonnés/ Ceux que vous avez tués par balle).

Comme l'a souligné Ameziane, à travers son analyse de la chanson «*Ah ya ddin qessam !* », la lecture du texte de Mohia, ne dévoile aucune origine étrangère du texte. La seule strophe qui peut nous renseigner sur l'origine française est :

Chanson adaptée¹⁷

Tura tasarut tebren
Ur d-teggri di
tgītarin
Tura la ak-qqaran
Awal-agi rrit akkin
Diri win id-
yettaddren
Ttawi-d kan yef
teḥdayin

Chanson d'origine

On me dit à présent que ces mots n'ont plus
cours
Qu'il vaut mieux ne chanter que des
chansons d'amour
Que le sang sèche vite en entrant dans
l'histoire
Et qu'il ne sert à rien de prendre une
guitare

Dans son travail d'adaptation et comme nous pouvons le voir dans le passage ci-dessus, Mohia insère des formes littéraires et culturelles typiquement kabyles (proverbes, dictons, l'adage, la citation, expressions idiomatiques, etc.). C'est ce travail de contextualisation par le recours à des expressions kabyles, qui fait l'originalité de son travail de traduction/adaptation. Voici donc quelques expressions à charge culturelle que nous avons repérées dans le texte en question : « *Tura idammen qquren* » (Lit. = le sang est séché), « *Tura tasarut tebren* » (Lit.= la clé est tournée), « *Yerra takmamt i yimi* » (Lit.= il a mis un masque sur la bouche). Ces expressions décrivent la situation d'un peuple opprimé et réduit au silence. Dans ce contexte d'oppression, les expressions prennent un autre sens pour exprimer les non-dits, ainsi, les expressions « *idammen qquren* » et « *tasarut tebren* » peuvent ainsi dire que le peuple kabyle ne peut faire un pas en arrière et qu'il est prêt à tous sacrifier pour une Kabylie libre.

Enfin, les deux chansons comparées sont engagées en faveur d'une même cause, celle des opposants d'un régime politique mis en place durant cette période

¹⁷Traduction du passage : (à présent ils disent/ ses paroles sont vaines/ il ne faut pas ressasser ce qui est passé/ chantez sur les filles/ à présent tout est terminé/ il ne sert à rien de prendre une guitare)

de l'Histoire du pays, malgré l'appartenance des auteurs et des interprètes à des cultures différentes.

d. De « *Le sultan de Salaman dragore* » à « *Sseltan n Mejbada* »

La chanson « *Sseltan n Mejbada* » (cf. annexe n° 16), interprétée par Ali Idaflawen, est adaptée à partir du poème « *Le sultan de Salaman dragore* » (cf. annexe n° 16) de Jacques Prévert, écrit en 1946, après la fin de la Deuxième Guerre Mondiale.

Le poème de Jacques Prévert relate la vie d'un sultan cruel qui vit dans les montagnes de Cachemire et qui a pour seule préoccupation tuer et dormir : (Dans les montagnes de Cachemire/Vit le sultan de Salaman dragore/Le jour il fait tuer un tas de monde/Et quand vient le soir il s'endort). En se référant au contexte de production, on peut comprendre que Prévert dénonce dans son poème le nazisme et par le sultan, il désigne Hitler.

Chez Mohia, c'est la dénonciation de l'abus du pouvoir politique de son époque, marqué notamment par la promotion de la langue arabe au détriment de la langue amazigh. Cette politique a favorisé l'émergence du nationalisme berbère et le conflit arabo-berbère. C'est à ce contexte sociohistorique que la chanson « *Sseltan n Mejbada* » fait référence dans un langage implicite et ironique. Quels sont donc les référents socio-historiques et socioculturels qui déterminent ce contexte ?

De la même manière que dans l'hypotexte « *Le sultan de Salaman dragore* », Mohia fait référence à un sultan passif et qui use de la dictature pour instaurer l'ordre :

Chanson adaptée¹⁸

Deg udrar n Mejbada
Yiwen n sseltan mechur
Deg uzal ineqq at tmira
Ma deg yiḍ ad yesxerxur
Ur iḥewwu tanafa
Gas mi ten-yurga
Ad as-ṛzen aqecrur

Chanson d'origine

Dans les montagnes de Cachemire
Vit le sultan de Salamandragore
Le jour il fait tuer un tas de monde
Et quand vient le soir il s'endort
Mais dans ses cauchemars les morts
se cachent
Et le dévorent

L'exécution des barbus (*Deg uzal ineqq at tmira*) montre qu'il s'agit de la période où l'Algérie est plongée dans la période marquée par le début des affrontements entre les militaires et les divers groupes islamistes. Le choix d'un lieu imaginaire « Medjbada » pour faire référence à une Algérie terrorisée où planent la terreur et la mort.

Dans les deux chansons, on évoque le rôle du bras droit du gouverneur et du « lewzir » (le ministre) qui agit sous les ordres du sultan. Il est désigné comme une personne inculte qui ne fait qu'exécuter les ordres :

Chanson adaptée¹⁹

Lewzir-is ur t-yettnamar
Yeyli yef tgecrar
Ulac d acu ara d-yini

Chanson d'origine

C'est tout ce qu'il sait dire
Et tout le reste y passe
Comme le sultan l'a dit

Hanté par les morts et voulant se débarrasser de ces cauchemars, le sultan ordonne à son bras droit d'exterminer toute la population : «*Tamurt-a ad tt-nemḥu/ Yiwen ur ileḥḥu/ Imir-nni ad yefru ccyel-is/ Aqcic, argaz, tameṭṭut/ S umyar, s win d-ilulen/ Yessuk akk deg-sen tafrut* » (Lit.= Ce pays nous l'effacerons/Personne ne restera en vie/Tout sera réglé/Il a tué tous ceux qui ont survécu/Enfant, homme, femme/Vieux et nouveau-né/Il les a tous égorgés).

A travers la description qu'il fait des deux personnages et de leur acte absurde (l'extermination de la population pour mettre fin à leurs cauchemars),

¹⁸Traduction du passage : dans les montagnes de Medjdaba/ vit un sultan très connu/le jour ils tuent les barbus/ la nuit, il ronfle/ tout le temps, il aime dormir/il rêve des morts/qui viennent lui casser la figure.

¹⁹ Traduction du passage : son ministre ne le contredis jamais/il se met à genoux/sans rien dire.

Mohia tourne en dérision le statut des détenteurs du pouvoir et de leur régime politique.

e. De « *Pauvre Martin* » à « *Muh n Muh* »

« *Muh n Muh* » (cf. annexe n° 17) est l'adaptation de la chanson « *Pauvre Martin* » (cf. annexe n° 17) du chanteur-auteur-compositeur français Georges Brassens (1953). Ce texte est chanté par le groupe Djurdjura (1980), qui fait la part belle à la situation précaire des paysans. Chez Mohia ou chez Brassens, le paysan est voué au même destin, celui d'un petit agricole qui travaille sans cesse, sans se plaindre pour un salaire misérable. Il s'agit d'un thème universel et d'une situation qui pourrait toucher tous les paysans du monde, au sein d'un Etat répressif. Afin d'exprimer cette misère humaine collective, Brassens opte pour le patronyme le plus utilisé en France « Martin ». C'est aussi le cas du patronyme *Muh* dans le texte de Mohia. *Muh* est l'abréviation de Mohand, une variante kabyle de Mohamed (le nom arabe du prophète Mahomet). Ainsi, Martin ou *Muh* signifient le travailleur éternel.

La chanson, dans ses deux versions, kabyle et française, retrace la vie du petit agricole en insistant sur ses qualités morales. Muh ou Martin, c'est ce paysan qui travaille durement le jour et le soir, l'été et l'hiver, pour gagner dignement son pain (couplet 1 et 2 chez Brassens/ Couplet 1, 2 et 3 chez Mohia) (cf. annexe n°17). En dépit de cette situation, le personnage ne se plaint pas, il se contente de travailler contre son gré et sans relâche jusqu'au dernier souffle :

Chanson adaptée²⁰

*Ur as- tselled yettuss,
nay Ad ides, nay ad yettru,
Lukan am nețta,
Ur yettasem, ur ireffu,
Ur yettawi seg wa yer wa,*

Chanson d'origine

Sans laisser voir, sur son visage,
Ni l'air jaloux ni l'air méchant,
Ni l'air jaloux ni l'air méchant,
Il retournait le champ des autres,
Toujours bêchant, toujours bêchant!

²⁰Traduction du passage : On ne l'entend ni tousser/ ni rire ou pleurer/ s'ils sont tous comme lui/ ni jaloux, ni furieux/ il ne commère jamais.

Dévoué à son travail, esclave de la misère et livré à lui-même, Martin ou *Muh* est une personne altruiste qui ne compte que sur soi et qui n'aime déranger personne. La fin de la chanson : nous met face à une réalité absurde où le personnage creuse sa tombe, seul, pour ne pas déranger les siens :

Chanson adaptée

Iṛuḥ ad yeyz azekka-s,
Yeṭṭnay id d wass,
Isenned, itekka,
yugad ad lummen fell-as,
ullac iwumi yenna...

Chanson d'origine

Il creusa lui-même sa tombe
En faisant vite, en se cachant,
En faisant vite, en se cachant,
Et s'y étendit sans rien dire
Pour ne pas déranger les gens.

Comme nous pouvons le voir, les deux textes chantent la douleur, la souffrance et la misère humaine. Au niveau thématique, elles traitent du même problème et elles appartiennent au registre de la chanson réaliste. Un genre assez répondu au début du XX^{ème} siècle en France et qui traite les sujets qui touchent la classe populaire, notamment la misère. Au niveau du choix des mots et des expressions, dans la version française, l'auteur a opté pour un vocabulaire simple relevant du langage courant. Or, dans la version kabyle, Mohia a fait recours à des expressions figées typiquement kabyles dont la compréhension ne peut se faire que si nous nous référons au contexte culturel kabyle. Nous citons les deux exemples suivants: «*Swan tidi-s* » littéralement, l'expression veut dire : ils ont bu sa sueur. Or, dans cette expression les deux sémèmes « *swan* » et « *tidi-s* » sont polysémiques et ils ont un autre sens connoté. Ainsi « *swan* » prend le sens de « exploiter » ou « profiter » et « *tidi-s* » signifie « l'effort non récompensé » ou « les efforts ». L'association des deux sémèmes peut signifier que la personne est exploitée. C'est aussi le cas de l'expression «*Alken ad d'Isis ayrum-is* ». Littéralement, l'expression peut être traduite ainsi : pour gagner son pain. Dans cette expression, le pain signifie l'argent, le salaire (de quoi se nourrir et vivre).

Dans les deux textes de chansons en kabyle et en français, les auteurs et les chanteurs expriment une réalité socioculturelle similaire aux deux cultures. Malgré les différences quant à l'expression de cette misère par le recours à des expressions propres à chacune des deux cultures, cette situation touche la classe moyenne des

deux communautés. La mise en valeur de ces ressemblances culturelles en classe de FLE peut participer à l'éducation interculturelle des apprenants.

f. De « *Le déserteur* » à « *Amezzarti* »

La chanson « *Amezzarti* » (cf. annexe n° 18) est l'adaptation de « *Le déserteur* » (cf. annexe n° 18), l'un des chefs-d'œuvre de Boris Vian, composée et chantée en 1954, une année marquée, en France, par la désertion et le refus de participer à la guerre d'Algérie. La chanson coïncide avec la fin de la guerre d'Indochine marquée par la défaite de Dien Bien Phu et le début d'une nouvelle guerre coloniale en Algérie. Si le premier conflit était mené par l'armée française, pour le second, des jeunes appelés étaient contraints de participer à la guerre. A travers sa chanson, Boris Vian veut dénoncer le régime militariste et répressif de cette époque. Adapté dans plusieurs langues (anglais, allemand, en catalan, en danois, en espagnol, etc.) et interprété pour la première fois par Mouloudji en mai 1954, le texte est par la suite chanté par plusieurs chanteurs pour n'en citer que Marc Monjou (1962), Yves Moreau (1964), Serge Reggiani (1968), Martha Gaber (1970), Marc Robine (1980, 2002), Danyel Dorgère et son orch. (2010), Francesca Gagnon (2015), Pierre Bellemare (2016) et Debout sur le Zinc (2019). En langue kabyle, la chanson est adaptée par Mohia et interprétée par Ferhat Imazighen Imoula au milieu des années 70.

La chanson dans ses deux versions française et kabyle se présente comme un hymne contre la guerre et ses répercussions. Il s'agit d'une lettre ouverte destinée au président de la république :

Chanson adaptée²¹

A widak i ay-ihekmen
Ad wen-in-aruy tabratt
Wiss ma ad tt-teyrem ahat
Ma testufam, ma ulac d ayen.

Chanson d'origine

Monsieur le Président
Je vous fais une lettre
Que vous lirez peut-être
Si vous avez le temps

²¹Traduction : A ceux qui nous gouvernent/ je vous écris une lettre/que vous lirez peut-être/ si vous avez le temps, si non tant pis/ je viens de recevoir mes papiers/ pour devenir militaire/ je partirai loin de mon pays/la guerre a recommencé.

<i>Aqel-i ttfey-d lekaayed-nni</i>	Je viens de recevoir
<i>Akken ad dduy d asekriw</i>	Mes papiers militaires
<i>Ad dafey yef tmurt-iw</i>	Pour partir à la guerre
<i>Tuyal-d lgirra-nni</i>	Avant mercredi soir

Dans son texte, Mohia ne s'adresse pas explicitement au président, mais plutôt à tous ceux qui détiennent le pouvoir, «*A widak i ay-ihekmen*» (Litt.= A ceux qui nous gouvernent). Le poète (dans les deux versions) poursuit son texte par un refus catégorique de se soumettre à l'ordre de participer à la guerre :

Chanson d'origine

Monsieur le Président
Je ne veux pas la faire
Je ne suis pas sur terre
Pour tuer des pauvres gens

Chanson adaptée²²

A syadi imeqqrannen
Ur tkalet ara fell-i
Yemma ur iyi-d-tewwi
Akken ad neqqey imdanen

L'auteur ne se contente pas d'afficher son refus, mais il lance un appel à tous ses concitoyens pour qu'ils refusent de faire la guerre :

Chanson d'origine

Je mendierai ma vie
Sur les routes de France
De Bretagne en Provence
Et je dirai aux gens
Refusez d'obéir
Refusez de la faire

Chanson adaptée²³

Ad lehuy deg yid deg uzal
Ad ayey akk timura
Ad tbedday yef tebbura
Asen-qqareghyiwenwawal
Ma tugim tixettarin
Akkat a medden akkit

Cette brève étude comparative nous montre que les deux chansons issues de deux langues et de deux contextes socioculturels et politiques différents, sont engagées en faveur d'une même cause, contre l'injustice et l'oppression du peuple.

L'engagement des deux chanteurs, Boris Vian et Mohia, dans ce combat est à l'image de leur parcours de militants pour la décence des droits des faibles. Ainsi, si nous nous contentons seulement de ces ressemblances au niveau thématique nous

²²Traduction : O grands messieurs/Ne comptez pas sur moi/ Ma mère ne m'a pas mis au monde/Pour que je tue de pauvres gens.

²³Traduction : je marcherai jour et nuit/je sillonnerai tous les pays/je frapperai aux portes/je leur dirai un seul mot/à tous les gens, tous/ne participez pas à la catastrophe/c'est vers la dérive qu'on vous trainera.

pourrons considérer la chanson kabyle « *Amezzarti* » comme une traduction fidèle de la chanson de Boris Vian.

Or, une analyse discursive des chansons nous montre que les deux versions se divergent quant au choix des expressions à charge culturelle. Comme nous l'avons déjà montré dans les chansons précédentes, Mohia, dans son travail de traduction, insère des expressions typiquement kabyles relatives au sujet de la chanson pour une adaptation contextualisée de ses productions. Ainsi, pour exprimer la détresse du peuple algérien face à l'obligance des jeunes à participer à la guerre, Mohia transpose la situation du peuple français à la veille de la guerre d'Algérie, notamment celle des jeunes qui ont refusé cette guerre et qui ont opté pour la désertion, en insérant des expressions figuratives propres à la culture kabyle. Nous citons les exemples suivants :

Expressions en kabyle	Traduction littérale	Equivalents en français
<i>Seg wul isfan</i>	Avec un cœur pur	Avoir le cœur pur
<i>Ula d azru ad iru</i>	Même une pierre pourra pleurer	Malheureux comme les pierres
<i>yer yeyzer i aken-ttawin</i>	Les trainer au fleuve	Aller à la dérive
<i>As rrey tablaṭṭ i wul</i>	Mettre une pierre sur son cœur (perdre définitivement espoir)	Avoir un cœur dur

g. De « *Les traîne-misère* » à « *Yerna dessen* »

Il s'agit d'une reprise adaptée de la chanson *Les traîne-misère* (1873) (cf. annexe n° 19), de l'auteur « des *temps des cerises* », Jean-Baptiste Clément, mise en musique par Marcel Legay en 1883. Elle est également interprétée par Marc Ogeret (1963) avec un orchestra des plus classiques et en 2004 par Docteur Schultz qui lui donne une nouvelle interprétation et une mise en musique punk-rock. Dans la

version kabyle (cf. annexe n° 19), elle est interprétée par Karim Abranis qui associe sa voix aux deux choristes Lifa et Yamina.

Dans les deux versions, les auteurs/interprètes rendent hommage à la classe ouvrière, aux traîne-misère, à ceux à qui l'on dispute le pain, à ceux à qui travaillent sans relâche, enfin à tous ceux qu'on a privé de leur liberté. Il s'agit de chansons engagées contre l'exploitation ouvrière.

Dans la chanson adaptée, Mohia a gardé le même thème, tout en le transposant à la situation de la classe ouvrière immigrée, contrainte à tout laisser derrière elle, rien que pour subvenir aux besoins de leurs familles.

Chanson adaptée

*Rwan lhif dayen kan
zidit am yizamaren
di tmura ur gğan amkan
d tamara i ten-yezzuyuren
yerna ṭyennin yerna dessen
amar anida ṭtaysen*

Chanson d'origine

Les gens qui traînent la misère
Sont doux comme de vrais agneaux ;
Ils sont parqués sur cette terre
Et menés comme des troupeaux.
Et tout ça souffre et tout ça danse
Pour se donner de l'espérance !

Les passages en kabyle sont très proches de ceux de l'hypotexte (texte d'origine), contrairement à certaines chansons analysées, pour n'en citer que « *Amarezg-nney* » (cf. annexe n° 14) et « *Yiwwas ad dlun fell-as* » (cf. annexe n° 15), nous remarquons une certaine fidélité au texte de départ. Mais cela n'a pas empêché Mohia de réécrire certains passages, en insérant des expressions typiquement kabyles, pour mieux les adapter au contexte de réception. Nous citons l'exemple des expressions contenues dans les couplets ci-dessus :

Énoncé d'origine	énoncé adapté	Traduction directe
Pourtant les gens à pâle mine Grand appétit, grande poitrine/ Mais rien à se mettre dedans.	<i>Caben mazal mezziyit šebren i laḥ d twayit ṭtafaren ayrum ireggel</i>	Chenus avant l'âge Ils ont supporté la faim et la misère A la recherche du pain qui les fuit.

h. De « *Ma vocation* » à « *Ay ixef-iw refd asefru* »

« *Ay ixef-iw refd asefru* » (cf. annexe n° 20) est l'adaptation de « *Ma vocation* » (cf. annexe n° 20) du célèbre chanteur français Béranger qui « a incarné de son vivant une forme nouvelle de poésie, un art jugé selon des critères non seulement formels, mais aussi politiques et moraux. » (Leterrier, 2014 : 111). Ses chansons furent une arme contre la restauration de la monarchie marquant le retour de Louis XVIII en 1815 et un moyen pour défendre la liberté d'expression. Face à cette monarchie, le peuple n'a comme seule arme la chanson pour exprimer sa misère et pour proclamer sa liberté :

La chanson est la plainte du misérable (1er couplet), sa réponse à la morgue des riches (2e couplet), le moyen de ne pas risquer son emploi tout en chantant la liberté (3e couplet) : « La liberté m'enchant/Mais j'ai grand appétit », la consolation de ceux que l'amour a fui (4e couplet) et l'expression de la gaieté des amis (5e couplet). (Leterrier, 2014 : 119)

Le texte adapté par Mohia et interprété par Ali Ideflawen, traite du même problème que la chanson de Béranger, tout en s'inscrivant dans le même contexte socioculturel que le reste des chansons analysées, les manifestations du printemps berbère. Il évoque la situation d'un jeune algérien seul et voué à soi-même « *D-awhid id eġġayemma-s* » (Lit.= Laisse seul par sa mère), piétiné par le régime politique « *Ma d-nekk la teddun fell-i* » (Lit.= Ils marchent sur moi) et délaissé par les siens « *Ssawley ulac win d-yerran/ Yiwun ur d-yedli* » (Lit.= J'ai demandé de l'aide et personne n'a répondu/ Personne n'a demandé de mes nouvelles).

Mohia compare la situation de ces jeunes opprimés à celle des privilégiés de l'Etat : « *Yellexlax bab n tuyat/ Yettawi s teyzi, s tehri* » (Lit. = Est fortuné l'homme aux larges épaules/ Il avance dans tous les sens). Les deux expressions signifient que ces personnes jouissent de tous les privilèges, et là où elles vont, elles sont bien servies.

Cette crise a touché tout le peuple kabyle, mais en particulier les jeunes voués aux travaux forcés et mal rémunérés : «Aqlay kan s ddaw n snasel/ Am zal am yiḍ d akerfi/Ahya yayrum aberkan/ ččiy d aherfi» (Lit.= Sous les chaînes/ Jour et nuit, ils travaillaient/ Oh ! pain noir/ Que j'ai mangé sans rien).

Jeunesse perdue «*Anida tella temzi-w ?/ Anda-t wayen i nettmenni ?* » (Lit.= Où est ma jeunesse ?/ Où est tout ce qu'on espérait ?), et amour brisé « *Zewgent akk tezyiwin-iw/ Ma d nekk la regglent fell-i* » (Lit.= Tous les jeunes de mon âge sont mariés/quant à moi, les filles me fuient), ils se trouvent désarmés face à cette situation chaotique. Tout ce qu'il leur reste, c'est la chanson pour exprimer leur détresse : «*A yixef-iw rfed asefru/ Nniy-ak d leib ma nettru/ Ssefray ad ssefruy/ D aya i ay-d-yeggran tura,*» (Lit. Mon âme entame un poème/ Patience ne pleure pas/ J'ai chanté et je chanterai/ C'est tout ce qu'il nous reste à présent).

L'analyse des deux chansons nous montre que le texte de Mohia traite du même problème que celui évoqué par Béranger. Cependant, les deux chansons divergent sur le choix des mots et des expressions. Ainsi, comme nous l'avons montré dans ce qui précède, Mohia, dans son travail de traduction, opte pour l'adaptation stylistique, notamment par le recours aux équivalents d'expressions françaises en kabyle et à l'insertion d'expressions typiquement kabyles.

A travers cette étude comparative des chansons adaptées par Mohia à partir de chansons du patrimoine français et interprétées par des figures de la chanson kabyle, nous pouvons à présent recenser les différents procédés de la traduction dont Mohia use pour une contextualisation réussie de ses chansons adaptées.

Ces procédés, déjà soulignés par les auteurs qui se sont intéressés à la traduction de Mouhia, pour n'en citer qu'Ameziane et Hacid, consistent en le respect du contexte de réception et des règles de la convenance :

- Recours aux équivalents des expressions à charge culturelle ;

- Suppression de passages du texte d'origine et à l'insertion de nouveaux passages/expressions relevant du patrimoine kabyle
- Choix de lieux symboliques et de personnages typiques/ noms propres.

Parmi ces procédés, nous nous sommes focalisée sur le procédé d'équivalence et de l'insertion. Notre choix est justifié premièrement par le fait que le recours aux noms propres dans les chansons de Mohia est moins récurrent que dans ses adaptations théâtrales mais aussi, ce sont les expressions à charge culturelle qui peuvent nous renseigner davantage sur les différences et les ressemblances qui existent entre les deux langues-cultures (française et kabyle).

Les lieux et les noms propres sont également des éléments centraux dans la majorité des genres discursifs. Ils permettent de se situer dans un contexte socioculturel bien déterminé.

Conclusion

Le modèle didactique du genre est le meilleur moyen de transposition des caractéristiques génériques en dimensions enseignables dans une situation d'enseignement/apprentissage des genres discursifs. La modélisation de la chanson nous a permis de cerner les principales caractéristiques génériques à introduire dans le cadre des différents modules des séquences didactiques que nous proposons dans le chapitre suivant. Les caractéristiques musicales et vocales sont à prendre en compte au même titre que la composante textuelle. « Occulter un ou plusieurs de ces éléments signifierai ne pas tenir compte à proprement parlé du genre chanson. Car c'est de l'interaction de ces trois paramètres que naît la spécificité du morceau. » (Gourvenec, 2017 : 47).

Les activités que nous proposons dans le cadre des séquences didactiques (cf. chapitre 5) favorisent le développement de la compétence langagière et interculturelle par le recours à des activités de compréhension et de production (en réception et en production) et de médiation interculturelle (la traduction).

L'analyse d'un modèle de médiation interculturelle – la traduction/adaptation de textes de chansons françaises en kabyle par Mohia – nous a permis de cerner les procédés à prendre en compte dans la séquence didactique que nous proposons (cf. 5.3). Ce travail nous a également permis d'opérer un choix de chansons kabyles traduites en français à introduire dans cette séquence didactique.

Dans le chapitre suivant, nous tenterons de mettre en pratique ces fondements que nous venons de citer sur l'enseignement/apprentissage de la chanson comme genre discursif et sur la médiation interculturelle en classe de FLE. L'expérimentation des séquences didactiques sur la chanson, nous permettra d'évaluer l'efficacité de l'enseignement/apprentissage avec les genres de discours dans la perspective actionnelle.

Chapitre 5

Séquences didactiques sur la chanson dans une perspective actionnelle et interculturelle

Introduction

Les séquences didactiques que nous proposons et que nous soumettons à l'expérimentation s'inscrivent dans le cadre de l'approche actionnelle et interculturelle. Elles abordent la chanson comme genre discursif en classe de FLE. Jusqu'ici nous avons dressé un état de la question et un état des lieux de l'intégration de ce genre discursif dans l'enseignement/apprentissage des langues en soulignant ses caractéristiques, mais aussi ses atouts et ses limites en classe de FLE.

Ce chapitre est constitué de trois parties. Dans la première partie, nous expliciterons les aspects méthodologiques des séquences didactiques que nous soumettons à l'expérimentation dans le cadre des approches que nous venons d'évoquer. Nous présenterons l'action finale projetée (le projet à réaliser) qui s'appuie sur les séquences réalisées. Nous indiquons également les objectifs visés, les compétences à développer chez les apprenants/usagers, le public visé, comme nous justifierons le choix des supports utilisés (chansons).

La deuxième partie est consacrée à l'expérimentation de deux séquences didactiques qui s'inscrivent dans le cadre d'un projet pédagogique (cf. 5.1.1 page) dont l'objectif est de produire/traduire des chansons, de les mettre en clip vidéo et de les partager sur YouTube (cf. 5.1.2). Ces séquences visent le développement de compétences communicatives langagières et interculturelles (cf. 5.1.3) par le biais de la chanson comme document multidimensionnel (paroles, musique, interprétation vocale) permettant d'apprendre la langue française, mais aussi comme moyen d'accès à la culture de l'autre dans toute sa richesse et sa complexité. Ce sont en effet les caractéristiques génériques (internes et externes) de la chanson (cf. 4.3) que nous avons tenté d'articuler avec les activités/tâches (voir les modules de la séquence 1 et de la séquence 2) proposées afin d'aboutir aux productions/actions finales attendues et qui sont à même de faire des apprenants de réels usagers de la langue française.

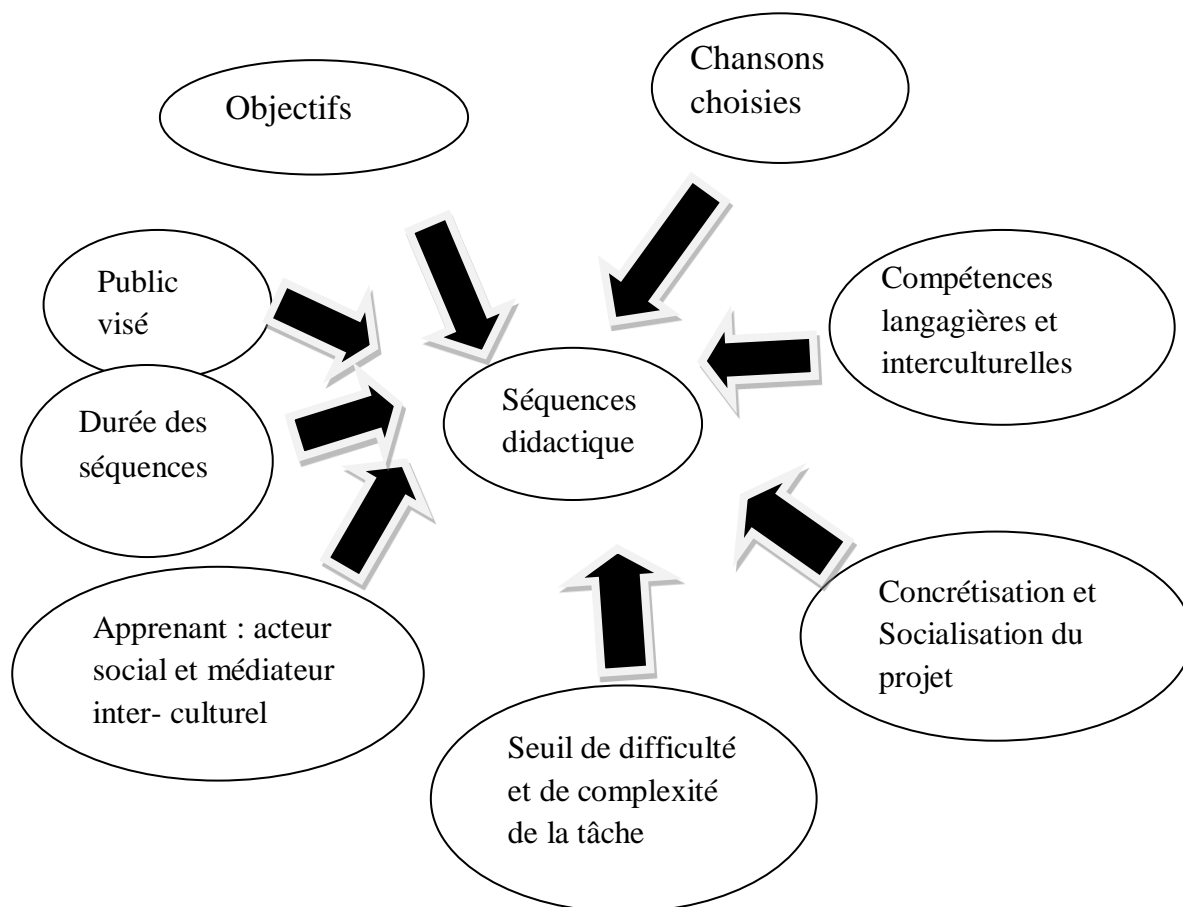
Les principales approches sur lesquelles nous nous focalisons et que nous avons évoquées tout au long de ce travail, à savoir la perspective actionnelle et interculturelle, nous ont permis de retenir un certain nombre de principes sur lesquels nous nous appuyons lors de cette expérimentation. Ainsi, la dernière partie de ce travail de recherche est consacrée à l'évaluation du projet-élèves du point de vue de sa pertinence didactique : l'intérêt d'une telle démarche sur la motivation des apprenants à apprendre une langue étrangère par des actions langagières et culturelles/interculturelles que la chanson pourrait éventuellement générer. Afin d'évaluer ce projet, nous le soumettons aux conditions d'efficacité de la démarche du projet-élèves émises par Michel Hubert (2005) (cf. 1.2.2.3) que nous trouvons en accord avec ce qui est recommandé par les nouvelles approches en didactique des langues-cultures.

5.1. Les aspects méthodologiques des séquences didactiques expérimentées

La séquence didactique est le moyen efficient qui permet de structurer l'enseignement/apprentissage des genres discursifs de manière à amener les apprenants à produire, aux moyens de tâches et d'activités, des productions langagières (à l'oral et à l'écrit) en développant chez eux des compétences à communiquer langagièrement et à agir avec l'autre (compétence interculturelle), définies dans les objectifs d'apprentissage. Les séquences que nous soumettons à l'expérimentation s'inscrivent dans le cadre d'un projet d'actions authentiques : au terme de ces séquences, les apprenants produiront en groupe des textes de chansons, qu'ils mettront en clip-vidéo et qu'ils partageront sur YouTube (réalisation concrète et socialisation du projet).

Dans ce genre de séquences axées sur les genres discursifs, dans une approche actionnelle et interculturelle, l'apprenant se positionnera comme un acteur social et un médiateur interculturel dans des pratiques réelles et authentiques, celles de réaliser des tâches actionnelles visant le développement de ses compétences langagières et interculturelles.

Figure 7 : les aspects méthodologiques des séquences didactiques expérimentées



5.1.1. Action finale projetée

Les activités de simulation et les jeux de rôles basés sur l'interaction et « l'agir d'apprentissage » ont constitué le point nodal de l'enseignement/apprentissage du FLE dans le cadre de la perspective communicative. L'apprenant est par ailleurs conditionné à faire « comme si » et à jouer des rôles qu'il est censé reproduire dans des situations de communication réelles. Or, avec la perspective actionnelle, l'apprenant est à considérer comme « un acteur social ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et dans un environnement donnés. » (Conseil de l'Europe, 2001 : 15).

Le changement du statut de l'apprenant a impliqué la reconsidération et la réactualisation des pratiques pédagogiques à mettre en place pour favoriser le

développement de compétences à communiquer langagièrement (réalisation de tâches langagières et non langagières) et de compétences spécifiques (discursive, culturelle/interculturelle), « reconnues dans le Cadre européen commun de référence, sous forme de compétences générales et glosées génériquement par les termes de "conscience interculturelle", "aptitudes interculturelles", "savoir-être", "aptitudes à la découverte". » (Zarate et al., 2003 : 14).

Ainsi, les pratiques de classe sont orientées vers l'accomplissement de tâches qui s'inscrivent dans le projet. La tâche est ainsi définie : « Toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé. » (Conseil de l'Europe, 2001 : 16). Marie-Alice Médioni distingue la tâche des simples exercices structuraux et des activités de compréhensions en la définissant comme :

Un acte social en soi : elle présente une situation de la vie réelle, connue, voire familière [...] : décider d'un rendez-vous, chanter une chanson, écrire au courrier des lecteurs, écouter un conte, réaliser une devinette,... Inversement, faire un exercice, remplir une fiche de compréhension, employer le subjonctif imparfait ne sont pas des actes sociaux. (Médioni, 2008, cité par Bento, 2013 : 91).

Parmi les dispositifs envisagés dans le cadre de cette approche, les auteurs du *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (2001), ainsi que bon nombre de didacticiens (Puren, Bourguignon, Springer, Richer) considèrent la pédagogie du projet « comme une mise en œuvre possible de la tâche ou des micro-tâches » (Bento, 2013 : 90).

Dans le cadre de notre étude, comme nous l'avons déjà souligné, le projet pédagogique à réaliser au moyen de séquences didactiques, s'inscrit dans cette approche et vise la réalisation de tâches authentiques à visées actionnelle et interculturelle. Il s'agit d'amener les apprenants à produire/traduire des chansons, les interpréter et les partager sur You Tube. Nous y reviendrons en détails au fur et

à mesure que nous avançons dans la présentation et l'explication des paramètres d'intégration des séquences didactiques sur la chanson.

5.1.2. Les objectifs de l'action finale

Les deux séquences que nous soumettons à l'expérimentation, s'inscrivent dans le cadre du projet pédagogique « produire des chansons, les interpréter et les partager sur You Tube ». La première séquence didactique vise la mobilisation des apprenants à produire en groupes des chansons, en s'inspirant de chansons déjà existantes. Il s'agit d'imiter les chansons « *On dit, on ne dit pas* » (cf. annexe 14) et « *Où est donc la vérité ?* » (cf. annexe 15) D'Enrico Macias en remplaçant les expressions et les proverbes qu'elles contiennent par d'autres. Cela en veillant au respect des caractéristiques génériques des chansons initiales. Chaque groupe sera amené à travailler sur une ou deux parties (couplet et/ou refrain) des chansons citées. Une fois produites (remaniées), les apprenants opteront pour une chanson (*On dit, on ne dit pas* ou *Où est donc la vérité ?*) à interpréter, à mettre en clip vidéo et à partager sur YouTube.

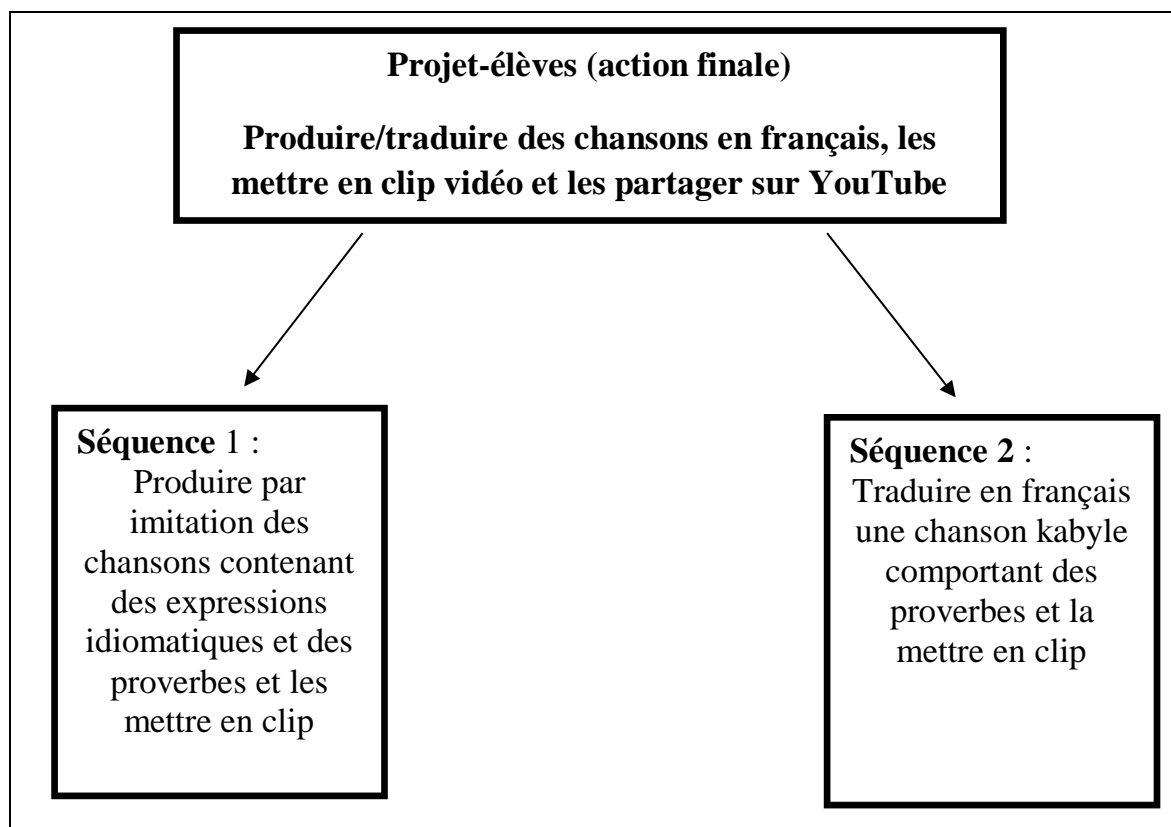
Quant à la deuxième séquence didactique, les apprenants seront engagés dans une activité de médiation interculturelle, la traduction/adaptation, «visant à réduire la distance entre deux pôles, deux altérités. » (Béacco et al. 2016 : 12). La démarche de la médiation interculturelle, telle qu'elle est explicitée par Béacco et al., « consiste au moins autant à identifier les obstacles d'ordre culturel à une juste compréhension d'un comportement ou d'un texte qu'à respecter la dimension linguistique d'un message. » (2016 : 61). Une autre particularité de cette démarche, à laquelle nous accordons encore plus d'importance, consiste à « faire prendre conscience aux élèves que leur propre contexte culturel peut également poser un problème de compréhension à des interlocuteurs d'autres langues et d'autres cultures ». (ibid.) en s'interrogeant sur « les obstacles culturels éventuels à la communication » (ibid.), comme l'utilisation des expressions spécifiques à la

culture des interlocuteurs (proverbes, adages, dictons, expressions idiomatiques, etc.).

Ainsi, l'action finale projetée dans la deuxième séquence didactique consiste en la traduction d'une chanson kabyle comportant des proverbes : « Inzan » (Les proverbes) de Ramdan Aliwat (cf. tableau n° 38), en français. Une fois ce travail arrive à terme, les apprenants réaliseront sur You Tube un clip vidéo, en associant aux paroles de la chanson « *Inzan* » (son), des images et les paroles traduites en français. L'insertion des paroles traduites permettra à toute personne allophone de comprendre le sens véhiculé par la chanson. C'est ainsi que l'apprenant jouera pleinement son rôle de médiateur interculturel : Le remplacement des proverbes kabyles par des proverbes français participe à ce travail de médiation. Chaque apprenant se positionne entre sa propre culture et celle de l'autre.

Le travail à réaliser par les apprenants peut être résumé dans le schéma qui suit :

Figure 8 : Plan du projet-élèves



Le principal objectif assigné à ce projet est de dépasser le recours, dans des situations d'enseignement/apprentissage, aux activités de jeux de rôles et de simulation chères à l'approche communicative, en se situant dans une perspective actionnelle. Pour cela, nous tenterons de montrer comment amener les apprenants à passer d'un « agir scolaire », à savoir l'accomplissement de la tâche par le choix d'un support authentique et de son analyse (comme la chanson), à un « agir social », la création d'une chanson, sa mise en clip et sa mise en ligne.

5.1.3. Les compétences visées par le projet/séquences

L'enseignement par les genres vise le développement des compétences langagières chez les apprenants aussi bien à l'oral qu'à l'écrit, en réception et en production. « Depuis au moins deux décennies, en didactique du français, on s'entend pour dire que les genres sont d'indispensables outils pour développer les compétences langagières des élèves et qu'ils devraient constituer le point nodal de l'enseignement du français. » (Chartrand et al, 2015 : 1). Communiquer et agir dans une langue étrangère ne se limitent pas au développement des compétences langagières, les apprenants doivent maîtriser les genres discursifs (compétence discursive) qui sont à même de développer leurs compétences langagières et interculturelles.

a. Les compétences langagières au service des genres discursifs

L'enseignement/apprentissage des langues à l'air de la perspective actionnelle dépasse le développement de « la compétence de communication » et introduit la notion de « compétence à communiquer langagièrement ». Parmi la panoplie des modèles didactiques de la compétence à communiquer langagièrement, pour n'en citer que le modèle des quatre composantes (grammaticale/linguistique, sociolinguistique, discursive et stratégique/cognitive) de M. Canale et M. Swain (Beacco, 2007 : 80-81) et le modèle de J.A. Van Ek qui propose, outre les compétences linguistique et stratégiques des composantes médianes (discursive, sociolinguistique, socioculturelle/sociale, discursive et pragmatique) (ibid. : 83-84),

nous optons dans le cadre de notre étude pour le modèle du *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (2001) explicité et enrichi par Jean-Claude Beacco (2007). Ce modèle « se présente comme un instrument cohérent et transparent des apprentissage de langues. (...) nourri des réflexions antérieures, mais qui ne tranche pas la question des composantes médiane du modèle. » (Beacco, 2007 : 85).

Avant de nous pencher sur la question des composantes de la compétence à communiquer langagièrement que notre étude vise, il convient de souligner que les auteurs du *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* distinguent les compétences langagières à faire acquérir aux apprenants des compétences générales que les apprenants possèdent et qui « ne sont pas directement en relation avec la langue » (Conseil de l'Europe, 2001 : 82). Les compétences dites générales se déclinent en savoir (culture générale, savoir socioculturel et prise de conscience de savoir interculturel), en aptitudes et savoir-faire (aptitudes pratiques et savoir-faire et aptitudes et savoir-faire interculturels) et en savoir-être « caractérisés par les attitudes, les motivations, les valeurs, les croyances, les styles cognitifs et les types de personnalité qui constituent leur identité » (ibid. : 83- 84).

Comme il est souligné dans le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (2001), la réalisation d'actes langagiers et actionnels implique la mobilisation des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être en les combinant avec des compétences linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques qui sont elles-mêmes complémentaires. Or, dans le cadre de l'enseignement/apprentissage fondé sur une approche par les genres, ces compétences (linguistiques, sociolinguistiques, etc.) sont inhérentes au genre discursif enseigné. Ainsi, le choix des composantes linguistiques, socioculturelles et sociolinguistiques à aborder dans le cadre de la séquence didactique dépend du genre de discours à enseigner et à produire.

b. Les compétences linguistiques et les compétences discursives

L'identification des compétences linguistiques à développer dans le cadre de l'approche par les genres discursifs est en étroite relation avec le genre enseigné. De ce fait, il existe une relation complémentaire entre les compétences linguistiques dites aussi « formelles » et la composante discursive :

Dans la perspective d'un modèle de la compétence de communication en quatre composantes, et puisque la composante discursive y est spécifiée en genres, il apparaît assez clairement que les formes du code à enseigner sont celles qui entrent dans la détermination des traits spécifiques propres à chaque genre discursif : l'analyse du discours montre que les horoscopes de la presse quotidienne comportent des conseils et des prévisions qui tendent tous à utiliser des phrases nominales (Pas d'excès !, ennuis en vue), ce qui fait de cette structure de phrase une « candidate » à l'enseignement. (Beacco, 2007 : 109)

A travers l'exemple donné, Jean-Claude Beacco explique que les éléments linguistiques à prendre en charge dans l'enseignement/apprentissage d'un genre discursif sont ceux qui lui sont spécifiques et qui sont à même de le reproduire. Il souligne, en effet, que « les apprenants (doivent être) d'abord exposés à des formes dans des activités discursives et, ensuite seulement, impliqués dans des activités de systématisation détachées des contextes, si on les estime utiles. » (ibid.)

La modélisation du genre, comme nous l'avons souligné dans le chapitre précédent (cf. 4.3), permet d'identifier les caractéristiques génériques, entre autres les composantes linguistiques (lexicales, grammaticales, sémantiques, etc.) – spécifiques à la chanson – qui constitueront les contenus d'apprentissage dans le cadre de la séquence didactique.

c. Les compétences sociolinguistiques et socioculturelles

Communiquer et agir dans les différentes situations sociales ne se limite pas aux compétences linguistiques. L'apprenant, dans son rôle d'acteur social, doit maîtriser les régulations et les normes sociales qui régissent les genres discursifs.

La compétence sociolinguistique porte sur la connaissance et les habiletés exigées pour faire fonctionner la langue dans sa dimension sociale. Comme on l'a déjà souligné avec la compétence socioculturelle, et puisque la langue est un phénomène social, l'essentiel de ce qui est présenté dans le Cadre de référence, notamment en ce qui concerne le socioculturel, pourrait être pris en considération. (Conseil de l'Europe, 2001 : 93).

Ces compétences concernent des éléments qui sont propres à chaque langue-culture comme les marqueurs des relations sociales (usage et choix des salutations, usage et choix des formes d'adresse, conventions de prise de paroles, usage et choix des exclamations), les règles de politesse, expressions de la sagesse populaire (proverbes, expressions idiomatiques, clichés, etc.), les différences de registre, les dialectes et les accents, etc.

Dans le cadre de notre étude, nous nous intéresserons spécifiquement aux expressions de la sagesse populaire (notamment les proverbes) et aux expressions imagées qui sont récurrentes dans les chansons choisies. Le choix de ces éléments culturels, dont le rôle est crucial pour la compréhension du genre enseigné, est déterminé par le choix des chansons à étudier dans le cadre de la séquence didactique.

d. Les compétences pragmatico-discursives

La composante pragmatique est d'une importance capitale pour le développement de la compétence à communiquer langagièrement. Si la compétence socioculturelle favorise l'intercompréhension par le recours aux éléments socioculturels/sociolinguistiques propres à la langue cible, la compétence pragmatique « renvoie globalement à la mobilisation des ressources de la langue pour construire des textes ou s'insérer dans les scénarios d'interaction en face à face et/ou en temps réel et plus généralement à la maîtrise du discours » (Beacco, 2007 : 88). Les apprenants sont, par ailleurs, amenés à réaliser des tâches comme « organiser, structurer et adapter des messages (compétence discursive), utiliser ces messages pour la réalisation de fonctions communicatives (compétence

fonctionnelle) et segmenter les messages selon des schémas interactionnels et transactionnels (compétence de conception schématique). (ibid. : 96).

Or, selon Jean- Claude Beacco la compétence pragmatique et la compétence sociolinguistique constituent une composante unique et ne devraient pas être dissociées. C'est ainsi que, dans son modèle didactique, il recommande de reconsidérer les frontières entre les composantes médianes (sociolinguistique et pragmatique) de la compétence langagière en choisissant le concept de genre de discours :

La spécification de compétence à communiquer langagièrement en compétences relatives aux genres de discours semblent à même de réduire les différences signalées dans les divers modèles de compétence de communication et s'offre comme une catégorie plus à la portée des utilisateurs pour organiser les programmes de langues et structurer les séquences de leur enseignement. (2007 : 96).

Ainsi, il propose une réorganisation des composantes de la compétence à communiquer langagièrement « en quatre ensembles de composantes, dont les trois premières constituent la compétence de communication proprement dite (axé sur son constituant médian : la compétence relative aux genres de discours) » (ibid. : 92). Il s'agit, en effet, des composantes : stratégique, discursive et formelle. Quant à la dernière composante, elle est « peut-être dite communicative au sens spécifique de la communication interculturelle. » (ibid.).

Dans notre travail, nous allons nous focaliser sur la compétence discursive, comme la maîtrise des genres de discours. Il serait question d'identifier les caractéristiques formelles, linguistiques, socioculturelles propres au genre discursif à produire et spécifiques aux supports textuels et/ou audio choisis. Ainsi, le choix des éléments grammaticaux n'est justifié que par le rôle et la place qu'ils occupent dans le genre enseigné. Notre étude vise également le développement de la conscience et des aptitudes interculturelles.

e. La compétence interculturelle

Dans une perspective actionnelle, la compétence interculturelle se construit par l'action : ce sont, en effet, les interactions et les échanges entre les membres des groupes-apprenants au sujet d'un produit culturel (la chanson) et les productions finales (production, interprétation et partage des nouvelles chansons par les apprenants) qui permettra -c'est notre hypothèse- le développement de la compétence interculturelle. Ainsi, Dans cette partie nous tenterons de rendre cette supposition plus explicite en soulignant les dimensions de l'agir social à prendre en charge pour développer la compétence interculturelle.

Les tâches/actions proposées dans le cadre des séquences que nous expérimentons, visent aussi bien l'acquisition d'aptitudes (savoir-être, savoir-faire, savoir comprendre et savoir s'engager.) que la connaissance des expressions à charge culturelle (expressions idiomatiques et proverbes). En d'autres termes, l'analyse comparative que les apprenants sont amenés à faire des chansons issues de cultures différentes (culture d'origine et culture d'accueil) au sujet de l'emploi des expressions à charge culturelle (proverbes et expressions idiomatiques) peut contribuer – c'est notre hypothèse - à développer chez eux une forme de compétence interculturelle faite d'acceptation et de compréhension de l'autre. L'action finale projetée par la deuxième séquence didactique, à savoir la traduction d'une chanson kabyle– contenant ces expressions à charge culturelle– visent également le développement de la compétence interculturelle.

Dans le cadre de notre étude, la traduction est envisagée comme une activité de médiation interculturelle où « L'utilisateur de la langue n'a pas à exprimer sa pensée mais doit simplement jouer le rôle d'intermédiaire entre des interlocuteurs incapables de se comprendre en direct » (Conseil de l'Europe, 2001 : 71).

5.1.4. Les chansons choisies

Les chansons choisies dans le cadre du projet dépendent de l'action finale projetée dans chaque séquence didactique. La production par imitation de chansons contenant des proverbes et des expressions idiomatiques nécessite le recours à un modèle de chansons dont ces expressions à charge culturelle constituent l'une des caractéristiques génériques du genre à produire. C'est pour cette raison que notre choix s'est porté sur les chansons « *On dit, on ne dit pas* » (chanson avec expressions idiomatiques) et « *Où est donc la vérité ?* » (Chanson avec des proverbes) d'Enrico Macias. Les chansons en question obéissent à une structure métrique stable (versification régulière). Par conséquent, les apprenants, en s'appuyant sur ces modèles et en tentant de remplacer les proverbes et les expressions imagées par d'autres, pourront aisément produire de nouveaux textes de chansons à interpréter. Le choix de la chanson « *Inzan* » (proverbes) de Ramdan Aliwat est également justifié par l'action finale à réaliser, à savoir « traduire une chanson kabyle (contenant des proverbes) en français et la mettre en clip vidéo ». La chanson contient des proverbes kabyles auxquels les apprenants devront, dans leur travail de traduction/adaptation, trouver des équivalents en français.

Les chansons en question sont sélectionnées en vue de répondre à notre problématique, en l'occurrence la chanson pour apprendre le français (développer des compétences à communiquer langagièrement) et pour développer la compétence interculturelle. Elles serviront à la fois comme moyen d'apprentissage de la langue française, comme outil suscitant la motivation à apprendre et comme documents authentiques ayant pour objectif la réalisation d'actions à visée sociale et interculturelle.

5.1.5. Durée du projet/séquences et public visé

L'expérimentation de la première séquence « produire par imitation des chansons contenant des expressions idiomatiques et des proverbes et les mettre en clip » s'est déroulée durant le deuxième trimestre de l'année 2019. La séquence en

question s'est réalisée en 20 heures en présentiel (soit 20 séances d'une heure), des activités qui nécessitent une recherche documentaire sont réalisées en dehors de la classe. Elle est menée à Akbou²⁴, au sein du lycée Krim Belkacem, auprès d'une classe de vingt-cinq élèves répartis en cinq groupes. Ces élèves sont inscrits en première année secondaire, filière tronc commun lettres et langues (huitième année d'apprentissage de la langue française en tant que langue étrangère).

La deuxième séquence est menée au sein du même établissement et s'est déroulée durant le deuxième trimestre de l'année 2021. Les élèves concernés sont également inscrits en première année secondaire, filière tronc commun lettres et langues. La classe est constituée de seize apprenants répartis en binôme. La réalisation de la séquence en présentiel s'est étalée sur quinze séances d'une heure.

5.2. Séquence 1 : Produire par imitation des chansons

Les chansons à produire contiendront des expressions imagées et des proverbes. Elles seront mises en clip. Ainsi, cette tâche permet le développement des compétences interculturelle et langagière (par l'appropriation des expressions et des proverbes et leur traduction). Elles permettent aussi à l'apprenant de réaliser des tâches non langagières (mise en clip, association du texte, du son et de l'image, etc.).

5.2.2. Mise en situation

Cette première étape a pour but de mettre en place le projet à réaliser et d'initier les apprenants à la chanson française, un genre qu'ils n'ont pas l'habitude d'aborder en classe, et de leur faire découvrir les caractéristiques génériques de ce genre en leur faisant écouter, lire et analyser les chansons que nous venons de citer.

²⁴Akbou, est une commune de la wilaya de Bejaïa, en basse Kabylie, dans la vallée de la Soummam.

Objectifs

- Initier les apprenants à étudier et à produire une chanson, en tant que genre de discours ;
- Préparer les apprenants à la production initiale ;
- Présenter le projet à réaliser et comprendre ses différentes étapes.

Tâches (Activités)

- Ecouter les chansons modèle afin d’avoir une idée sur le projet à réaliser ;
- Identifier certaines caractéristiques du genre ;
- Négocier le rôle à jouer dans le projet.

Matériel

- Chanson « On dit, on ne dit pas »
<https://www.youtube.com/watch?v=pJbfZcFgWwQ>
- Chanson « Où est donc la vérité ? »
<https://www.youtube.com/watch?v=UzgOriTrL3g>

Durée : 2 heures.

Avant la découverte des chansons à étudier, nous avons d’abord demandé aux apprenants de définir la chanson et les éléments qui la caractérisent. Cette étape permet de faire émerger chez ces derniers ce qu’ils connaissent sur la chanson et de les préparer à la production finale. Il convient de mentionner que le genre chanson n’est pas enseigné au cycle moyen et ne figure pas dans les programmes scolaires du cycle secondaire. Voici les réponses données par les apprenants :

- « La chanson est un moyen d’expression. »
- « La chanson est comme un poème. »
- « La chanson est l’ensemble des paroles et de la musique. »
- « Elle est souvent rythmée, et accompagnée d’instruments. »
- « La chanson parle de tous les thèmes qui touchent l’homme. »

A travers ces réponses, nous pouvons constater que les apprenants ont des connaissances sur la chanson. Même si la majorité des apprenants l’ont associée au genre poétique, ils ont entre autres souligné des éléments propres à la chanson, comme la musique et les instruments.

Nous avons, ensuite, inscrit les titres des chansons, « *On dit, on ne dit pas* », « *Où est donc la vérité ?* » en demandant aux apprenants de dire ce que ces titres peuvent évoquer en eux. Nous leur avons ensuite posé les questions suivantes : qu'est ce qu'on dit et qu'est ce qu'on ne dit pas ? A votre avis, de quelle vérité parlerait l'interprète ? Rien qu'avec ces titres, les apprenants ont pu émettre des hypothèses quant aux thématiques des chansons. Se présentant sous forme de question rhétorique « *Où est donc la vérité ?* », le titre montre qu'il est question d'une quête de la vérité. Afin qu'ils puissent vérifier leurs hypothèses de départ et compléter les caractéristiques mentionnées, nous leur avons fait écouter les chansons « *On dit, on ne dit pas* » et « *Où est donc la vérité ?* ». Ils ont par ailleurs souligné les caractéristiques suivantes :

- Respect de la rime ;
- Les couplets sont alternés par des refrains ;
- Lexique animalier, comparaisons et proverbes ;
- Comparaisons avec des animaux et proverbes.

Suite à l'énumération de ces caractéristiques, les apprenants sont arrivés à la conclusion que les textes des deux chansons « *On dit, on ne dit pas* » et « *Où est donc la vérité ?* » ont des points communs tant au niveau thématique qu'au niveau des caractéristiques textuelles, grammaticales et sémantiques. Ainsi, les deux textes traitent de la thématique de la vérité véhiculée par des expressions figées (proverbes et expressions idiomatiques) ayant « une connotation socioculturelle » (Sioridze, 2018). En plus de leur fonction linguistique, ces expressions appartiennent à la cohérence du discours, dont la compréhension implique le recours au contexte de production. Un autre élément assurant la cohérence discursive est le rapport d'opposition reliant les différentes parties des deux chansons citées. Au niveau textuel, les deux textes obéissent à une structure métrique régulière.

Dans un second temps, nous leur avons présenté le projet à réaliser : « *Produire une chanson, l'interpréter et la partager sur YouTube* ».

À la fin de la séquence, les apprenants produiront en groupe des chansons en imitant les chansons « *On dit, on ne dit pas* » et « *Où est donc la vérité ?* » comportant des proverbes et des expressions imagées. Chaque groupe se chargera d'une à deux parties de la chanson 1 et de la chanson 2 (couplets et refrains), en remplaçant les expressions imagées et les proverbes qu'elles contiennent par d'autres. Le travail ne se limitera pas à la production textuelle, les chansons, une fois produites (remaniées), elles seront interprétées par un groupe-élèves que les apprenants choisiront eux même.

Comme nous inscrivons notre travail dans la perspective actionnelle, le projet réalisé sera partagé sur YouTube. Pour cela nous avons demandé aux apprenants de réfléchir à la réalisation et à la diffusion du projet. Il pourrait, par ailleurs, être diffusé sous forme d'un enregistrement audio, ou mieux encore, d'un clip vidéo incluant la voix des apprenants, le texte de la chanson produit et des images renvoyant aux animaux. La majorité des apprenants ont, en effet, opté pour la dernière proposition, le clip vidéo.

Que pensent les élèves du projet à réaliser ? Voici quelques-unes de leurs réponses que nous avons notées au moment où nous les avons interrogés oralement²⁵ :

- « C'est tout nouveau pour nous qui n'avons pas l'habitude de produire des chansons. Le projet me semble difficile à réaliser. »
- « Intéressant comme projet mais ça demande beaucoup d'efforts. »
- « C'est la première fois que l'enseignant nous demande de planifier nous même le projet. J'espère qu'il sera là pour nous guider. »
- « Impossible qu'on y arrivera à réaliser ce projet. Personnellement, je ne m'imagine pas en train de chanter. »
- « Produire un texte de chanson me parait facile mais chanter devant tous mes camarades me semble impossible. »

²⁵ Les apprenants ont répondu oralement à nos questions.

5.2.3. Production initiale

La production initiale est le premier jet de la production finale et une activité d'évaluation « de type diagnostique puisqu'il s'agit de faire le point sur les savoirs et savoir-faire pré-requis, mais aussi sur les ressources disponibles. (...) permettant de répondre à la question que devons-nous connaître et maîtriser et de quelles ressources devons-nous disposer avant de commencer notre projet ? » (Puren, 2017 : 4).

Objectifs :

- Identifier les pré-requis des apprenants et leurs lacunes en rapport avec le genre ;
- Repérer les dimensions enseignables de la chanson.

Tâches (Activités) :

- Etablir une liste de comparaisons avec les animaux ;
- Produire des couplets en se référant à la liste des comparaisons et des proverbes proposés.

Matériel :

Liste de comparaisons et de proverbes proposés par les apprenants

Durée : 1 heure

Pour mettre les apprenants dans une situation de communication réelle, nous leur avons proposé le sujet de production suivant :

Sujet : A l'occasion de la journée nationale du savoir célébrée le 16 avril de chaque année, votre lycée organise le concours de la meilleure création artistique (poème, chanson, pièce théâtrale, conte, nouvelle, etc.). Votre classe est invitée à y participer. Produisez une chanson comportant des expressions imagées (comparaisons avec des animaux). Chaque groupe se chargera de rédiger un couplet de cette chanson afin de la mettre en clip.

Ainsi, nous avons directement confrontés les productions des apprenants à la production attendue. Aussi complexe et difficile soit-elle, elle leur permettra d’avoir une idée sur la production finale attendue.

Tableau 23 : Grille d'observation de la production initiale

Apprenants / Erreur	Respect de la métrique		Emploi des expressions imagées (comparaisons avec des animaux)		Poéticité de la chanson	Correction de la langue
	Disposition en vers	Respect de la rime	Expressions kabyles tra- duites	Expression s françaises		
Groupe 1 (annexe 25)	+	-	+	+ /-	-	+
Groupe 2 (annexe 26)	+	-	+	+ /-	-	-
Groupe 3 (annexe 27)	+	+/-	+	-	+ /-	+
Groupe 4 (annexe 28)	+	+	+	-	+ /-	+
Groupe 5 (annexe 29)	+	-	+	+ /-	+ /-	+

L’analyse de la grille d’observation nous révèle que la disposition du texte de la chanson en vers est respectée par l’ensemble des apprenants. Cependant, seulement un groupe (groupe 4) sur cinq a respecté la rime. Cela nous amènera à consacrer un module de la séquence didactique à la structure de la chanson.

Groupe 4 :

On dit rapide comme un lapin

On dit fidèle comme un chien

On dit beau comme un paon

On dit malin comme un serpent

Le recours à des comparaisons avec les animaux (expressions idiomatiques) s'est avéré une tâche difficile pour les apprenants puisqu'ils ne sont pas familiarisés avec ce genre d'expressions en français langue étrangère. Afin de leur faciliter la tâche, nous leur avons demandé de citer des expressions qu'ils connaissent dans leur langue maternelle (en kabyle), de les traduire ou de leur trouver des équivalents en français. Voici les expressions qu'ils ont traduites littéralement du kabyle au français:

- « On dit belle comme une gazelle » ;
- « On dit grosse comme une vache » ;
- « On dit boiteux comme un canard »
- « On dit sot comme un âne » ;
- « On dit écrire comme une poule ».
- « On dit malin comme un serpent »
- « On dit idiot comme un âne »
- « On dit lente comme une tortue »

Certains groupes (G1, G2 Et G5) ne se sont pas contentés de la traduction des expressions en kabyle, mais ils ont inséré des comparaisons françaises :

- « On dit courageux comme un lion » (groupe 1) ;
- « On dit lente comme une tortue » (groupe 2) ;
- « On dit fidèle comme un chien » (groupe 2) ;
- « On dit doux comme un p'tit agneau » (groupe 5).

Les insuffisances soulignées ne sont pas les seules à travailler dans les différents modules de la séquence. D'autres caractéristiques génériques de la chanson à imiter y seront intégrées.

5.2.4. Module 1 : la structure de la chanson

Au niveau textuel, les chansons analysées de par leur aspect métrique se présentent comme des poèmes. Elles obéissent à une forme poétique fixe. Ainsi, pour produire les textes attendus, les apprenants doivent être initiés à la structure de la chanson (couplets, refrains, la rime, les types de vers, etc.). Pour cela, chaque groupe d'apprenants a travaillé sur une partie du texte.

Objectif : structurer une chanson et identifier ses caractéristiques formelles

Tâches (Activités) :

- Repérer les différentes parties de la chanson (couplets et refrains) ;
- Identifier les types de vers et la disposition des rimes ;
- Reconstituer des couplets de chansons en respectant les types de rime

indiqués.

Matériels :

Textes supports des chansons et fiches d'activités.

Durée : 2 heures

a. Les couplets et les refrains

Combien de couplets et de refrains comportent cette chanson ?

La chanson analysée (*On dit, on ne dit pas*) est constituée de sept couplets et de trois refrain (C 1 / C2/ R1 / C3 / C4 / R2 / C5 /R3 / C6 / C7). Les cinq premiers couplets sont constitués de 4 et de 5 vers et les deux derniers sont de 9 vers. Les refrains quant à eux sont en nombre de 8 vers pour les deux premiers refrains et de 4 vers pour le dernier.

b. La mesure des vers et le découpage syllabique

Les types de vers

– Reliez par des flèches (les formes les plus fréquentes de vers)

Alexandrin	<input type="checkbox"/>
Décasyllabe	<input type="checkbox"/>
Hexasyllabe	<input type="checkbox"/>
Octosyllabe	<input type="checkbox"/>

<input type="checkbox"/>	Vers de 6 syllabes
<input type="checkbox"/>	Vers de 8 syllabes
<input type="checkbox"/>	Vers de 12 syllabes
<input type="checkbox"/>	Vers de dix syllabes

Ainsi, un vers de 12 syllabes est un alexandrin, un vers de dix syllabes est un décasyllabe, un vers de huit syllabe est un octosyllabe et un vers de six syllabes est un hexasyllabe.

La règle du « e » muet

Afin de mieux découper les vers en syllabes, nous avons attiré l'attention des apprenants sur les « e » muets :

- Précédé d'une consonne et suivi d'une autre (ou de **h-** aspiré), il compte pour une syllabe, sauf en fin de vers : On /dit /des /lar/mes /de /cro/co/dile
- Précédé d'une voyelle ou d'une consonne et devant une voyelle (ou un h-muet), il s'élide et ne compte pas. Or, pour un souci d'arrangement musical et d'équilibre, dans la chanson en question les « e » sont prononcés.

Extrait analysé par les apprenants suite à l'écoute de la chanson :

On /dit /ba/vard /comme u/ne /pie

On /dit /boi/teux /comme un /ca/nard

Gri/gno/ter /comme u/ne /sou/ris

Sau/ter /comme un /ca/bri

c. La disposition des rimes

Nous avons premièrement initié les apprenants aux différentes dispositions de rimes (plates, croisées, embrassées) afin d'identifier celles du texte de la chanson *On dit, on ne dit pas*. Le travail s'est effectué en groupe et chaque groupe s'est occupé d'une strophe. Suite à cette analyse, les apprenants ont constaté que chaque strophe a sa propre disposition. (Voir tableau n°29)

Activités 1 : Retrouvez l'ordre des deux strophes suivantes dont les rimes sont plates.

Les trois quarts du temps
Tu fais la fête
Se met en question oui mais fiche
le camp
A tour de rôle et j'en ai par-
dessus la tête

Il y a belle lurette
Peut-être c'est toi qui as perdu les
pédales
Qu'on a mis nos cœurs aux oubliettes
Si j'en vois trente-six chandelles
Chanson idiomatique, Max Gazze

Activité 2 : Retrouvez l'ordre des deux strophes suivantes dont les rimes sont croisées

Je m'suis fait tout petit devant une
poupée
Qui ferme les yeux quand on la couche
Qui fait Maman quand on la touche
Je m'suis fait tout petit devant une
poupée
**Je me suis fait tout petit, Georges
Brassens**

J crois qu'les histoires d'amour,
C'est comme les voyages en
train
parfois, j'aimerais en être un
Et quand j'vois tous ces
voyageurs,
**Les voyages en train, Grand
Corps Malade**

Activité 3 : Retrouvez l'ordre des deux strophes suivantes dont les rimes sont embrassées

Rien n'est jamais acquis à
l'homme, ni sa force
Sa vie est un étrange et
douloureux divorce
Ni sa faiblesse ni son cœur, et
quand il croit
Ouvrir ses bras son ombre est
celle d'une croix
Et quand il veut serrer son

Le temps d'apprendre à vivre il est
déjà trop tard
Ce qu'il faut de sanglots pour un air de
guitare
Que pleurent dans la nuit nos cœurs à
l'unisson
Ce qu'il faut de regrets pour payer un
frisson
Ce qu'il faut de malheur pour la

bonheur il le broie
Il n'y a pas d'amour heureux,
Georges Brassens

moindre chanson
Il n'y a pas d'amour heureux,
Georges Brassens

Chanson 2 : Où est donc la vérité ?

Les apprenants, étant déjà initiés à l'analyse formelle de la chanson, nous leur avons directement demandé d'analyser le texte de sorte à identifier les types des vers et la disposition des rimes en distinguant entre les couplets et les refrains. Ils doivent en effet se focaliser sur les couplets car ce sont ces derniers qu'ils devront réécrire en intégrant d'autres proverbes. (Voir le tableau n°5).

5.2.5. Module 2 : la comparaison et les expressions imagées

Objectifs :

- Se familiariser avec les expressions idiomatiques et la comparaison figurative ;
- Comparer les expressions idiomatiques et les proverbes contenus dans les chansons à ceux utilisés en langue kabyle afin de cerner leur valeur culturelle.

Tâches (Activités) :

- Identifier les expressions idiomatiques contenues dans la chanson
- Analyser syntaxiquement et sémantiquement les expressions
- Déceler le sens véhiculé par ces expressions (culturel et conventionnel) ;
- Découvrir d'autres expressions idiomatiques relevant d'un autre registre ;
- Traduire ou trouver les équivalents de ces expressions dans sa propre culture.

Matériel : textes de chansons et fiches d'activités

Durée : 2 heures

Les expressions idiomatiques par le recours à la comparaison constitue le sujet principal de la chanson *On dit, on ne dit pas*. Si leur repérage s'est effectué sans difficulté par les apprenants, leur compréhension a nécessité un travail d'analyse détaillé. Les apprenants ont dans un premier temps effectué une analyse syntaxique des phrases, en soulignant les éléments constitutifs de la comparaison (comparant, outil de comparaison, comparé et l'élément en commun). D'un point de vue sémantique, les apprenants sont initiés au caractère compositionnel de ce genre d'expressions, de leur aspect conventionnel et de leur charge culturelle.

Les apprenants se sont ensuite initiés à des expressions idiomatiques relevant d'autres registres. Nous avons pensé aux expressions liées aux parties du corps humain. Notre choix est justifié par la richesse de ces expressions. Pour cela, nous leur avons proposé d'analyser la chanson « *Je croque la vie* » de Sofia Essaïdi de sorte à souligner les expressions liées à la tête.

Tableau 24 : Extrait de la chanson *Je croque la vie* de Sofia Essaïdi

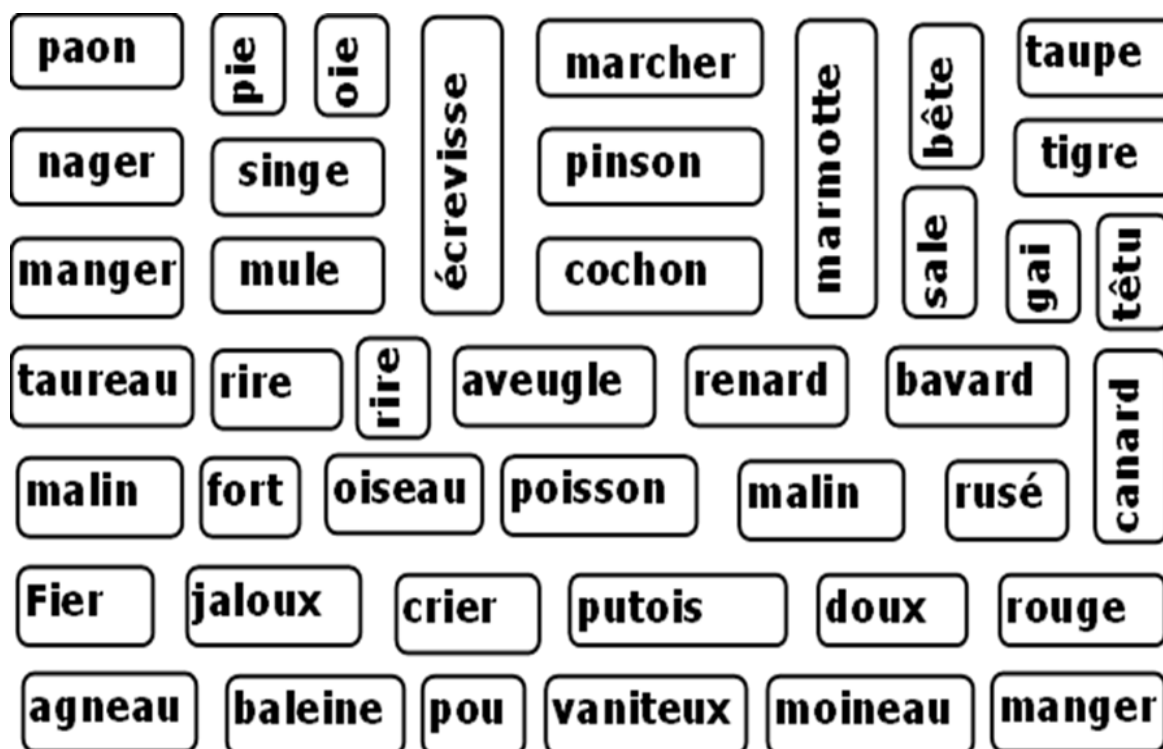
Elle <u>tourne la tête</u> , elle tourne la tête,	J <u>m'e prends la tête</u> , je <u>change de tête</u> .
<u>Ça tourne la tête</u> tout l'temps.	<u>Je perds la tête</u> tout l'temps.
<u>Jm'e trompe de tête</u> , <u>jm'e casse la tête</u> ,	J'suis jamais prête;
<u>Je fais la tête</u> tout l'temps.	C'est c'que j'répète à longueur de temps.

Les expressions soulignées sont ensuite complétées par d'autres, telles « à la tête du client », « agir à tête reposée », « avoir toute sa tête », « avoir la tête ailleurs », « avoir la tête sur les épaules », « avoir la tête dure », « avoir une idée derrière la tête », « casser la tête à quelqu'un », et par d'autres liées aux autres parties du corps comme « avoir le bars long », « avoir la langue bien pendue », « mettre les pieds dans le plat », « avoir la gueule de bois », Etc.

Comme le travail de production implique le recours à d'autres expressions idiomatiques (comparaisons avec les animaux) et afin d'enrichir la liste d'expressions proposée par les apprenants, nous leur avons proposé l'activité ci-

dessous (activité1). La deuxième activité, nous permettra de mieux préparer les apprenants à la production finale.

Activité 1 : retrouvez à partir des mots de la liste ci-dessous d'autres expressions imagées.



Les apprenants vont trouver les expressions suivantes :

1. Vaniteux comme un paon
2. Bavard comme une pie
3. Nager comme un poisson
4. Bête comme une oie
5. Têtu comme une mule
6. Malin comme un singe
7. Manger comme un oiseau
8. Rouge comme une écrevisse
9. Jaloux comme un tigre
10. Fort comme un taureau
11. Fier comme un pou
12. Crier comme un putois
13. Aveugle comme une taupe
14. Sale comme un cochon
15. Gai comme un pinson
16. Marcher comme un canard
17. Dormir comme une marmotte
18. Doux comme un agneau
19. Rusé comme un renard
20. Manger comme un moineau
21. Rire comme une baleine

Activité 2 : En vous servant des expressions ci-dessus, rédigez des couplets de chansons en respectant la disposition en vers et la rime.

La liste des comparaisons proposée dans la première activité est complétée par une recherche documentaire (en dehors de l'établissement). Pour cela, nous leur avons proposé des sites internet à consulter²⁶.

Suite au travail de recherche sur internet, les apprenants se sont échangés les expressions collectées et ont sélectionné celles dont ils ont besoin pour la rédaction de la partie qui les concerne.

En plus de la compétence linguistique qu'elles permettent de développer, ces expressions figées (idiomes, proverbes, dictons, etc.) ont une fonction culturelle. La dimension culturelle de ces unités codées ne peut, en effet, être soulignée qu'à travers un regard comparatif sur la manière dont le sens, des expressions en langue maternelle, est construit.

Dans un second temps, les apprenants sont amenés à confronter les comparaisons et les proverbes évoqués dans les chansons à ceux que nous utilisons en kabyle. Cela nous permettra de souligner les expressions et les proverbes qui sont communs aux deux langues-cultures et ceux qui sont propres au français ou au kabyle. Cette tâche permet de développer la compétence culturelle et interculturelle chez l'apprenant.

Tableau 25 : expressions idiomatiques françaises et leurs équivalents en kabyle

Expressions en langue française	Equivalent en langue kabyle
On dit rusé comme un renard	<i>Iḥrac am uccen</i>
On dit écrire comme un cochon	<i>Yettaru am tyazidt</i>
Gourmand comme un ours	<i>A3ebbud-is amzun d ilef</i>
Grignoter comme une souris	<i>Inekkeb am ufrux</i>

²⁶<https://www.expressio.fr/> ; ²⁶<https://www.bonjourdefrance.com/exercices/contenu/vocabulaire-la-comparaison.html> ;

5.2.6. Module 3 : les proverbes dans la chanson

Objectif : se familiariser avec les proverbes français et leur trouver des équivalents en langue kabyle

Tâches (Activités) :

- Repérer les proverbes contenus dans la chanson ;
- Trouver pour chaque proverbe une définition ;
- Enrichir la liste de proverbes élaborée au début de la séquence.

Matériel : Texte de la chanson *Où est donc la vérité ?*

Durée : 2 heures

Les proverbes constituent le sujet principal de la chanson « *Où est donc la vérité ?* » étant « la leçon de tous les temps », porteurs de sagesse et source de vérités, se trouvent dans cette chanson remis en question. Ainsi, pour chaque proverbe, l'auteur/chanteur trouve une faille. Par exemple, le proverbe « On ne badine pas avec l'amour », l'auteur le discrédite en remettant en question la sincérité et le sérieux en amour : « Quand on est sérieux c'est l'amour qui vous joue des tours ».

Les apprenants ont, dans un premier temps, souligné tous les proverbes contenus dans la chanson, puis ils ont relié chaque proverbe à sa définition comme il est indiqué dans l'activité suivante.

Activité : Reliez chaque proverbe à sa définition

Proverbes	Signification
Les conseillers ne sont pas toujours les payeurs	Réfléchis avant de commettre une erreur impardonnable
Il faut réfléchir avant d'agir	Avant d'en appeler à Dieu, fournis les efforts nécessaires
Aide-toi et puis le Ciel t'aidera	Un homme averti d'un danger est plus vigilant
On ne badine pas avec l'amour	Préserve l'amitié en s'acquittant de tes dettes
Un homme averti en vaut bien deux	Prends avec mesure le conseil des autres
Les bons comptes font les bons amis	Ne joue pas avec les sentiments des autres

Dans un second temps, les apprenants ont analysé les parties contenant les proverbes (les couplets) de sorte à souligner le point de vue de l'auteur sur la leçon/vérité véhiculée par chaque proverbe.

Une fois que les apprenants ont analysé les proverbes et cerné le point de vue de l'auteur, ils sont amenés à enrichir la liste des proverbes repérés en effectuant une recherche documentaire. Celle-ci s'est effectuée en dehors de l'établissement par absence d'internet dans les salles de cours.

Les proverbes, tout comme les expressions idiomatiques, traduisent des valeurs et des expériences humaines propres à une communauté, parfois communes mais le plus souvent différentes d'une culture à une autre. Qu'en est-il alors des proverbes contenus dans la chanson « *Où est donc la vérité ?* »

Les apprenants, ayant au préalable analysé les proverbes et ayant cerné la morale véhiculée, ils ont trouvé pour certains proverbes leurs équivalents en langue maternelle (le kabyle) :

Proverbes en Français

Il faut réfléchir avant d'agir
Les bons comptes font les bons
amis
Aide-toi et puis le Ciel t'aidera

Proverbes en kabyle

Ameyyez uqbel aneggez
Heemel-iyi am gma-k, haseb-
iyi am aedaw-ik
Sebbeb, Rebbi ad iain

Cette activité favorisant le va-et-vient entre la langue cible et la langue maternelle. Elle permet non seulement d'enrichir le vocabulaire des apprenants en matière des parémies mais aussi de développer leur compétence interculturelle.

5.2.7. Module 4 : Analyse vocale et musicale

Objectif : Repérer les caractéristiques musicales et vocales de la chanson.

Tâches (activités) :

- Distinguer les différentes voix intervenant dans la chanson ;
- Identifier le rythme musical et vocal de chaque partie de la chanson ;
- Repérer les instruments musicaux utilisés.

Matériel : La chanson *On dit, on ne dit pas*

Durée : 2heures

Comme il ne s'agit pas seulement de la production d'un texte de chanson, mais aussi d'interpréter la nouvelle chanson et de la mettre en musique, les apprenants ont effectué une analyse au niveau musical et vocal de la chanson. Ainsi, les apprenants ont d'abord identifié le nombre de voix intervenant dans la chanson, à savoir celle du chanteur et celle des choristes (les enfants) et distingué les passages où les voix sont simultanées ou indépendantes. Dans un second temps, ils ont identifié le rythme à un double niveau : musical et vocal et les instruments utilisés. (Voir le tableau n°27).

Tableau 26 : Analyse musicale et vocale

Texte de la chanson	Interprétation vocale			Rythme		Instrument
Parties de la chanson	Nombre de voix	Simultanée	Indépendante	Vocal	Musical	
<p>Couplet 1 On dit rusé comme un renard On dit bavard/ comme une pie On dit boiteux/ comme un canard</p>	2 (chanteur/ enfants)	-	+	lent	lent	guitare
<p>Suite C1 : Grignoter comme une souris Sauter comme un cabri</p>	2 (chanteur / enfants)	+	-	moyen	moyen	guitare
<p>Refrain 1 : Mais on ne dit pas comment une hirondelle fait le printemps Mais on ne dit pas comment on peut faire fortune en dormant (...)</p>	1 (chanteur seul)	/	/	moyen	moyen	guitare
Couplet 2/3/4/5	Répondent aux caractéristiques du couplet 1					
Refrain 2	Répond aux caractéristiques du refrain 1					
<p>Couplet 6 : On dit rusé comme un crapaud Comme un renard On dit bavard Comme une sardine Mais non comme une pie On dit boiteux/ comme une anguille Ah bon si vous voulez alors</p>	<p>2 (chanteur et enfants) 1(chanteur seul) 2 (chanteur/ enfants) 1 (chanteur seul) 2 (chanteur/ enfants) 1 (chanteur seul) 1 (chanteur seul)</p>	<p>- - - - - -</p>	<p>+ + + + + +</p>	<p>Moyen</p>	<p>Moyen</p>	

<p>Suite : Grignoter comme un crocodile Sauter comme un homard</p>	2 (chanteur/ enfants)	+	-	rapide	rapide	
<p>Couplet 7 : On dit frisé comme un cochon</p> <p>Comme un cochon</p> <p>On dit joyeux/ comme un corbeau</p> <p>Comme un corbeau oui</p> <p>On dit vilain comme un cabri</p> <p>C'est fini hein</p>	2 (chanteur/ enfants)	-	+			
	1(chanteu r seul)	-				
	2 chanteur/ enfants)	-	+	Moyen	Moyen	
	1(chanteu r seul)	-	+			
	2 (chanteur/ enfants)	-	+			
	1(chanteu r seul)		+			
Heureux comme un poisson dans l'eau Et noir comme un lézard	2 (chanteur/ enfants)	+	-	rapide	rapide	

Suite à l'analyse de la chanson « *On dit, on ne dit pas* » sur le plan musical et vocal, des groupes d'apprenants volontaires ont chanté la chanson, sans les instruments. Dans chaque groupe, un apprenant a joué le rôle du chanteur et le reste du groupe les choristes. Cette activité ludique et divertissante, nous a permis de désigner les apprenants qui sont capables de chanter le texte final.

5.2.8. Module 5 : Le montage vidéo

Comme nous l'avons précisé dans la présentation du projet, les apprenants ne se contenteront pas de la production textuelle de la chanson, mais ils interpréteront le texte choisi « *On dit, On ne dit pas* » ou « *Où est donc la vérité ?* » et ils le mettront en Clip. Le module en question les initiera au montage vidéo et aux différentes fonctionnalités du logiciel « VidéoPad ».

Objectif : les apprenants seront capables d'effectuer des montages vidéo avec le logiciel VidéoPad

Tâches (activités) :

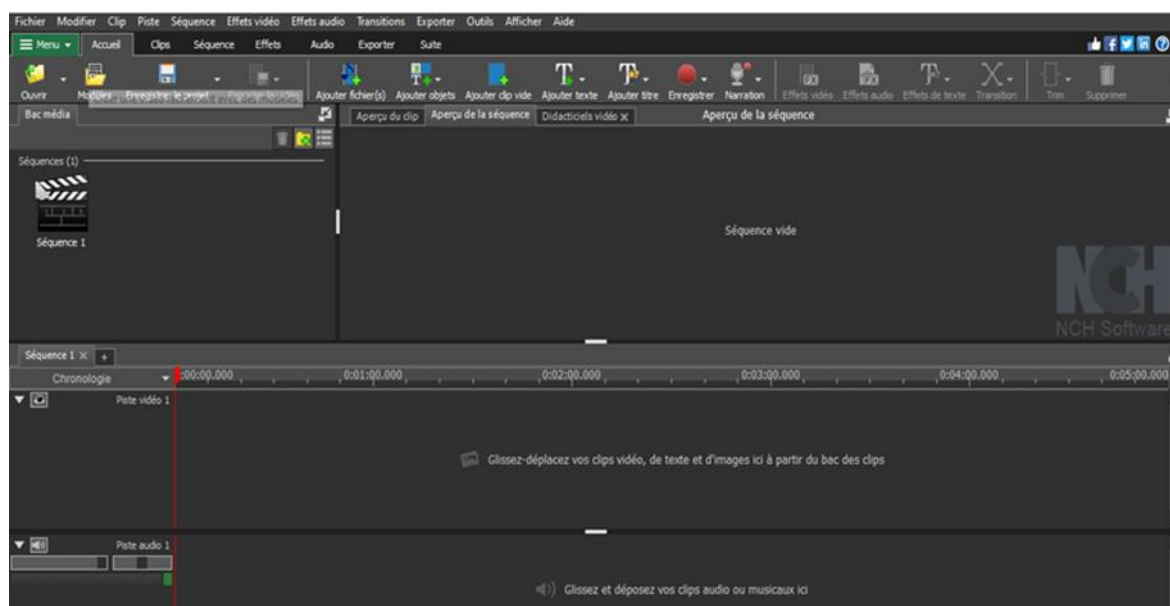
- Insérer un extrait de la chanson (son) ;
- Insérer un extrait de la chanson et l'image qui correspond ;
- Travailler les effets de style (effet de texte et d'image).

Matériel : Logiciel de montage vidéo « VidéoPad »

Durée : 1 heure

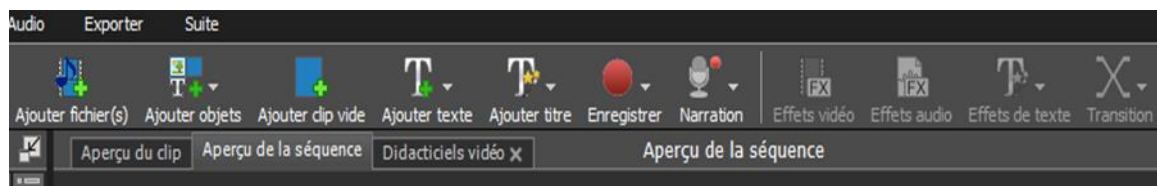
Le logiciel « VidéoPad » (voir figure 9) est une application de montage vidéo permettant à la fois de traiter le texte, l'image et le son. Il est facile à manipuler et offre beaucoup de fonctionnalités.

Figure 9: VidéoPad, logiciel de montage vidéo



Les apprenants se familiariseront à effectuer des montages vidéo en insérant le texte, l'image et la musique (voir figure 10), en adaptant les séquences musicales aux séquences textuelles et d'images et en jouant sur les différents effets (effet vidéo, effet audio, effet de texte).

Figure 10 : Options de montage dans VidéoPad



Afin de mieux les initier à cette application, nous leur avons demandé d'insérer un extrait de la chanson « *On dit, on ne dit pas* » (son et texte) et les images correspondant à chaque expression idiomatique (image d'un animal) (voir figure 11).

Figure 11 : insertion de la chanson, du texte et de l'image



Adaptation de
l'image et du texte
à la séquence musicale

Les apprenants ayant appris à utiliser le logiciel de montage vidéo, vont à la fin de la séquence effectuer le montage de leur production finale, en insérant le texte produit par imitation. L'enregistrement musical et vocal (le texte chanté et mis en musique par les apprenants) et les images correspondant à chaque passage du texte.

5.2.9. La production finale

La production finale consiste à produire en binômes des couplets et/ou des refrains de chansons sur le modèle des chansons analysées au cours de la séquence (*Où est donc la vérité ?* et *On dit, on ne dit pas*) en réinvestissant les activités langagières réalisées dans le cadre de cette séquence. Chaque binôme se chargera d'une partie de la chanson 1 (*On dit, on ne dit pas*) et d'une partie de la chanson 2 (*Où est donc la vérité ?*).

Objectifs :

- Réinvestir les caractéristiques génériques et les compétences développées dans le cadre de cette séquence dans la production (imitation) des chansons ;
- Interpréter l'une des chansons produites ;
- Mettre en clip la production finale ;
- Partager le projet réalisé sur les réseaux sociaux.

Tâches (activités) :

- Elaborer une grille d'écriture (regroupant toutes les caractéristiques vues dans la séquence) ;
- Produire les textes de chanson ;
- Interpréter la chanson choisie et la mettre en vidéo.

Matériel :

- Fiche d'activités
- Grille d'écriture
- Guitare
- Magnétophone
- Logiciel de montage Vidéo « VidéoPad »

Durée : 6 heures

a. Production finale 1

Il s'agit, dans un premier temps, d'élaborer une grille d'écriture afin d'énumérer toutes les caractéristiques génériques à réinvestir dans la production finale. Cette grille nous servira également d'outil d'évaluation de la production finale.

Tableau 27 : grille des caractéristiques génériques à réinvestir dans la production finale

Caractéristiques génériques	Contenu
Caractéristiques communicationnelles	<ul style="list-style-type: none"> - je respecte le système énonciatif de la chanson initiale : absence d'indices qui renvoient à l'énonciateur et au destinataire et emploi du pronom indéfini « on ». - je respecte la visée communicative : divertir et donner une leçon.
Caractéristiques textuelles	<ul style="list-style-type: none"> - Je donne un titre à ma chanson (le même titre que la chanson initiale vu que le travail s'est effectué par imitation). - J'organise mon texte en vers, en respectant les types de vers et la disposition des rimes dans la chanson modèle.
Caractéristiques grammaticales et Sémantiques	<ul style="list-style-type: none"> - Je remplace les comparaisons par d'autres en respectant le registre lié aux animaux. - Je marque une transition entre les couplets et les refrains en créant un rapport d'opposition et en utilisant la conjonction de coordination « mais ».
Caractéristiques graphiques et d'oralité	<ul style="list-style-type: none"> - Je respecte le rythme musical et vocal de la chanson initiale. - J'utilise une guitare pour accompagner le texte chanté. - Pour le montage vidéo, j'associe chaque vers chanté à son texte et l'image qui convient.

Après l'énumération des caractéristiques génériques à réinvestir dans le cadre de la production finale, les apprenants ont commencé le travail d'écriture/réécriture en remplaçant les comparaisons (expressions idiomatiques) contenues dans la chanson par d'autres (celles qu'ils ont collectées sur les sites

internet), en veillant au respect de la prosodie du texte d'origine (des vers octosyllabes et des vers heptasyllabes, les rimes, etc.) et d'autres caractéristiques soulignées dans la grille. Chaque groupe s'est chargé d'une partie de la chanson. Ainsi, ils ont, par exemple, remplacé « on dit vilain comme un crapaud » par « on dit manger comme un moineau » ; « on dit frisé comme un mouton » par « on dit copains comme cochons » ; « on dit courir comme un lapin » par « on dit marcher comme un pingouin », etc. Ils remplaceront également « Mais on ne dit pas comment/ une hirondelle fait le printemps » par « Mais on ne dit pas comment/ les petits cochons auront des ailes », etc. (voir le tableau n° 29).

Tableau 28 : De la chanson modèle à la chanson produite par imitation

Chanson « <i>On dit, on ne dit pas</i> »	Chanson produite par imitation
On dit rusé comme un renard On dit bavard comme une pie On dit boiteux comme un canard Grignoter comme une souris Sauter comme un cabri	On dit maigre comme un coucou On dit copains comme cochons On dit aussi fier comme un pou Fort comme un bœuf ou comme un lion Et frais comme un gardon
On dit frisé comme un mouton On dit joyeux comme un pinson On dit vilain comme un crapaud Heureux comme un poisson dans l'eau Et noir comme un corbeau	On dit rapide comme un faucon On dit jaloux comme un pigeon On dit être doux comme un agneau Heureux comme un poisson dans l'eau et laid comme un crapaud
Mais on ne dit pas comment une hirondelle fait le printemps Mais on ne dit pas comment on peut faire fortune en dormant Mais on ne dit pas comment les cigognes apportent les enfants Mais on ne dit pas comment le père Noël vient tous les ans	Mais on ne dit pas comment Les p'tits cochons auront des ailes Mais on ne dit pas comment La vie peut être un jour plus belle Mais on ne dit pas comment L'ami restera fidèle Mais on ne dit pas comment Notre vie sera éternelle
On dit curieux comme une fouine On dit écrire comme un cochon	On dit écrire comme un cochon On dit sobre comme un chameau

<p>On dit serré comme des sardines Légers comme une libellule Ou comme un papillon</p> <p>On dit des larmes de crocodile On dit crier comme un putois On dit filer comme une anguille Gourmand comme un ours ou un chat Et bête comme une oie</p> <p>Mais on ne dit pas comment petit poisson deviendra grand Mais on ne dit pas comment un jour les poules auront des dents Mais on ne dit comment on peut trouver la clé des champs Mais on ne dit pas comment on peut être heureux tout le temps</p> <p>On dit courir comme un lapin On dit flemmard comme un lézard On dit fidèle comme un bon chien On dit rougir comme un homard Et dormir comme un loir</p> <p>Mais on ne dit pas comment après la pluie vient le beau temps Mais on ne dit pas comment On cueille la rose des vents</p> <p>On dit rusé comme un crapaud Comme un renard On dit bavard comme une sardine</p> <p>Mais non comme une pie On dit boiteux comme une anguille Ah bon si vous voulez alors Grignoter comme un crocodile Sauter comme un homard</p>	<p>On dit être doux comme un mouton Manger comme un petit moineau Ou comme un p'tit oiseau</p> <p>On dit être sale comme un porc On dit connu comme le loup blanc On dit orgueilleux comme un paon Et s'ennuyer comme un rat mort Perfide comme un serpent</p> <p>Mais on ne dit pas comment Le temps devient de l'argent Mais on ne dit pas comment L'espoir fait vivre longtemps Mais on ne dit pas comment L'appétit vient en mangeant Mais on ne dit pas comment la fortune vient en dormant</p> <p>On dit marcher comme un pingouin On dit écrire comme un chat On dit nager comme un dauphin On dit être fait comme un rat Rapide comme un lapin</p> <p>Mais on ne dit pas comment On se méfie de l'eau qui dort Mais on ne dit pas comment On fait de ce qui brille de l'or</p> <p>On dit écrire comme un chameau Comme un cochon On dit manger comme un gardon</p> <p>Mais non comme un moineau On dit jaloux comme un faucon Ah bon si vous voulez alors Orgueilleux comme un vieux crapaud Heureux comme un pigeon</p>
---	--

On dit frisé comme un cochon Comme un cochon On dit joyeux comme un corbeau Comme un corbeau oui On dit vilain comme un cabri C'est fini hein	On dit connu comme un lapin Comme un lapin On dit s'ennuyer comme un paon Comme un paon oui On dit être doux comme un serpent C'est fini hein
Heureux comme un pinson dans l'eau Et noir comme un lézard	Etre perfide comme un pingouin Marcher comme un dauphin

Une fois que le travail d'écriture par groupe est achevé, nous sommes passés à la confrontation des différentes productions et à leur mise en commun, en désignant pour chaque groupe un élève qui porte au tableau la partie dont ils se sont chargés. Ainsi, la production finale est évaluée et corrigée par l'enseignant et l'ensemble des apprenants et recopiée au propre.

La chanson produite est interprétée par un groupe d'élèves choisi par l'ensemble des apprenants (une élève a joué le rôle du chanteur et un groupe de six élèves a joué le rôle des enfants) et à l'aide de la grille d'analyse des composantes vocales et musicale (cf. Module 4, tableau n° 27). L'interprétation et la mise en musique de la chanson produite s'est avérée une tâche complexe, vu que les apprenants ne sont ni habitués ni initiés à la musicologie. C'est pour cette raison, d'ailleurs, que nous avons fait recours à un travail par imitation par le choix de la chanson « *On dit, on ne dit pas* », qui nous semble plus facile à interpréter.

Suite à l'enregistrement vocal et musical de la chanson produite par les apprenants, ces derniers ont effectué son montage vidéo afin de la partager sur YouTube. La vidéo réalisée²⁷ comporte du son, du texte et des images d'animaux (cf. annexe n° 38, CD n° 1) (voir figure 12). Elle peut être considérée comme un « document authentique » qui servira de support aux activités sur la comparaison et les animaux. Les apprenants, étant initiés au logiciel VidéoPad, ont effectué le travail de montage vidéo en dehors de la classe.

²⁷Le projet réalisé est disponible en ligne : <https://www.youtube.com/watch?v=Zh8rSiI4CrI&t=15s>

Figure 12 : Extrait du clip-vidéo1 réalisé par les apprenants



b. Production finale 2

La production finale 2 obéit à la même démarche méthodologique que la première production finale (*On dit, on ne dit pas*). Elle s'inscrit dans le même projet de classe. Le même groupe-apprenants a produit une chanson sur un autre modèle assez similaire au premier. Il s'agit d'imiter la chanson « *Où est donc la vérité ?* » d'Enrico Macias, en remplaçant les proverbes qu'elle contient par d'autres et en veillant au respect des caractéristiques génériques de la chanson modèle. Or, cette fois-ci, les apprenants vont se contenter de la production du texte de chanson. C'est pour cette raison que les caractéristiques d'oralité (musique et interprétation vocales) ne sont pas prises en compte dans les différents modules d'apprentissage de la séquence didactique.

Après l'identification des caractéristiques génériques à réinvestir en production finale, les apprenants ont dans un premier temps sélectionné parmi les proverbes collectés sur internet ceux dont le type de vers est un ennéasyllabe (9 syllabes), tels que « Bien mal acquis ne profite jamais », « A chaque problème, une solution », « Bien mal acquis ne profite jamais », « Caresse de chien donne des puces », « Après la pluie vient le beau temps » etc. D'autres proverbes, dont le

nombre de syllabes est inférieur à neuf, ont été réajustés pour devenir des ennéasyllabes : « A cœur vaillant, (y a) rien d'impossible », « L'argent ne fait pas (notre) bonheur ». Enfin, chaque groupe a choisi un proverbe auquel il devra trouver une faille. Une fois que les proverbes sont discrédités, les apprenants ont commencé le travail de réécriture en veillant au respect des caractéristiques génériques du modèle initial. (Voir tableau n° 30).

Tableau 29 : De la chanson initiale à la chanson produite par imitation

Paroles de la chanson modèle	Paroles de la chanson produite par imitation
<p>Il /faut /ré/flé/chir /a/vant /d'a/gir Il /y /a /des /dic/tons Pour /tou/tes /les /si/tu/a/ti/ons D'ac/cord</p> <p>Refrain 1 : Car les conseillers Ne sont pas toujours les payeurs)</p> <p>On /ne /ba/dine /pas /a/vec /l'a/mour Quand /on /est /sé/ri/eux C'est /l'a/mour/qui/vous /joue /des /tours D'ac/cord</p> <p>Refrain 1</p> <p>Refrain 2 : Où est donc la vérité ? Je voudrais bien la trouver Les proverbes sont pourtant La leçon de tous les temps</p> <p>On /se /las/se /de /tout /sauf /de</p>	<p>Il /vaut /mieux /pré/ve/nir /que /gué/rir Les /pro/ver/bes /sont /là Pour /gui/der /dans /la /vie /nos /pas D'ac/cord</p> <p>Refrain 1 : Car les conseillers Ne sont pas toujours les payeurs)</p> <p>A /cœur /vail/lant /(y /a) /rien /d'im/pos/sible Mais /à /l'im/pos/sible (Di/ton) /nul /n'est /te/nu D'ac/cord</p> <p>Refrain 1</p> <p>Refrain 2 : Où est donc la vérité ? Je voudrais bien la trouver Les proverbes sont pourtant La leçon de tous les temps</p>

<p>/l'argent Pour/tant /c'est /l'a/mour Qui /don/ne /les /plus /beaux /mo/ments D'ac/cord</p>	<p>Bien /mal /ac/quis /ne /pro/fite /ja/mais Bien /des /gens /ont /fait Des /for/tu/nes /im/men/ses /sans /peine D'ac/cord</p>
<p>Refrain 1</p>	<p>Refrain 1</p>
<p>Les /bons /com/ptes /font /les /bons /a/mis En /fai/sant /ses /comptes Il /n'y /a /plus /beau/coup /d'a/mis</p>	<p>L'ar/gent /ne /fait /pas /no/tre /bo/nheur Pour/tant /le /ma/lheur Vit /au /cœur /des /mi/sères</p>
<p>D'ac/cord</p>	<p>D'ac/cord</p>
<p>Refrain1</p>	<p>Refrain1</p>
<p>Refrain 2</p>	<p>Refrain 2</p>
<p>Ai/de /toi /et /puis /le /Ciel /t'ai/de/ra Pour/tant /le /tra/vail Est /sou/vent /mal /ré/com/pen/sé D'ac/cord</p>	<p>Qui /veut /la /paix /pré/pa/re /la /guerre Pour/tant /il /n'y /a /guère A /ten /dit /de /guer/re /propre D'ac/cord</p>
<p>Refrain 1</p>	<p>Refrain 1</p>
<p>Le /plu/ma/ge /fait /le /bel /oi/seau Pour /ê/tre é/lé/gant J'ai /dé/pen/sé /tout /mon /ar/gent D'ac/cord</p>	<p>Fau/te /de /gri/ves /on /man/ge /de/merles Mais /ce /sont /les /perles Dont /se /con/ten/tent /les /autres D'ac/cord</p>
<p>Refrain 1</p>	<p>Refrain 1</p>
<p>Refrain 2</p>	<p>Refrain 2</p>

Un /hom/me a/ver/ti /en /vaut /bien /deuxJ'ai /pris /mon /par/ti	A/près /la /pluie /vient /le /beau /temps
De /bien /fai/re et /de /lais/ser /dire	De/puis /bien /lon/gtemps
D'ac/cord	On /n'a /pas /vu /le /ciel /bleu
Refrain 1	Refrain 1
Ouais !	Ouais!

c. Autre production finale

Un groupe d'apprenants, encore plus créatif et très attiré par ce travail de créativité a proposé une autre réécriture de la chanson tout en réinvestissant les caractéristiques génériques abordées au cours de la séquence. Bien que la structure du texte produit se démarque de celle de la chanson modèle, les apprenants ont recouru à des vers réguliers (octosyllabes pour la plupart des vers) en respectant la disposition en rimes et en faisant recours à des proverbes.

La réécriture de la chanson par le recours à des proverbes exprimant des réalités parfois remises en question, communs ou différents d'une société à une autre, mais aussi d'une période historique à une autre au sein de la même société participent au développement de la compétence interculturelle. Ce travail sur les expressions à charge culturelle, ne s'arrête pas au développement de cette compétence. Le travail que les apprenants ont effectué au niveau textuel, prosodique et linguistique permet également de développer leurs compétences langagières.

Tableau 30 : Production finale à texte libre

C'est bien depuis la nuit des temps
 Que les proverbes ont vu le jour
 Mais personne n'a pris le temps
 De voir s'ils disent bien toujours
 La vérité qu'on aime tant

Le proverbe n'a pas raison
 En tout lieu et en tout milieu

Tous les jours toutes les saisons
Pour le garçon ou pour le vieux
A chacun sa vie sa raison

On dit mieux vaut tard que jamais
Mais le soir n'est pas le matin
Et janvier est loin d'être mai
Donc ne remets pas à demain
Ce que le jour même tu fais

Nul n'est tenu à l'impossible
Mais on nous dit le plus souvent
A cœur vaillant rien d'impossible
Il affronte orages et vents
Jusqu'à atteindre sa cible

La fortune vient en dormant
Elle nous tombe bien des cieux
Mais cela n'est pas pour longtemps
Car elle sourit aux audacieux
La fortune qui séduit tant

Prudence est mère de sureté
Le bien de la sagesse vient
Mais on dit avec fermeté
Qui ne risque rien n'a plus rien
A l'homme donc la liberté

Pour terminer, nous proposons le canevas suivant qui résume notre séquence didactique. La séquence didactique est déclinée en quatre parties, à savoir la mise en situation, la production initiale, les modules d'apprentissage et la production finale.

Tableau 31 : Cannevas de la séquence didactique sur la chanson et les expressions figées

Etapas de la séquence	Objectifs	Tâches (Activités)
Mise en situation	<ul style="list-style-type: none"> - Présenter le projet et le genre discursif à produire ; -Repérer les caractéristiques de la chanson. 	<ul style="list-style-type: none"> -Ecouter les chansons (à reproduire) afin d’avoir une idée sur le projet à réaliser ; -Identifier certaines caractéristiques du genre ; - Négocier le projet.
Production initiale	<ul style="list-style-type: none"> - Identifier les prérequis des apprenants et les lacunes des apprenants en rapport avec le genre ; -Définir les dimensions enseignables de la chanson ; - Prendre conscience de ses points forts et de ses lacunes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Etablir une liste de comparaisons avec les animaux ; - Produire des couplets en se référant à la liste des comparaisons et des proverbes proposés.
Module 1 La structure de la chanson	<ul style="list-style-type: none"> - Identifier la structure de la chanson et ses caractéristiques formelles. 	<ul style="list-style-type: none"> - Repérer les différentes parties de la chanson ; - Identifier les types de vers et la disposition des rimes ; -Reconstituer des couplets de chansons en respectant le type de rime.
Module 2 La comparaison et les expressions idiomatiques	<ul style="list-style-type: none"> -Se familiariser avec les expressions idiomatiques et la comparaison figurative ; -initier les apprenants à la recherche documentaire ; -Découvrir d’autres expressions idiomatiques relevant d’un autre registre. 	<ul style="list-style-type: none"> -Identifier les expressions idiomatiques contenues dans la chanson ; -Analyser syntaxiquement et sémantiquement les expressions ; -Déceler le sens véhiculé par ces expressions (culturel et conventionnel).

<p>Module 3 les proverbes</p>	<p>-se familiariser avec les proverbes français et leur trouver des équivalents en langue kabyle.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Repérer les proverbes contenus dans la chanson ; -Trouver pour chaque proverbe une définition ; - Analyser les proverbes de sorte à souligner la vérité discréditée ; - Enrichir la liste de proverbes élaborée en début de séquence.
<p>Module 4 analyse musicale et vocale</p>	<p>-Initier les apprenants aux caractéristiques musicales et de l'interprétation vocale.</p>	<ul style="list-style-type: none"> -distinguer les différentes voix intervenant dans la chanson ; -Identifier le rythme musical et vocal de chaque partie de la chanson.
<p>Module 5 le montage vidéo</p>	<p>Initier les apprenants au montage vidéo et au logiciel VidéoPad.</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Traiter les images d'animaux collectées sur internet ; -Insérer le texte pour chaque image ; -Insérer l'enregistrement vocal.
<p>Production finale</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Réinvestir les caractéristiques génériques et les compétences développées dans le cadre de cette séquence dans la production des chansons ; - Interpréter l'une des chansons produites ; - mettre en clip vidéo la chanson choisie ; - Partager le projet réalisé sur YouTube. 	<ul style="list-style-type: none"> - Elaborer une grille d'écriture ; - Produire les textes de chanson ; - Interpréter la chanson et la mettre en vidéo.

5.3. Séquence 2 : Traduire en français une chanson kabyle comportant des proverbes et la mettre en clip

Canevas de la séquence

Objectifs :

- Les apprenants comprennent les étapes du projet qu'ils auront à réaliser ;
- Les apprenants seront préparés au genre de discours à produire : une chanson comportant des proverbes ;
- Ils seront préparés à la production initiale.

Tâches (activités)

- Négocier le rôle à jouer dans le projet ;
- Repérer les proverbes contenus dans une chanson d'expression française ;
- S'interroger sur la manière avec laquelle ces proverbes sont insérés dans la chanson (tels quels, modifiés) ;
- Trouver les équivalents de ces proverbes en kabyle (initiation à la traduction) ;
- Repérer les proverbes contenus dans une chanson d'expression kabyle ;
- Trouver les équivalents de ces proverbes en français ;
- Traduire en français la chanson d'expression kabyle ;
- Réaliser un clip en associant du son (musique et paroles), du texte (paroles traduites en français) et de l'image ;
- Diffuser le clip sur YouTube.

Support : extrait de la chanson *Les proverbes* de Dutronc

<https://www.youtube.com/watch?v=wvK5FedLiS0>

Durée : 2 heures

5.3.1. Mise en situation

Avant d'aborder les différentes activités qui constituent cette séquence, les apprenants doivent être préparés au projet à réaliser et à la production initiale. Dans cette étape, nous allons présenter aux apprenants le projet qui consiste à traduire en français une chanson kabyle comportant des proverbes. Une fois que le travail est fait, les apprenants réaliseront sur YouTube un clip vidéo, en associant aux paroles de la chanson « *Inzan* » de Ramdan Aliwat (son) des images et les paroles traduites en français.

Objectifs :

- Présenter le projet aux apprenants et leur expliquer la tâche à réaliser;
- Préparer les apprenants au genre de chanson à produire (chanson avec des proverbes) ;
- Préparer les apprenants à la production initiale.

Tâches (activités)

- Expliquer aux apprenants la tâche à réaliser : traduire une chanson kabyle en français, Réaliser un clip en associant du son (musique et paroles), du texte (paroles traduites en français) et de l'image ;
- Partager le travail sur YouTube;
- Distribuer les rôles aux apprenants ;
- Repérer dans une chanson des proverbes français ;
- S'interroger sur la manière avec laquelle ces proverbes sont insérés dans la chanson (tels quels, modifiés) ;
- Trouver les équivalents de ces proverbes en kabyle (initiation à la traduction).

Support : extrait de la chanson *Les proverbes* de Dutronc

- <https://www.youtube.com/watch?v=wwK5FedLiS0>

Durée : 2 heures

Lors de cette étape de la séquence, les apprenants seront informés des détails du projet à réaliser.

Tableau 32 : Les détails du projet à réaliser

Quel projet réaliser ?	Qui le réalisera ?	A qui sera-t-il destiné ?	Dans quel but ?
- Traduire en français une chanson kabyle comportant des proverbes. - Réaliser sur YouTube un clip vidéo en y insérant les paroles traduites.	Les apprenants de la 1 A.S lettres et langues (médiateurs interculturels)	- Usagers de YouTube (large public)	- Faire découvrir à ce public quelques aspects de la culture kabyle. - Faire un va-et-vient entre la culture kabyle et la culture française pour un enrichissement mutuel.

Dans un second temps, ils seront initiés aux principales caractéristiques du genre à produire : la chanson comportant des proverbes. Nous leur proposons une chanson de Jacques Dutronc intitulée « *Proverbes* ». Ils y vont repérer les proverbes français auxquels ils tenteront de trouver des équivalents en kabyle. Ils analyseront également la manière avec laquelle ces proverbes sont insérés dans le discours. Ceux-ci peuvent en effet subir plusieurs modifications. C'est ce qu'Almuth Gresillon et Dominique Maingueneau désignent par le « détournement proverbial » (1984 : 115). Il s'agit là d'une initiation à la production du genre cité.

Tableau 33 : Extrait de la chanson de Jacques Dutronc "Proverbes"

(...)

Ils disent que
L'on n'est jamais trahi que par les siens
Mais moi je ne veux pas les croire
J'ai confiance en toi et mon espoir
Est de me dire que tu reviens

Une de perdue dix de retrouvées
Et que loin des yeux loin du cœur

Mais moi je ne veux t'oublier
Car mon cœur est une montre à l'heure

Ils disent que
Tout ce qui brille n'est pas or
Il faut se méfier de l'eau qui dort
Mais toi la nuit tu es ma flamme
Je veux que tu deviennes ma femme

Ils disent que
C'est le ton qui fait la chanson
Et que la nuit porte conseil
Mais tu vois ils n'ont pas raison
Moi la nuit je ne dors pas je veille
Tout est bien qui finit bien
Moi je veux bien les écouter
Croire qu'ils disent la vérité
Ils disent que tu seras là demain
(...)

Dutronc, *Proverbes*, 1969

Activité 1 : Ecoutez la chanson et lisez le texte ci-dessus pour répondre aux questions suivantes :

- Soulignez les proverbes contenus dans la chanson
- Ces proverbes sont-ils insérés tels quels dans la chanson ?
- Classez les proverbes soulignés dans le tableau suivant selon leur signification.

Proverbes	Signification
	Une chose perdue peut être rapidement remplacée.
	Agir après une nuit de sommeil.
	Le mal peut venir des proches.
	Ne pas se fier aux apparences.
	La distance affaiblit l'affection.
	Tout fini par rentrer dans l'ordre.
	Prendre garde des personnes calmes.

A l'issue de l'écoute de la chanson et de la lecture de l'extrait, les apprenants ont pu repérer tous les proverbes cités. Par la suite, ils ont analysé la manière avec laquelle ces derniers sont insérés dans la chanson.

Afin de trouver les équivalents de ces proverbes en kabyle, les apprenants ont, dans un premier temps, associé chaque proverbe à sa signification (voir tableau de l'activité 1) pour mieux comprendre le sens et la morale véhiculés. Ensuite, ils ont cité les équivalents de certains proverbes kabyles, ceux qui sont les plus usités et qu'ils utilisent le plus en kabyle. En voici les rapprochements qu'ils ont opérés :

L'on n'est jamais trahi que par les siens	<i>tikhsi itt yenghan d idammen – is</i> (lit. la chèvre est victime de son propre sang)
Tout ce qui brille n'est pas or	<i>suffela yebah yarqam dexel mi teldigh yerka</i> (lit. Joli et brillant à l'extérieur et moisi à l'intérieur)
Loin des yeux, loin du cœur	<i>Ayen iba3den ghef tit yeb3ad ghef ul</i> (lit. Ce qui loin des yeux, est loin du Cœur)

Suite à une recherche documentaire, les apprenants ont complété la liste proposée en classe par les deux proverbes suivants :

Une de perdue, dix de retrouvées	<i>Qleb tablaṭ att-afed miya</i> (lit. Tourne la pierre, tu en trouveras cent)
Il faut se méfier de l'eau qui dort	<i>Ur ttamen asif yas yettes</i> (lit. Ne crois pas la rivière même si elle dort.)

5.3.2. Production initiale

Objectifs :

- Identifier les pré-requis des apprenants et leurs lacunes en rapport avec le genre à étudier
- Identifier les parémies (proverbes)
- S’initier aux techniques de la traduction/ adaptation

Tâche (Activité) : Amener les apprenants à traduire un extrait d’une chanson kabyle en français, en trouvant pour les proverbes contenus dans la chanson leurs équivalents en français.

Support : extrait de la chanson « Ay ḥkan yemyaren n’zman » (La sagesse des vieux d’antan) de Hassan Abassi

Durée : 1 heure

Dans cette production initiale, les élèves vont d’abord écouter puis lire un extrait de la chanson à traduire, « *Ay ḥkan yemyaren n’zman* » (La sagesse des vieux d’antan) de Hassen Abassi, afin de repérer les proverbes kabyles auxquels ils devront trouver des équivalents en français. Ils relèveront par exemple « *Ccedda d ttalwititt-itebēen* » (Après la pluie, le beau temps), « *Nnan itij maicerq-d, ur t-iteffer ara uyerbal* » (On ne peut cacher le soleil avec un tamis), « *Nnan asif ma iḥemml-d, ur t-id-iḥebbes uffal* » (La rivière en crue ne peut être arrêtée par une fêrule), « *Menyif tidet iqerrḥen, wala lfuruḥ n lekdeb* » (Mieux vaut une amère vérité qu’un doux mensonge), « *Yelha laeqel d uḥezzeb* » (Il faut réfléchir avant d’agir). Ils vont ensuite traduire l’extrait.

Tableau 34 : Extrait de la chanson « Ay ḥkanyemyaren n’zman »

*Nnan diri win iqetṭeen layas
Ccedda d ttalwititt-itebēen
Nnan ur yettali wass
Fef win yewwin daewessu n yimawlan
(...)
Menyif tidet qerrḥen
Walal furuḥ n lekdeb
Tidet win itt-iheddren
Terrant madden yesleb
(...)*

La production initiale est d'une grande importance puisqu'elle révèle les insuffisances et les prés-requis des apprenants en rapport avec le genre à étudier, leur degré de maîtrise des techniques de la traduction/adaptation et leur connaissance des parémies françaises et kabyles (proverbes). Ceci nous permettra de planifier la séquence en programmant les différentes activités qui sont à même de remédier aux insuffisances constatées et de les préparer à la production finale. Les productions réalisées sont évaluées en recourant à la grille suivante :

Tableau 35 : Grille d'évaluation de la traduction d'une chanson

Les binômes	Fidélité de la traduction	Respect de la métrique	Non recours à la traduction littérale	Recherche d'équivalents des proverbes	Poéticité de la chanson	Recours aux figures de style	Correction de la langue
Binôme 1 (annexe 30)	+	-	-	-	+/-	-	-
Binôme 2 (annexe 31)	+	+/-	+/-	-	+/-	-	+
Binôme 3 (annexe 32)	+	-	+/-	+/-	+/-	-	-
Binôme 4 (annexe 33)	+	+/-	+	+/-	+/-	-	+/-
Binôme 5 (annexe 34)	+	+/-	+	+/-	+	-	+/-
Binôme 6 (annexe 35)	+	+/-	+	+	+	+/-	+/-
Binôme 7 (annexe 36)	+	+/-	-	-	+/-	-	+/-
Binôme 8 (annexe 37)	+	+/-	+/-	+/-	+/-	-	+/-

L'analyse de la grille d'évaluation nous révèle que les extraits traduits par les apprenants sont fidèles au texte de départ. Cependant, nous constatons qu'ils ont eu recours à la traduction littérale, et souvent de façon maladroite. Par exemple le vers

« *Yal ccedda tetbae-itt talwit* » est ainsi traduit :

- « la tristesse se suit pas le bonheur » (binôme 1) ;
- « Chaque épreuve est suivie par la paix » (binôme 3) ;
- « Le chagrin c'est le bonheur qui le suit » (binôme 6) ;
- « Le chagrin est suivi de la joie » (binôme 7).

Les autres binômes ont tenté une traduction plus au moins correcte et qui se rapproche, nous semble-t-il, de la traduction attendue, même s'ils n'ont pas eu recours à l'équivalent du proverbe :

- « Après le malheur, vient le bonheur » (binômes 2, 5 et 8),
- « Après une crise, une délivrance » (binôme 4).

La recherche d'équivalents est plus au moins respectée par les apprenants. Le seul proverbe que la majorité des binômes a traduit par le recours à son équivalent, en conjuguant antonymie et sonorité (blesse/plaisent), est : « *Menyif tidet qerrhen, wala lfuruḥ n lekdeb* » :

- « Vaut mieux la vérité qui blesse, que les mensonges qui plaisent » (binôme 5 et 8),
- « Vaut mieux une amère vérité qu'un doux mensonge » (binôme 6).

Nous constatons également que les apprenants se sont focalisés sur le travail de la traduction en délaissant quelque peu certaines caractéristiques de la chanson, notamment le respect de la métrique et le recours aux figures de style qui caractérisent cette chanson. L'ensemble des apprenants ont adopté la structure en strophe/vers mais sans pour autant respecter les rimes, ce qui n'est pas toujours évident d'ailleurs. Il est également à souligner que le recours à la traduction littérale de la chanson a fait que la poéticité de la chanson est plus au moins prise en compte.

Hormis les erreurs relatives à la technique de traduction et au genre chanson, les apprenants ont également commis quelques erreurs de langue que nous avons soulignées et corrigées en classe.

Ainsi, les modules que nous proposons dans le cadre de cette séquence sont choisis en fonction de la production finale et des résultats obtenus dans la production initiale. Il convient de noter que les enseignables à aborder concernent à la fois les dimensions du genre à produire (traduire une chanson contenant des proverbes) et la technique de la traduction/adaptation.

5.3.3. Module 1 : Initiation à la traduction/adaptation

Objectif : Initier les apprenants à la technique de la traduction/adaptation à travers l'étude comparative des chansons françaises et leur adaptation en kabyle.

Tâches (Activités) :

- Etablir une comparaison entre des chansons françaises et leur adaptation en kabyle (thème, titres, noms de personnages et de lieux, choix des mots et des expressions à charge culturelle, etc.) ;
- Distinguer les passages traduits littéralement des passages adaptés ;
- Repérer les expressions kabyles auxquelles nous ne parvenons pas à trouver des équivalents en français ;
- Essayer de les traduire en français ;
- Repérer les ressemblances et les différences entre les deux cultures (kabyles et françaises) quant à l'emploi des expressions à charge culturelles.

Matériel :

Texte et audio des chansons :

- *Pauvre Martin* de Georges Brassens

<https://www.youtube.com/watch?v=B2Sdler8Q8>

- *Les traine-misère* de Jean-Baptiste Clément

https://www.youtube.com/watch?v=tr-6F04_xDM

– *Merde à Vauban !* de Léo Ferré

<https://www.youtube.com/watch?v=M09q2QSBjn0>

– *Muh n Muh* du groupe Djurdjura

<https://www.youtube.com/watch?v=vr9mZxOLQwQ>

– *Yerna dessen* du groupe Abranis

<https://www.youtube.com/watch?v=vz6gcc2fViI>

– *Ah ya dдин qessam!* d'Ali Ideflawen

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

Durée : 4 heures

Afin d'amener les apprenants à traduire en français la chanson « *Inzan* » (les proverbes) de Ramdan Aliwat, nous avons jugé utile de les initier à la technique de la traduction, notamment à l'adaptation par le recours aux équivalents dans la langue cible. Pour cela, nous leur avons proposé des chansons françaises traduites ou adaptées en kabyle par Mohand Ou Yahia dit Mohia (cf.4.3.3) et interprétées par de grandes figures de la chanson kabyle. Le travail consiste en une étude comparative des chansons kabyles (adaptées) et des chansons françaises (texte d'origine) afin de repérer les techniques de traduction adoptées par Mohia pour une adaptation réussie de ces textes au contexte socioculturel de réception (la Kabylie).

Ainsi, à travers différentes activités que nous leur proposons, les apprenants tenteront de cerner les procédés d'adaptation utilisés par Mohia, notamment le recours aux équivalents des expressions à charge culturelle (proverbes, idiomes, figures de style, etc.) et à l'insertion de passages dans le texte adapté qui ne figurent pas dans le texte source.

L'étude comparative des chansons françaises et de leurs adaptations en kabyle permettra de cerner les ressemblances et les différences quant à l'emploi de certaines expressions dans les deux langues-cultures, le kabyle et le français. Ainsi, ce passage de la langue/culture source à la langue/culture cible, par le biais de la

chanson et des expressions à charge culturelle, permettra aux apprenants de s'ouvrir sur la culture de l'autre mais aussi d'améliorer leurs capacités à communiquer efficacement avec l'autre, sans tomber dans le gouffre des préjugés et des malentendus dus à la non-maitrise de ces expressions. Autrement dit, la connaissance approfondie de ce domaine de la langue cible constitue le savoir-vivre d'un peuple et une fois muni de ce bagage culturel bien précieux, ils seront en mesure de mieux appréhender l'un des domaines des savoir-dire et savoir-vivre des Français pour réagir de façon appropriée dans les relations sociales.

– De « **Pauvre Martin** » à « *Muh n Muh* »

Pauvre Martin	<i>Muh n Muh</i>
Avec une bêche à l'épaule, Avec, à la lèvre, un doux chant, Avec, à la lèvre, un doux chant Avec, à l'âme, un grand courage, Il s'en allait trimer aux champs!	<i>A Muḥ' n Muḥ'</i> <i>A Muḥ n Muḥ, wwet aqabac,</i> <i>Si zik n zik, tabea ulac,</i>
Pauvre Martin, pauvre misère, Creuse la terre, creuse le temps!	<i>Aqabac yef tayet-is,</i> <i>ṛebbi yerza s ul-is,</i> <i>yezga yetnewwa,</i> <i>Zik i ireffed iman-is,</i> <i>Akken ad iṣubb yer lexla,</i>
Pour gagner le pain de sa vie, De l'aurore jusqu'au couchant, De l'aurore jusqu'au couchant, Il s'en allait bêcher la terre En tous les lieux, par tous les temps!	<i>Ad yeqec timeyrusin,</i> <i>Ad yefres akk tizemrin,</i> <i>Inn-as kan : «iyya»,</i> <i>Ad ak-yecrew tiselnin,</i> <i>Ad yekrez ma d-ṭṭayerza,</i>
Pauvre Martin, pauvre misère, Creuse la terre, creuse le temps!	<i>A Muḥ n Muḥ, wwet aqabac,</i> <i>Si zik n zik, tabea ulac,</i>
Sans laisser voir, sur son visage, Ni l'air jaloux ni l'air méchant, Ni l'air jaloux ni l'air méchant, Il retournait le champ des autres, Toujours bêchant, toujours bêchant!	<i>Aṭas i yeswan tidi-s,</i> <i>Ileqqeḍ deg wussan-is,</i> <i>D anebdu d ccetwa,</i> <i>Akken ad d-issis ayṛum-is,</i> <i>Ayṛum n tmara d aya,</i>
Pauvre Martin, pauvre misère, Creuse la terre, creuse le temps!	<i>Ur as- tselled yettussu,</i> <i>nay Ad iḍes, nay ad yettru,</i> <i>Lukan am neṭṭa,</i>
Et quand la mort lui a fait signe De labourer son dernier champ, De labourer son dernier champ, Il creusa lui-même sa tombe	<i>Ur yettasem, ur ireffu,</i> <i>Ur yettawi seg wa yer wa,</i> <i>A Muḥ n Muḥ, wwet aqabac,</i>

<p>En faisant vite, en se cachant...</p> <p>Pauvre Martin, pauvre misère, Creuse la terre, creuse le temps!</p> <p>Il creusa lui-même sa tombe En faisant vite, en se cachant, En faisant vite, en se cachant, Et s'y étendit sans rien dire Pour ne pas déranger les gens... Pauvre Martin, pauvre misère, Dors sous la terre, dors sous le temps!</p> <p>Pauvre Martin, Brassens, 1953.</p>	<p><i>Si zik n zik, tabea ulac,</i></p> <p><i>Ass mi yewwed tameddit,</i> <i>Yečča ayla-s di ddunit,</i> <i>Yessenser s tuffra,</i> <i>Aqabac-nni yeddem-it,</i> <i>Iruh ad yeyz azekka,</i> <i>Iruh ad yeyz azekka-s,</i> <i>Yeṭṭnay id d wass,</i> <i>Isenned, itekka,</i> <i>yugad ad lummen fell-as,</i> <i>ullac iwumi yenna...</i></p> <p><i>A Muḥ n Muḥ, wwet aqabac,</i> <i>Si zik n zik, ulac tabea...</i></p> <p>Muḥ n Muḥ, écrit par Mohia et interprété par le groupe Djurdjura, 1980.</p>
--	---

Activité 1 : Ecoutez et lisez les chansons « Pauvre Martin » de Georges Brassens et « Muḥ n Muḥ » du groupe Djurdjura, puis répondez aux questions suivantes.

- Comparez les titres des deux chansons. Qu’ont-ils de commun ? Qu’est-ce qui les distingue ?
- Quel est le thème abordé dans les deux chansons ?

La première activité consiste à analyser et à comparer les deux chansons, de sorte à repérer leurs différences et leurs ressemblances. Les deux chansons abordent le thème universel de la misère et de la pauvreté des paysans, mais aussi leur courage, leur dignité, leur bonté et leur loyauté. Si « Muḥ » désigne le personnage kabyle typique, « Martin » désigne également le personnage typique français. « Il est à noter que Martin est le patronyme le plus porté en France. Martin : 228 857 naissances entre 1891 et 1990, contre 120 573 pour Bernard » (I.N.S.E.E. par le biais de www.geopatronyme.com/).

Par ailleurs, le titre de la chanson kabyle ne renseigne pas sur la misère du personnage (pauvre). Par contre, il nous dévoile une tradition chez les Kabyles qui consiste à toujours reprendre le prénom du grand-père ou du père. *Muḥ n Muḥ* signifie « Muḥ fils de Muḥ ». Par le choix de ce titre, l’auteur veut peut-être aussi souligner la pérennité de la condition de ces paysans. Selon les apprenants, « Muḥ »

est une abréviation de Mouhand, un prénom qui est beaucoup utilisé en Kabylie. Mohia a choisi ce titre pour attirer les récepteurs de son message, le peuple kabyle ».

Activité 2 : Relevez dans la chanson kabyle quelques expressions directement traduites à partir du texte d'origine et d'autres expressions qui sont adaptées.

Vers traduits

- *Aqabac yef tayet-is*
(Avec une bêche à l'épaule)
- *Akken ad iṣubb yer lexla*
(Il s'en allait trimer aux champs)
- *Akken ad d-isis ayrum-is*
(Gagner le pain de sa vie)
- *Ad yekrez ma d tayerza*
(Il s'en allait bêcher la terre)

Vers adaptés par équivalence ou (avec traduction littérale)

- *Aṭas i yeswan tidi-s*
(Ils ont bu sa sueur)
- *Zik i yerefd iman-is*
(Il s'est levé tôt)
- *Ileqqeḍ deg wussan-is*
(Il compte ses jours)

La chanson kabyle recourt beaucoup aux figures de style, aux proverbes et aux expressions idiomatiques. Ces expressions sont culturellement chargées. De ce fait, elles sont insérées dans cette chanson kabyle adaptée. C'est le cas de la métaphore « *ileqqeḍ deg wussan-is* » (lit. Il compte ses jours) et de l'expression idiomatique « *aṭas i yeswan tidi-s* » (lit. Ils ont bu sa sueur) qui signifie qu'il est exploité.

Activité 3 : Repérez dans la chanson kabyle les expressions qui décrivent les attitudes et les pratiques sociales récurrentes dans la société kabyle et qui sont insérées dans cette chanson (on ne les trouve pas dans le texte source).

Il y a d'abord les expressions qui expriment l'attachement de ces paysans à la religion musulmane, comme l'expression « *Rebbi yezra s ul-is* » (il porte Dieu dans son cœur) ou « *Ur yettawiseggwayerwa* » (lit. Il ne rapporte pas d'untel à untel) qui veut dire qu'il n'accepte pas la calomnie et la médisance. Il y a aussi les expressions

qui renvoient aux travaux champêtres qui font le quotidien de ces paysans : « *Ad yenqec timeyrusin* » (il bine les plants de figuier), « *Ad yefresakktizemrin* » (il émonde tous les oliviers), « *Ad ak-yecrew tiselnin* » (il coupe le frêne), « *Ad yekrez ma d tayerza* » (il laboure le champ).

– De « *Les traîne-misère* » à « *Yerna dessen* »

Les traîne-misère	Yernadessen
<p>Les gens qui traînent la misère Sont doux comme de vrais agneaux ; Ils sont parqués sur cette terre Et menés comme des troupeaux. Et tout ça souffre et tout ça danse Pour se donner de l'espérance ! Pour se donner de l'espérance !</p>	<p><i>Rwan lhif dayen kan zidit am yizamaren di tmura ur ġġan amkan d tamara i ten-yezzuyuren yerna ṭyennin yerna dessen amar anida ṭtaysen</i></p>
<p>Pourtant les gens à pâle mine Ont bon courage et bonnes dents, Grand appétit, grande poitrine, Mais rien à se mettre dedans. Et tout ça jeûne et tout ça danse Pour se donner de l'abstinence ! Pour se donner de l'abstinence !</p>	<p><i>Caben mazal mezziyit Yal wa anida yewḥel šebren i laḻ d twayit ṭtafaren ayrum ireggel rnan remḻan yerna dessen amar ad yeglu yis-sen</i></p>
<p>Pourtant ces pauvres traîne-guêtres Sont nombreux comme les fourmis ; Ils pourraient bien être les maîtres, Et ce sont eux les plus soumis. Et tout ça trime, et tout ça danse Pour s'engourdir dans l'indolence !</p>	<p><i>Mačči yiwen mačči sin Ayen din d ilulufen Ur iban ma d tiweḻfin Ney ḍya akk d irgazen Yerna hettben yerna dessen iwakken ad teddu fell-assen</i></p>
<p>Ils n'ont même pas une pierre, Pas un centime à protéger ! Ils n'ont pour eux que leur misère</p>	<p><i>Ur yelli wacu kesben Ass-n ad nadin fell-as Kesben kan snat wallen i-wakken ad trunt yal ass yerna ad azlen yerna dessen</i></p>

<p>Et leurs deux yeux pour en pleurer. Et tout ça court et tout ça danse Pour un beau jour sauver la France !</p> <p>Du grand matin à la nuit noire Ça travaille des quarante ans ; A l'hôpital finit l'histoire Et c'est au tour de leurs enfants. Et tout ça chante et tout ça danse En attendant la providence !</p> <p>En avant deux ! O vous qu'on nomme Chair à canon et sac à vin Va-nu-pieds et bête de somme, Traîne-misère et meurt de faim En avant deux et que tout danse Pour équilibrer la balance !</p> <p>Texte de Clément, interprété par Docteur Schultz, 2004.</p>	<p><i>ad d-ħyun tamurt-nsen</i></p> <p><i>Win i d-yusan ad-ten-yelles</i> <i>Anida lulen i tmettaten</i> <i>Taqsiṭ mačči ad d-teħbes</i> <i>Imecṭuħen ad as-alsen</i> <i>Yerna nṭerren yerna dessen</i> <i>Rebbi ad yili yid-sen</i></p> <p><i>Nniqal ad xemmen ciṭuħ</i> <i>Ad msefhamen gar-asen</i> <i>Amar ad beddlen leryuħ</i> <i>Yezmer ma yehwa-asen</i> <i>Nniy-asen fell-i i dessen</i> <i>Uyaley d aedaw-nnsen</i></p> <p>Texte écrit par Mohia et interprété par Abranis.</p>
--	--

Activité : Ecoutez puis lisez les chansons proposées et répondez aux questions suivantes :

1. Que signifie le titre de la chanson adaptée «*Yerna dessen* » ? S'agit-il d'une traduction du titre «*Les traîne-misère* » ?

Les personnages des deux textes partagent-ils les mêmes caractéristiques physiques et morales ? Partagent-ils la même souffrance ?

Les apprenants ont mené une étude comparative des titres des deux chansons (*Les traîne-misère* et *Yerna dessen*). Le titre « *Yerna dessen* » (Et ils rient en plus), n'est pas une traduction du titre de la chanson source. Ceci est peut-être dû à la difficulté de trouver en kabyle l'équivalent du titre de la chanson française (*Les traîne-misère*). Les apprenants ont justifié leur réponse par ce qui suit :

- « Mohia a utilisé ce titre pour ironiser davantage le sort des traîne-misère. »
- « pour accrocher les auditeurs de la chanson et les fans de Mohia et les inciter à écouter la chanson. »,
- « pour dire le contraire de ce que ressentent les pauvres gens. ».

C'est aussi le cas dans certains couplets de la chanson, comme celui qui suit, où Mohia n'a pas fait une traduction intégrale. Il a recouru à certaines expressions propres au kabyle, ajoutées au texte traduit comme « *caben mazal mezziyit* » (chenus avant l'âge) et « « *ṭṭafaren ayrum ireggel* » (ils courent derrière le pain qui fuit).

Pourtant les gens à pâle mine	<i>Caben mazal mezziyit</i>
Ont bon courage et bonnes dents,	<i>Yal wa anidayewḥel</i>
Grand appétit, grande poitrine,	<i>Ṣebren I laẓ d twayit</i>
Mais rien à se mettre dedans.	<i>Ṭṭafaren ayrumireggel</i>
Et tout ça jeûne et tout ça danse	<i>Rnan remḍanyernadessen</i>
Pour se donner de l'abstinence !	<i>Amer ad yeglu yis-sen</i>

Par contre, dans le couplet qui suit, l'auteur a fait de la traduction presque intégrale. C'est parce que, dans les deux cultures, pour souligner la multitude, on évoque les fourmis. Mais on ajoute au texte adapté l'expression « *Mačči yiwen mačči sin* » (ce n'est pas un et ce n'est pas deux). Nous pouvons citer aussi l'expression : « *Win i d-yusan a-ten-yelles* » (le premier venu les tond comme des moutons).

– De « *Merde à Vauban !* » à « *Ah ya dдин qessam!* »

Merde à Vauban !	<i>Ah ya dдин qessam!</i>
<p>Bagnard au bain de Vauban Dans l'II' de Ré J' mang' du pain noir et des murs blancs Dans l'II' de Ré</p>	<p><i>D amehbus d bu yikurdan</i> <i>Di Berwagiyya</i> <i>Ččiy ayrum d aberkan</i> <i>Di Berwagiyya</i></p>
<p>A la vill' m'attend ma mignonn' Mais dans vingt ans pour ell' je n' serai plus personn' Merd' à Vauban</p>	<p><i>Tinna akken i gğiy tettru</i> <i>Mi eeddan leewam</i> <i>Ugadey ad iyi-tettu</i> <i>Ah ya dдин qessam !</i></p>
<p>Bagnard je suis chaîn' et boulets Tout ça pour rien Ils m'ont serré dans l'II' de Ré C'est pour mon bien</p>	<p><i>D amehbus d bu snasel</i> <i>Yarna ur xdimey</i> <i>Di Berwagiyya ncekkel</i> <i>Akken ad issiney</i></p>
<p>On y voit passer les nuages Qui vont crevant Moi j' vois s' faner la fleur de l'âg' Merd' à Vauban</p>	<p><i>Refdey allen-iw s igenni</i> <i>Yeyli-d fell-i tțlam</i> <i>Nniy-as ass-a ad i yawi</i> <i>Ah ya dдин qessam !</i></p>
<p>Bagnard, ici les demoiselles Dans l'II' de Ré S'approch'nt pour voir rogner nos ailes Dans l'II' de Ré</p>	<p><i>D amehbus dagi yewæer</i> <i>Di Berwagiyya</i> <i>Am tejra i nettyar</i> <i>Di Berwagiyya</i></p>
<p>Ah ! Que jamais ne vienne celle Que j'aimais tant pour elle j'ai manqué la belle Merde à Vauban</p>	<p><i>Zik-nni mi nesfillit</i> <i>Ad xedmey lewqam</i> <i>Ziyen zehr-iw dirit</i> <i>Ah ya dдин qessam !</i></p>
<p>Bagnard, la belle, elle est là-haut Dans le ciel gris Elle s'en va derrière' les barreaux Jusqu'à Paris</p>	<p><i>D amehbus anda-tt tura ?</i> <i>Akkin i udrar</i> <i>Akken ad amney tura</i> <i>Izad ney yugar</i></p>
<p>Moi j' suis au mitard avec elle Tout en rêvant A mon amour qu'est la plus belle</p>	<p><i>Mi ruhey ad zziy yur-s</i> <i>Ad d-rzuy yur-m</i> <i>Yettgami ad iyi-d yas yides</i> <i>Ah ya dдин qessam !</i> <i>Zriy d acu yiggunin</i></p>

<p style="text-align: center;">Merde à Vauban</p> <p style="text-align: center;">Bagnard, le temps qui tant s'allonge Dans l'Il' de Ré Avec ses poux le temps te ronge Dans l'Il' de Ré Où sont ses yeux, où est sa bouche Avec le vent on dirait parfois que j' les touche, Merde à Vauban, C'est un p'tit corbillard tout noir Étroit et vieux Qui m' sortira d'ici un soir Et ce s'ra mieux Je reverrai la route blanche Les pieds devant, Mais je chant'rai d'en d'ssous mes planches, Merde à Vauban</p> <p style="text-align: center;">Merde à Vauban, Texte écrit par Pierre Seghers en 1959, et interprété par Léo Ferré en 1960</p>	<p style="text-align: center;"><i>D agi ara mtey Imeṭṭawen dgi ur llin Ass-nni mi ad fyey</i></p> <p style="text-align: center;"><i>Ad asen ad iyi-awin Ad beddley axxam Ad suyey ddaw tmedlin Ah ya ddin qessam !</i></p> <p style="text-align: center;">Ah yaddinqessam!, texte écrit par Mohia et interprété par Idaflawen, 1980</p>
---	--

Activité 1 : Effectuez une recherche documentaire pour montrer les contextes sociohistoriques dans lesquels ont émergé les deux textes.

Activité 2 : Ecoutez puis lisez les deux chansons, puis répondez à ces questions :

- Mohia a-t-il fait une traduction du titre de la chanson d'origine?
- Que signifie le titre de la chanson adaptée « *Ah ya ddin qessam !* » ?
- Pourquoi a-t-il choisi ce titre ?
- Comment est-elle décrite la bien-aimée du prisonnier dans les deux chansons ?

– Comparez les contenus des deux chansons.

Repérez dans les textes de chansons les expressions qui sont communes aux deux langues-cultures kabyles et françaises et celles qui sont propres à la culture kabyle (qui n'ont pas d'équivalent dans le texte d'origine).

Comme il a été signalé précédemment, la première activité exige le recours à une recherche documentaire qui permettra aux apprenants d'interroger le contexte sociohistorique de la production des deux chansons. Les apprenants, en se référant à la date de publication des deux textes de chansons « *Merde à Vauban !* » (1959) et « *Ah y addin qessam!* » (1980), tenterons de déterminer le contexte socioculturel de parution des deux chansons, à savoir le printemps berbère en Algérie, caractérisé par plusieurs arrestations et détentions à la prison de Berrouaghia ; et la déportation des bagnards à la citadelle de Saint-Martin-de-Ré, reconstruite par l'architecte Vauban entre 1681 et 1685, sous les ordres de Louis XIV.

La contextualisation des deux textes de chansons sera complétée par une étude comparative au niveau thématique, chose qui permettra aux apprenants de mieux comprendre comment Mohia a pu transposer, vingt ans plus tard (1980), la situation des bagnards de l'île de Ré à celles des prisonniers de Berrouaghia.

L'adaptation du texte en kabyle obéit aux règles de convenance du contexte de réception (public). Ceci, ils le décèleront, premièrement, à travers leur étude comparative des titres en s'interrogeant sur le choix de l'expression typiquement kabyle « *Ah yaddin qessam!* ». Celle-ci, très utilisée chez les jeunes kabyles pour exprimer la colère, la déception ou même l'étonnement, semble plus convenable et plus significative pour le récepteur (le peuple kabyle). Par contre, pour le public français, c'est l'interjection « merde » qui est plus récurrente dans les discours. Le respect des règles de convenance se justifie également par l'effacement des adjectifs qualifiant la femme dans le texte kabyle. Elle est désignée par des pronoms : « *Tinna akken i-ğgiy tettru* » (Celle que j'ai quittée et qui pleure), « *anda-tt ?* » (Où est-

elle ? » « *yur-es* » (auprès d'elle). Par contre, dans le texte source, la bien-aimée est désignée par « ma mignonn' », « celle que j'aimais », « la belle », « mon amour ».

Un autre procédé d'adaptation est la suppression de certains passages que l'auteur juge inadéquat au contexte kabyle. Les émotions et le manque affectif envers la bien-aimée ou l'épouse se fait, par ailleurs, avec réserve et pudeur d'où la suppression dans le texte adapté de la troisième strophe : « Bagnard ici les demoiselles/ Dans l'II' de Ré/ S'approch'nt pour voir rogner nos ailes/ Dans l'II' de Ré/ Ah ! Que jamais ne vienne celle/ Que j'aimais tant pour elle j'ai manqué la belle/ Merde à Vauban ». Ainsi, pour exprimer le manque affectif de son personnage, Mohia a eu recours à l'expression figurative « *Am ttejra i nettyar* » (On perd la sève comme un arbre).

Par ailleurs, l'étude comparative des expressions figées employées dans les chansons étudiées permettra aux apprenants de distinguer les expressions communes au kabyle et au français, comme :

- « *D amehbus d busnasel* » – « Bagnard je suis chaîn' et boulets
- « *Ččiy ayrum d aberkan* » – « J' mang' du pain noir »

Et, dans le même contexte, nous avons ces deux proverbes que nous trouvons dans les deux langues-cultures, ce qui montre que les deux communautés linguistiques partagent les mêmes arrière-fonds culturels : de celle qui sont propres à chacune des deux langues et cultures (voir la grille de l'activité 3). Dans le même contexte, nous avons ces deux proverbes que nous trouvons dans les deux langues-cultures :

- « *D ifassen iberkaneni i tetten* « Ce sont les mains noires qui
ayrum acebhan » mangent le pain blanc »

Il y a aussi des expressions propres à la langue kabyle comme :

- *Ah yaddin n qessam!* – Merde à Vauban !
- *Yeyli-d fell-I tɣlam* – Je vois se faner la fleur de l'âge
- *Am ttejra i nettyar*

5.3.4. Module 2 : Proverbes kabyles et équivalents en français

Objectif : Trouvez pour des proverbes kabyles leur équivalent en français.

Tâches (activités) :

- Traduire des proverbes kabyles en français ;
- Trouver pour des proverbes kabyles des équivalents en français pris dans la liste proposée.

Matériel : Liste de proverbes français et kabyles

Durée : 1 heure

L'objectif de la première activité est de voir comment les apprenants traduiront les proverbes kabyles en français. Feront-ils une traduction littérale de ces parémies ? Se contenteront-ils de l'aspect lexical ou feront-ils attention au sens véhiculé en tenant en compte l'aspect sémantique par le recours à des équivalents en langue française ?

Activité 1 : Traduisez les proverbes kabyles suivants en français	
Proverbes kabyles	Traduction en français
<i>Ur yettxalaf mejjir azar</i>	
<i>Yal ccedda tettbee-itt talwit</i>	
<i>Bu snat yiwet ad as-truh</i>	
<i>Ur ttamen asif yas yettes</i>	
<i>Tasekkurt timellalin</i>	
<i>Ffey ad timyured</i>	

Nous avons constaté, en interrogeant les apprenants à l'oral, qu'ils ont essayé de traduire les proverbes proposés dans la première activité en leur trouvant des équivalents en français. Ainsi pour le proverbe « *Ur yettxalaf mejjir azar* » (lit. La mauve ne change pas de racines), cinq binômes sur huit ont cité le proverbe français

« Tel père, tel fils ». Les autres binômes ont fait une traduction littérale du proverbe kabyle :

- « Une bonne racine donne une bonne mauve »,
- « la mauve ne diffère pas de sa racine ».

Deux binômes sur huit ont trouvé l'équivalent du deuxième proverbe « *Yal ccedda tetbeε-itttalwit* » (lit. Le malheur c'est le bonheur qui le suit) en citant le proverbe français « Après la pluie, le beau temps ».

Les autres groupes l'ont traduit littéralement, ce qui a donné ceci :

- « Le malheur est suivi du bonheur » ;
- « Chaque problème est suivi par la joie » ;
- « Après chaque soucis, une délivrance ».

Les deux exemples que nous venons de citer nous montrent que les activités du premier module (voir module1) sur la traduction/adaptation ont permis aux apprenants de prendre conscience de l'existence des équivalents dans la langue et culture cibles.

A travers la liste proposée dans la deuxième activité, les apprenants vont trouver pour les proverbes qu'ils ont tenté de traduire leur (s) équivalent (s) en français. Cette activité leur permettra de comprendre que les proverbes ne peuvent être traduits que sémantiquement en ayant recours à leurs équivalents dans la langue cible quand ils existent. En d'autres termes, les apprenants doivent chercher le sens dans la composition phrastique et non pas dans la traduction mot à mot.

Activité 2 : Trouvez pour chaque proverbe français son équivalent en kabyle.

<i>Yeffey lectab yer tafat</i>	Aide-toi, le Ciel t'aidera	Tel père, tel fils
Ce n'est pas à un vieux singe qu'on apprend à faire des grimaces		
Après la pluie, le beau temps	Bu snat yiwet ad as-truḥ Après l'effort le réconfort	Qui sème le vent récolte la tempête
<i>Ur yettxalaf mejjir aḥar</i>		Méfie-toi de l'eau qui dort
Charité bien ordonnée commence par soi-même		<i>Yal ccedda tetbeɛ-itt talwit</i>
<i>Ur ttamen asif yas yeṭṭes</i>		On ne fait pas d'omelette sans casser des œufs
<i>Win izerɛen aḍu ad yemger aḡebbar</i>		<i>Ujac dɛxxan mebla timest</i>
<i>Azawal di tmurt ideryalen qaren-as azerqaq</i>	<i>Yebya tasekkurt timellalin</i>	
<i>Win yebyan ad d-iḥur lemḡam ad d-izwir deg at wexxam</i>		
On ne peut pas courir deux lièvres à la fois	Vouloir le beurre et l'argent du beurre	<i>Sebbeb, Rebbi ad k-iɛin</i>
Au royaume des aveugles les borgnes sont rois	<i>Yekker-d wefrux adiselq uḍ baba-s</i>	
<i>Nekni netḥebbir, Rebbi yetdebbir</i>	<i>Ffey ad timyureḍ</i>	
Il n'y a pas de fumée sans feu	L'homme propose et Dieu dispose	

Travailler sur l'équivalence sémantique de la langue source (kabyle) à la langue cible (le français) signifie trouver pour chaque proverbe kabyle un proverbe ayant la même signification, même si le lexique employé est différent. En kabyle, le proverbe «*Ur yettxalaf mejjir aḥar*» (lit. la mauve ne change pas de racines) est utilisé pour dire qu'on hérite des qualités et des défauts de nos parents. Cela peut être exprimé en français par le proverbe «*Tel père, tel fils*». Pour dire qu'on ne peut pas tout avoir et qu'il faut faire des choix, nous disons «*Yebya tasekkurt*

timellalin » (lit. Il veut la perdrix et ses œufs) ou « *Bu snatyiwet ad as-truḥ* » (lit. qui court après deux en perdra une) qui correspond en français à « Vouloir le beurre et l'argent du beurre » ou « On ne peut pas courir deux lièvres à la fois ». De même, pour dire que les peines et la misère ne durent pas éternellement, nous utilisons en kabyle le proverbe « *Yal ccedda tetbee-itt talwit* » (chaque peine est suivie par l'apaisement) ou le proverbe « *Yeffey lestab yer tafat* » (lit. après l'effort, la lumière), alors qu'en français on dit « Après la pluie, le beau temps » ou « Après l'effort, le réconfort », etc.

Ces exemples montrent que le choix du lexique pour exprimer la pensée et l'expérience collective diffère d'une langue à une autre et que la traduction littérale ôte au proverbe sa signification, d'où la nécessité de recourir aux équivalents. Cependant, en l'absence d'équivalence dans la langue cible. Pour pallier une telle situation, les apprenants pourront traduire les proverbes lexicalement en ne perdant pas de vue le message véhiculé par le proverbe (cf. module 3, 5.3.5).

5.3.5. Module 3 : Les proverbes dans la chanson à traduire

Le module a comme objectif la préparation des apprenants à la production finale en les confrontant à la chanson à traduire. L'activité consiste en le repérage et la compréhension des proverbes contenus dans la chanson « *Inzan* » (les proverbes) et en la traduction de ces proverbes en recourant aux équivalents. Les apprenants trouveront l'équivalent de certains proverbes cités dans la chanson dans la liste proposée. Les proverbes dont l'équivalent n'est pas cité.

Objectif : Repérer dans la chanson à traduire les proverbes kabyles et les traduire en français (équivalence).

Tâches (activités) :

- Repérer dans la chanson kabyle à traduire en français les proverbes ;
- Traduire les proverbes du kabyle au français en leur trouvant des équivalents dans la liste proposée dans le 2^{ème} module.

Support : chanson *Inzan* de RamdanAliwat, 2011.

<https://www.youtube.com/watch?v=R4LXymMvvyg>

Durée : 2 heures

Support : chanson *Inzan* de RamdanAliwat, 2011.

Inzan

*Ur ttamenasifyasyettes
ħseb-it am lebħeryeymeq
Ur ttamenigenni n Meyres
yasakkeniħħij-is yecreq*

*Iles-ayiuryesēiies
Ay-akkeniak-yehwa ad yenteq
Gasakkenul s ddyelikres
Gur madden yettbanyehdeq*

*Win textareddeglyaci
Ad tafedikreh-it yiwen
Meblacekkiqebbelkullec
Win akkenurnesēiiedawen*

*Skra n win I teħħa tħerci
Yettawi lewhi s wallen
Yettarra iman-is d aħcayci
Yeqqar ħemley akk medden*

*ħader ad tyesbedyerttar
Argaz d win iiceffun
Gas ma tenħredsber
Alaleeqeli tent-iferrun*

*Anidaurtessinedttcawar
Mačči d yiwet id-yettnulfun
Skra n win iizerēenccer
Ad tid-yemger d aqettun*

*Argazyekkatendeggma-s
Acu n tırrugzai as-d-yeqqimen
Diman-is iyassamas
At zikakka id-qqaren*

Argaz ma fyent-as tissas

Yifitwiniwuminndenleksen
Gmayas ma ččhay fell-as
Lamaenakerhey ad tewten
Inzan, Ramadan Aliouat

Activité 1 : Lisez et écoutez la chanson « *Inzan* » d'Aliwat puis répondez aux questions suivantes :

- Soulignez les proverbes contenus dans la chanson.
- En vous aidant de l'activité sur les proverbes (liste proposé dans le module 2), trouvez pour chaque proverbe souligné son équivalent en français.

Les apprenants ont dans un premier temps relevé les proverbes cités dans le tableau ci-dessous, auxquels ils ont tenté de trouver des équivalents dans l'activité sur les proverbes (cf. module 2, activité 2). En l'absence d'équivalence directe, les apprenants peuvent trouver une équivalence pragmatique et même, dans la mesure du possible, stylistique qui restitue le sens « codé » du proverbe. C'est le cas, par exemple, du proverbe kabyle « *Ur ħemmley gma urħemmley win ara t-yewten.* » qui ne semble pas avoir d'équivalent en Français. C'est pourquoi ils peuvent se contenter de le traduire ainsi : « Je n'aime pas mon frère, mais je n'aime pas que quiconque l'agresse ». La traduction ne se limite pas seulement au sens véhiculé par le proverbe mais aussi à l'aspect stylistique de la langue. Ainsi, dans la traduction proposée, nous remarquons le jeu de sonorité créé par la répétition de « je n'aime pas ».

Dans un second temps, ils essayeront de trouver les équivalents des proverbes relevés dans la chanson en question. Voici le tableau tel qu'il est complété par les apprenants :

Tableau 36 : Proverbes en kabyle et équivalent en français

Proverbes en kabyle	Equivalents en français
<i>Ur ttamen asif yas yettes</i> ²⁸	Il faut se méfier de l'eau qui dort
<i>Ur ttamen igenni n Meyres yas akken itij-is yecreq</i> ²⁹	En mars, quand il fait beau, Prends ton manteau
<i>Iles-ayi ur yesei iyas Ay-akken i ak-yehwa ad yenteq</i> ³⁰	La langue est sans os On la tourne comme on veut
<i>Win textared deg lyaci Ad tafed ikreh-it yiwen</i> ³¹	On ne peut plaire à tout le monde
<i>Hader ad tyesbed yer ttar</i> ³²	La vengeance est un plat qui se mange froid
<i>Anida ur tessined ttcawar</i> ³³	Deux avis valent mieux qu'un
<i>S kra n win izereenccer/ Ad tid- yemger d aqettun</i> ³⁴	Qui sème le vent, récolte la tempête
<i>Win yekkatén deggma-s/ D iman-isi yessamas</i> ³⁵	Maudit celui qui médit son frère
<i>Gma yas ma ččhey fell-as/ Lamaena kerhey ad tewten</i>	Je n'aime pas mon frère/ Mais je n'aime pas que quiconque l'agresse

5.3.6. Module 4 : La mise en vidéo de la chanson

Comme nous l'avons précisé dans la présentation du projet, les apprenants vont réaliser un clip vidéo comportant la chanson en kabyle (le son), les paroles de la chanson traduites en français (sous-titrage) et des images qui correspondent à chaque passage de la chanson.

²⁸ Lit. Ne crois pas la rivière, même quand elle dort.

²⁹ Lit. Ne crois pas le ciel de mars, même quand son soleil brille.

³⁰ Lit. La langue est sans os, elle peut dire tout ce que tu veux.

³¹ Lit. Celui que tu choisis parmi tous, sans doute, il est détesté par quelqu'un.

³² Lit. Ne te précipite pas à la vengeance.

³³ Lit. Quand tu ne connais pas prends avis.

³⁴ Lit. Quiconque fait du mal à profusion, le récoltera à foison.

³⁵ Lit. Celui qui médit son frère, c'est soi-même qu'il souille.

Objectif : initier les apprenants au montage vidéo à travers le logiciel Vidéo Pad.

Tâches (activités) :

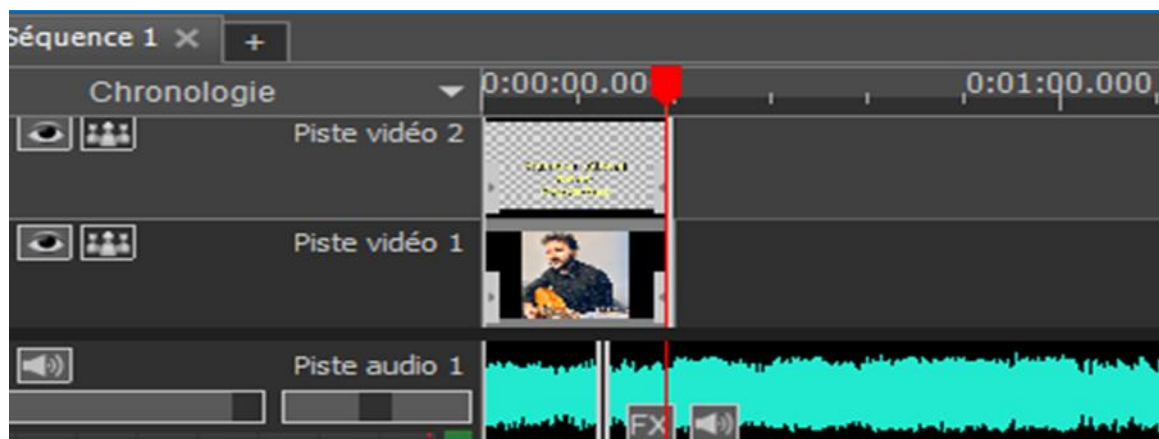
- Chercher des images en relation avec les couplets à traduire ;
- Insérer le son (chanson kabyle), les images et le texte (paroles en kabyle) dans la vidéo ;
- Initier les apprenants aux effets de styles proposés par le logiciel.

Support : Logiciel de montage vidéo « VidéoPad »

Durée : 1 heure

A travers ce module, nous les initierons à la technique du montage vidéo à l'aide du logiciel Vidéo Pad. Nous les avons familiarisés à ses principales fonctionnalités (insertion des paroles, de la musique et des images, création de séquences vidéo, effets de style, etc.).

Figure 13 : Insertion du son, de l'image et du texte



La vidéo est constituée de plusieurs séquences contenant le son, l'image et le texte. L'image et le texte doivent être ajustés au son. Les apprenants pourront ainsi apporter des ajustements à leur séquence et jouer sur les différents effets de style afin de rendre la vidéo plus attrayante.

Figure 14 : Aperçu de la séquence 1



5.3.1. Production finale

Objectif : Production de la chanson (adaptée) et réalisation du projet

Tâches (Activités) :

- Charger chaque binôme de traduire un couplet de la chanson ;
- Récupérer les travaux et les évaluer ;
- Aider les apprenants à améliorer leurs productions en leur donnant des orientations ;
- Orienter et assister les apprenants dans la mise en clip vidéo de la chanson produite ;
- Présentation du clip en classe et sa publication sur YouTube.

Outils :

- Ordinateur muni du logiciel VideoPad ;
- Les photos sélectionnées par les apprenants.

Durée : indéterminée

a. Traduction/adaptation de la chanson

A présent, chaque binôme se chargera de traduire une strophe de la chanson « *Inzan* » en insérant pour chaque proverbe kabyle son équivalent en français et en veillant à la traduction sémantique et stylistique du reste des passages. Les apprenants se serviront de l'activité proposée dans le troisième module (ces derniers

ont déjà relevé les proverbes contenus dans la chanson et ils ont trouvé pour chacun son équivalent en français.). En l'absence d'équivalence directe, les apprenants ont tenté de trouver une équivalence sémantique qui restitue le sens « codé » du proverbe.

Une fois le travail est réalisé, les productions seront évaluées par l'enseignant. Un travail d'amélioration sera effectué en binôme et en confrontation avec le reste de la classe. Voici le premier jet de la production finale :

Tableau 37 : Premier jet de la production finale

Chanson en kabyle « Inzan » (les proverbes)	Chanson traduite en français par les apprenants
<i>Ur ttamen asif yas yettes ħseb-it am lebħer yeymeq Ur ttamen igenni n Meyres yas akken iħħij-is yecreq</i>	Méfie-toi de l'eau qui dort Considère-la comme un océan profond En mars quand il fait beau Prends ton manteau
<i>Iles-ayi ur yesēi iyes Ay akken i ak-yehwa ad yenteq yas akken ul s ddyel ikres yur medden yettban yehdeq</i>	La langue est sans os On la délie comme on veut Même si son cœur est noirci Les gens le prennent pour un sage
<i>Win textaređ deg lyaci Ad tafed ikreh-it yiwen Mebla cekk iqebbel kullec Win akken ur nesēi iedawen</i>	Même le plus honnête des hommes est détesté par certains il accepte tout, c'est certain Celui qui n'a pas d'ennemis
<i>Skra n win teđđa therci</i>	Un homme stupide

<p><i>Yettawi lewhi s wallen</i> <i>Yettarra iman-is d aḥcayci</i> <i>Yeqqar ḥemley akk medden</i></p> <p><i>Ḥader ad tyesbeḍ yer ttar</i> <i>Argaz d win i iceffun</i> <i>yas ma tenṭerreḍ sber</i> <i>Ala leeqel i tent-iferrun</i></p> <p><i>Anida ur tessineḍ ttcawar</i> <i>Mačči d yiwet id-yettnulfun</i> <i>S kra n win izereen ccer</i> <i>Ad tid-yemger d aqettun</i></p> <p><i>Argaz yekkatén deg gma-s</i> <i>Acu n turrugza i as-d-</i> <i>yeqqimen</i> <i>D iman-is i yassamas</i> <i>At zik akka i d-qqaren</i></p> <p><i>Argaz ma fyent-as tissas</i> <i>Yifit win iwumi nnden lekfen</i> <i>Gma yas ma ččhey fell-as</i> <i>Lamaena kerhey ad tewten</i></p>	<p>Regarde dans tous les sens Il se prend pour un jouisseur Il fait semblant d'aimer tout le monde</p> <p>La vengeance est un plat qui se mange froid Un homme prudent se souvient de tout Même si tu souffres sois patient Seule la sagesse adoucit les problèmes</p> <p>Deux avis valent mieux qu'un On en voit de toutes les couleurs Qui sème le vent Récolte la tempête</p> <p>Maudit celui qui se moque de son frère Que lui reste-il de dignité Que lui reste-il de virilité C'est sa propre personne qu'il salit</p> <p>Un homme s'il perd sa dignité On le prend souvent pour un mort Je n'aime pas mon frère Mais je n'aime pas que quiconque l'agresse</p>
--	---

b. Amélioration du premier jet de la production finale

En vue d'améliorer la production finale (1^{ère} tentative de traduction/adaptation de la chanson *Inzan*), hormis la correction de la langue, les apprenants tiendront compte des remarques de l'enseignant, à savoir le respect de la métrique et de la poéticité de la chanson. Ainsi, le travail de reformulation stylistique et le respect des rimes imposent la réécriture de certains proverbes tout en veillant au respect du sens véhiculé. Voici donc la production finale telle qu'elle est améliorée par les apprenants avec l'aide et l'orientation de l'enseignant :

Figure 15 : Production finale après la réécriture

Les proverbes

Méfie-toi de l'eau qui dort
Dis-toi c'est une mer profonde
Méfie-toi de mars trompeur
Même s'il étale ses lueurs

La langue n'a aucun os
Elle profère ce qu'elle veut
Même si le cœur est haineux
Les propos sont mielleux

Même le meilleur des amis

Est détesté par certains

Il accepte tout, c'est certain

Celui qui n'a pas d'ennemis

Un homme niais et sot
Erre son regard sans dire mot

Il se prend pour un jouisseur
Et se dit avoir grand cœur

La vengeance dit-on
Est un plat qui se mange froid
Même meurtri souviens-toi
La sagesse est la solution
Deux avis valent mieux qu'un
Les jours nous étonnent souvent
Celui qui sème le vent
Ne récolte que la tempête

L'homme qui médit son frère
N'a de quoi en être fier
Il salit tout son être
Disaient si bien nos ancêtres

Un homme sans sagesse
Est comme un homme mort
Je n'aime pas mon frère si fort
Mais je n'aime pas qu'on l'agresse

c. Mise en clip

Les apprenants, étant déjà initiés au logiciel de traitement et de montage vidéo « VideoPad », associeront à la chanson kabyle (son) des images et les paroles traduites (en sous-titrage). Une fois le travail effectué, ils partageront leur projet sur YouTube.

Dans un premier temps, ils vont chercher sur internet des images qui correspondent aux paroles de la chanson. Ces images peuvent être relatives au sens codé ou dénoté (s'ils ne trouvent pas d'images correspondant au sens connoté des

proverbes). Ils peuvent choisir, par exemple, pour le proverbe « Il faut se méfier de l'eau qui dort » une image qui montre le sens dénoté du proverbe, à savoir « se méfier des personnes calmes car elles peuvent s'avérer les plus dangereuses » (voir figure 16) ou une image qui véhicule le sens littéral du proverbe (voir figure 17).

Figure 16 : Il faut se méfier de l'eau qui dort (sens codé)



Figure 17 : Il faut se méfier de l'eau qui dort (sens littéral)



Une fois les images sont sélectionnées, ils peuvent les insérer au clip vidéo en les adaptant à chaque séquence du clip (son et paroles).

La mise en clip de la chanson traduite est effectuée en dehors de la classe par un groupe de cinq apprenants. Nous avons obtenu un clip vidéo que les apprenants ont partagé sur YouTube³⁶. (cf. annexe n° 39, CD 2) (Voir figure 18).

Figure18 : Extrait du clip-vidéo de la chanson adaptée « *Les proverbes* »



5.4. Evaluation du projet-élèves et pistes didactiques

Comme nous inscrivons notre travail de recherche dans la démarche recherche-action (cf. 1.4.3), les pistes didactiques, quant à l'exploitation de la chanson comme genre à produire en classe de FLE dans une perspective actionnelle et interculturelle, ne peuvent être mises en vigueur que si nous soumettons les séquences expérimentées et le projet réalisé à l'évaluation. Ainsi, pour évaluer notre travail du point de vue de sa pertinence didactique, nous le soumettons aux nouvelles recommandations de la perspective actionnelle abordées dans notre recherche, en particulier aux conditions d'efficacité de la pédagogie du projet-élèves émises par Michel Huber (2005 : 50-59) (cf. 1.2.2.3). Nous résumons ces conditions comme suit :

- a. Le projet doit déboucher sur une réalisation concrète et un produit palpable ;
- b. Le projet a pour objectif une prise de pouvoir sur le réel ;
- c. Le projet doit s'accompagner d'une modification du statut de l'élève ;

³⁶<https://www.youtube.com/watch?v=K2vJvuPRIV0>

- d. Le projet doit se reposer sur une autre approche du savoir ;
- e. Un seuil de difficulté minimum doit être atteint ;
- f. Le projet doit favoriser une autre conception de l'évaluation ;
- g. Le projet doit avoir une dimension collective.

Tableau 38 : Evaluation des productions finales

Les productions finales	Production concrète et socialisable	Prise de pouvoir sur le réel	Modification du statut de l'apprenant	Autre approche du savoir	Dimension collective	Autre dimension de l'évaluation	Seuil de difficulté
Production 1 (cf. P 304-307)	+	+	+	+	+	+	+
Production 2 (cf. 309-311)	+ /-	-	+/-	+	+	+	+
Production 3 (cf. p 312)	+/-	-	+/-	+	+	+	+
Production 4 (cf. p 348)	+	+	+	+	+	+	+

5.4.1. Le projet-élèves, une production concrète et socialisable

Le projet-élèves « *Produire une chanson, l'interpréter et la partager sur YouTube* » a donné lieu à quatre chansons : chanson1 « *On dit, on ne dit pas* » (cf. tableau n° 29), chanson 2 « *Où est donc la vérité ?* » (cf. tableau n° 30), chanson 3, production à texte libre (cf. tableau n°31) et la chanson adaptée du kabyle au

français, « *Les proverbes* » (Cf. figure n°15). En ce qui concerne la première séquence, nous avons demandé aux apprenants d'opter pour un texte à interpréter, à mettre en vidéo et à partager sur YouTube. En essayant d'interpréter les deux chansons produites, ils ont choisi la première (*On dit, on ne dit pas*) qui leur semblait plus facile à interpréter. La chanson est ensuite mise en clip et partagée sur YouTube. Quant à la deuxième séquence, les apprenants, suite à la traduction/adaptation et à la mise en clip de leur chanson, ont publié leur projet sur YouTube. Ce choix nous a permis d'évaluer l'impact de la concrétisation et de la socialisation du produit final sur la motivation des apprenants. Nous y reviendrons dans la partie *Evaluation du projet par les apprenants* (cf. 5.4.3).

Les apprenants ont pu relever le défi de produire de nouvelles chansons (imitation et traduction), un travail qui n'est pas tout à fait aisé pour des apprenants qui ne sont pas familiarisés avec l'étude de ce genre discursif et à ce travail qui demande la production d'un genre dans sa globalité (texte, musique, interprétation vocale et mise en clip). Michel Huber souligne « l'importance de la production concrète, du "faire" qui met en mouvement les représentations en les confrontant au réel. » (2005 : 51). Ainsi, la réalisation de ce projet qui leur semblait difficile, voire impossible au début de la séquence, les a, ensuite, motivés à surmonter tous les obstacles et toutes les difficultés rencontrés.

Le projet-élèves selon la conception de Michel Huber, et tel qu'il a été recommandé dans le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (2001), ne se limite pas à l'acquisition de nouveaux apprentissages qui se concrétisent dans la production finale. Il est avant tout « une action se concrétisant dans la fabrication d'une production socialisable valorisant, qui en même temps qu'elle transforme le milieu, transforme aussi l'identité de ses auteurs en produisant des compétences nouvelles à travers la résolution des problèmes rencontrés. » (Huber, 2005 : 43). Autrement dit, dans la réalisation du projet, les apprenants doivent être confrontés à des difficultés et à des obstacles qui les pousseront à mobiliser leurs compétences et à en développer de nouvelles pour réussir le projet.

Selon Michel Huber, « le produit réalisé dans le projet doit avoir un impact sur l'environnement, qui apportera la preuve tangible de l'acquisition de savoir, de savoir-faire, de savoir-être nouveaux. » (ibid. : 51). Les apprenants ont en effet mis en clip les chansons produites en effectuant un montage vidéo qui comporte du son, du texte et des images et ont publié leur projet sur YouTube.

De ce fait, l'intégration de la chanson en classe de FLE ne pourra être vraiment efficace que si elle est enseignée comme un genre à produire dans le cadre de la séquence didactique. Elle est, par ailleurs, un moyen efficace pour guider progressivement les apprenants dans la réalisation de leur projet. Il s'agit de prendre en compte les caractéristiques de la chanson liées à chacune de ses composantes : textuelle (les paroles), musicale et d'interprétation vocale, dans l'analyse et la production du genre. C'est ce que Ludovic Gourvenec (2017) appelle *le degré élevé d'intégration générique de la chanson interprétée* (cf. 2.1.4.2).

L'enseignement/apprentissage de la chanson comme genre dans le cadre du projet par la réalisation de productions concrètes de lesquelles pourraient découler une reconnaissance sociale permettant aux apprenants de s'investir davantage dans la réalisation de ce genre de projet.

4.3.1. Le statut de l'apprenant : un acteur social et un médiateur interculturel

Dès lors que les apprenants d'une langue sont considérés comme des acteurs sociaux (Conseil de l'Europe, 2001 : 15), le travail n'est plus à centrer sur l'apprenant, tel qu'il a été recommandé par l'approche communicative, mais sur le groupe et le travail collaboratif qui se focalise sur l'activité de l'élève en tant qu'être responsable dans sa propre construction du savoir, par le biais de l'interaction et l'échange avec ses camarades. Ainsi, les activités que nous proposons dans le cadre de la réalisation du projet-élèves, sont centrées sur le groupe et prennent en charge les besoins de chaque élève, vu que les travaux de production initiale, réalisés en groupe, nous ont permis de cerner leurs insuffisances et leurs lacunes, mais aussi leurs réussites, concernant le projet à réaliser.

Le choix de la démarche du projet-élèves – comme produit socialisable – confère à l'apprenant un nouveau statut au sein du groupe. Il n'est plus « ce minus que couvre la pédagogie traditionnelle » (Huber, 2005 : 52), mais un acteur social « ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier ». (Conseil de l'Europe, 2001 : 15). Selon Michel Huber, le projet n'est efficace s'il « s'accompagne d'une modification du statut de l'enfant, du formé, suscitée par une co-gestion des projets unissant formé et formateur. » (2005 :52). Au cours de la réalisation du projet, les apprenants sont amenés à construire eux-mêmes leurs apprentissages en agissant avec les autres acteurs sociaux (enseignant, apprenants, autres). Puisque la réalisation du projet ne se suffit pas au réinvestissement des apprentissages acquis au cours des séquences didactiques dans la production finale, les apprenants se sont investis pleinement dans la planification et la réalisation du projet et sa diffusion en se procurant tous les moyens nécessaires (instruments de musique, magnétophone, enregistreur numérique, logiciel de montage vidéo, etc.). L'enseignant, quant à lui, a joué le rôle d'un guide en donnant aux apprenants l'occasion de prendre des initiatives. Ces derniers ont appris dans l'action et l'interaction et se sont perfectionnés dans le travail coopératif.

La réalisation d'un projet sur la traduction/adaptation de chansons du kabyle vers le français (deuxième séquence, cf. 5.3) renforce le statut de l'apprenant/acteur social en lui conférant le statut de médiateur interculturel qui « régule le fonctionnement du lien social et contribue à la cohésion d'une société » (Zarate et al., 2003 : 242). Dans ce sens, l'apprenant a pour mission de gérer des situations d'ambiguïté liées à l'incompréhension de sa langue/culture (kabyle) par des interlocuteurs allophones. Il est question, dans le cadre de la deuxième séquence constituant le projet final (cf. 5.1.1) de développer chez les apprenants leur compétence interculturelle en les amenant dans un premier temps à se décentrer, à travers une étude comparative entre des chansons françaises et des chansons kabyles traduites/adaptées à partir de ces dernières (reconnaitances de ses propres référents culturels, repérer les ressemblances et les dissemblances entre les deux

langues-cultures pour comprendre l'autre, etc.). Avant de procéder à la traduction/daptation d'une chanson contenant des proverbes (*Inzan*, Ramdan Aliwat), les apprenants sont d'abord initiés aux expressions à charge culturelle, entre autres les proverbes, qui sont généralement source d'incompréhension, en leur proposant des activités qui leur ont permis d'effectuer un va et vient entre les proverbes français et les proverbes kabyles. Ce sont en effet les proverbes français découverts au cours de ces activités qu'ils ont réinvesti dans leur travail de traduction pour une adaptation contextualisée de la chanson kabyle au contexte socioculturel français.

5.4.2. La chanson pour un projet coopératif et interculturel

Le projet pédagogique « est une entreprise collective gérée par le groupe-classe » (Perrenoud, 1999 : non paginé). Dans cette perspective, l'apprenant doit agir en interaction avec les autres membres de son groupe dans un projet authentique, tout en étant individuellement responsable de ses apprentissages. Ce genre d'apprentissage est dit coopératif.

Dans l'apprentissage coopératif, chaque élève, étudiant ou participant est individuellement responsable de son apprentissage et l'évaluation porte aussi sur le travail du groupe dans son ensemble. Plus le groupe est restreint, plus il y a de chances que tous les membres participent, ce qui garantit une interaction inclusive entre les personnes. (Huber et Reynolds, 2013 : 102-103).

Dans les séquences didactiques que nous avons expérimentées dans le cadre du projet « Produire des chansons et les mettre en clip vidéo », nous avons organisé la classe en petits groupes (en binômes ou en groupes de quatre élèves) dans lesquels chaque apprenant doit en même temps effectuer individuellement la tâche à réaliser et interagir avec son groupe au sujet de cette tâche.

Ainsi, le point fort de la perspective actionnelle est la collaboration entre les apprenants dans le cadre du projet de classe : «La pédagogie du projet représente depuis longtemps un exemple d'approche actionnelle. Elle est souvent liée aux notions d'interdisciplinarité et d'interculturalité » (Springer, 2010 : 517). Les

échanges entre les membres du groupe-apprenants, ayant des points de vue différents au sujet d'une langue véhiculant une culture étrangère « permettent une approche de l'altérité et l'expression de voix plurielles. » (ibid.).

Le principal objectif de notre étude est de créer une ambiance propice à l'apprentissage, ce qui signifie l'inscription de l'apprenant dans un apprentissage authentique et dans des interactions significatives et réelles, conformément à ce qui est préconisé par la perspective actionnelle. En vue de concrétiser cette méthode, nous avons favorisé dans notre étude l'interaction entre les apprenants, en leur proposant des activités de groupe et de « réelles activités collaboratives, de vrais projets d'action. » (Springer, 2010 : 522). Le travail coopératif est, par ailleurs, une manière de préparer l'apprenant à la vie sociale dans toute sa diversité linguistique et culturelle.

5.4.3. Evaluation du projet par les apprenants

Que pensent les apprenants de leur projet ?

Le questionnaire (annexe n° 23) destiné aux élèves vise à mesurer le degré de leur motivation à l'issue du projet de classe qu'ils ont réalisé, en particulier la production finale numéro 1 de la première séquence (cf. 5.2.9. a). Il est présenté en trois rubriques : la première (Q1 et Q2) aborde la question de l'intérêt et de l'aisance de l'apprentissage du français par la chanson. La deuxième (Q3, Q4 et Q5) interroge les apprenants sur le projet réalisé et sur la motivation qu'il peut éventuellement susciter. La troisième rubrique (Q6, Q7 et Q8) nous renseigne sur les difficultés liées à la réalisation du projet et sur l'apport du travail de groupe.

L'analyse des résultats de ce questionnaire a confirmé que l'introduction de la chanson en classe de FLE favorise la motivation des apprenants à apprendre une langue étrangère: 17 enquêtés sur 25 ont choisi la chanson comme support aux activités. Il faut souligner également que la plupart des élèves interrogés ont affirmé que cette expérience les a aidés à apprendre la langue, à se familiariser avec

certaines expressions de la langue française. Nous citons quelques-unes des réponses des apprenants :

Q2. Apprendre par le biais de la chanson est très amusant et très motivant.

Q5. Le travail réalisé est passionnant. Il nous a permis d'apprendre au niveau de la culture générale, d'utiliser les comparaisons et les proverbes en temps réel. Il se distingue des autres travaux du fait qu'on apprend en s'amusant ».

Q7. C'est très intéressant. Ça sort de l'ordinaire. On apprend avec plaisir et passion car pour moi la chanson est une passion.

Q11. À force de chanter et de répéter les paroles, on apprend rapidement.

Q16. Cette chanson m'a permis de découvrir des expressions différentes de celles issues de ma culture.

Q18. Oui sans doute, on apprend rapidement et facilement la langue française. Grâce à la chanson « on dit, on ne dit pas », j'ai appris des expressions françaises que je pourrais utiliser dorénavant.

Ainsi, en plus du caractère ludique et attrayant de la chanson, elle est un moyen privilégié pour apprendre la langue (expressions françaises) et pour prononcer correctement :

Q1. À travers la chanson, on peut apprendre de nouveaux mots et de nouvelles expressions qu'on pourra utiliser lorsqu'on s'exprime en français. Sans oublier que la chanson aide énormément à bien prononcer les mots.

Q6. À travers la chanson « on dit, on ne dit pas » nous avons appris beaucoup de noms d'animaux.

Q8. En essayant de prononcer correctement les paroles de la chanson, on apprend rapidement la langue.

Q9. J'ai appris des noms d'animaux que je ne connaissais pas auparavant.

Q15. Nous avons appris beaucoup d'expressions idiomatiques que nous pourrions utiliser au quotidien.

Q20. Ecouter des chansons nous permet d'améliorer notre prononciation, mais écrire des chansons et les interpréter nous permet de mieux utiliser la langue française dans la vie quotidienne.

Q22. Quand on chante, on essaie d'imiter le chanteur, et cela nous a beaucoup aidés à améliorer notre prononciation.

Par ailleurs, ce qui accroît la motivation à apprendre, c'est l'accomplissement du projet final, à savoir la production d'un texte de chanson, son interprétation devant un large public (socialisation du projet et agir social). Parmi les réponses données par les élèves enquêtés au sujet de la réalisation concrète et du partage du produit final, nous en citons celles-ci :

Q2. Ce qui m'a le plus motivée, c'est le fait de voir notre chanson écoutée par tout le monde.

Q6. La volonté de réussir le projet, la production d'une chanson et le fait de la partager sur YouTube.

Q9. J'ai bien aimé chanter mon texte à la fin du projet, mais ce qui m'a le plus motivé c'est de pouvoir présenter le résultat aux gens de mon entourage et pouvoir le partager avec le monde entier.

Q15. Le fait de voir notre vidéo partagée sur YouTube et aimée par beaucoup de personnes.

Q18. Ce qui m'a le plus plu c'est le fait de chanter la chanson et ce qui m'a le plus motivé c'est le fait de voir notre projet finalisé et partagé sur YouTube.

Q19. Ce qui m'a le plus encouragé à participer à ce projet est de le partager avec mon entourage.

5.4.4. Les difficultés rencontrées

Au terme de notre expérimentation, nous avons pu confirmer que l'apprentissage dans le cadre du projet-élèves est d'un apport considérable pour la motivation des apprenants et pour le développement de leurs compétences langagières et interculturelles. Or l'aboutissement du projet n'est pas sans difficulté,

notamment « lorsque nous essayons quelque chose de nouveau dans nos classes, il est normal d'éprouver certaines difficultés et d'identifier des contraintes à la réalisation de l'activité. » (Cantin, Hébert, Lépine & Thomas, 2002 : 72).

Les difficultés auxquelles nous nous sommes confrontés dans ce projet, soit dans les deux séquences didactiques, sont multiples. Elles sont inhérentes à la production du genre chanson et à la socialisation de la production finale (projet). Les difficultés que les apprenants ont soulignées, dans le cadre de la première séquence sont relatives à la versification. 7 apprenants sur 25 ont fait allusion. Il s'agit d'une notion qui n'a jamais été abordée auparavant par les élèves en classe de français. Une autre difficulté à laquelle les apprenants ont fait référence est la mise en musique et en clip de la chanson.

Quant à la deuxième séquence «Traduire en français une chanson kabyle comportant des proverbes et la mettre en clip », les difficultés rencontrées sont liées à la technique de la traduction/adaptation. Elles sont particulièrement inhérentes à la traduction des expressions à charge culturelle, notamment les proverbes. Les apprenants n'étant jamais initiés ni à la traduction, ni à ce genre d'expressions, se contente d'une traduction littérale. Le travail en question, à savoir l'adaptation de chansons contenant des proverbes nécessite de trouver pour chaque proverbe un équivalent en langue cible. Pour cela, nous avons d'abord, à travers des activités, initié les apprenants à la technique de la traduction/adaptation à travers une étude comparative de chansons françaises adaptées en kabyle (cf.5.3.3), puis à ce procédé langagier et culturel, les proverbes français, en s'interrogeant sur le contexte culturel de l'emploi de ces expressions, ainsi sur leur signification et sur leur origine (cf. 5.3.4). Cette activité est complétée par une recherche documentaire pour enrichir davantage leurs connaissances des proverbes et leur emploi dans les genres discursifs, entre autres la chanson.

Puisque la production des chansons ne se limite pas au texte, la première difficulté rencontrée est le manque d'instruments de musique au sein de l'établissement. Ce manque qui nous a semblé comme un obstacle pour

l'aboutissement du projet s'est avéré une opportunité pour que les apprenants agissent seuls sans l'aide de l'enseignant et qu'ils jouent pleinement leur rôle d'acteurs sociaux. Ils ont pu se procurer les instruments au sein du centre culturel de leur ville et mettre en musique leur texte de chanson.

Le travail en groupe, si enrichissant et motivant qu'il soit, est également source de malentendus et de conflits entre les apprenants. Pour certains, qui ont l'habitude de travailler individuellement, ont eu des difficultés à travailler en groupe. Pour ceux qui se sont investis pleinement dans la réalisation du projet ont développé un sentiment d'injustice et de rejet envers ceux qui ne participent pas. Pour pallier ce problème, nous avons donné à chaque apprenant une tâche à accomplir au sein du groupe. Ainsi, les rôles sont distribués en fonction des capacités de chacun et de ses motivations. « Comme le dit Philippe Merieu, lorsqu'on monte un spectacle, ce n'est pas au bègue qu'on confie le premier rôle, alors même que c'est lui qui en profiterait sans doute le plus » (Perrenoud, 1998 : non paginé).

5.5. Synthèse et recommandations

Les expérimentations (cf. 5.2. et 5.3.) que nous avons menées au sein d'un lycée d'Akbou, dans le cadre de notre recherche qui obéit à la démarche « recherche-action » représentent des essais d'élaboration de séquences didactiques sur le genre chanson dans une perspective actionnelle et interculturelle.

Suite à l'évaluation des séquences didactiques, nous retenons enfin que l'introduction de la chanson comme genre de discours en classe de FLE contribue d'une manière significative à susciter la motivation des apprenants à apprendre. Mieux encore, son intégration comme genre discursif à produire dans le cadre de la séquence didactique, a permis aux apprenants d'approfondir leurs connaissances sur la chanson et ses caractéristiques génériques.

Dans le cadre de la première séquence portant sur la chanson à produire par imitation, nous avons constaté que les apprenants sont motivés à l'idée de produire

des chansons, il s'agit d'une tâche tout à fait nouvelle pour eux. La production d'un texte de chanson sur un modèle existant demande l'identification et la maîtrise des caractéristiques génériques de ce dernier. Ainsi, comme notre choix s'est porté sur des chansons dont les expressions à charge culturelle (expressions imagées et proverbes français) en constituent le sujet principal, nous avons jugé nécessaire d'accorder une place importante dans la séquence didactique à ces caractéristiques – qui ne sont pas spécifiques au genre chanson – au même titre que les autres caractéristiques (textuelles, musicales et vocales) du genre en question.

Dans la deuxième séquence, nous avons proposé aux apprenants de traduire/adapter une chanson kabyle comportant des proverbes en français. Afin de mieux les orienter dans cette tâche, nous leur avons proposé des activités qui visent à la fois l'acquisition des caractéristiques génériques de la chanson mais aussi des activités sur la technique de la traduction/adaptation. A travers une étude comparative de chansons françaises traduites/adaptées en kabyles, nous avons tenté d'amener les apprenants à prendre conscience que le passage d'une langue-culture à une autre implique le respect du contexte de réception du destinataire en s'interrogeant sur les éléments culturels, tels que les proverbes, auxquels il faut trouver des équivalents dans la langue cible. C'est ainsi que nous avons consacré le deuxième et le troisième module (cf. 5.3.3 et 5.3.4) de la séquence didactique à la recherche d'équivalents des proverbes et à la découverte de ceux utilisés dans la chanson à traduire.

Le passage de la langue-culture maternelle à la langue-culture étrangère par le biais de chansons comportant des proverbes a permis aux apprenants de prendre conscience des ressemblances et des dissemblances quant à l'emploi des proverbes d'une société à une autre, et que la non maîtrise de ces derniers constitue un blocage à la communication/interaction avec l'autre. Ainsi, leur travail sur la traduction/adaptation de la chanson intitulée « *Inzan* » (les proverbes) en français leur a permis de jouer réellement leur rôle de médiateurs interculturels entre deux langues et cultures différentes.

Les deux séquences en question s'inscrivent dans le cadre de la perspective actionnelle qui privilégie le développement de compétences langagières et interculturelles (cf. 5.1.3) et qui vise la réalisation de « vrais projets d'action » (Springer, 2010), authentiques et socialisables. Au terme des séquences didactiques, les apprenants ont réalisé des chansons version clip vidéo, comportant le texte produit/traduit, la musique et des images qu'ils ont partagés sur YouTube. Ce travail de mise en clip vidéo a nécessité une certaine maîtrise d'un logiciel de montage vidéo, c'est ainsi que nous avons programmé dans le cadre des deux séquences didactiques des activités extralangagières afin de les initier au montage vidéo (cf. 5.2.8 et 5.3.6). L'intégration des technologies de l'information et de la communication constitue une valeur ajoutée à l'enseignement/apprentissage des langues. Elles contribuent largement à l'amélioration des projets réalisés et stimulent la motivation des apprenants.

Conclusion générale

Notre travail de recherche s'est interrogé sur l'enseignement/apprentissage de la chanson comme genre de discours visant le développement de la compétence interculturelle en classe de français langue étrangère, au secondaire algérien. Il s'inscrit dans le cadre de l'approche actionnelle et l'approche par les genres de discours.

Afin de proposer des activités et des séquences didactiques visant l'enseignement de la chanson et le développement de la compétence interculturelle, nous avons opté pour la démarche méthodologique « recherche-action » (cf. 1.5) qui recommande de s'interroger d'abord sur les fondements théorico-pratiques du sujet de recherche. Pour cela, nous avons, dans un premier temps, interrogé la littérature concernant les deux approches sur lesquelles nous nous sommes basée dans notre recherche (l'approche par les genres de discours et la perspective actionnelle) afin de cerner leurs principales caractéristiques à prendre en considération dans l'élaboration des séquences didactiques sur la chanson.

Dans un second temps, à travers l'analyse des études et des pratiques portant sur l'utilisation de la chanson en classe de FLE, nous avons pu cerner la place qu'occupe la chanson dans la recherche en didactique des langues et des cultures (cf. 2.1). Cette étude a révélé que l'exploitation de la chanson en classe de français langue étrangère a connu une nette évolution : les pratiques pédagogiques datant des années quatre-vingt, pour ne citer que celles de Carmen Mata Barreiro et de Christian Depierre, ne s'intéressent à la chanson que dans une approche linguistique, thématique et civilisationnelle. C'est avec les démarches pédagogiques proposées par Dumont (1998), Boiron (2007) et par Boza Araya (2012) qu'on commence à s'intéresser à la chanson comme moyen pour le développement des compétences, autres que linguistique, ethno-socioculturelle et interculturelle. Cependant, ces travaux ne s'intéressent qu'à la composante textuelle de la chanson et omettent, entre autres la composante musicale et la composante de l'interprétation vocale. Ce sont, en effet, les nouvelles approches, qui ont donné un nouveau souffle à la chanson en classe de langue. Les travaux de Gourvenec (2017), s'inscrivant dans l'approche par les genres de discours et dans la

perspective actionnelle, recommandent l'enseignement de la chanson comme un genre à part entière et à produire dans le cadre de la séquence didactique qui elle-même fait l'objet d'un projet concret et socialisable.

Cette étude est complétée par l'analyse des corpus et des outils d'investigation : à travers l'analyse des questionnaires distribués aux enseignants, l'analyse des documents officiels de l'enseignement du français langue étrangère et des manuels scolaires du cycle secondaire, nous avons pu cerner la place qu'occupe la chanson dans l'enseignement/apprentissage du FLE au secondaire algérien, en particulier au sein de la wilaya de Bejaia.

Ces résultats d'analyse confirment les deux premières hypothèses émises dans la problématique (cf. 1.1) : par les nombreux avantages de l'utilisation de la chanson en classe de FLE (cf. 2.3.3) cités par les enquêtés, les enseignants interrogés semblent favorables à l'utilisation de la chanson en classe de FLE. Néanmoins, ceux qui y ont eu souvent recours en classe ne représentent qu'une minorité des enseignants interrogés (cf. 2.3.2), encore moins ceux qui l'enseignent comme un genre à part entière. Leurs pratiques se limitent à l'acquisition des compétences langagières, en particulier linguistiques. C'est également la conclusion à laquelle nous sommes arrivée suite à l'analyse des programmes éducatifs et des manuels scolaires de français langue étrangère. La chanson n'est en effet utilisée que pour enseigner les faits linguistiques et poétiques ou dans le meilleur des cas, en compréhension de l'écrit, pour pallier le manque de supports pédagogiques pour enseigner d'autres genres discursifs (la lettre ouverte, l'ape, le débat d'idée, etc.). La chanson n'est donc pas enseignée comme un genre à part entière et ne jouit pas de la place accordée aux autres genres de discours dans les programmes et les manuels scolaires de langue française du cycle secondaire.

Notre problématique de recherche qui s'est interrogée, entre autres sur le développement de la compétence interculturelle, nous a conduite à dresser un état de la question de ce concept en didactique des langues et des cultures. Nous avons dans un premier temps essayé de définir la compétence interculturelle en la

distinguant des compétences relevant du culturel, à savoir les compétences transculturelle, métaculturelle, plurilingues/pluriculturelles et co-culturelle (cf. 3.1.1). Les différentes définitions données à la compétence interculturelle (Abdellah-Preteuille, 1999 ; Bayram et al., 2002 ; Zarate et al., 2003 ; Chaves, et al., 2012 ; Puren, 2013, 2014 ; Huber et Reynolds, 2014 ; Collès, 2017) nous ont permis de cerner les composantes à prendre en compte dans le développement de cette compétence. Ainsi, les résultats de cette analyse, nous ont révélé que le développement de la compétence interculturelle ne se limite pas à l'acquisition de savoirs sur la culture de l'autre, mais elle implique de développer chez les apprenants « l'aptitude à décentrer » (savoir-être), les capacités de découverte et d'interaction (savoir-faire), la capacité d'interprétation et de mise en relation (savoir-comprendre), et la capacité à mettre en pratique les connaissances culturelles dans les différentes situations d'interaction avec l'autre (savoir s'engager). Pour cela, les auteurs évoqués et s'intéressant à cette compétence ont mis en place des méthodes et des approches pour l'éducation interculturelle (cf. 3.1.5). C'est à l'approche interculturelle par les représentations et les stéréotypes (cf. 3.1.5.1) que nous avons eu recours dans l'étude expérimentée sur la chanson de l'immigration en classe de FLE (cf. 3.2). Les activités proposées dans le cadre de cette étude permettent à la fois de corriger les représentations stéréotypées des apprenants concernant la question de l'immigration et de développer en eux une forme de compétence interculturelle faite d'acceptation et de compréhension de l'autre.

Notre étude vise également l'enseignement de la chanson comme un genre à produire. Pour cela, nous avons opté pour la séquence didactique comme dispositif didactique (cf. 1.2.4.3) qui repose sur une modélisation didactique du genre à enseigner et à produire. Le recours au modèle didactique (cf. 1.2.4.2) comme générateur de séquences didactiques implique au préalable de définir le genre à enseigner et d'identifier ses principales caractéristiques génériques. La chanson étant « un genre composite » (Gourvernec, 2017) composée d'un texte, d'une musique, d'une interprétation vocale et parfois d'un clip, nécessitent une analyse à ces trois ou quatre niveaux (cf. 4.2). Pour identifier les caractéristiques de la

chanson, nous avons eu recours au modèle didactique de Chartrand et al. (2015), qui proposent une analyse à cinq niveaux : communicationnel, textuel, sémantique, grammatical, visuel et oral (cf. 4.3). L'identification des caractéristiques de la chanson à transposer en « dimensions enseignables » en situation de classe, nous a permis de réfléchir aux différentes activités à intégrer dans les différents modules de la séquence didactique. Il s'agit d'activités langagières à l'oral et à l'écrit (cf. 4.4) et d'activités de médiation interculturelle (cf. 4.5) qui visent le développement des compétences langagières et interculturelles.

L'identification des principales caractéristiques de la chanson par le recours au modèle didactique du genre, nous a facilité la conception des séquences didactiques. La première séquence que nous avons expérimentée avec les apprenants a porté sur la production de chansons sur des modèles existants (cf. 5.2). Le recours à des chansons contenant des proverbes et des expressions françaises a permis aux apprenants de se familiariser avec ces expressions à charge culturelle qui sont les clés d'une interaction réussie avec l'autre. En les abordant dans des chansons qui traitent de sujets qui touchent l'homme et qui leur donnent tout leur sens, les apprenants ont appris à les utiliser correctement selon la situation et le contexte. Le recours à des équivalents en langue kabyle (cf. 5.2.5 et 5.2.6) a permis aux apprenants de mieux cerner les ressemblances et les différences quant à leur emploi dans la culture française et la culture kabyle. Ce genre d'activités favorise le développement de la compétence interculturelle.

La production de nouveaux textes de chansons n'est pas une tâche très aisée pour les apprenants. L'insertion de nouvelles expressions culturelles (proverbes, expressions imagées, etc.) et le respect des caractéristiques textuelles, grammaticales, sémantiques et orales de ce genre discursif exige des apprenants des compétences langagières mais aussi interculturelles. Cela implique d'amener les apprenants à acquérir progressivement les caractéristiques du genre à produire en mobilisant leurs compétences et en développant de nouvelles. D'où d'ailleurs l'importance de recourir à la séquence didactique.

Les apprenants sont également confrontés à des tâches d'un niveau de complexité considérable, à savoir la mise en musique et l'interprétation vocale des nouveaux textes produits. Pour cela, nous avons introduit dans l'un des modules de la séquence didactique en question des activités portant sur l'analyse vocale et musicale de la chanson modèle (cf. 5.2.7). Afin de réussir cette tâche, les apprenants doivent être préalablement initiés à la musicologie, ce qui n'est pas le cas de notre échantillon. C'est pour cette raison d'ailleurs que nous avons opté pour la production de chansons par imitation. Les apprenants, étant initiés aux caractéristiques musicales et vocales de la chanson à reproduire, ont réussi à mettre en musique et à interpréter l'un des textes produit, à savoir la nouvelle version de la chanson « *On dit, on ne dit pas* ».

La deuxième séquence didactique (cf. 5.3) soumise à l'expérimentation s'intéresse à la médiation interculturelle par le recours à la traduction/adaptation de chansons. Les apprenants ont réussi à traduire et à adapter la chanson Kabyle « *Inzan* » (Les proverbes) de Ramdan Aliwat en français. Le travail consistait à trouver pour les proverbes kabyles des équivalents en français en respectant les autres caractéristiques génériques de la chanson (textuelles, sémantiques, grammaticales, etc.). Malgré les difficultés des apprenants liées à la traduction/adaptation de la chanson, les apprenants, étant déjà initiés aux expressions propres à la culture de l'autre et à leurs équivalents en langue première, ont trouvé la tâche plus aisée que celle de la première séquence ; néanmoins l'aboutissement de la production finale a nécessité une longue période de travail et des efforts de la part des apprenants. Notre rôle en tant qu'enseignante était de les orienter et de les guider à travers les différents modules de la séquence didactique. Nous avons premièrement évalué leurs prés-acquis sur les principales caractéristiques de la chanson et sur la technique de la traduction/adaptation en leur proposant à traduire une chanson ayant les mêmes caractéristiques (entre autres les proverbes) que celle à traduire en production finale. Puis nous les avons initiés, travers des études comparatives entre des chansons françaises et des chansons kabyles traduites/adaptées à partir de ces chansons, à la technique de la traduction par l'adaptation. A travers les autres modules de la séquence didactique, nous leur

avons proposé des activités pour travailler davantage les proverbes français et leurs équivalents en langue kabyle, toujours à travers la chanson.

La production finale (cf. 5.3.1), à savoir la traduction/adaptation de la chanson « *Inzan* » (Les proverbes) en français a permis aux apprenants de prendre conscience que le passage d'une langue-culture à une autre implique le respect du contexte de réception du destinataire en s'interrogeant sur les éléments culturels, tels que les proverbes, auxquels il faut trouver des équivalents dans la langue cible. La mise en valeur des ressemblances et des dissemblances quant à l'usage des proverbes d'une société à une autre participe au développement de la compétence interculturelle des apprenants.

Notre recherche a pour objectif d'aller au-delà de la production du genre enseigné. Comme nous inscrivons cette recherche dans le cadre de la perspective actionnelle, il s'agit de réaliser des productions réelles, palpables, socialisables et qui donnent du sens aux apprentissages. Ainsi, à travers les deux séquences proposées les apprenants ont réussi à réaliser de « vrais-projets d'action » (Springer, 2010). Ils ont mis en clip-vidéos les chansons produites, mises en musique et interprétées vocalement et ils les ont partagées sur YouTube. C'est ce type de tâche à viser actionnelle qu'il faut encourager en classe de FLE. La sensation de la tâche accomplie par la réalisation du projet suscite la motivation des apprenants à apprendre une langue et une culture étrangère. C'est ce que nous avons confirmé chez les apprenants en les questionnant et en leur demandant leurs avis sur le projet réalisé (cf. 5.4.3). Il faut également souligner que les différentes tâches qui font l'objet des différents modules de la séquence didactique menant à la production finale et à l'aboutissement du projet motivent les apprenants à apprendre la langue française.

Il nous semble, enfin, clair que la réalisation de productions concrètes permet à l'apprenant de jouer réellement son rôle d'acteur social. Mieux encore, son implication dans des activités de médiation interculturelle, qui lui procure le statut d'intermédiaire entre deux interlocuteurs de langues et de cultures différentes,

favorise le développement de ses compétences langagières, mais surtout interculturelles.

Les propositions auxquelles cette étude a donné lieu sont réparties en améliorations didactiques, qui relèvent en bonne partie des pratiques de classes et sont, de ce fait, à la portée des enseignants, et en recommandations propres à intégrer la chanson dans les programmes éducatifs algériens de français langue étrangère et dans les pratiques de classe.

Références bibliographiques

Références bibliographiques

- Abdallah-Pretceille Martine, Porcher Louis. (1996). *Éducation et communication interculturelle*, Presses Universitaires de France.
- Abdallah-Pretceille Martine. (1996). Compétence culturelle, compétence interculturelle : pour une anthropologie de la communication. *Le Français dans le Monde*. Numéro spécial : « Cultures, culture », Recherches et Applications.
- Abdallah-Pretceille Martine. (1999). *L'éducation interculturelle*. Presses Universitaires de France.
- Adam Jean-Michel. (1992). *Les textes : types et prototypes*. Paris: Nathan.
- Adhoum Rim. (2016). L'adaptation, de la traduction à la création originale : *La Fête du cordonnier* de Michel Vinaver. *Littératures*, (74). 189-198.
- Aggoun Shyraz. (2021). La Chanson Comme Meilleure Stratégie à L'enseignement/apprentissage De La Compréhension Orale, *إفانالعلوم*. 6(4). 636-650
- Ameziane Amar. (2011). « De merde à Vauban » à « Ah ya dдин qessam ! » Quelques notes au sujet de l'adaptation chez Muḥya. *Tifin : Revue des littératures berbères. Muḥya, esquisse d'un portrait*, Editions-Achab. (pp.63-70).
- Ammouden Amar. (2009). La chanson : Un outil possible pour une approche intégrée de la littéracie et de la culture. *Synergie Algérie*. (6). Numéro spécial « La littéracie en milieu plurilingue ». (117 –124). <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Algerie6/ammoudenamar.pdf>
- Ammouden Amar. (2012). L'exil dans la chanson de l'immigration. *Études et Documents Berbères*. (31). 63-72.
- Ammouden Amar. (2014). *Intégration des TIC et perspective actionnelle dans FLE : Le cas de la licence de français*. [Thèse de doctorat, Université de Bejaia, Algérie].
- Ammouden Amar. (2015). De la Kabylie à Paris, l'engagement dans la chanson : une approche interculturelle. Actes du colloque international : Chanter la lutte, université de Montpellier.
- Ammouden Amar. (2015). Le français au lycée en Algérie : des « types » de textes aux « genres » de discours. *Multilinguales*. (6).
- Ammouden Amar. (2016). De la Kabylie à Paris, l'engagement dans la chanson : une approche interculturelle. Actes du colloque international : Chanter la lutte, université de Montpellier, les 18, 19 et 20 mars 2015. Lyon : éditions Atelier de création libertaire.47-60.
<https://hal.archivesouvertes.fr/hal01383720/file/Chanter%20la%20lutte.pdf>
- Ammouden Amar. (2017). La recherche sur la chanson berbère de l'exil. *Études et Documents Berbères*, n° 37, pp.33-41.

- Ammouden Amar. (2018). L'image de l'immigré en France dans la chanson kabyle à travers la revue EDB. *Études et Documents Berbères*, (39- 40). 87-95.
<https://doi.org/>
- Ammouden Amar. (2020). Pour une catégorisation des contextes étymologiques des expressions idiomatiques. *Action Didactique*, [En ligne], n° 6, 82-94.
<http://univbejaia.dz/pdf/ad6/Ammouden.pdf>
- Ammouden Amar, Ben Boudjema Tanina. (2023). Culturalité, Identité, Interculturalité dans l'œuvre artistique du chanteur kabyle Idir. *Multilinguales*. 11 (2), 59-69.
- Ammouden M'hand. (2018). L'approche par les compétences en Algérie : de la théorie à la pratique. *Multilinguales*. (10).
- Auger Nathalie, Louis Vincent. (2009). CECR et dimension interculturelle de l'enseignement/apprentissage du FLE : quelles tâches possibles ?. *Le Français dans le monde. Recherches et applications*. (45). 102-110.
- Beacco Jean-Claude. (2007). *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*. Paris : Didier.
- Beacco Jean-Claude. (2013). L'approche par genres discursifs dans l'enseignement du français langue étrangère et langue de scolarisation. *Pratiques*.(157-158).
- Beacco Jean-Claude, Michael Byram, Marisa Cavalli, Daniel Coste, Mirjam Egli Cuenat, Francis Goullier, Johanna Panthier. (2016). *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*. Conseil de l'Europe.
- Ben Boudjema Tanina, Ammouden Amar (2019). La chanson comme source de motivation et comme outil d'apprentissage du français. *Synergies Pays Scandinaves*. (14). 135-145.
- Ben Boudjema Tanina. (2019). La chanson kabyle *Vava Inouva*, un genre sans frontières. Oralité, intertextualité et interculturelité, *Études et Documents Berbères*, (42), 211-214.
- Ben Boudjema Tanina. (2020). De la compétence culturelle à la compétence interculturelle à travers la chanson, en classe de français langue étrangère. *Faits de Langue et société*. (4-5). 1-9.
- Ben Boudjema Tanina. (2021). La chanson de l'immigration, expérience interculturelle : comprendre d'autres regards, dans : Marielle Rispaile (coord.), *Langues et chansons : recherches interdisciplinaires*, Action Didactique, (7), 174-189.
- Ben Boudjema Tanina. (2021). La chanson dans la recherche en didactique du français langue étrangère. *Didactiques*, 10 (1), 80-112.
- Ben Boudjema Tanina. (2021). Enseigner par les genres de discours en classe de français langue étrangère: le cas de la chanson. *Synergies Algérie* (29), 343-357.
- Ben Boudjema Tanina. (2022). La chanson kabyle, un vecteur transmetteur du patrimoine culturel immatériel et un patrimoine vivant à pérenniser. *Faits de langue et société*. (8), 49-63.

- Bélanger Émilie Baker, Giannetti Jessica, Tremblay-Vaillancourt François. (2011). Planification d'une séquence d'enseignement de l'écriture de la chanson engagée, Cours DID-3020 : Didactique du français III : écriture et communication orale. Chartrand Suzanne-Geneviève (dir). Université Laval.
- Bento Margaret. (2013). Regards théoriques sur la perspective actionnelle dans l'enseignement des langues en France. *Education et Didactique*. 7 (1). 87-100.
- Bento Margaret. (2020). La notion de tâche dans l'enseignement des langues étrangères en France. hal-03168517. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-03168517>.
- Blanchet Philippe, Chardenet Patrick. (2011). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : approches contextualisées*. Sous la direction de Philippe Blanchet, Patrick Chardenet. Éditions des archives contemporaines; Agence universitaire de la francophonie de Montréal. (pp.501-509).
- Boiron Michel, Hourbette Patrice. (1993). La nouvelle génération française. De Twist en rap : histoire. *Le Français dans le Monde*. (257). 52-56.
- Boiron Michel. (1998). Rencontrer la musique française aujourd'hui. *Le Français dans le Monde*. (300). 36-39.
- Boiron Michel. (2007). *Approches pédagogiques de la chanson*. <http://www.cavilamenligne.com/approches-pedagogiques-de-lachanson-if.org/FP/articles/rassart2008.htm>. [Consulté le 17 avril 2019]
- Boiron Michel. (2012). Chansons en classe : mode d'emploi. *Le Français dans le Monde*. (318). 55-57.
- Bourguignon Claire, Delahaye Philippe, Vicher Anne. (2005). L'évaluation de la compétence en langue : un objectif commun pour des publics différents ». *Éla. Études de linguistique appliquée*. (140).
- Bourguignon Claire. (2007). Apprendre et enseigner les langues dans la perspective actionnelle : le scénario d'apprentissage-action. *Les Langues Modernes*. (2).
- Boyer Henri. (2001). L'incontournable paradigme des représentations partagées dans le traitement de la compétence culturelle en français langue étrangère. *Éla. Études de linguistique appliquée*. 3-4 (123-124). 333-340.
- Boza Araya Virginia. (2012). La chanson et son enseignement. Quelles stratégies dans la classe FLE ? Pour quels publics ? *Langues Modernes*. (16). 197-213.
- Bronckart Jean-Paul. (2001). S'entendre pour agir et agir pour s'entendre. Dans J.-M. Baudouin, J. Friedrich (dirs). *Théories de l'action et éducation*. (133-154). De Boeck Université.
- Bronckart Jean-Paul. (2013). Quelques réflexions pour un redéploiement de la didactique des langues. *Recherches en didactiques*. 15 (1). 15-37. <https://doi.org/10.3917/rdid.015.0015>

- Byram Michael, Gribkova Bella, Starkey Hugh. (2002). *Développer la dimension interculturelle dans l'enseignement des langues. Une introduction pratique à l'usage des enseignants*. Conseil de l'Europe. Strasbourg.
- Byram Michael, Barrett Martyn, Ipgrave Julia, Jackson Robert, Del Carmen Mendez García María et al. (2009). *L'autobiographie de rencontres interculturelles (ARI)*. Conseil de l'Europe.
http://www.coe.int/t/dg4/autobiography/Source/AIE_fr/AIE_autobiography_fr.pdf
- Byram, Michael. (2009). *Sociétés multiculturelles et individus pluriculturels : le projet de l'éducation interculturelle*. Conseil de l'Europe. Strasbourg.
- Calvet Jean Louis. (1981). *Chanson et société*. Payot, Paris.
- Cantin Denis, Hebert Nancy, Lepine Martin, Thomas Pascal. (2002). Les difficultés rencontrées en pédagogie par projet. *Québec français*. (126).72–75.
- Catroux Michèle. (2002). Introduction à la recherche-action: modalités d'une démarche théorique centrée sur la pratique. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*. XXI (3).8-20.
- Cavalla Cristelle et Legallois Dominique. (2020). Caractériser et identifier les unités phraséologiques pour leur enseignement. *Action Didactique*, [En ligne], n° 6, 12-30. <http://univbejaia.dz/pdf/ad6/Cavalla-Legallois.pdf>
- Chachou Ibtissem. (2013). *La situation sociolinguistique de l'Algérie: pratiques plurilingues et variétés à l'œuvre*. 978-2-343-00505-8. ffhal-02886039f
- Chartrand Suzanne-Genéviève, Émery-Bruneau Judith, Sénéchal Kathleen. (2015). *Caractéristiques de 50 genres pour développer les compétences langagières en français*. Québec. Didactica.
- Chaves Rose- Marie, Favier Lionel, Péliissier Soizic. (2012). *L'Interculturel en classe*, PUG, Collection : Les outils malins du FLE.
- Chnane-Davin Fatima, Jean-Pierre Cuq. (2017). L'évaluation, un paramètre prépondérant en didactique du français langue étrangère et seconde. Pascal Detroz (dir). *L'évaluation à la lumière des contextes et des disciplines*. (91-110). De Boeck Supérieur.
- Cohen-Azria Cora, Daunay Bertrand, Delcambre-Derville Isabelle, Lahanier-Reuter Dominique, Reuter Yves. 2013. *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. De Boeck Supérieur.
- Collès Luc. (2003). Interculturel. Dans *Dictionnaire de l'altérité et des relations interculturelles*. Gilles Ferréol, Guy Jucquois, Armand Colin (dirs).
- Collès Luc. (2013). *Passage des frontières : Études de didactique du français et de l'interculturel*. Presses universitaires de Louvain.

- CollèsLuc. (2017). Evaluer la compétence interculturelle. Dans G. Cartier, M. De Kesel, J-L. Dufays et B. Wiame (dirs), *Progression et transversalité*. (pp. 197-205). Presse Universitaire de Louvain.
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Didier. Paris.
- Conseil de l'Europe. (2007). *Politiques et pratiques de l'enseignement de la diversité socioculturelle*. Didier. Paris.
- De Pietro Jean-François, Marinette Matthey. (2000). Apprendre à écrire une note de synthèse. *Perspectives pour une didactique de la rédaction technique*. Dans D. Benoît. *La rédaction technique*. Actes du séminaire de Bruxelles des 24 et 25 novembre 1997. (pp.149-168). Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur.
- De Pietro Jean-François. (2002). Et si, à l'école, on apprenait aussi ? *Acquisition et interaction en langue étrangère*. (16). 47-71.
- De Pietro Jean-François, Schneuwly Bernard. (2003). Le modèle didactique du genre: un concept de l'ingénierie didactique. *Les Cahiers Théodile : Recherches en didactiques*. (3). 27-52. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:32539>
- Djilali Keltoum, Boulouf Amal, Lefsih Allel. (2005). *Manuel de français, première année secondaire*. Onps.
- Dolz Joaquim, Noverraz Michèle, Schneuwly Bernard. (2001). S'exprimer en français : Séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit. *Notes Méthodologiques*. Bruxelles : De Boeck.
- Dolz Joaquim, Gagnon Roxane. (2008). Le genre du texte, un outil didactique pour développer le langage oral et écrit. *Pratiques*. 137-138.
- Dolz Joaquim et Schneuwly Bernard. (2009) *Pour un enseignement de l'oral : Initiation aux genres formels à l'école*. 4^{ème} éd. Paris, esf-Éditeur.
- Dolz, Joaquim, Schneuwly Bernard. (2016). *Pour un enseignement de l'oral : Initiation aux genres formels à l'école*. 6e éd. esf-Éditeur.
- Dumont Pierre. (1998). *Le français par la chanson*. L'Harmattan
- Gaulin André. (1982). La chanson comme genre. *Québec français*. (46). 37-39.
- GresillonAlmuth et Maingueneau Dominique. (1984). Polyphonie, proverbe et détournement, ou un proverbe peut en cacher un autre. *Langages*. (73), 112-125.
- Garzon-Gonzalez Angela. (2020). Un nouveau corpus de palimpsestes verbo-culturels pour sensibiliser l'apprenant de FLE à la phraséologie des médias. *Action Didactique*, [En ligne], n° 6, 115-137. <http://univ-bejaia.dz/pdf/ad6/GarzonGonzalez.pdf>
- Genette Gerard. (1987). *Seuils*. Paris, coll. « Poétique ».

- Gonzalez-Rey Maribel.(1995). « Le rôle de la métaphore dans la formation des expressions idiomatiques ». *Paremia*.n°4.
- Gourvenec Ludovic. (2013). Questions pour l'utilisation du clip vidéo en classe de langue. *Adjectif.net*. <http://www.adjectif.net/spip/spip.php?article244>
- Gourvenec Ludovic. (2017). *Paroles et Musique : Le français par la chanson*. Hachette.
- Gouvéa Lousada Eliane. (2007). Genres textuels et perspective actionnelle : éléments de rapprochement. Extrait du Bulletin "*Le français à l'université*".1-6. <http://www.bulletin.auf.org>
- Goyette Gabriel, Lessard-Hebert. (1987). *La recherche action*. 1^{ère} édition. Presses de l'Université du Québec
- Guillén Díaz Carmen. (2007). Pour la mise en place de l'interculturel en classe de LE. Les annonces publicitaires au centre d'un dispositif didactique de décentration. *Éla. Études de linguistique appliquée*. 2 (146). 189-204. <https://www.cairn.info/revue-ela-2007-2-page-189.htm>
- Guimarães-Santos Luiza. (2012). Perspective actionnelle et genres textuels : le modèle didactique dans l'enseignement du français langue étrangère. *Synergies Canada*. (5). 01-16
- Hacid Farida. (2017). La création littéraire par le procédé de l'adaptation chez Mohand Ou Yehya. Les raisons d'un choix. *Iles d Imesli* (9). 265-274
- Hassani Zohra. (2013). La réforme du système éducatif en Algérie : quels changements dans les pratiques des enseignants ? *Insaniyat*. (60-61).11-27.
- Holec Henri. (1988). L'acquisition de compétence culturelle. Quoi? Pourquoi? Comment? *Études de Linguistique Appliquée*. (69).
- Huber Josef, Reynolds Christopher. (2014). *Développer la compétence interculturelle par l'éducation*. Série Pestalozzi. (3). Conseil de l'Europe.
- Huber Michel. (1999). *Apprendre en projets. La pédagogie du projet-élèves*. Lyon : Chronique sociale.
- Huber Michel. (2005). *Apprendre en projets. La pédagogie du projet-élèves*, Lyon, Chronique sociale. (2^{ème} édition).
- Jonnaert, Philippe. (2002). *Compétences et socioconstructivisme. Un cadre théorique*. De Boeck Supérieur.
- July Joël. (2018). La métachanson de Léo Ferré. Dans Joël July et Pascal Pistone (dirs). *Ferré..vos papiers !*, n° 4, PUP. 99-111, coll. Chants Sons.
- July Joël. (2020). Le vers de chanson : de la convergence à la discordance. *Europe*. Revue littéraire mensuelle, Poésie et Chanson, 109. 120 à 142.

- Lahlou Abdelhak. (2018). Poésie orale kabyle ancienne : histoire, mémoire et patrimoine. *Quaderns de la Mediterrània*. (2). 107-115.
- Laurens Véronique. (2012). Modéliser des séquences en FLE et FLM : analyse comparée de l'unité didactique et de la séquence didactique. *Le Français Aujourd'hui*. (176). 59-75. <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2012-1-page59.htm> [Consulté le 11 juin 2020]
- Leterrier Sophie-Anne. (2014). Béranger, poète ou chansonnier ? Les jugements de l'histoire littéraire. *Revue d'histoire littéraire de la France*. 114 (1). 111-122.
- Macaire Dominique. (2007). Didactique des langues et recherche-action. Recherches en didactique des langues et des cultures. *Les Cahiers de l'Acedle*. (4). 93-119. HAL Id: hal-00554863. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00554863>.
- Macaire Dominique. (2011). Recherche-action en didactique des langues et des cultures : changer les pratiques et pratiquer le changement. Dans Muriel Molinié (dir.), *Démarches portfolio en didactique des langues et des cultures : enjeux de formation par la recherche action*. (pp. 113-124). Encrage.
- Mahboubi Fethi, Rekkab Mohamed, Allaoui Azzedine. (2007). *Manuel de français, troisième année secondaire*. Onps.
- Maingueneau Dominique (2007). Genres de discours et modes de généricité. *Le français aujourd'hui*. 4 (159). 29-35. <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2007-4-page-29.htm>
- Marchadour Matthieu et Blanchet Philippe. (2022). Usages et représentations du français en Algérie dans les premières décennies du XXIe siècle : une synthèse. *Socles*. 11 (1). 287-354.
- Margaret Bento. (2013). Regards théoriques sur la perspective actionnelle dans l'enseignement des langues en France. *Éducation et didactique*. 7 (1). 87-100. <http://journals.openedition.org/educationdidactique/1404>.
- Marzouk Ismaïl Moubarak. (2013). *Le recours à la traduction et son rôle dans l'enseignement/apprentissage du FLE à Bahreïn*. [Thèse de doctorat, Université Paul Valéry - Montpellier III]. <https://theses.hal.science/tel-00958833>.
- Medioni Marie-Alice (coord.), Mazet Florence et Sebahi Eddy. (2016). Traduction, médiation et réflexion sur la langue. *Langues Modernes*. (2). 11-20.
- Miled Mohamed. (2005). Un cadre conceptuel pour l'élaboration d'un curriculum selon l'approche par les compétences. *La refonte de la pédagogie en Algérie, Défis et enjeux d'une société en mutation*. (pp. 125-136). Unesco. Onps.
- Ministère de l'Education Nationale. (2005). *Guide du professeur, première année secondaire*. Office National des Publications Scolaires.
- Ministère de l'Education Nationale. (2005). *Programme de première année secondaire*.
- Ministère de l'Education Nationale. (2006). *Curriculum de français, deuxième année secondaire*.

- Ministère de l'Education Nationale. (2006). *Document d'accompagnement du programme, deuxième année secondaire*.
- Ministère de l'Education Nationale. (2006). *Guide pédagogique du manuel destiné aux professeurs*. Office National des Publications Scolaires.
- Ministère de l'Education Nationale. (2007). *Document d'accompagnement du programme de troisième année secondaire*.
- Ministère de l'Education Nationale. (2007). *Guide du professeur de troisième année secondaire*.
- Ministère de l'Education Nationale. (2007). *Guide du professeur, troisième année secondaire*. Office National des Publications Scolaires.
- Ministère de l'Education Nationale. (2007). *Programme de troisième année secondaire*.
- Ministère de l'Education Nationale. (2008). *Document d'accompagnement du programme de première année secondaire*.
- Ministère de l'Education Nationale. (2008). *Loi d'orientation sur l'Education Nationale N° 08- 04 DU 23 janvier 2008*. Bulletin officiel de l'Education Nationale.
- Ministère de l'Education Nationale. (2009). *Référentiel général des programmes*. CNP.
- Narcy-Combes Jean-Paul. (2005). *Didactique des langues et TIC : vers une recherche-action responsable*. Ophrys.
- Nathalie Auger, Vincent Louis. (2009). CECR et dimension interculturelle de l'enseignement/apprentissage du FLE : quelles tâches possibles ? *Le Français dans le monde*. (45).102-110.
- NeunerGerhard , ParmenterLynne, Starkey Hugh et Zarate Geneviève. (2003). Dans Michael Byram (coord), *La compétence interculturelle*. Conseil de l'Europe.
- Perrenoud Philippe. (1996). L'approche par compétences : une réponse à l'échec scolaire ? Actes du 20e colloque de l'AQPC.
- Perron Gilles. (2000a). Chanson et poésie. *Québec français*. (119). 80–81.
- Perron Gilles. (2000b). De la chanson à la littérature. *Québec français*. (119). 76–79.
- Piccardo Enrica et Puozzo Capron Isabelle. (2012). La créativité pour développer la compétence plurilingue déséquilibrée. Dans G. Alao, M. Derivry-Plard, E. Suzuki & S. Yun-Roger (Eds.), *Didactique plurilingue et pluriculturelle : L'acteur en contexte mondialisé*.(pp. 23-38).<https://www.academia.edu>.
- Porcher Louis. (1987). *Manières de classe*. Didier.
- Pratx Philippe. (1999). Des Chansons pour des situations de communication. *Le français dans le monde*. Hachette.
- Puren Christian. (2006). Explication de textes et perspective actionnelle : la littérature entre le dire scolaire et le faire social. http://www.cndp.fr/crdp-dijon/IMG/pdf/Article_puren_explic_textes.pdf

- Puren Christian. (2007). Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle et co-culturelle ». <http://www.aplv-languesmodernes.org/~ilash/spip.php?article844>.
- Puren Christian. (2009). Perspective actionnelle et pédagogie du projet : De la culture individuelle à la construction d'une culture d'action collective. *Synergies des Pays Riverains de la Baltique*. (6). 91-111.
- Puren Christian. (2013). La compétence culturelle et ses composantes. *Savoirs et Formations*. (3). 6-15.
- Puren Christian. (2013). *De l'approche communicative à l'aperspective actionnelle : deux ruptures décisives*. Rencontre FLE, Lima, 31 mai 2013, Conférence 9h15-10h30.
- Puren Christian. (2013). *Méthodologie de la recherche en didactique des langues-cultures*. Récupéré sur <https://www.christianpuren.com/>: <https://www.christianpuren.com/cours-m%C3%A9thodologie-de-la-recherche-en-dlc/chapitre-3-d%C3%A9finir-son-projet-de-recherche>
- Puren, Christian. (2014). La compétence culturelle et ses différentes composantes dans la mise en œuvre de la perspective actionnelle. Une problématique didactique. *Intercâmbio*.7(2). 21-38
- Puren Christian. (2017). Opérations cognitives (proaction, métacognition, régulation) et activités fondamentales (tâches, rétroaction, évaluation) de démarche de projet. 1-10. www.christianpuren.com/mes-travaux/2017a/.
- Puren Christian. (2020) L'outil médiation en didactique des langues-cultures : balisage notionnel et profilage conceptuel. file:///C:/Users/acp/Downloads/PUREN_2019b_M%C3%A9diation_essai_v02_05-01-2020.pdf
- Puren Christian. (2021). La compétence culturelle et ses composantes interculturelle et co-culturelle. », pp. 1-9. récupéré sur [file:///C:/Users/lunicorn/Downloads/PUREN_2021d_Composantes%20inter-%20et%20co-culturelles%20\(4\).pdf](file:///C:/Users/lunicorn/Downloads/PUREN_2021d_Composantes%20inter-%20et%20co-culturelles%20(4).pdf)
- Redjda Nadia. (2021). *Enseigner les genres médiatiques au secondaire selon une approche décroisée de l'oral et de l'écrit*. [Thèse de doctorat, université de Bejaia]. Dépôt DSpace/ManakinEnse. <http://hdl.handle.net/123456789/16503>.
- Richer Jean Jacques. (2011). Recherche-action et didactique du FLE. *Synergies Chine*. (6). 47-58.
- Richer Jean.-Jacques. (2011). Les genres de discours : une autre approche possible de la sélection de contenus grammaticaux pour l'enseignement/apprentissage du F.L.E. ? *LinX*. (64-65). 14-26. <http://journals.openedition.org/linx/1396>.
- Richer Jean-Jacques. (2014). Conditions d'une mise en œuvre de la perspective actionnelle en didactique des langues. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*. XXXIII (1).33-49.

- Rispail Marielle et Bacha, Youcef. (2021). L'Algérie chante ses langues. *Revue algérienne des lettres*. (10). <https://www.fabula.org/actualites/104587/lalgerie-chante-ses-languesnumero-coordonne-par-marielle-rispail-et-youcef.html>.
- Roegiers Xavier. (2000). *Une pédagogie de l'intégration. Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*. De Boeck.
- Rosen Évelyne. (2010). Perspective actionnelle et approche par les tâches en classe de langue. *La revue Canadienne des langues vivantes*. 66 (4). 487-498.
- Schneuwly Bernard et DOLZ Joaquim. (1997). Les genres scolaires. Des pratiques langagières aux objets d'enseignement. *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*. (15). 27-40.
- Sioridze Marine. (2018). Les composantes culturelles des expressions idiomatiques impliquant les parties du corps. Dans S. Olivier, I. Sfar et S. Mejri, *La phraséologie contrastive*. ISBN 9782745347824. 203-220.
- Springer Claude. (2008). Vers une pédagogie du dialogue interculturel : agir ensemble à travers les nouveaux environnements numériques sociaux. Actes du colloque international 2008, *Année européenne du dialogue interculturel: communiquer avec les langues-cultures*. HAL Id: halshs-01109428. <https://shs.hal.science/halshs-01109428>.
- Springer Claude. (2010). La dimension sociale dans le CECR : pistes pour scénariser, évaluer et valoriser l'apprentissage collaboratif. *La revue canadienne des langues vivantes*. 66 (4). 511-523. HAL Id: hal-01301628 <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01301628>.
- Springer Claude. (2012, 26-28 septembre). *Perspective Actionnelle et Pédagogie de l'Intégration (ou approche par compétences) : questions pour l'évaluation*. [Conférence]. Université régionale de formation, Fès, Maroc.
- Sridi Iman. (2014). Réflexions traductologiques et didactiques : vers un espace de rencontre entre les deux disciplines : domaine arabe - français. Linguistique. [Thèse de doctorat, Institut National des Langues et Civilisations Orientales]. HAL Id: tel-01132378 <https://theses.hal.science/tel-01132378>.
- Tardif Jacques. (1992). *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la science cognitive*. Les Éditions Logiques.
- Tcherkeslian-Carlotti Anita. (2004). Le discours : rapports de savoirs. Des théories linguistiques aux manuels scolaires de l'enseignement secondaire. Dans Vargas Claude (dir.), *Langue et études de la langue. Approches linguistiques et didactiques*. (pp. 164-172). Actes du colloque international de Marseille, IUFM d'Aix-Marseille, 4-6 juin 2003, Aix-en-Provence, Publications de l'Université de Provence,
- Teisseire Guillaume, Stefanov Vassil, Pierre Fremaux. (2013). *Georges Brassens*. <https://www.babelio.com/auteur/Georges-Brassens/20010/citations>

- Tremblay Ophélie. (2012). La chanson pour travailler l'oral et l'écrit en classe de français. *Québec français*. (165). 51–53
- Viau Roland. (2009). *La motivation en contexte scolaire*. 2^{ème} édition. Éditions du Renouveau pédagogique.
- Villers Damien. (2010). Les modalités du détournement proverbial : entre contraintes et libertés. *Modèles Linguistiques*. (62). 147-172.
- Zarate Geneviève (coord), Gohard-Radenkovic Aline, Lussier Denise, Penz Hermine. (2003). *Médiation culturelle et didactique des langues*. Conseil de l'Europe.
- Zarate, Geneviève. (2003). *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Didier.
- Zegrar, Baroudi, Boumous, Abdelkader et Betaouaf, Rachida. (2006). *Manuel de français, deuxième année secondaire*. Onps.

Table des tableaux

Tableau 1 : Caractéristiques et fonctions d'une compétence	26
Tableau 2 : Tableau récapitulatif d'une démarche de recherche-action	76
Tableau 3 : Statut des enseignants enquêtés	86
Tableau 4: Récapitulatif de l'entrée linguistique de Dumont	104
Tableau 5 : Récapitulatif de l'entrée paralinguistique de Dumont	104
Tableau 6 : Récapitulatif de l'entrée extralinguistique de Dumont	105
Tableau 7 : Tableau synoptique de l'objet d'étude « l'appel », programme de la 3 A.S.....	124
Tableau 8 : Textes de chansons inclus dans les manuels scolaires	126
Tableau 9 : les supports les plus utilisés par les enseignants	132
Tableau 10 : l'utilisation de la chanson en classe par les enseignants	133
Tableau 11 : les différentes manières d'exploiter la chanson en classe selon les enseignants	141
Tableau 12 : les avantages de l'utilisation de la chanson en classe selon les enseignants.....	142
Tableau 13 : les inconvénients de la chanson selon les enseignants	145
Tableau 14 : l'approche par les genres dans la pratique enseignante	148
Tableau 15 : Naissance et origine des chansons	191
Tableau 16 : Les thèmes liés à l'immigration dans les chansons.....	193
Tableau 17 : Les raisons du départ et du retour	194
Tableau 18 : Les multiples visages de l'immigré	195
Tableau 19 : La France entre rêve et réalité.....	196
Tableau 20 : Etude comparative des chansons	197
Tableau 21 : Proverbes français modifiés.....	227
Tableau 22 : Proverbes français et leurs équivalents en kabyle	228
Tableau 23 : Grille d'observation de la production initiale	282
Tableau 24 : Extrait de la chanson Je croque la vie de Sofia Essaïdi.....	288
Tableau 25 : expressions idiomatiques françaises et leurs équivalents en kabyle.....	290
Tableau 26 : Analyse musicale et vocale.....	294
Tableau 27 : grille des caractéristiques génériques à réinvestir dans la production finale	299
Tableau 28 : De la chanson modèle à la chanson produite par imitation	300
Tableau 29 : De la chanson initiale à la chanson produite par imitation	304
Tableau 30 : Production finale à texte libre	306
Tableau 31 : Cannevas de la séquence didactique sur la chanson et les expressions figées.....	308
Tableau 32 : Les détails du projet à réaliser	312
Tableau 33 : Extrait de la chanson de Jacques Dutronc "Proverbes"	312
Tableau 34 : Extrait de la chanson « Ay ħkanyemyaren n'zman »	315
Tableau 35 : Grille d'évaluation de la traduction d'une chanson.....	316
Tableau 36 : Proverbes en kabyle et équivalent en français	335
Tableau 37 : Premier jet de la production finale.....	339
Tableau 38 : Evaluation des productions finales	345

Table des figures

Figure 1 : Schéma de la séquence didactique selon Dolz, Noverraz et Schneuwly	60
Figure 2 : Notre démarche recherche-action en trois étapes	79
Figure 3 : Schéma de la composition interne d'une chanson par Gourvennec	210
Figure 4 : Modèle didactique du genre, les dimensions enseignables, par Dolz et Schneuwly (2008 : 189)	211
Figure 5 : Extrait de la chanson "On dit, on ne dit pas" (Macias).	214
Figure 6 : extrait de la chanson « Le fossoyeur » (Brassens)	215
Figure 7 : les aspects méthodologiques des séquences didactiques expérimentées	266
Figure 8 : Plan du projet-élèves	269
Figure 9: VidéoPad, logiciel de montage vidéo	296
Figure 10 : Options de montage dans VidéoPad	297
Figure 11 : insertion de la chanson, du texte et de l'image	297
Figure 12 : Extrait du clip-vidéo1 réalisé par les apprenants	303
Figure 13 : Insertion du son, de l'image et du texte	337
Figure 14 : Aperçu de la séquence 1	338
Figure 15 : Production finale après la réécriture	341
Figure 16 : Il faut se méfier de l'eau qui dort (sens codé)	343
Figure 17 : Il faut se méfier de l'eau qui dort (sens littéral)	343
Figure18 : Extrait du clip-vidéo de la chnason adaptée « <i>Les proverbes</i> »	344

Table des annexes

Annexe 1 : Questionnaire destiné aux enseignants de français au secondaire	1
Annexe 2 : Les réponses des enseignants au questionnaire	2
Annexe 3 : <i>Azul al Paris</i> (Bonjour Paris) d'Oulehlou	40
Annexe 4 : <i>L'étranger</i> d'Oulehlou	42
Annexe 5 : <i>Anda yella</i> (où-est-il ?) d'Idir	43
Annexe 6 : <i>Ayrib</i> (l'étranger) d'Idir	44
Annexe 7 : <i>Identité</i> du groupe Djurdjura	44
Annexe 8 : <i>Déménagement</i> de Salah Sadaoui.....	47
Annexe 9 : <i>Algérie mon beau pays</i> de Slimane Azem	48
Annexe 10 : <i>Carte de résidence</i> de Slimane Azem	49
Annexe 11 : <i>Les émigrants</i> de Charles Aznavour.....	50
Annexe 12 : <i>C'est déjà ça</i> d'Alain Souchon.....	51
Annexe 13 : <i>Où est donc la vérité ?</i> D'Enrico Mcias	52
Annexe 14 : <i>On dit, on ne dit pas</i> d'Enrico Macias	54
Annexe 15 : De « Merde à Vauban ! » à « Ah yaddinqessam! »	55
Annexe 16 : De « Ah ! Le joli temps ! » à « Amarezgney »	55
Annexe 17 : De « Nuit et brouillard » à « Yiwwas ad dlunfell-as»	58
Annexe 18 : De « Le sultan de Salamandragore » à « Sseltan n Mejbada »	59
Annexe 19 : De « Pauvre Martin » à « Muh n Muh ».....	60
Annexe 20 : De « Le déserteur » à « Amezzarti »	61
Annexe 21 : De « Les traîne-misère » à « Yerna dessen ».....	62
Annexe 22 : De « Ma vocation » à « Ay ixef-iwrefdasefru »	63
Annexe 23 : Questionnaire destiné aux apprenants	65
Annexe 24 : les réponses des apprenants au questionnaire	65
Annexe 25: Production initiale de la séquence 1 (groupe 1).....	69
Annexe 26: Production initiale de la séquence 1 (groupe 2).....	70
Annexe 27: Production initiale de la séquence 1 (groupe 3).....	70
Annexe 28: Production initiale de la séquence 1 (groupe 4).....	71
Annexe 29: Production initiale de la séquence 1 (groupe 5).....	71
Annexe 30: Production initiale de la séquence 2 (binôme 1).....	72
Annexe 31: Production initiale de la séquence 2 (binôme 2).....	72
Annexe 32: Production initiale de la séquence 2 (binôme 3).....	73
Annexe 33: Production initiale de la séquence 2 (binôme 4).....	73
Annexe 34: Production initiale de la séquence 2 (binôme 5).....	74
Annexe 35: Production initiale de la séquence 2 (binôme 6).....	74
Annexe 36: Production initiale de la séquence 2 (binôme 7).....	75
Annexe 37: Production initiale de la séquence 2 (binôme 8).....	75
Annexe 38 : CD 1, séquence didactique n°1 « produire par imitation une chanson et la mettre en clip », le cas de la chanson « On dit, on ne dit pas »	76
Annexe 39 : CD 2, séquence didactique n° 2« Traduire en français une chanson kabyle comportant des proverbes et la mettre en clip », le cas de la chnason « Inzan » de Ramdan Aliwat.	76

Table des matières

SOMMAIRE	04
INTRODUCTION GENERALE	07

**CHAPITRE 1 : PROBLEMATIQUE, CADRAGE THEORIQUE ET CHOIX
METHODOLOGIQUE**

Introduction	19
1.1. Questions et hypothèses de recherche	19
1.2. Champ théorique de notre recherche	22
1.2.1. L'approche par compétences	23
1.2.1.1. Le concept de compétence	23
1.2.1.2. Les principes de base de l'approche par compétences	28
1.2.1.3. L'approche par compétences dans le contexte algérien	30
1.2.2. La perspective actionnelle	32
1.2.2.1. De la tâche d'apprentissage à la tâche actionnelle	34
1.2.2.2. Du projet simulé au projet réel	37
1.2.2.3. Les conditions d'efficacité et de réussite du projet	40
1.2.2.4. De la centration sur l'apprenant à la centration sur le groupe	43
1.2.2.5. Le projet-élèves et la motivation par l'action	44
1.2.2.6. Les compétences à communiquer langagièrement	46
1.2.2.7. La compétence interculturelle	47
1.2.2.8. La compétence plurilingue et pluriculturelle	51
1.2.3. L'approche par compétences et la perspective actionnelle	53
1.2.4. L'approche par genres de discours	54
1.2.4.1. Les objectifs de l'enseignement par genres de discours	56
1.2.4.2. Le modèle didactique du genre	57
1.2.4.3. La séquence didactique	58
1.2.4.4. L'approche par les genres de discours dans le contexte algérien	62
1.2.5. Les genres de discours et la perspective actionnelle	64
1.3. La chanson dans une perspective actionnelle et interculturelle	66
1.4. Contextualisation de notre recherche	67
1.5. Démarche méthodologique de notre recherche	71
1.5.1. La recherche fondamentale et appliquée	72
1.5.2. La recherche qualitative	73
1.5.3. La recherche-action en didactique des langues et des cultures	73
1.5.4. Notre démarche recherche-action	77
1.5.4.1. Identification et analyse de la situation initiale	77
1.5.4.2. Pistes didactiques et expérimentations	78
1.5.4.3. Evaluation et propositions didactiques	78
1.6. Description du corpus	79
1.6.1. Programmes éducatifs de français au secondaire	80
1.6.2. Documents d'accompagnement des programmes	80
1.6.3. Manuels scolaires de français au secondaire	81
1.6.4. Guides de l'enseignant	85
1.6.5. Questionnaires destinés aux enseignants	85
Conclusion	87

CHAPITRE 2 : LA CHANSON EN CLASSE DE FLE

Introduction	90
2.1. La chanson dans la recherche en didactique du FLE	91
2.1.1. De l'approche linguistique à l'approche culturelle	91

2.1.1.1. Les pratiques pédagogiques du Français dans le monde	92
2.1.1.2. L'approche pédagogique de Michel Boiron	97
2.1.2. La chanson dans une approche socioculturelle et interculturelle.....	100
2.1.2.1. De la compétence socioculturelle à la compétence ethno-socioculturelle	101
2.1.2.2. L'approche pédagogique de Pierre Dumont	102
2.1.2.3. De la compétence ethno-socioculturelle à la compétence interculturelle	105
2.1.3. La chanson pour développer les compétences orale et écrite	108
2.1.4. La chanson enseignée comme genre de discours.....	112
2.1.4.1. Le modèle didactique et la chanson	113
2.1.4.2. La séquence didactique et la chanson.....	114
2.1.4.3. La chanson en projet de classe.....	120
2.2. La chanson dans les documents officiels algériens.....	123
2.2.1. La chanson dans les programmes de français et les guides d'accompagnement.....	124
2.2.2. La chanson dans les manuels scolaires.....	125
2.3. La chanson dans les pratiques de classes à Bejaia	130
2.3.1. Les représentations des enseignants sur la place de la chanson dans les programmes	130
2.3.2. La place de la chanson dans les pratiques de classe.....	131
2.3.3. Les avantages de la chanson en classe selon les enseignants	133
2.3.3.1. Facilitation de l'apprentissage de la langue.....	134
2.3.3.2. Développement des compétences orale et écrite.....	134
2.3.3.3. Développer la compétence culturelle et interculturelle	134
2.3.3.4. Le ludique et le divertissement	138
2.3.3.5. Initiation à la poésie	138
2.3.3.6. La motivation par la chanson.....	138
2.3.4.1. Déconcentration et distraction des apprenants.....	143
2.3.4.2. Problèmes administratif et technique	144
2.3.4.3. Le mauvais choix de chansons.....	145
2.3.4.4. La négligence des supports textuels	145
2.3.4.5. La culture véhiculée, un obstacle pour l'apprentissage.....	146
2.3.5. Quelle chanson choisir ? Chanson d'hier ou d'aujourd'hui ?.....	147
2.3.6. Chanson, séquence didactique et projet-élèves.....	148
Conclusion.....	151

CHAPITRE 3 : LA CHANSON POUR DEVELOPPER LA COMPETENCE INTERCULTURELLE EN CLASSE DE FLE

Introduction	154
3.1. La compétence interculturelle dans les recherches didactique des langues	155
3.1.1. La compétence interculturelle : une terminologie mal stabilisée.....	155
3.1.2. La Compétence interculturelle vs compétence culturelle.....	158
3.1.3. La compétence interculturelle dans le CECRL.....	161
3.1.4. Les composantes de la compétence interculturelle	164
3.1.4.1. Les savoirs (connaissances).....	165
3.1.4.2. Le savoir-être	166
3.1.4.3. Le savoir apprendre/faire.....	166
3.1.4.4. Le savoir-comprendre.....	167
3.1.4.5. Le savoir-s'engager	168
3.1.5. Méthodes et approches de l'interculturel.....	168
3.1.5.1. L'approche par les représentations et les stéréotypes	169
3.1.5.2. L'approche par le choc culturel	172
3.1.5.3. L'approche anthropologique : le support littéraire.....	173
3.1.5.4. L'approche pragmatique et interactionniste	174
3.1.5.5. L'approche linguistique.....	176

3.1.5.	Activités pour développer la compétence interculturelle	178
3.1.6.	L'évaluation de la compétence interculturelle.....	181
3.2.	La chanson de l'immigration pour développer la compétence interculturelle.....	187
3.2.1.	La chanson de l'immigration et la compétence interculturelle.....	188
3.2.2.	Déroulement de l'expérimentation et discussion des résultats	189
3.2.2.1.	Découverte des chansons et sensibilisation au phénomène de l'immigration.....	189
3.2.2.2.	Analyse thématique des chansons	192
3.2.2.3.	Analyse comparative des chansons	196
	Conclusion : discussion des résultats	201

CHAPITRE 4 : LA CHANSON COMME GENRE DE DISCOURS EN CLASSE DE FLE : ACTIVITES LANGAGIERES ET DE MEDIATION INTERCULTURELLE

	Introduction	204
4.1.	La chanson un genre social et littéraire	205
4.2.	La chanson, un genre discursif composite.....	208
4.3.	Modélisation didactique du genre chanson.....	211
4.3.1.	Les caractéristiques communicationnelles	213
4.3.2.	Les caractéristiques textuelles.....	218
4.3.3.	Les caractéristiques sémantiques	223
4.3.4.	Les caractéristiques grammaticales.....	232
4.3.5.	Les caractéristiques visuelles et orales	233
4.4.	Activités langagières et séquence didactique.....	236
4.4.1.	Activités de compréhension orales et écrites.....	239
4.4.2.	Activités de production écrite et orale.....	239
4.5.	Activités de médiation interculturelle et séquence didactique.....	240
4.5.1.	De la traduction à la médiation interculturelle.....	241
4.5.2.	La traduction/adaptation : une activité de médiation culturelle/ interculturelle	242
4.3.3.	Traduction de chansons françaises en kabyle	244
	Conclusion.....	262

CHAPITRE 5 : SEQUENCES DIDACTIQUES SUR LA CHANSON DANS UNE PERSPECTIVE ACTIONNELLE ET INTERCULTURELLE

	Introduction	264
5.1.	Les aspects méthodologiques des séquences didactiques expérimentées	265
5.1.1.	Action finale projetée	266
5.1.2.	Les objectifs de l'action finale.....	268
5.1.3.	Les compétences visées par le projet/séquences.....	270
5.1.4.	Les chansons choisies.....	275
5.1.5.	Durée du projet/séquences et public visé	276
5.2.	Séquence 1 : Produire par imitation des chansons	277
5.2.2.	Mise en situation	277
5.2.3.	Production initiale	280
5.2.4.	Module 1 : la structure de la chanson.....	283
5.2.5.	Module 2 : la comparaison et les expressions imagées	287
5.2.6.	Module 3 : les proverbes dans la chanson	291
5.2.7.	Module 4 : Analyse vocale et musicale.....	293
5.2.8.	Module 5 : Le montage vidéo	295
5.2.9.	La production finale	298
5.3.	Séquence 2 : Traduire en français une chanson kabyle comportant des proverbes et la mettre en clip.	309
5.3.1.	Mise en situation	310
5.3.2.	Production initiale	314
5.3.3.	Module 1 : Initiation à la traduction/adaptation.....	318
5.3.4.	Module 2 : Proverbes kabyles et équivalents en français.....	330

5.3.5.	Module 3 : Les proverbes dans la chanson à traduire	333
5.3.6.	Module 4 : La mise en vidéo de la chanson.....	337
5.3.1.	Production finale	338
5.4.	Evaluation du projet-élèves et pistes didactiques	344
5.4.1.	Le projet-élèves, une production concrète et socialisable	346
5.4.2.	La chanson pour un projet coopératif et interculturel	349
5.4.3.	Evaluation du projet par les apprenants.....	350
5.4.4.	Les difficultés rencontrées	353
5.5.	Synthèse et recommandations.....	354
CONCLUSION GENERALE		357
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES		365
TABLE DES TABLEAUX.....		376
TABLE DES FIGURES		377
TABLE DES ANNEXES		378
TABLE DES MATIERES		379
ANNEXES		383

Annexes

Annexe 1 : Questionnaire destiné aux enseignants de français au secondaire

Questionnaire destiné aux enseignants de français au secondaire			
Veuillez répondre à ce questionnaire qui s'inscrit dans le cadre d'une thèse de doctorat sur l'enseignement de français au secondaire.			
F <input type="checkbox"/>	H <input type="checkbox"/>	Titulaire <input type="checkbox"/> Stagiaire <input type="checkbox"/> Contractuel(e) <input type="checkbox"/>	Remplaçant(e) <input type="checkbox"/> Expérimenté(e) <input type="checkbox"/>
Etablissement :		Ville :	
<p>1. Quelle méthodologie d'enseignement adoptez-vous en classe de FLE ?</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>2. Quels sont ses principes de base?</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>3. Quels supports préféreriez-vous utiliser le plus en classe de français ?</p> <p>BD <input type="checkbox"/> chanson <input type="checkbox"/> extrait de film <input type="checkbox"/> Extrait de roman <input type="checkbox"/> Fait de <input type="checkbox"/> Pièce théâtrale <input type="checkbox"/></p> <p>Autre (s) (précisez) <input type="checkbox"/></p> <p>Pourquoi ?</p> <p>.....</p> <p>4. Adoptez-vous l'approche par les genres de discours en classe <input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/></p> <p>Je ne sais pas <input type="checkbox"/></p> <p>5. Quels genres de discours devons-nous enseigner au secondaire ?</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>6. Utilisez-vous la chanson en classe <input type="checkbox"/> Souvent <input type="checkbox"/> Rarement <input type="checkbox"/> Jamais <input type="checkbox"/></p> <p>Si vous utilisez la chanson en classe, c'est surtout comme :</p> <p>Divertissement <input type="checkbox"/> Support aux activités <input type="checkbox"/> Appui didactique <input type="checkbox"/> Préparation de classe <input type="checkbox"/></p>			

7. Si vous utilisez la chanson dans le cadre de la séquence didactique ou comme projet de classe, dites comment.

.....
.....
.....

9. Que pensez-vous de la place réservée à la chanson dans les programmes du secondaire ? (justifiez)

.....
.....
.....

10. Est-il préférable d'utiliser en classe les chansons d'hier ou celles d'aujourd'hui? (Justifiez votre réponse)

.....
.....
.....

11. Selon vous, quels sont les avantages de l'utilisation de la chanson en classe de langue ?

.....
.....
.....

12. Selon vous, quels sont (éventuellement) les inconvénients de l'utilisation de la chanson en classe ?

.....
.....
.....

13. La chanson accroît-elle la motivation des apprenants ? (Justifiez votre réponse)

.....
.....
.....

14. Comment développer les compétences langagières (à l'oral et à l'écrit) en classe avec la chanson ?

.....
.....
.....

15. Comment développer la compétence culturelle en classe avec la chanson ?

.....
.....
.....

16. Comment développer la compétence interculturelle en classe avec la chanson ?

.....

17. Avez-vous en tête des chansons qu'on peut exploiter en classe ? (titre et interprète)

.....

MERCI POUR VOTRE AIMABLE CONTRIBUTION

Annexe 2 : Les réponses des enseignants au questionnaire

1. Quelle méthodologie d'enseignement adoptez-vous en classe de FLE ?

2. Quels sont ses principes de base?

Questionnaire	Méthodologie	Ses principes de base
1	Approche par les compétences	Installer les compétences visées d'une manière à préparer l'apprenant à la vie sociale et professionnelle. Il ne s'agit plus d'un enseignement scolaire comme dans l'approche par objectifs. L'apprenant devrait être au centre de la situation d'apprentissage, faire de lui un acteur actif.
2	Approche par les compétences	L'apprenant apprend avec plaisir
3	Approche par les compétences	Sans réponse
4	Approche par les compétences	L'apprenant est l'acteur de ses apprentissages. l'enseignant est le guide
5	Approche par les compétences	Sans réponse
6	Approche par les compétences	Faire passer le message au plus d'apprenants possible
7	Approche par les compétences	Mettre l'élève au centre du savoir
8	Approche par les compétences	L'élève est au centre du processus d'enseignement/apprentissage
9	Approche par les	L'apprenant est au centre de l'opération d'apprentissage

	compétences	
10	Approche par les compétences	Amener l'apprenant à « apprendre à apprendre »
11	Approche par les compétences	Amener l'apprenant à « apprendre à apprendre » seul
12	Approche par les compétences	Mettre l'élève au centre de l'apprentissage La résolution des situations problèmes Favoriser son autonomie
13	Approche par les compétences	Sans réponse
14	Approche par les compétences	Faire comprendre l'élève sans que je fasse trop d'efforts
15	Approche par les compétences	La centration sur l'apprenant qui construit ses apprentissages selon ses besoins
16	Approche par les compétences	Sans réponse
17	Approche par les compétences	Documents authentiques/apprenant actif/pédagogie du projet
18	Approche par les compétences	L'apprenant est le centre l'intérêt de tous processus enseignements apprentissages ainsi le projet didactique et pédagogique dépend de lui et de ses compétences.
19	Approche par les compétences	Faire de l'apprenant l'acteur et l'agent de ses propres apprentissages Réinvestir ses acquis dans les situations de communication de la vie réelle
20	Approche par les compétences	Interaction élèves = professeur Faire travailler l'élève, le faire participer Professeur = guide (oublier le magistral) Préparer l'élève à la vie réelle (à l'extérieure)
21	Méthode traditionnelle	L'enseignement de la grammaire
22	Approche par les compétences	L'élève est au centre du processus d'apprentissage

23	Approche par les compétences	L'interactivité/construction des savoirs selon les besoins
24	Approche par les compétences	L'approche qui se base sur les notions de savoir/savoir-faire/savoir-être
25	Approche communicative	Je privilégie l'oral/ je tolère le recours à la langue maternelle et l'erreur/ je joue le rôle de médiateur / je guide et j'oriente les apprenants afin qu'ils soient autonomes/j'encourage le travail du groupe et la pédagogie du projet
26	Méthode active	L'apprenant travaille seul, en binôme ou en groupe. L'enseignant oriente et conseille
27	Approche par les compétences	Faire de l'apprenant un élément actif qui réfléchit et qui construit lui-même son savoir
28	Approche par les compétences	Faire travailler l'apprenant Travailler avec des objectifs
29	Approche par les compétences	Fixer des objectifs. Favoriser le travail de groupe
30	Approche par les compétences	Fixer des objectifs Choisir des activités
31	Méthode traditionnelle	L'élève est récepteur et émetteur/l'enseignant est un guide
32	Approche par les compétences	C'est une logique d'apprentissage centrée sur l'apprenant, à des actions et interfactions face à des situations problèmes, il doit être entraîné à chercher l'information, organiser, analyser des situations, élaborer des énoncés et proposer des solutions
33	Approche par les compétences	Apprentissage centré sur l'apprenant. Mettre l'élève devant des situations d'intégration. Lui permettre de s'exprimer à l'oral ou à l'écrit
34	Approche par les compétences	L'apprenant est au centre des apprentissages et ces derniers sont conçus selon les besoins des apprenants
35	Approche traditionnelle	Guider l'élève sachant qu'un adolescent tend plutôt au jeu superflu. Ce n'est que ceci la formation d'un homme d'un citoyen.
36	Approche par les compétences	Démarrer toujours avec une situation problème. Contextualiser les apprentissages. inciter l'apprenant à travailler plus, en se contentant de l'orienter. Respecter les

		différences
37	Approche par les compétences	C'est un enseignement accès sur l'apprenant. Cette approche vise à développer des compétences chez l'apprenant en vue de les réinvestir dans sa vie sociale.
38	Méthode traditionnelle	Pour la méthode traditionnelle, elle vise le développement de la mémoire chez l'apprenant. Pour la méthode intuitive : elle met l'apprenant en contact avec l'objet à étudier. Elle vise le développement intellectuel des sens des élèves dans leur enseignement
39	Approche par les compétences	Elle se focalise sur l'apprenant qui doit être au centre de l'opération d'apprentissage
40	Approche par les compétences	L'apprenant est le centre de son apprentissage. Elle permet à l'apprenant d'acquérir des compétences dans des situations d'apprentissage différentes. L'apprenant participe dans son apprentissage. Il n'est pas un simple récepteur
41	Approche par les compétences	Enseignement en situation. Intégration des apprentissages. évaluation formative
42	Pédagogie du projet	Réalisation d'activités et de tâches se fait dans le cadre d'un projet. négociation, apprentissage, réalisation du projet
43	Approche par les compétences	Enseignement en situation d'apprentissage. Evaluation formative
44	Approche par les compétences	Sans réponse
45	Approche par les compétences	L'apprenant est au centre de l'apprentissage. Cette approche lui permet d'acquérir des connaissances susceptibles de l'aider dans son parcours éducatif et dans sa vie quotidienne.
46	Approche par les compétences	L'enseignant devient guide en cédant un peu de son autorité. Le principe d'autonomie et de métacognition pour l'apprenant. Apprentissage coopératif
47	Approche par les compétences	Favoriser l'interaction/ le travail d'équipe/ évaluer son apprenant sur ce qu'il connaît et non sur ce qu'il ne connaît pas.
48	Approche par les compétences	Il doit y avoir une interaction entre l'élève et l'enseignant et l'enseignement se fait en fonction des besoins des élèves.

49	L'approche par compétences	Les apprenants sont "les acteurs", c'est eux, qui construisent leur apprentissage. Le rôle de l'enseignant: guide et oriente.
50	L'approche par les compétences	Elle répond au besoin de réduire l'échec scolaire chez les élèves tant qu'elle place l'apprenant au centre de l'action éducative. Il devient le principal acteur dans le processus d'enseignement/ apprentissage.
51	L'approche préconisée par le ministère de l'éducation nationale à savoir l'approche par compétences.	L'intégration des apprentissages dans des situations réelles et l'investissement des savoirs et savoirs faire acquis pour résoudre des problèmes concrets.
52	Approche par compétence.	Bases "préconisées" ... Les compétences pré-acquises chez l'apprenant.
53	Approche par les compétences	L'apprenant a des connaissances antérieures. Notre objectif est de développer ces connaissances et les réinvestir dans les activités qu'on fait en classe. Donc l'apprenant doit être actif et il doit être en interaction avec ses camarades pour aboutir au conflit socio- cognitif.
54	L'approche par compétences,	Enseigner en visant des compétences Créer des situations problèmes
55	L'approche par les compétences	L'apprenant est la base de l'apprentissage
56	Approche par les compétences	L'élève est acteur de son apprentissage. L'enseignant n'est là que pour l'orienter et le guider
57	L'approche par compétences	Mettre l'apprenant au centre de son apprentissage, la création des situations actives là où l'apprenant relis le savoir et le savoir-faire, L'évaluation du type formative pour évaluer l'apprenant et remédier aux lacunes.
58	L'approche communicative	L'enseignant présente une opération ou un processus et mise en application avec accompagnement des apprentissages
59	Approche communicative	Amener l'élève à construire lui-même son savoir
60	L'approche actionnelle	-Guider l'apprenant à construire lui-même son savoir (l'autonomie) à l'aide de l'enseignant. - Proposer des tâches langagières à réaliser dans l'établissement ou en

		dehors du lycée. - favoriser le travail en binôme et en groupe. -réaliser des projets de classe.
61	Enseignement \ apprentissage, évaluation et compétence de communication	Inciter l'apprenant construire son propre apprentissage où il devient l'actant et un membre actif dans le processus d'apprentissage.
62	L'approche par compétences,	L'apprenant est l'acteur de son apprentissage.
63	L'approche actionnelle	Certaines reposent sur le principe de "répétition", parfois de "traduction" d'autres sur le principe de l'utilisation de la langue dans des situations réelles mais toute dans l'optique d'atteindre un objectif qui est la communication.
65	Approche par les compétences	La centration sur L'apprenant .Ce dernier participe activement dans la construction de son apprentissage .Il ne s'agit plus de transmission passive d'un ensemble de contenus(savoir) mais plutôt de l'acquisition d'une méthode de travail active assurée par les deux éléments importants de l'apprentissage (l'enseignant et L'apprenant) qui garantissent l'acquisition d'un savoir-faire indispensable pour la réussite de l'apprenant dans sa société.
67	Approche par les compétences	La situation d'intégration - L'enseignant est un guide, orienteur, et accompagnateur. -l'apprenant doit être actif et autonome, c'est lui qui participe à sa propre formation.
67	L'approche par compétences	Ensemble de méthodologies et d'approches
68	Approche communicative	L'enseignant est un guide. L'apprenant est au centre de l'action éducative.
69	Approche par les compétences	L'échange, la participation, prise de parole.
70	Méthode active	Elle met l'accent sur les compétences linguistiques (savoir) et extralinguistiques (savoir-faire voir culturelles et sociales) de l'apprenant
71	L'approche par compétences	L'interaction entre apprenant et médiateur, centration sur l'apprenant dans l'apprentissage
72	approche par les compétences	développer des compétences chez les apprenants

73	L'approche par compétences	L'apprenant est au centre de ses apprentissages.
74	Approche communicative	Savoir, enseignant et apprenant (le triangle didactique). Tout en ajoutant les séquences d'apprentissage et le projet pédagogique.
75	L'approche actionnelle	Elle met l'accent sur les compétences linguistiques (le savoir) et extralinguistiques (savoir-faire voir les connaissances culturelle et sociales)de l'apprenant.
76	Approche par compétences	Faire travailler les apprenants en groupe, tenir compte du niveau hétérogène du groupe classe, travailler sur les compétences langagières à l'oral , en production et compréhension et l'écrit production et compréhension et les compétences linguistiques partielles.
77	Approche par les compétences	Avoir une situation d'intégration dont le contenu correspondrait à la réalité de l'apprenant/ respecter la différence entre les apprenants/ les compétences doivent être évaluables/ démarrer d'une situation problème.
78	Approche par les compétences	Mettre l'apprenant au centre de ses apprentissages

3. Quels supports préféreriez-vous utiliser le plus en classe de français ?

Support utilisé	Questionnaire
BD	Q5 Q13 Q14 Q16 Q17 Q26 Q36 Q37 Q40 Q41 Q50
Chanson	Q1 Q2 Q3 Q4 Q6 Q7 Q8 Q10 Q11 Q16 Q17 18 Q19 Q20 Q24 Q25 Q26 Q31 Q37 38 41 42 44 38
Extrait de film	Q5 Q7 Q12 Q15 Q16 Q18 Q19 Q20 Q23 Q24 Q25 Q26 q28 Q31 Q32 Q35 Q36 42
Extrait de roman	Q1 Q8 Q9 Q10 Q11 Q12 Q14 Q15 Q17 Q18 Q20 Q23 Q25 Q26 Q27 Q30 28 Q29 31 Q32 Q33 38 45 46
Fait divers	Q5 Q8 Q9 Q10 Q11 Q12 Q14 Q17 Q18 Q21 Q24 Q26 Q27 28 29 36 44 45 47
Pièce théâtrale	Q5 Q8 Q9 Q10 Q11 Q12 Q17 Q20 Q21 Q22Q25 Q26 29 36 37 Q38 40 41 43 44 45 47
Autres	Q13 Q14 Q15 Q17 Q18 Q19 Q20 Q22 Q23 46

4. Adoptez-vous l'approche par les genres de discours en classe ?

Questionnaire	Réponse
1	Oui
2.	Oui
3	Oui
4	Je ne sais pas
5	Oui
6	Non
7	Je ne sais pas
8	Oui
9	Oui

10	Oui
11	Oui
12	Oui
13	Oui
14	Je ne sais pas
15	Oui
16	Je ne sais pas
17	Oui
18	Je ne sais pas
19	Non
20	Sr
21	Je ne sais pas
22	Idem
23	Oui
24	OUI
25	OUI
26	OUI
27	OUI
28	Ou
29	Je ne sais pas
30	Oui
31	Je ne sais pas
32	Oui
33	Oui
34	Oui
35	Oui
36	Oui

37	Oui
38	Oui
39	Oui
40	Oui
41	Sans réponse
42	Oui
43	Sans réponse
44	Oui
45	Oui
46	Non
47	Non
48	Non
49	Je ne sais pas
50	Oui
51	Non
52	Non
53	Oui
54	Non
55	Oui
56	Je ne sais pas
57	Oui
58	Je ne sais pas
59	Oui
60	Oui
61	Oui
62	Oui
63	Je ne sais pas

64	Oui
65	Oui
66	Oui
67	Oui
68	Oui
69	Oui
70	Oui
71	Je ne sais pas
72	Oui
73	Oui
74	Oui
75	Oui
76	Oui
77	Oui
78	Oui

5. Quels genres de discours devons-nous enseigner au secondaire ?

Questionnaire	Réponse
1	Sans réponse
2	Le débat d'idée le théâtre
3	Le débat d'idée/le fait divers/l'interview/le reportage
4	L'argumentatif le descriptif et le narratif
5	Argumentatif narratif explicatif historique
6	Sans réponse
7	Explicatif argumentatif descriptif
8	Argumentatif narratif explicatif historique
9	Argumentatif narratif explicatif historique

10	Argumentatif explicatif narratif exhortatif
11	Narratif le discours théâtral exhortatif argumentatif
12	Argumentatif explicatif exhortatif descriptif narratif
13	Le discours théâtral le fait divers le reportage touristique
14	Tous
15	Conversationnel narratif argumentatif
16	Tous les genres
17	Vulgarisation scientifique, interview, fait divers, plaidoyer et le réquisitoire, nouvelle, théâtre, l'appel, texte d'histoire
18	Narratif, histoire
19	Narratif argumentatif informatif
20	Sans réponse
21	L'argumentation
22	Sans réponse
23	Argumentatif /narratif
24	Tous les genres de discours
25	Les genres discursifs qui figurent dans le programme : le théâtre, le plaidoyer et le réquisitoire, la nouvelle, etc. cependant aucune formation n'a été destinée aux enseignants pour préciser comment s'y prendre
26	Tous les genres littéraires
27	Le discours narratif
28	Les genres littéraires surtout
29	Sans réponse
30	Expositif/ explicatif/ argumentatif/ exhortatif
31	Divers discours littéraire ou scientifique/des extraits de romans de discours scientifique
32	Sans réponse
33	Le narratif et l'argumentatif
34	Argumentatif et scientifique

35	Le discours argumentatif
36	Narratif, argumentatif, exhortatif
37	Argumentatif, narratif, explicatif
38	Explicatif, narratif, expositif
39	Le théâtre la poésie le roman
40	Divers discours
41	Narratif argumentatif
42	L'interview la lettre ouverte le fait divers la nouvelle, le reportage
43	Narratif argumentatif explicatif
44	Expositif explicatif narratif
45	explicatif narratif expositif
46	La poésie le débat le roman
47	Sans réponse
48	Le théâtre Le débat Le plaidoyer Le réquisitoire
49	Les genres de discours: familier, courant et soutenu, c'est cela ? Si c'est ça: j'utilise le discours/ langage courant et soutenu.
50	Plusieurs : discours histoire, discours informatifs, discours narratif, discours argumentatif....
51	Discours écrit
52	Ils doivent varier selon les filières
53	Sans réponse
54	Narratif et l explicatif
55	Discours argumentatif, historique, explicatif, narratif
56	Tous les genres
57	Le roman, le théâtre, l'essai, le poème, le genre journalistique.
58	Le discours argumentatif
59	Argumentatif
60	La chanson

61	Interview, chanson, fait divers, reportage
62	Expositif Argumentatif
63	Discours théâtral, poétique,...
64	Discours argumentatif narratif explicatif
65	Le narratif, descriptif et l'explicatif
66	Le Discours argumentatif, informatif, narratif
67	Tous les genres
68	Argumentatif, narratif, exhortatif
69	L'argumentatif
70	Le genre théâtral et poésie
71	Discours argumentatif, discours théâtrale, discours de vulgarisation scientifique.
72	L'enseignement secondaire doit inclure différents types de discours, afin que les apprenants soient préparés à différents types de formation à l'université.
73	Explicatif, argumentatif, narratif
74	Le narratif, l'argumentatif et l'exhortatif.
75	L'appel, le débat et l'interview.
76	Les genres sont liés aux différents discours: le fait divers (article de journal), le discours historique, argumentatif, exhortatif et narratif.
77	Explicatif, argumentatif, narratif
78	Narratif argumentatif exhortatif

6. Utilisez-vous la chanson en classe ?

Questionnaire	Réponses
1.	Rarement
2.	Souvent
3.	Rarement
4.	Souvent
5.	Jamais

6.	Rarement
7.	Rarement
8.	Jamais
9.	Jamais
10.	Rarement
11.	Rarement
12.	Jamais
13.	Rarement
14.	Jamais
15.	Rarement
16.	Rarement
17.	Rarement
18.	Souvent
19.	Jamais
20.	Souvent
21.	Rarement
22.	Rarement
23.	Rarement
24.	Rarement
25.	Rarement
26.	Rarement
27.	Rarement
28.	Rarement
29.	Rarement
30.	Rarement
31.	Rarement
32.	Rarement

33.	Souvent
34.	Rarement
35.	Souvent
36.	rarement
37.	Souvent
38.	Rarement
39.	Souvent
40.	Souvent
41.	Rarement
42.	Rarement
43.	Jamais
44.	Rarement
45.	Jamais
46.	Rarement
47.	Rarement
48.	souvent
49.	Rarement
50.	Souvent
51.	Souvent
52.	Rarement
53.	Rarement
54.	Rarement
55.	Rarement
56.	Jamais
57.	Jamais
58.	Rarement
59.	Souvent

60.	Souvent
61.	Rarement
62.	Souvent
63.	Rarement
64.	Souvent
65.	Souvent
66.	Jamais
67.	Jamais
68.	Jamais
69.	Souvent
70.	Souvent
71.	Jamais
72.	Rarement
73.	Rarement
74.	Jamais
75.	Jamais
76.	Rarement
77.	Jamais
78.	Rarement

7. Si vous utilisez la chanson en classe, c'est surtout comme :

Divertissement	Q1 Q3 Q6 Q10 Q11 Q14 Q18 Q25 Q27 Q29 Q35 37 42 +5
Support aux activités	Q1 Q2 Q3 Q4 Q7 Q10 Q11 Q13 Q14 Q15 Q16 Q17 Q18 Q20 Q23 Q24 Q25 Q26 Q27 Q28 Q29 Q30 Q31 Q33 Q34 36 q37 38 39 40 41 42 46 + 22
Séquence didactique	Q3 Q14 Q18 Q21 22 Q31 Q32 33Q 41 44 47 +2
Projet de classe	Q1 Q14 +1

8. Si vous utilisez la chanson dans le cadre de la séquence didactique ou comme projet de classe, dites comment.

Questionnaire	Réponses
1.	J'ai déjà utilisé la chanson en classe pour la séance de la mise en situation du projet pour les classes terminales pour le premier objet d'étude
2.	Sans réponse
3.	Dans la compréhension de l'oral/ activités ludiques
4.	Sans réponse
5.	Sans réponse
6.	Sans réponse
7.	Sans réponse
8.	Sans réponse
9.	Sans réponse
10.	Sans réponse
11.	Sans réponse
12.	Sans réponse
13.	En C.O : Interpréter la chanson Ecouter la chanson Etudier la problématique
14.	Sans réponse
15.	Sans réponse
16.	Sans réponse
17.	Sans réponse
18.	Sans réponse
19.	Sans réponse
20.	Sans réponse

21.	Sans réponse
22.	Sans réponse
23.	Sans réponse
24.	Sans réponse
25.	J'utilise la chanson dans la séquence didactique comme un travail de créativité en amenant premièrement les apprenants à écrire les paroles d'une chanson qui va être en relation avec une situation précise, puis choisir une musique adaptée ou même l'inventer.
26.	Sans réponse
27.	Sans réponse
28.	Sans réponse
29.	Sans réponse
30.	Sans réponse
31.	Sans réponse
32.	Sans réponse
33.	Comme support audio
34.	Sans réponse
35.	Sans réponse
36.	Sans réponse
37.	Sans réponse
38.	Sans réponse
39.	Sans réponse
40.	Non jamais fait
41.	Sans réponse
42.	Sans réponse
43.	A travers le projet sur la chanson On apprend aux apprenants à écrire voir traduire des textes de chansons
44.	Sans réponse
45.	Sans réponse

46.	Sans réponse
47.	Sans réponse
48.	Sans réponse
49.	Je n'ai pas l'intention d'utiliser la chanson comme support
50.	Non
51.	Sous forme de questionnaire
52.	Éventuellement en fin de séquence pour proposer une autre façon d'intégrer les contenus étudiés durant la séquence.
53.	Caractéristiques Poétiques. L'oral... Prosodie...
54.	Sans réponse
55.	Dans la compréhension de l'oral comme support accompagné d'activités.
56.	En compréhension de l'oral, accompagné d'un questionnaire pour comprendre et identifier les caractéristiques du discours... généralement, je divise le support en plusieurs étapes... chaque étape sera accompagné de questionnaire à la fin l'apprenant sera capable d'identifier et de réaliser le même discours
57.	Je ne l'ai jamais fait
58.	Sans réponse
59.	Sans réponse
60.	Comme support de la compréhension de l'oral beaucoup plus
61.	Sans réponse
62.	Comme un nouveau genre d'expression
63.	Juste pour étude d'un discours poétique
64.	Sans réponse
65.	Sans réponse
66.	Sans réponse
67.	En Séance de compréhension de l'oral
68.	En faisant écouter la chanson aux apprenants, puis en leur proposant un questionnaire
69.	Sans réponse
70.	Sans réponse

71.	Sans réponse
72.	Dans le cadre de séquence didactique
73.	J'exploite la chanson comme support audiovisuel dans les séances de compréhension de l'oral tout en envisageant des activités qui répondent aux objectifs d'apprentissage.
74.	J'utilise la chanson comme support audiovisuel dans les séances de compréhension de l'oral tout en envisageant des activités qui répondent aux objectifs d'apprentissage
75.	Je l'utilise comme support lors de la compréhension de l'oral.
76.	Compréhension de l'oral
77.	Je le fais sous forme d'une ontologie où les élèves auraient à sélectionner les chansons selon le genre de discours et les thématiques qu'ils sont en train d'étudier
78.	Je l'utilise comme support lors de la compréhension oral

9. Que pensez-vous de la place réservée à la chanson dans les programmes du secondaire ? (justifiez)

Questionnaire	Réponses
1.	Elle peut avoir une place considérable si on la considère comme TICE
2.	Ça serait un moyen de détente pour les apprenants surtout avec le karaoké
3.	On n'accorde pas assez d'importance à la chanson elle est marginalisée
4.	Elle n'a pas une grande place. Elle est marginalisée. On ne trouve pas de chansons dans les manuels scolaires.
5.	Sans réponse
6.	Attirer l'attention de l'apprenant et le divertir Faire aimer la langue aux plus retissant
7.	Ça sera bénéfique pour les élèves du secondaire
8.	Sans réponse
9.	Sans réponse
10.	Sans réponse

11.	Sans réponse
12.	Sans réponse
13.	Sans réponse
14.	La chanson n'a pas vraiment de place
15.	La chanson n'a pas la place qu'elle devait avoir une marginalisation manifeste de ce support
16.	Elle n'occupe pas une place importante dans les programmes
17.	Insuffisante C'est un bon support motivent
18.	La chanson est rarement abordée dans les programmes L'écrit est plus important que l'oral, pour étudier la chanson
19.	La chanson est rarement utilisée en classe, par conséquent sa place est
20.	Nos élèves sont des adolescents, ils sont attirés par les chansons, les rythmes. Des supports faciles à apprendre et à comprendre, donc la présentation du cours sera plus fluide et ludique A encourager et à intégrer !
21.	On doit la programmer
22.	Elle n'est pas exploitée
23.	Elle ne dispose d'aucune place
24.	Je pense qu'elle a sa place en classe
25.	Presque elle n'existe pas. Sauf la chanson de Boris Vian qui est proposée dans le manuel de 3 ^{as} pour enseigner l'oral
26.	Insignifiante et ne concerne pas la chanson algérienne qui devrait captiver l'intérêt des élèves dans la mesure où il se sentira plus impliqué par la relation social et le vécu
27.	La chanson est quasi absente. Etant donné l'indigence culturelle du programme
28.	La place réservée à la chanson est raisonnable vu que nous travaillons avec des classes surchargées
29.	On accorde de l'importance à la chanson et les moyens qui permettraient à l'enseignant d'exploiter la chanson ne sont pas disponibles
30.	Dans les programmes du secondaire elle est négligée

31.	On aurait pu s'investir la dessus pour redonner un peu de vie aux apprentissages
32.	Le fait poétique est intégré à la fin de chaque séquence didactique
33.	Insuffisante
34.	Une place peu importante
35.	Sans réponse
36.	Insignifiante
37.	L'élaboration de la séquence d'apprentissage est du ressort de l'enseignant par conséquent il a toute la latitude de l'introduire dans son enseignement
38.	Elle doit occuper une place primordiale mais malheureusement on n'accorde pas assez de temps à l'oral. Le support reste cependant peu utilisé par les enseignants et peu abordé dans les programmes.
39.	Elle n'existe pas. Ce qui est dommage
40.	Elle est négligée alors qu'elle peut rendre certains apprentissages plus intéressants
41.	On lui accorde une place négligée
42.	On n'accorde pas réellement une place importante à la chanson. On parle de la compétence orale que l'enseignant peut aborder avec l'usage de la chanson
43.	Sans réponse
44.	Sans réponse
45.	ON ne lui accorde pas une place importante parce qu'elle n'est pas dans le programme officiel
46.	Une place très marginale
47.	A mon avis la chanson est marginalisée dans le programme du secondaire
48.	La chanson est très peu utilisée dans les programmes du secondaire parce que les directives officielles et ne lui n'accordent pas suffisamment d'intérêt. De plus l'enseignement des langues en Algérie, du moins dans le secteur public, ne jouit pas de l'importance qu'il devrait avoir.
49.	C'est une place restreinte malheureusement
50.	Selon le programme, la chanson n'est pas très privilégié car elle ne répond pas souvent au programme ministériel
51.	Je pense que la chanson est absente les programmes de secondaire
52.	A mon avis la chanson est absente dans les programmes et les manuels scolaires.

53.	Sans réponse
54.	Il n y est pas dans les programmes donc je peux dire qu'elle est négligée.
55.	Elle est utile pour apporter du changement dans le programme.
56.	Personnellement je ne vois pas d'intérêt. c'est une perte de temps
57.	Je pense que le programme au secondaire est très intéressant du moment où le poème et la chanson peuvent être étudiés dans n'importe quel objet d'étude. D'ailleurs, on a à la fin de chaque projet le fait poétique qui est souvent travaillé sous forme de chanson. Le problème qui se pose c'est le volume horaire, trois heures ou quatre heures par semaine sont insuffisantes pour travailler ce genre d'activité car le programme est chargé quand même.
58.	Minimaliste
59.	La chanson n'a pas de place dans le secondaire malheureusement
60.	Aucune place réservée à la chanson dans les programmes du secondaire
61.	Négligé ... Hélas !
62.	La chanson est très peu utilisée dans les programmes du secondaire parce que les directives officielles et ne lui n'accordent pas suffisamment d'intérêt. De plus l'enseignement des langues En Algérie, du moins dans le secteur public, ne jouit pas de l'importance qu'il devrait avoir.
63.	Aucune place n'a été réservée à la chanson dans les programmes du secondaire.
64.	Elle est négligée
65.	Elle est marginalisée .Et si elle figure ses objectifs sont réduits au divertissement et à la détente .Généralement elle occupe la fin de la séquence pédagogique ou du projet pédagogique. Rares sont les enseignants qu'ils l'utilisent.
66.	Elle n'est pas suffisante
67.	Dans les manuels actuels la chanson n'occupe pas une place prépondérante et les supports sont rarement actualisés.
68.	Il n' ya eu aucune place réservée à la chanson dans les programmes du secondaire car ces derniers n'accordent aucune importance à ce genre de support.
69.	inexistante
70.	La place de la chanson dans l'enseignement secondaire est très restreinte, et cela est dû au manque de moyens (labos, matériel informatique) Manque d'organisation de la classe (l'oral en général et la chanson en particulier ne peut réussir si le nombre d'élève est trop important)

71.	Insuffisante. Aucune méthode ou support mis à la disposition des enseignants pour ce fait. En plus, aucune formation de la part des inspecteurs, (d'ailleurs ce volet ou cette option n'est jamais mentionnée dans les séminaires)
72.	On ne donne pas une place importante à la chanson dans le programme du secondaire, déjà on ne la trouve même pas sur les manuels scolaires.
73.	Elle n'occupe pas une place primordiale.
74.	Aucune place n'est réservée à la chanson dans le programme secondaire.
75.	Aucune place n'a été réservée à la chanson dans les programmes du secondaire.
76.	Aucune place. Mais les inspecteurs nous recommandent les supports audio en activités de compréhension de l'oral.
77.	Aucune place peut-être que c'est dû aux stéréotypes sur la chanson (rythme, danse, etc.) peut être c'est la peur de ne pas saisir le message que véhicule la chanson.
78.	Elle est inexistante

10. Est-il préférable d'utiliser en classe les chansons d'hier ou celles d'aujourd'hui? (Justifiez votre réponse)

Questionnaire	Celle d'aujourd'hui car l'apprenant les connaît déjà
1.	Celles d'aujourd'hui : les apprenants accordent plus d'importance à celles d'aujourd'hui c'est plus motivant pour eux
2.	Il est préférable d'utiliser les chansons d'aujourd'hui car elles captent les élèves
3.	Les deux
4.	Personnellement j'utilise les anciennes chansons
5.	Celles d'hier
6.	Les deux
7.	Celle d'aujourd'hui car l'apprenant les connaît déjà
8.	Celles d'aujourd'hui : les apprenants accordent plus d'importance à celles d'aujourd'hui c'est plus motivant pour eux
9.	Il est préférable d'utiliser les chansons d'aujourd'hui car elles captent les élèves
10.	Les deux

11.	Personnellement j'utilise les anciennes chansons
12.	Celles d'hier
13.	Les deux
14.	Celle d'aujourd'hui car l'apprenant les connaît déjà
15.	Celles d'aujourd'hui : les apprenants accordent plus d'importance à celles d'aujourd'hui c'est plus motivant pour eux
16.	Il est préférable d'utiliser les chansons d'aujourd'hui car elles captent les élèves
17.	Les deux
18.	Personnellement j'utilise les anciennes chansons
19.	Celles d'hier
20.	Les deux
21.	Celle d'aujourd'hui car l'apprenant les connaît déjà
22.	Celles d'aujourd'hui : les apprenants accordent plus d'importance à celles d'aujourd'hui c'est plus motivant pour eux
23.	Il est préférable d'utiliser les chansons d'aujourd'hui car elles captent les élèves
24.	Les deux
25.	Personnellement j'utilise les anciennes chansons
26.	Celles d'hier
27.	Les deux
28.	Celle d'aujourd'hui car l'apprenant les connaît déjà
29.	Celles d'aujourd'hui : les apprenants accordent plus d'importance à celles d'aujourd'hui c'est plus motivant pour eux
30.	Il est préférable d'utiliser les chansons d'aujourd'hui car elles captent les élèves
31.	Les deux
32.	Personnellement j'utilise les anciennes chansons
33.	Celles d'hier
34.	Les deux
35.	Celle d'aujourd'hui car l'apprenant les connaît déjà
36.	Celles d'aujourd'hui : les apprenants accordent plus d'importance à celles

	d'aujourd'hui c'est plus motivant pour eux
37.	Il est préférable d'utiliser les chansons d'aujourd'hui car elles captent les élèves
38.	Les deux
39.	Personnellement j'utilise les anciennes chansons
40.	Celles d'hier
41.	Les deux
42.	Celle d'aujourd'hui car l'apprenant les connaît déjà
43.	Celles d'aujourd'hui : les apprenants accordent plus d'importance à celles d'aujourd'hui c'est plus motivant pour eux
44.	Il est préférable d'utiliser les chansons d'aujourd'hui car elles captent les élèves
45.	Les deux
46.	Personnellement j'utilise les anciennes chansons
47.	Celles d'hier
48.	Les deux
49.	Celle d'aujourd'hui car l'apprenant s'est déjà familiarisé à ce chansons
50.	Celles d'aujourd'hui
51.	Il est préférable d'utiliser les chansons d'aujourd'hui car elles captent les élèves
52.	Les deux
53.	Personnellement j'utilise les nouvelles chansons pour mieux attirer l'attention des apprenants
54.	Celles d'hier
55.	Les deux
56.	Celle d'aujourd'hui
57.	Celles d'hier : pour leur originalité, les valeurs qu'elles enseignent, et le vocabulaire utilisé
58.	Sans réponse
59.	Les deux
60.	Sans réponse
61.	Celles d'hier

62.	Les deux
63.	Celle d'aujourd'hui pour motiver les apprenants
64.	Celles d'aujourd'hui : les apprenants accordent plus d'importance à celles d'aujourd'hui c'est plus motivant pour eux
65.	Il est préférable d'utiliser les chansons d'aujourd'hui car elles captent les élèves
66.	Les deux
67.	Sans réponse
68.	Celles d'hier
69.	Les deux
70.	Sans réponse
71.	Sans réponse
72.	Il est préférable d'utiliser les chansons d'hier pour leur originalité et leur texte bien rédigé
73.	Les deux
74.	Sans réponse
75.	Celles d'hier
76.	Sans réponse
77.	Cela dépend de l'objectif de la séquence et du projet.
78.	Cela ne dépend pas du choix de la chanson mais des activités à proposer.

11. Selon vous, quels sont les avantages de l'utilisation de la chanson en classe de langue ?

Questionnaire	Réponses
1.	Motivation des apprenants / Attirer leur attention/ innover la pratique d'enseignement
2.	Non seulement l'apprenant se repose mais aussi ça lui permet de réaliser une tâche en utilisant la langue
3.	Oui
4.	Elle capte les élèves parce qu'elle traite des thèmes relatifs à leur vécu quotidien
5.	Apprendre de nouveaux mots

	Améliorer la prononciation chez les apprenants Motiver les apprenants
6.	Les élèves s'expriment mieux et sont plus réceptifs pendant la séance.
7.	Avoir un bon langage
8.	Enrichir son vocabulaire
9.	Apprendre de nouveaux mots Captiver les apprenants
10.	Divertir les apprenants Casser la routine Créer une bonne atmosphère conviviale
11.	divertir l'apprenant en cassant la routine et en créant une bonne atmosphère de travail
12.	Sans réponse
13.	Distraction et motivation de l'élève
14.	Apprendre la langue de façon appropriée
15.	L'apprentissage serait plus motivant Les textes de la chanson sont des supports attractifs
16.	Cela motive les élèves
17.	Motivation Initiation à la poésie
18.	Améliorer la prononciation des apprenants Se familiariser à l'écoute avec la langue Apprendre la langue et la poésie française
19.	Développer l'écoute Enrichir son lexique Apprendre à s'exprimer oralement
20.	Le rythme vocabulaire ciblé (selon le but à atteindre) Vocabulaire facile à cerner et à travailler

	Texte déjà appris et écouté, donc facile à travailler
21.	Ça permet aux élèves de se sentir à l'aise
22.	C'est divertissant
23.	L'apprentissage serait plus motivant
24.	Elle reste une activité de compréhension de l'oral Une activité de divertissement c'est un plus pour leur programme scolaire
25.	Motiver les apprenants et attirer leur attention Encourager les interactions puisque c'est un genre qui intéresse les apprenants Ça aide l'enseignant à mieux gérer sa classe puisque tous les élèves sont attentifs
26.	Initier les élèves à la poésie et leur offrir des moments de divertissement
27.	La chanson est souvent est toujours associé au ludique elle rend l'apprentissage plus intéressant
28.	Casser le rythme classique/ donner plus de motivation/travailler et améliorer l'écoute/donner gout à la poésie
29.	Les élèves sont plus motivés et intéressés ce qui fait qu'ils accordent de l'importance à la séance ainsi l'objectif est atteint et le cours assimilé
30.	Sans réponse
31.	Motivation des apprenants Détente et apprentissage Ouverture de l'esprit sur l'autre Développer leur esprit critique
32.	Sensibiliser les apprenants à l'aspect esthétique de la langue à partir des poèmes et des chansons Faciliter l'apprentissage de la langue française à travers la musique
33.	Développer la compétence orale et cognitive de l'apprenant
34.	Motivante
35.	Joindre l'utile à l'agréable
36.	Accrocher l'élève, lui permettre d'apprendre et de se détendre au même temps
37.	Elle ^permet de travailler les points de langue d'une manière peu contraignante de ce fait les élèves sont plus motivés et donc plus coopératif

38.	Son utilisation enrichit le lexique des apprenants. elle facilite l'apprentissage et l'acquisition d'une langue par la motivation qu'elle offre aux apprenants et le plaisir qu'elle procure à l'oreille. Elle aide les apprenants à s'exprimer correctement. Découvrir le français oral dans toute sa diversité
39.	Elle est plus accrochante et ne nécessite pas un long moment
40.	Diversification des supports/ développent d l'écoute
41.	Facilite l'apprentissage et la mémorisation/ découvrir les différents registres du langage(argot, soutenu)
42.	Développer les compétences orales/écrites des élèves/ développement de la compétence interculturelle
43.	ELLE facilite la transmission de la culture/ renforce le lien entre l'enseignant et l'apprenant
44.	L'apprenant est plus motivé/possible que les apprenants ont déjà écouté la chanson ce qui facilite la tache
45.	Pour avoir une bonne maitrise de la langue / découvrir de nouveau mots/ pour avoir une bonne prononciation/ elle motive les apprenants en classe
46.	Support motivant pour l'élève
47.	La chanson peut être une source de divertissement en classe. Elle permet de se familiariser avec les nouveaux sons et surtout d'apprendre les nouveaux mots
48.	Aucun
49.	1: Les apprenants se sentent plus à l'aise car ils font ce qu'ils aiment. De ce fait, ils deviennent producteurs. 2: Cela permet de s'évader et de sortir de la monotonie des textes. 3: Enseigner de façon optimale et divertissante.
50.	Permettre à l'élève de se détacher de la compréhension de l'écrit, ce qui le rendre productif.
51.	C'est sans doute une manière de faire appel à la sensibilité et aux émotions des apprenants et par conséquent de désinhiber les apprenant ce qui favorise le processus d'acquisition.
52.	1. Apprendre l'aspect culturel de la langue. 2. Un outil didactique... Vire-langue. 3. Apprécier. Initier la langue étrangère aux élèves.
53.	Cela permet d'attirer l'attention des apprenants puisque c'est tout le monde qui vit avec de la musique et cela permet aussi d'améliorer la prononciation puisque le rythme et le débit sont plus longs lorsqu'on chante.
54.	Elle motive les apprenants dans leur apprentissage.
55.	Améliorer la prononciation des élèves. Ecouter pour bien prononcer la langue

	des natif...ou pas (chanson d'expression française)
56.	Le message passe rapidement, et les élèves sont beaucoup plus impliqués ainsi
57.	La chanson est un produit artistique, créatif motivant pour l'apprenant non seulement il le détend mais il le débloque, la chanson facilite la compréhension et la mémorisation chez l'apprenant en distraction.
58.	Ça attire l'attention et répond aux besoins
59.	S'ouvrir beaucoup plus sur d'autres cultures et puis à travers cette culture véhiculée par la chanson, l'apprenant comprend davantage certaines expressions qui ne connaissent pas déjà. En plus enseigner une langue étrangère ce n'est pas comme on enseigne les maths par exemple, il faut proposer des activités ludiques entre autres la chanson.
60.	Améliorer l'écoute chez l'apprenant mais aussi à lui apprendre à analyser ce nouveau genre. Je pense qu'elle pourrait également faciliter l'apprentissage chez l'apprenant en le mettant dans un nouveau bain.
61.	Le seul avantage c'est d'attirer l'attention des apprenants
62.	Sans
63.	L'apprentissage de la langue, de la culture, lexique de l'oral en général
64.	Aide à bien prononcer, et à enrichir son vocabulaire.
65.	La chanson est une occasion pour les enseignants d'attirer leurs apprenants et de les inciter à apprendre efficacement. L'enseignant réussira à les faire travailler sans difficulté. Ils vont répondre aux tâches qu'il a prévues tout en prenant plaisir .Ce qu'est bénéfique pour l'ensemble de ses deux piliers de l'apprentissage .D'une part la musique qui compose les textes de la chanson assure une bonne atmosphère en classe chose qui est rentable pour la psychologie de L'apprenant .D'autre part, elle permet aussi de travailler les deux compétences de réception : l'oral et l'écrit. Par ailleurs, c'est l'occasion pour l'apprenant de se familiariser davantage avec la langue étrangère (connaître des mots nouveaux et leurs prononciation ce qui enrichit leur vocabulaire).Sans perdre de vue les pratiques culturelles et le contexte culturel de la chanson que l'apprenant pourra comprendre et interpréter.
66.	Amener l'apprenant à prendre de la parole. C'est motivant
67.	Susciter l'intérêt des apprenants et les motiver à apprendre
68.	L'utilisation de la chanson a pour effet de motiver les apprenants et d'attiser leur curiosité. Ils peuvent apprendre tout en s'amusant.
69.	Capter déjà l'attention de l'apprenant, c'est un support qui peut atteindre plusieurs objectifs en l'occurrence de vocabulaire de grammaire d'expression et de stylistique.

70.	La chanson est parmi les moyens d'apprendre une langue étrangère. Elle motive les apprenants.
71.	Les deux avantages principaux sont : s'habituer à bien écouter la prononciation des différentes lettres (voyelles et consonnes) de la langue, et puis la chanson aide les apprenants à apprendre une langue étrangère en répétant souvent.
72.	elles sont attractives et surtout motivantes que ce soit en écoute ou en production
73.	La chanson à plusieurs avantages : elle est le support par excellence qui permet à l'apprenant d'acquérir et d'apprendre de nouvelles compétences langagières, elle aide l'apprenant à parler couramment tout en apprenant un nouveau vocabulaire , elle motive l'apprenant .
74.	La chanson à plusieurs avantages dans l'apprentissage de FLE : elle permet à l'apprenant d'acquérir de nouvelles compétences langagières, elle motive l'élève à parler couramment, elle facilite l'apprentissage de vocabulaire et de lexique par la mémorisation de paroles écoutées, elle crée une bonne atmosphère de travail et d'échange entre apprenant /enseignant et apprenant/apprenant
75.	Elle permet aux élèves d'acquérir plus de mots et d'enrichir leurs vocabulaires.
76.	Sans réponse
77.	Faciliter la compréhension de l'oral en faisant abstraction de la musique. La prise de parole sans complexe. Découvrir d'autres moyens pour passer un message
78.	Elle permet aux élèves d'acquérir plus de mots et d'enrichir leur vocabulaire

12. Selon vous, quels sont (éventuellement) les inconvénients de l'utilisation de la chanson en classe ?

Questionnaire	Réponse
1.	L'excitation des apprenants/la gestion de la classe pour certaine situation
2.	Manque de matériel
3.	La chanson véhicule la culture
4.	Les chansons d'hier ne les intéressent pas. Donc ils ne s'intéressent pas. Il n'y a pas de chansons qui portent sur les thématiques étudiées en classe.
5.	Sans réponse
6.	Aucun
7.	Sans réponse

8.	Le manque d'attention chez les apprenants
9.	Sans réponse
10.	Distraire l'apprenant
11.	Parfois, sa distraie l'apprenant Déconcentration
12.	Sans réponse
13.	Sans réponse
14.	aucun
15.	Je ne vois aucun
16.	Certains élèves pourraient le prendre pour moyen de divertissement, donc manque d'attention et de concentration
17.	Sans réponse
18.	le rythme de la chanson est différent d'un élève à l'autre, il y a qui comprennent rapidement et l'autre non
19.	Distraction des élèves
20.	Que certains élèves prennent la séance pour du repos, et ils dépassent les limites et ne prennent pas la chanson pour une activité pédagogique Que certains soit contre ce genre de document (problème avec les parents)
21.	Aucun
22.	Parfois certains apprenants ne s'y intéressent pas
23.	Aucun
24.	Aucun
25.	Déranger les autres classes
26.	Aucun
27.	Aucun inconvénient si on choisit bien les titres
28.	Perte de temps/manque de sérieux des élèves/manque de matériel adéquat
29.	Le manque de matériel/ les élèves en classe d'examen jugent que c'est une perte de temps
30.	Les élèves se sentent déscolarisés

31.	Il faut savoir accepter les préjugés des élèves. Ça reste de l'art
32.	Sans réponse
33.	Difficulté de maîtriser les apprenants
34.	Certaines réticences peuvent provenir de certains sujets. Cela est dû à l'idéologie de la famille
35.	Un bon choix n'a plus d'inconvénients s'il touche le vécu de l'apprenant
36.	Elle peut être prise pour divertissement par les élèves et ne pas trop prendre le cours au sérieux
37.	Aucun inconvénient
38.	Les apprenants sont souvent plus attirés par les mélodies que par les textes
39.	Pour moi il n'y a pas d'inconvénients à l'utilisation de la chanson en classe. Cela dépend de la manière dont le support est utilisé.
40.	Sans réponse
41.	Pour ma part, je n'en trouve pas
42.	Absence de moyens pédagogique
43.	Le temps
44.	Le manque de moyen dans nos établissements peut nous créer plusieurs problèmes comme le retard
45.	Parfois les apprenants ne sont pas attentifs aussi ils ne prennent pas au sérieux la séance où on leur propose d'écouter une chanson
46.	Parfois le texte est inaccessible aux élèves en raison des référents culturels qui leur sont étrangers
47.	Je ne trouve aucun inconvénient par rapport à l'utilisation de la chanson en classe à condition que le choix de la chanson soit bien fait
48.	Les élèves considèrent plus la chanson comme un divertissement que comme un projet didactique
49.	Aucun inconvénient
50.	Manque de temps et de moyens
51.	Un usage trop abusif de la chanson pourrait entraîner une dispersion et une déconcentration des apprenants De même on risque de faire face à des conflits de styles et de goûts
52.	Aucun inconvénient

53.	Si on choisit de bons singles, des classiques je ne vois pas d'inconvénients.
54.	Les apprenants peuvent la prendre plus pour u divertissement qu'un moyen d'apprentissage.
55.	Selon le projet didactique à réaliser. Et selon les élèves ou la classe... (niveau et assiduité)
56.	Je ne vois pas d'inconvénients quand on veille au bon choix de la chanson
57.	Tomber sur le mauvais choix
58.	Parfois bruyantes
59.	Si le prof n'exploite pas bien ce support, il risque de banaliser le processus d'enseignement/apprentissage
60.	L'enseignant peut faire face à la difficulté de trouver des chansons adéquates avec les objectifs d'apprentissage tracés. L'enseignant lui est difficile de trouver des chansons avec des textes riches à exploiter et captivants à la fois (certaines chansons favorisés par les apprenants sont dépourvues de sens et d'idéologies)
61.	Je ne vois pas d'inconvénients d'utiliser la chanson en classe
62.	Aucun inconvénient
63.	Le vacarme
64.	Il n y a pas
65.	Aucun Si la chanson est enseignée en groupes et dans des salles spéciales, ça devrait bien se passer
66.	Parfois la chanson peut causer une certaine dispersion de la part des apprenants. C'est-à-dire qu'au lieu de se concentrer sur l'objectif, ils s'oublient à apprécier la chanson en elle-même.
67.	Son côté attractif peut piétiner sur les autres supports textuels. L'apprenant peut montrer un désintérêt au texte et recommander des supports audio ou en chanson. Alors que le texte n'est pas non plus à bannir et la chanson ne doit pas occuper une place au détriment du texte
68.	L'apprenant pourrait la considérer comme un moyen de divertissement et non pas d'apprentissage. Elle pourrait également le distraire par conséquent il ne pense plus à la lecture ni à l'écriture
69.	aucun
70.	Après leur utilisation les jeunes apprenants n'affichent pas de véritable intérêt à l'étude de texte
71.	A mon avis s'il y a eu lieu à des inconvénients de la chanson ça serait la déconcentration (l'apprenant se concentre beaucoup plus sur la musique de la

	chanson et non pas sur ses paroles)
72.	Sans réponse
73.	Aucun
74.	Aucun inconvénient
75.	Aucun
76.	Aucun
77.	Le manque de concentration à cause de la musique surtout quand les apprenants connaissent la chanson. la difficulté pour certains de suivre le rythme des paroles.
78.	Des fois les élèves décrochent car, pour eux, les chansons sont utilisées en classe pour se divertir.

13. La chanson accroît-elle la motivation des apprenants ? (Justifiez votre réponse)

Questionnaire	Réponse
1.	Certainement on peut justifier cela par la relation des jeunes avec la musique
2.	Oui, beaucoup. Il va chanter une chanson qu'il aime peut être
3.	Sans réponse
4.	Oui. Elle les accroche et ils participent activement aux activités que l'enseignement leur propose.
5.	Oui
6.	Oui, énormément, par expérience ; ça marque les apprenants, car j'ai eu beaucoup de retours positifs
7.	Oui, bien sûr
8.	Oui
9.	Oui
10.	Généralement oui
11.	Généralement oui
12.	Sans réponse
13.	Oui

14.	Oui, bien sur
15.	Oui
16.	Oui
17.	Oui
18.	Oui, si on choisit une chanson de leur temps ; cela peut les motivés et même leur faire aimer la langue française
19.	Oui
20.	Forcément oui ! C'est leur univers / c'est leurs problèmes qui se concrétisent à travers ces chansons
21.	Oui
22.	Oui
23.	Oui
24.	Certaines chanson oui d'autres non
25.	Oui puisqu'ils sont plus attentifs et ils participent davantage
26.	Sans réponse
27.	Oui la plupart des jeunes ont une playliste sur leurs Smartphones
28.	Pas dans toutes les classes beaucoup d'élèves ont des difficultés dans la langue française ce qui les désintéresse
29.	Oui la chanson fait partie du quotidien de l'apprenant et puiser de son vécu c'est ce qu'il y a de plus motivant
30.	Oui la chanson développe l'écoute et la curiosité chez l'apprenant
31.	Visiblement oui et c'est selon les outils mis en place
32.	Sans réponse
33.	Oui évidemment, la génération adore ce genre de divertissement
34.	Oui
35.	On apprend autrement la langue
36.	C'est possible oui
37.	En proposant un large éventail de choix (thématique)

38.	En permettant à l'apprenant de connaître sa propre culture.
39.	Certes oui, il suffit de lancer une chanson pour que tous les élèves lui prêtent la plus grande attention. Parfois ça permet même de dépasser la fatigue l'ennui et d'autres problèmes du même ordre.
40.	Bien sûr car les nouvelles situations d'apprentissage attirent plus l'apprenant
41.	Oui, elle touche les émotions des apprenants et de ce fait elle crée une ambiance propice à l'apprentissage
42.	Oui les apprenants sont captivés par la musique ça sort de la routine scolaire
43.	Oui, il assimile facilement et se sentira dans son monde
44.	La chanson accroît la motivation de l'apprenant. Une fois qu'il se sente capable de comprendre et d'apprendre par la chanson il sera sûr de lui
45.	Oui, cela leur rapporte quelque chose de nouveau, ils sont plus motivés quand il écoute une chanson que lorsqu'ils lisent un texte
46.	Oui, l'aspect ludique de la chanson trouve un écho favorable chez les élèves
47.	La chanson représente un palier différent en salle de classe elle permet
48.	Non
49.	C'est sûr !
50.	Sans réponse
51.	Oui parce qu'ils préfèrent travailler avec quelque chose qu'ils connaissent
52.	Dans une certaine mesure oui parce que la chanson est un genre qui peut être à la portée d'un grand nombre d'apprenants, c'est donc un moyen de limiter les écarts de niveau.
53.	Oui. Exact. Aimer la langue. Apprendre l'aspect culturel.
54.	Oui. C'est évident car la musique fait partie intégrante de leur vie.
55.	Oui. Vu qu'on a affaire à des adolescents, ces derniers apprennent mieux avec des supports nouveaux et amusants
56.	Oui beaucoup. Chaque fois que le support (sujet) est proche des apprenants l'apprenant s'intéresse plus à la matière et apprend plus rapidement
57.	Oui
58.	Oui par excellence
59.	Oui parce qu'ils aiment les rythmes hauts

60.	A mon avis, oui car cela sort de la routine installée en classe.
61.	Oui puisqu' elle quelque chose de nouveau pour eux donc cela va sûrement attirer leurs curiosité et les motivés.
62.	Oui. La chanson permet de faire sortir l'apprenant de l'ordinaire
63.	Oui tout à fait. Elle les motive bien-sûr car elle apporte une énergie positive en classe. L'atmosphère de la participation
64.	Oui. C'est un divertissement avant d'être un outil pédagogique. Ils ne vont pas s'ennuyer
65.	Qui dit chanson dit émotions, joie et musique et les adolescents sont sensibles face à ses facteurs. Ils se retrouvent motivés car ils sont en train d'apprendre et de se détendre à la fois .Ceux qui sont passionnés par la musique vont se retrouver sans doute
66.	Certainement, elle permet de joindre l'utile à l'agréable
67.	Oui. Mes apprenants sont toujours excités de travailler sur une chanson. C'est toujours plus motivant pour eux d'écouter et d'apprécier une chanson que de lire un texte.
68.	Oui, d'autant plus que les jeunes d'aujourd'hui écoute beaucoup de chansons et à leur changer de ce côté monotone d'étude textuel ça peut effectivement les attirer
69.	Probablement oui avec cette génération. la chanson est leur centre d'intérêt
70.	Je crois que oui.
71.	oui beaucoup. à l'adolescence, la chanson permet aux jeunes l'interprétation et l'expression de leur désirs plus que ne le ferait un simple texte
72.	Oui, bien sûr la chanson participe activement à la motivation de l'élève car cette dernière attire l'attention de l'élève et le motive à apprendre ses paroles par cœur
73.	Non, pas vraiment, parce qu'ils considèrent la chanson comme un passe-temps.
74.	Sans réponse
75.	Sans réponse
76.	Oui. Ça leur permet de se relâcher après de longues heures de cours intensifs.
77.	Oui c'est un style qui leur parle. Ils écoutent beaucoup de musique. Donc l'utilisation de la chanson les fait sortir de l'inertie du texte habituel.
78.	Pas vraiment car ils considèrent la chanson comme un passe-temps

14. Comment développer la compétence culturelle en classe avec la chanson ?

Questionnaire	Réponses
1.	Varié les supports (genres musicaux)
2.	Chercher le message que la chanson essaye de faire transmettre
3.	Kenji « Les yeux de la Mama »
4.	La chanson permet de connaître d'autres langues et elle met les apprenants en contact avec d'autres cultures.
5.	Sans réponse
6.	Diversifier les genres
7.	Sans réponse
8.	Sans réponse
9.	Sans réponse
10.	Sans réponse
11.	Sans réponse
12.	Sans réponse
13.	Proposer des chansons engagées propre à une culture donner
14.	Je n'en ai aucune idée
15.	Varié les textes et les genres musicaux
16.	Sans réponse
17.	Repérer et comprendre tous ce qui relève de la culture dans la chanson
18.	La chanson véhicule la culture du chanteur ; ainsi à travers la musique, l'apprenant peut se familiariser avec la culture française ainsi l'apprentissage de plus en plus facile a acquérir
19.	Découvrir d'autres manières de vivre et de penser
20.	Ramener des chansons à thèmes Ramener des chansons inspirées de Folklore Faire jouer les chansons en classes (les duos)

21.	Insister à travers plusieurs écoutes
22.	Sans réponse
23.	Varié les textes et les genres musicaux
24.	En choisissant des chansons qui font partie de notre culture et des chansons universelles
25.	Traduire des chansons kabyles en français
26.	Sans réponse
27.	Privilégier des chansons engagées, varier les styles et faire le lien entre l'écriture du texte, l'interprétation et le contexte socioculturel de production
28.	Avant de parler de la compétence culturelle en classe il faut surtout penser à revoir et adapter les programmes scolaires
29.	Sans réponse
30.	Varié les thèmes des chansons / choisir des chanteurs différents (français/africains)
31.	Développer le sens critique chez les apprenants
32.	Acquérir un lexique thématique propre au thème de la chanson. S'ouvrir sur d'autres cultures apprenants aux usagers de la chanson
33.	Par le bon choix de chansons
34.	Proposer des titres qui peuvent apporter un plus sur le plan culturel
35.	Faire des biographies des chanteurs et cela parés les avoir apprécié
36.	C'est en choisissant aux objectifs visés des chansons qui répondent au
37.	En proposant un large éventail de choix thématique
38.	Proposer des chansons pour connaître sa propre culture
39.	En choisissant des supports adéquats
40.	En choisissant des sujets différents
41.	La chanson véhicule souvent une morale et elle s'intéresse aussi à des sujets sociaux divers
42.	En proposant des chansons engagées
43.	Diversifier les thèmes
44.	On doit prendre en considération la composante interculturelle : il y a une

	différence entre la chanson kabyle et la chanson française
45.	En choisissant différents genres de chanson
46.	En mettant en exergue, à travers des activités, les référents culturels aux quels renvoient la chanson
47.	Pour mieux développer cette compétence en classe à travers la chanson, il est recommandé de proposer des chansons visant à montrer à l'élève des choses sur sa langue, sa culture, sa patrie, etc.
48.	Je ne vois pas comment
49.	C'est par le fait d'étudier diverses chansons relatives à plusieurs régions, pays, etc. En choisissant un questionnaire approprié.
50.	Travailler selon les besoins des élèves et envisager les séances qui avec l'oral ce qui lui permet de découvrir d'autres cultures
51.	En proposant des genres discursifs qui investissent des récits fondateurs, des traditions, des mythes et légendes de différentes origines.
52.	Le bon choix du support. Des thématiques universelles.
53.	On peut la développer en proposant des thèmes attrayants.
54.	En choisissant des chansons qui témoignent de la culture des apprenants.
55.	Le choix du support est important.
56.	En choisissant des chansons émanant de notre propre culture
57.	Prendre en considération la diversité idéologique et identitaire
58.	En travaillant des chansons traitants les principes, les coutumes, les morales
59.	Viser des chansons qui contiennent un élément culturel différent à la culture de l'apprenant pour s'ouvrir à l'Autre.
60.	Je peux l'utiliser comme support de compréhension de l'oral
61.	Sans réponse
62.	Sans réponse
63	Connaitre la langue maternelle et étrangère
64	La chanson est un produit culturel et l'expression d'un peuple caractérisée par une appartenance culturelle donnée .L'analyse de la chanson et les tâches destinées à travailler son contenu culturel permet à l'apprenant de toucher de près certaines pratiques quotidiennes d'un peuple .Le choix de certaines tâches et activités pédagogiques accentuées sur la charge culturelle de la chanson

	permet de développer sa compétence culturelle.
65	Sans réponse
66	Les jeunes apprenants sont très intéressés par la chanson .ils cherchent donc automatiquement l'histoire d'une chanson et son contexte d'émergence.
67	Sans réponse
68	Sans réponse
69	Les chansons portent des références culturelles qui nécessitent parfois d'être expliquées aux apprenants. Ce qui fait qu'ils apprennent la culture tout en apprenant la langue.
70	En s'arrêtant sur des expressions figées, sur des figures de style
71	Bien choisir son support
72	En choisissant des textes de chansons renvoyant à sa propre culture ethnique ou à d'autres
73	On développe la compétence culturelle avec la chanson en faisant rappeller aux connaissances culturelles de l'apprenant (le nom de chanteur, petite biographie, occasion de la chanson...etc.
74	Sans réponse
75	Sans réponse
76	En écoutant de différents genres de musique
77	En proposant des chansons dont le contenu permettrait de connaître des cultures différentes dont la sienne
78	La chanson permet aux apprenants de connaître la culture dans laquelle baigne le chanteur et ils s'imprègnent de cette culture. C'est remarquable surtout dans leurs tenues vestimentaires et leurs coupes de cheveux.

15. Comment développer la compétence interculturelle en classe avec la chanson ?

Questionnaire	Réponse
1	La variation des supports
2	Sans réponse
3	Sans réponse

4	La chanson permet de connaître les us et les coutumes d'autres pays
5	Connaître et découvrir les cultures des autres pays
6	Sans réponse
7	Sans réponse
8	Sans réponse
9	Sans réponse
10	Sans réponse
11	Sans réponse
12	Sans réponse
13	Sans réponse
14	Sans réponse
15	Sans réponse
16	Sans réponse
17	Identifier la ressemblance et la différence entre la culture française et la notre
18	Les chansons d'expressions françaises comme celles d'Idir peuvent aider les apprenants à enrichir leur culture
19	En leur faisant lire et écouter des contenus issus de cultures différentes avec la leur
20	Sans réponse
21	Faire travailler la chanson à la maison
22	Habituer les apprenants à l'écoute des chansons dans plusieurs langues
23	Sans réponse
24	Choisir des chansons universelles et humanitaires
25	Comparer entre des chansons algériennes et des chansons françaises (travailler avec deux chansons en même temps pour dégager les points communs et les différences)
26	Utiliser les TIC et les réseaux sociaux et établir des passerelles avec des élèves étrangers au sujet de la chanson
27	Rechercher les similarités dans le patrimoine universel de la chanson notamment française et kabyles

28	En suscitant la curiosité et l'intérêt des apprenants/ en adaptant la chanson aux attentes et aux besoins des élèves et en choisissant des chansons de son époque
29	Sans réponse
30	En comparant des chansons de différentes cultures et de différents pays
31	Par des activités sur le terrain et des projets de classe
32	Sans réponse
33	Le bon choix de la chanson
34	Sans réponse
35	Sans réponse
36	C'est en reliant les chansons étudiées avec le contexte socioculturel algérien et en favorisant l'ouverture sur les cultures d'autres sociétés
37	En choisissant des chansons qui cultivent l'amour, la tolérance, le respect de l'autre, le droit à la différence
38	S'ouvrir sur d'autres langues. connaître la culture des autres à travers le choix de chansons étrangères. Connaître le contexte culturel des chansons étrangères
39	Pareil avec la systématisation et le choix des supports appropriés aux genres et thèmes traités en classe.
40	Sans réponse
41	Sans réponse
42	Traduction de chansons/ interprétation de chanson
43	On doit s'intéresser à toutes les cultures présentes en classe
44	Inciter les apprenants les apprenants à s'ouvrir sur d'autres cultures par le choix des chansons kabyles et françaises
45	Il faut choisir des chansons qui visent des objectifs bien précis
46	Sans réponse
47	Proposer des chansons qui permettent de distinguer des choses sur la culture, la langue ou l'origine de l'autre.
48	Non plus
49	En poussant les apprenants à réfléchir sur les points importants développés dans les chansons.

50	Recourir aux chansons françaises.
51	En travaillant de manière comparative sur diverses chansons issues de diverses cultures.
52	Connaître autrui c'est également se connaître soi-même.
53	En s'ouvrant sur le monde l'apprenant apprend mieux mais aussi sa façon de voir les choses va changer et certaines représentations vont changer avec le temps ce qui permet à nos apprenants de devenir plus tolérants et ainsi nous aboutirons à notre finalité qui est de former un citoyen ouvert d'esprit mais aussi un citoyen doté d'un esprit critique.
54	Toujours par le choix de la chanson
55	Les chansons françaises et étrangère peuvent inspirer les apprenants et leurs faire aimer une culture et la tolérance en vers celle qui ne sont pas les leurs
56	En variant nos choix de supports
57	Intégrer dans les programmes des chansons d'autres cultures dans le but d'encourager l'ouverture à l'autre
58	En travaillant des chansons traitant la diversité culturelle qui apparaît à travers la langue
59	Sans réponse
60	En variant le choix des chansons peut être choisir une langue anglaise dans une chanson.
61	Le déserteur de Boris Vian
62	Sans réponse
63	En s'ouvrant sur d'autres langues
64	Le choix de chansons appartenant à des cultures différentes de celles du pays d'origine de L'apprenant encourage son ouverture sur d'autres cultures.
65	En leur proposant des chansons du monde entier, appartenant à des périodes et des lieux différents
66	En mettant l'accent sur les lieux, les usages et les informations qui y sont cités dans la chanson
67	Variation des supports
68	en favorisant des chansons issues d'autres cultures
69	On développe la compétence interculturelle avec la chanson (l'époque de la chanson)

70	On développe les compétences interculturelles en faisant référence aux informations interculturelles
71	En leur faisant écouter des chansons de différents pays et dans différentes langues.
72	Sans réponse
73	Sans réponse
73	D'interpréter des chansons de différents genres Puisque elles véhiculent en elles-mêmes. La culture. La langue. Les traditions. Une richesse énorme et un message humanitaire.
74	Sans réponse
75	Sans réponse
76	Sans réponse
77	En proposant des supports qui permettent d'échanger entre les apprenants au moins à propos de leur culture ou d'un phénomène culturel
78	En leur faisant écouter des chansons de différentes langues

17. Avez-vous en tête des chansons qu'on peut exploiter en classe ? (titre et interprète)

Questionnaire	Réponse
1	Sans réponse
2	Toute la vie les restos du cœur
3	Kenji Girac
4	Le déserteur/la terre meurt
5	Sans réponse
6	Et si tu n'exister pas / elle court, elle court la maladie d'amour
7	Sans réponse
8	Non
9	Le déserteur / Boris Vian
10	Grand corps malade / Charles Aznavour
11	Les chansons de Charles Aznavour
12	Sans réponse

13	Le déserteur de Jean
14	Les chansons de Boris
15	Le déserteur de Boris Vian / Tu reviendras de Maitre Gims / Eu ce temps-là de Pierre Bachelet Parler à mon père / chanson sur la Corrida
16	Grand corps malade
17	Grand corps malade
18	Grand corps malade Idir Lettre à ma fille Alger pleure de Médine
19	Sans réponse
20	Les yeux de la Mama de Kendji Girac avec laquelle je travaille avec mes élèves pendant 2 années Des chansons de Rap
21	La terre meurt de CharlesAznavour
22	Brel Renaud
23	Boris Vian le déserteur
24	Cabrel, Aznavour
25	Sans réponse
26	Sans réponse
27	Macias Cabrel Mostaqui
28	Sans réponse
29	Sans réponse
30	Slimane Azem BorisVianEnrico Macias
31	Du slam
32	La terre meurt de Charles Aznavour qu'on peut exploiter avec les 3 as dans le texte exhortatifs
34	Tombe la neige Salvatore
35	La gamme est très large : Brel, Bachelet

36	Chansons engagées
37	Corrida Cabrel/aux arbres citoyens ! Noah/ sij'étais président
38	Espoir adapté de Grand corps malade et Anna Kova/ je n'ai pas les mots GCM/ à l'école de la vie.
39	Sans réponse
40	Ma fille d'Idir
41	Monsieur le président de Vian
42	MaciasSouad Massi
43	Sans réponse
44	Sans réponse
45	Sans réponse
46	Mouloudji le déserteur Jean Ferrat Georges Brassens
47	Non aucune
48	Aucune idée
49	Toutes les chansons sont exploitables, il suffit juste d'assigner des objectifs et de constituer son questionnaire en fonction de cela.
50	Oui Moha lasquale, Soolking, Pnl,
51	On peut penser aux fameux "déserteur" de Boris Vian
52	Tout ce temps Idir et Zaho.
53	-Le déserteur de Boris Vian mais j'ai oublié qui l'interprète. -Les chansons d'Enrico Macias.
54	Pourquoi cette pluie du chanteur Idir.
55	Portrait de colerego. L'école de la vie du Grand Corps Malade...
56	Les slams de grand corps malade
57	On écrit sur les murs Comme un enfant
58	l'Algérie, mon beau pays
59	Peut certaines chansons de Céline Dion, Joe Dassin, Charles Aznavour
60	Les chansons de Charles Aznavour
61	Aucune idée

62	Sans réponse
63	Charles Aznavour La bohème. Grand corps malade l'école de la vie. Idir...etc.
64	Un passage de La course contre la honte de grand corps malade
65	Ouvrons nos cœurs de Renée-France
66	Les chansons du défunt Idir.Les chansons engagées
67	Mon précieux, Soprano
68	Aux arbres citoyens de Yannick Noah, pour l'appel en 3as
69	Slams de grand corps malade Mon héros de Soprano Riche de Claudio Capeo
70	Le déserteur
71	les textes de Grand Corps malade
72	Les chansons d'Idir
73	Oui les chansons d'Idir
74	La Terre meurt.
75	Francis Cabrel. Je t'aimais je t'aime et je t'aimerai Elle écoute pousser les fleurs Calant Gero . Si je pouvais lui manquer. Il faudra leur dire
76	Sans réponse
77	Des titres que j'ai déjà exploités en classe : KerryJames : constat amer/ lettre à la république Hugues Auffray : la terre est si belle/ Maitre Gims : le pire Stromae Carmen
78	La terre meurt

Annexe 3 : Azul al Paris (Bonjour Paris) d'Oulehlou

Tewweḍ-iyi-d tabṛatt

Tabṛatt testenya

M-itt ldiy yṛiy-tt

Ur uminey-ara

A ddin uqabac

Nnand elweed-ik

Lexmis yer Hidra

Awi-d lekwayeḍ-ik

Teffey-ag-d el VISA

A ddin uqabac

Yezha ufrux-iw
Ass-a d tamayra
Yemmut ccer-iw
Ad nesrey di tmurt a

Azul al Paris
Azul al Paris
GoodBye l'Algérie

Rekbey di leyyum
Cuddey taggust-iw
Mi teqeed iman-is
Icelxed ul-iw

A ddin uqabac

Tedleq ifriwen-is
Mi tæella deg genni
Yemma Guraya
Tbaned am izi

A ddin uqabac

Ur htamey ara
Mi nfuk imensi
Nnand mreħba
Aqli-k di Orly

Azul al Paris
Azul al Paris
GoodBye l'Algérie

M-id neffey sebeey
Kfan ibeεεac
Iberdan ceelen mači d Elħeřrac

A ddin uqabac

Leqhawi ččuren
Arrac tiħdayin
M-ara skeekieent
Sekkfent tibyirin

A ddin uqabac

Ttuy iman-iw
 Anida ar-ad-nsey
 Sumtey afus-iw
 Qimey tcewwiqey

Azul al Paris
 Azul al Paris
 GoodBye l'Algérie

Tejbad Vanessa
 Tewwi-iyi s axxam
 Tessersed nečča
 Leħsey iđudan

A dđin uqabac

Yeħma lħal nefyed
 Yef iri n la seine
 Neqqim netturar
 Ar daxel n waman

A dđin uqabac

M-id ukiy ttruy
 Nedhey a Yemma
 Ziyen ttarguy
 Nsiy i lehwa

Azul al Paris
 Azul al Paris
 GoodBye l'Algérie

Seg ass nni ar ass-a
 Eceř snin eđdan
 Di lxedma en noir
 Lekwayeđ-iw řyan

A dđin uqabac

Tameyřa n wletma
 Ur s cđiħey ara
 Timđelt n yemma
 Ur s ħđirey ara

A dđin uqabac

Neqqim nebwa
 Fransa m leyřur

Ad nuḡal nerya
Elzzayer teqqur

Azul al Paris
Azul al Paris

Annexe 4 : *L'étranger d'Oulehlou*

Bqa ɛla xir ay aqbu
Tɛfey abrid d assawen
Qbala ar Tizi-uzu
Lgarra d icercuren
Lebraq reud d (w) aɗu
Abrid a n iderwicen
Maena tayri d daewessu
Ttedduy qarey asen ahh

Tamɣɣazt leid nwen
S lehna n tezmert nwen
Tedduy s ul zeddigen
S tmuqint ijeɣɣigen
Ad yafrey tin aɛzizen
Ad asiniy hemley-kem ahh

Aqli g tizi igawawen
Zziniyi ideflawen
Ssadat yiwen yiwen
Neddhet rebbi ayɛiwen
Eelltay abrid aneeddi
Fellay tawwurt ad teldi ahh

Aqli deg azazga
Sureft-iyi g ɛzzugen
Gariy adeswey lqahwa
Du asalas imaziyen
Sseqsay-t amek yella
Amek llan imeynasen
Sureft-iyi ur tteetiley ara
Ur tettou ara inasen ahh

Tamɣɣazt leid nwen
S lehna n tezmert nwen
Tedduy s ul zeddigen
S tmuqint ijeɣɣigen
Ad yafrey tin aɛzizen
Ad asiniy hemley-kem ahh

Imi wwɛy s axxam nsen
 Llin-iyi-d tiwwura
 S leħzen yef udmawen nsen
 Nnan-iyi-d eeslama
 Amek ulacitt ger-assen
 Mi seqsay anda terra
 Ennan-ed řebbi ak issebber
 Yellit-ney řebbi attyarħem

Annexe 5 : *Anda yella* (où-est-il ?) d'Idir

Ul-im yuyes tiħ-im tessaram
 Wiss ma a d-yuyal s axxam ?
 Ma tecfiđ ay turjiđ,
 Di tergit tettmenid
 Yas ma tabratt n sslam

Seg wasmi yiruh tettwalid-t di lemnan,
 Theddređ-as yef terwam...
 Ma tecfiđ, ay tenniđ,
 Ay tetruđ, ay tcenniđ,
 Mi gyab nadam fell-am

Err-as tili, err-as tili
 I win ezizen fell-i
 Err-as tili, err-as tili
 D netta i nesea d lwali

Anef-as anef-as,
 Anef-as di Fransa tetruħ lyurba-s
 Am ass a d-yas, a d-yuyal ar terwa-s,
 Ad tekfu lyurba fell-as
 Ay asaru, ay asaru,
 I weeziz m'a d-inulfu
 Ay itri n řřbeħ, itri n řřbeħ,
 Asmi a d-yas arda nefreħ

Tetrağğud deg wergaz a wer n-yali,
 D ttwira-s i di lemri
 Di tarwam tettwalid,
 Amek ara sen-tiniđ
 Â« Baba-twen d imenfi Â » ?
 Ma teččetkiđ ma theddređ, iwumi ?
 Di lmeħna-m i tessusmeđ.
 Ur tezwiğeđ, ur teebrid, ur terbiħed, ur tufid,

Ger tadsa d imetṭi...

Ay yezha wul-is
 Yerwa rray-is
 Mi t-yewwet yef yiwen yidis
 Takaskit degdis, yerr-tt degdis,
 Yerna ur yessen arraw-is
 Ur nezhu ur nferreh,
 Akka i d zzher-iw aqriḥ
 Ssiḥ ay izri-w ssiḥ !
 Seg wasmi iyab ur nerbiḥ
 A tihdayin, a tihdayin, nnan yelḥa d Tirumiyin
 A bu tcacit, a bu tcacit, di tberna ay itess

Annexe 6 : *Ayrib* (l'étranger) d'Idir

Iḥḍered rrawḥ anruḥ
 Tabalizi ger ifassen
 Qqimet a leḥbab di slama
 A widak i y-iḥemlen

Ma tella teyzi n leemer
 Ad nuḡal yer da yur-wen
 Ma yella wanda i y-teččur
 Smaḥ deg ulawen

Ruḥ nekkni nqeld ak lehna
 Abrid ik yehwan tawiḍ-t
 Ma trebḥed nerbeḥ merra
 Ma teyliḍ ssmah tewwiḍ-t

Wwḍey yer lyeba yelṭey
 Mačči akken i-tt-walant wallen-iw
 Yilley am rṛunda ad qemmrey
 Jebdey teyli-d tewriqt-iw

Ussan leḥḥun nekk yefley
 Wten-iyi rzan ifadden-iw
 Imi d ddunit sewqey
 Ma cḍey ddnub i yiri-w

Mreḥba s wayen i d-tewwiḍ
 A ma yelḥa ma d-irit
 Ma teyliḍ yellin wiyad
 Nekkni nṣer-ak tameddit

Annexe 7 : *Identité* du groupe Djurdjura

Laissez-moi-vous raconter
L'histoire qui est arrivée
A la petite Fati-Marie
Qui est partie d'Algérie

Le voyage a commencé
Dans le froid du mois de janvier
Quand elle a pris le bateau
Un bateau c'est toujours beau
Les souvenirs s'en vont au fil de l'eau

A Marseille, débarquement
Elle a changé de vêtements
Changé de langue, changé de lit
Bonjour la vie

Papier s'il vous plait
Passeport, nationalité
Carte d'identité
Identité, identité

Silence,
les jours se sont enfuis
Fleurie par les sourires
Les arbres et les fruits
C'est comme ça quand on est petit

Et puis le printemps est parti

Les émotions aussi

Identité, identité

Silence !

Une lumière, des larmes

Un cri de liberté

Des années d'amertume

La guerre d'Algérie

Identité, identité

Identité, identité

Il avait les dents si blanches

Un sourire si frai

Qu'on aurait dit un poème sur la paix

Mais la paix il ne connaît pas

Car sa vie est un combat

Identité, identité

Identité, identité

Profession du père ouvrier

Fatigué, il parlait à sa manière

Un peu tendre, un peu aigri

Puis un jour, il est parti

Identité, identité

Identité, identité

La mère, profession néant

Elle s'occupait des enfants

Elle les aimait à sa manière

Un peu raison, un peu passion

Puis un jour, il a fallu couper le cordon

Identité, identité

Identité, identité

Elle avait l'air d'une princesse

Pourtant elle pleurait sans cesse

Le soir après ses ménages

Elle rêvait de grands voyages

Identité, identité

Identité, identité

Elle était gaie en arrivant

C'est vrai

Elle avait dix ans

Aujourd'hui elle grandit

Pour être libre et fière

Elle parle toujours le berbère

Elle lance des SOS

Racisme, justice, détresse

Amour et paix sur tous les continents

SOS répond absent

Identité, identité

Identité, identité

Annexe 8 : Déménagement de Salah Sadaoui

L'Algérien, l'Algérien,

L'Algérien, l'Algérien,

Il travaille beaucoup

Il ne mange rien

L'Algérien, l'Algérien,

Il travaille beaucoup le pauvre

Il ne mange rien

Allez allez à Dieu la France

Allez à Dieu la France

Mon bonjour aux hommes biens, biens

Mon bonjour aux hommes biens, biens

Je fais mon déménagement

La vie de l'immigré est triste

Le travail, il n'y a plus tellement

Il y a beaucoup de racisme

Je fais mon déménagement

La vie de l'immigré est triste

Le travail, il n'y a plus tellement

Il y a beaucoup de racisme

Vingt ans que je vis à Paris

Toujours je ne possède rien

Je retourne en Algérie

ça commence à aller très bien

Vingt ans que je vis à Paris

Toujours je ne possède rien

Je retourne en Algérie

Ça commence à aller très bien

Bientôt je vous fais un pari

On sera mieux que l'américain

L'Algérien en Algérie

Je fais mon déménagement

La vie de l'immigré est triste

Le travail, il n'y a plus tellement

Il y a beaucoup de racisme

L'Algérie c'est tout nouveau

Pays de ma nouvelle chance

On ne dira jamais bicot

Comme souvent on l'a fait en France

L'Algérie c'est tout nouveau

Pays de ma nouvelle chance
On ne dira jamais bicot
Comme souvent on l'a fait en France

Même s'il n'y a pas ce qu'il faut
J'aurai de la patience
En Algérie, en Algérie

Je fais mon déménagement
La vie de l'immigré est triste
Le travail, il n'y a plus tellement
Il y a beaucoup de racisme

On ne dira jamais bougnoule
Vas-t-en retourne chez toi
Tu es la ruine, le pétrole
Cousin d'Ibn Saoud le roi

On ne dira jamais bougnoule
Vas-t-en retourne chez toi
Tu es la ruine, Le pétrole
Cousin d'Ibn Saoud le roi

Les racistes c'était ma boule
Loin d'eux, tranquille chez moi
En Algérie, en Algérie

Je fais mon déménagement

La vie de l'immigré est triste
 Le travail, il n'y a plus tellement
 Il y a beaucoup de racisme

 Allez à Dieu la France
 Mon bonjour aux hommes biens
 Je vous rends ma résidence
 Carte d'immigré algérien

Allez va à Dieu la France
 Mon bonjour aux hommes biens
 Je vous rends ma résidence
 Carte d'immigré algérien

Mon cœur est plein d'espérance
 De vivre au côté des miens
 En Algérie, en Algérie

Je fais mon déménagement
 La vie de l'immigré est triste
 Le travail, il n'y a plus tellement
 Il y a beaucoup de racisme

Annexe 9 : *Algérie mon beau pays* de Slimane Azem

Je me rappelle cette nuit d'orage
 Entouré de mon père et de ma mère
 En exil dès mon jeune âge
 J'ai préparé mes affaires
 Pour mon premier voyage
 M'exiler au-delà des mers
 Je revois d'ici mon village
 Et tous ceux qui me sont très chers
 Pour moi ce paysage

Est le préféré de la Terre

L'Algérie, mon beau pays
 Je t'aimerai jusqu'à la mort
 Loin de toi, moi je vieillis
 Rien n'empêche que je t'adore
 Avec tes sites ensoleillés
 Tes montagnes et tes décors
 Jamais je ne t'oublierais
 Quelque soit mon triste sort

Seul, je me parle à moi-même
 J'ai failli à mon devoir
 J'ai mené une vie de bohème
 Et vécu dans le cauchemar
 Quand je chante ce poème
 Je retrouve tout mon espoir

L'Algérie, mon beau pays
 Je t'aimerais jusqu'à la mort
 Loin de toi, moi je vieillis
 Rien n'empêche que je t'adore
 Avec tes sites ensoleillés
 Tes montagnes et tes décors
 Jamais je ne t'oublierais
 Quelque soit mon triste sort

Annexe 10 : Carte de résidence de Slimane Azem

D'après ce qu'on nous annonce ça va dans un bon sens

Faut pas prévoir à l'avance avant d'avoir la réponse

Avant d'avoir la réponse au sujet d'la résidence

Khis ruh ken hen imenik ye la warlom di tmurt ik

Ad lumud at ik seltik kulass d'les conférences

Kulass d'les conférences pour étudier tous les sens

C'est vraiment bien dommage le racisme et le chômage

Heureusement qu'il y a des sages, c'est le prestige de la France

C'est le prestige de la France, c'est la raison d'espérance

Anda yi la l'kheldema i waren, d'immigré tti t'kavalen

Yarna soussoum arkhissen, u qarness »tu as d'la chance »

U qarness »tu as d'la chance » mi te trit la résidence

Toujours des conversations, le chômage, l'immigration
Après les négociations, on attend qu'on nous annonce
On attend qu'on nous annonce, chaque fois ça recommence
Achral ayaki ne sbar fi tmurt narziz'n em aruh
Ma yi la n'zemer n ruh, ad zran la différence
Ad zran la différence ma yi la ulac la résidence
Le travail quand il est dur, c'est pour l'immigré biensûr
Avec la conscience pure, l' dévouement et les souffrances
L' dévouement et les souffrances, ça mérite la récompense
An ruh da n'kheddami cituh fika narziz'n em aruh
Ma yi la n'zemer n ruh, il faut subir les conséquences
Il faut subir les conséquences, y'aura plus de réminence
Après tout ça m'f'ra du bien de retourner chez les miens
Je suis un Africain, le Soleil en permanence
Le Soleil en permanence, pour moi ça a d'importance
Anda n ruh yi la itaj, di kul tamurt itt fedjel
Arbi dernen itt faridj, di romner n rich d'avance
Di romner n rich d'avance, jusqu'à la fin d'l'existence
C'est avec grande joie qu'je vais rentrer chez moi
C'est normal chacun chez soi, souvenirs d'notre enfance
Souvenirs d'notre enfance avec toutes ces références
Tu sais bien qu'la Terre est ronde, le Soleil est pour tout l'monde
Il brille à travers les hommes grâce à la Providence
Grâce à la Providence qui domine toutes les puissances
Mesdames, mesdemoiselles, messieurs, si j'dois vous dire adieu
Sachez bien que mes aïeux ont combattu pour la France
Ont combattu pour la France bien avant la résidence
Mesdames, mesdemoiselles, messieurs,

si nous devons vous dire adieu sachez bien que nos aïeux ont combattu pour la France

Sachez bien que nos aïeux ont combattu pour la France

Annexe 11 : *Les émigrants de Charles Aznavour*

Comment crois-tu qu'ils sont venus?

Ils sont venus, les poches vides et les mains nues

Pour travailler à tours de bras

Et défricher un sol ingrat

Comment crois-tu qu'ils sont restés?

Ils sont restés, en trimant comme des damnés

Sans avoir à lever les yeux

Pour se sentir tout près de Dieu

Ils ont vois-tu, plein de ferveur et de vertu

Bâti un temple à temps perdu

Comment crois-tu qu'ils ont tenu?

Ils ont tenu, en étant croyants et tetus

Déterminés pour leurs enfants

À faire un monde différent

Les émigrants

Comment crois-tu qu'ils ont mangé?

Ils ont mangé, cette sacré vache enragée

Qui vous achève ou vous rend fort

Soit qu'on en crève ou qu'on s'en sort

Comment crois-tu qu'ils ont aimé?

Ils ont aimé, en bénissant leur premier né

En qui se mélangeait leurs sangs

Leurs traditions et leurs accents

Ils ont bientôt, créé un univers nouveau

Sans holocauste et sans ghettos

Comment crois-tu qu'ils ont gagné?
Ils ont gagné, quand il a fallu désigner
Des hommes qui avaient du cran
Ils étaient tous au premier rang
Les émigrants
Comment crois-tu qu'ils ont souffert?
Ils ont souffert, certains en décrivant l'enfer
Avec la plume ou le pinceau
ca nous a valu Picasso
Comment crois-tu qu'ils ont lutté?
Ils ont lutté, en ayant l'amour du métier
Jusqu'à y sacrifier leur vie
Rappelez-vous Marie Curie
Avec leurs mains
Ils ont travaillé pour demain
Servant d'exemple au genre humain
Comment crois-tu qu'ils ont fini?
Ils ont fini, laissant un peu de leur génie
Dans ce que l'homme a de tous temps
Fait de plus beau fait de plus grand
Les émigrants

Annexe 12 : *C'est déjà ça* d'Alain Souchon

Je sais bien que rue d'Belleville
Rien n'est fait pour moi
Mais je suis dans une belle ville
C'est déjà ça
Si loin de mes antilopes
Je marche tout bas

Marcher dans une ville d'Europe c'est déjà ça

Oh oh oh et je rêve

Que Soudan mon pays soudain se soulève

Oh oh

Rêver c'est déjà ça, c'est déjà ça

Y'a un sac de plastique vert

Au bout de mon bras

Dans mon sac vert il y a de l'air

C'est déjà ça

Quand je danse en marchant

Dans ces djellabas

Ça fait sourire les passants

C'est déjà ça

Oh oh oh et je rêve

Que Soudan mon pays soudain se soulève

Oh oh

Rêver c'est déjà ça, c'est déjà ça

C'est déjà ça, déjà ça

Déjà

Pour vouloir la belle musique

Soudan mon Soudan

Pour un air démocratique

On t'casse les dents

Pour vouloir le monde parlé

Soudan mon Soudan

Celui d'la parole échangée

On t'casse les dents

Oh oh oh et je rêve

Que Soudan mon pays soudain se soulève

Oh oh

Rêver c'est déjà ça, c'est déjà ça

Je suis assis rue d'Belleville

Au milieu d'une foule

Et là le temps hémophile

Coule

Oh oh oh et je rêve

Que Soudan mon pays soudain se soulève

Oh oh

Rêver c'est déjà ça, c'est déjà ça

Oh oh oh et je rêve

Que Soudan mon pays soudain se soulève

Oh oh

Rêver c'est déjà ça, c'est déjà ça

C'est déjà ça

Annexe 13 : Où est donc la vérité ? D'Enrico Mcias

(Car les conseillers
Ne sont pas toujours les payeurs)

"Il faut réfléchir avant d'agir"

Il y a des dictons

Pour toutes les situations

D'accord?

(Car les conseillers

Ne sont pas toujours les payeurs)

"On ne badine pas avec l'amour"

Quand on est sérieux, c'est l'amour

Qui vous joue des tours

D'accord?

(Car les conseillers

Ne sont pas toujours les payeurs)

Où est donc la vérité ?

Je voudrais bien la trouver
Les proverbes sont pourtant
La leçon de tous les temps

"On se lasse de tout sauf de l'argent"
Pourtant c'est l'amour
Qui donne les plus beaux moments
D'accord ?
(Car les conseillers
Ne sont pas toujours les payeurs)

"Les bons comptes font les bons amis"
En faisant ses comptes
Il n'y a plus beaucoup d'amis
D'accord ?
(Car les conseillers
Ne sont pas toujours les payeurs)

Où est donc la vérité ?
Je voudrais bien la trouver
Les proverbes sont pourtant
La leçon de tous les temps

"Aide-toi et puis le Ciel t'aidera"
Pourtant le travail
Est souvent mal récompensé
D'accord ?
(Car les conseillers
Ne sont pas toujours les payeurs)

"Le plumage fait le bel oiseau"
Pour être élégant,
J'ai dépensé tout mon argent
D'accord ?
(Car les conseillers
Ne sont pas toujours les payeurs)

Où est donc la vérité ?
Je voudrais bien la trouver
Les proverbes sont pourtant
La leçon de tous les temps

"Un homme averti en vaut bien deux"
J'ai pris mon parti
De bien faire et de laisser dire
D'accord ?

(Car les conseillers
Ne sont pas toujours les payeurs) X3
Ouais!

Annexe 14 : *On dit, on ne dit pas* d'Enrico Macias

On dit rusé comme un renard
On dit bavard comme une pie
On dit boiteux comme un canard
Grignoter comme une souris
Sauter comme un cabri

On dit frisé comme un mouton
On dit joyeux comme un pinson
On dit vilain comme un crapaud
Heureux comme un poisson dans l'eau
Et noir comme un corbeau

Mais on ne dit pas comment une hirondelle fait le printemps
Mais on ne dit pas comment on peut faire fortune en dormant
Mais on ne dit pas comment les cigognes apportent les enfants
Mais on ne dit pas comment le père Noël vient tous les ans

On dit curieux comme une fouine
On dit écrire comme un cochon
On dit serré comme des sardines
Légers comme une libellule ou comme un papillon

On dit des larmes de crocodile
On dit crier comme un putois
On dit filer comme une anguille
Gourmand comme un ours ou un chat
Et bête comme une oie

Mais on ne dit pas comment petit poisson deviendra grand
Mais on ne dit pas comment un jour les poules auront des dents
Mais on ne dit comment on peut trouver la clé des champs
Mais on ne dit pas comment on peut être heureux tout le temps

On dit courir comme un lapin
On dit flemmard comme un lézard
On dit fidèle comme un bon chien
On dit rougir comme un homard
Et dormir comme un loir

Mais on ne dit pas comment après la pluie vient le beau temps
Mais on ne dit pas comment on cueille la rose des vents

On dit rusé comme un crapaud
Comme un renard
On dit bavard comme une sardine

Mais non comme une pie
 On dit boiteux comme une anguille
 Ah bon si vous voulez alors
 Grignoter comme un crocodile
 Sauter comme un homard

On dit frisé comme un cochon
 Comme un cochon
 On dit joyeux comme un corbeau
 Comme un corbeau oui
 On dit vilain comme un cabri
 C'est fini hein
 Heureux comme un pinson dans l'eau
 Et noir comme un lézard

Annexe 15 : De « Merde   Vauban ! »   « Ah yaddinqessam! »

<i>Ah yaddinqessam</i> de Mohia	Merde � Vauban ! de Léo Ferré
D amehbus d bu yikurdan Di Berwagiyya �ciy ayrum d aberkan Di Berwagiyya	Bagnard au baigne de Vauban Dans l'II' de R� J' mang' du pain noir et des murs blancs Dans l'II' de R�
Tinna akken i �giy tettru Mi �ddan leewam Ugadey ad iyi-tettu Ah ya ddin qessam !	A la vill' m'attend ma mignonn' Mais dans vingt ans pour ell' je n' serai plus personn' Merd' � Vauban Bagnard je suis chaîn' et boulets
D amehbus d bu snasel Yarna ur xdimey Di Berwagiyya ncekkel Akken ad issiney	Tout ça pour rien Ils m'ont serré dans l'II' de R� C'est pour mon bien On y voit passer les nuages Qui vont crevant
Refdey allen-iw s igenni Yeyli-d fell-i t�lam Nniy-as ass-a ad i yawi Ah ya ddin qessam !	Moi j' vois s' faner la fleur de l'�g' Merd' � Vauban
D amehbus dagi yew�er Di Berwagiyya Am tejra i nettyar Di Berwagiyya	Bagnard, ici les demoiselles Dans l'II' de R� S'approch'nt pour voir rogner nos ailes Dans l'II' de R� Ah ! Que jamais ne vienne celle Que j'aimais tant pour elle j'ai manqué la belle
Zik-nni mi nesfillit Ad xedmey lewqam Ziyen zehr-iw dirit Ah ya ddin qessam !	Merde � Vauban Bagnard, la belle, elle est là-haut Dans le ciel gris Elle s'en va derri�r' les barreaux Jusqu'� Paris

<p>D amehbus anda-tt tura ? Akkin i udrar Akken ad amney tura Izad ney yugar</p> <p>Mi ruhey ad zziy yur-s Ad d-rzuy yur-m Yettgami ad iyi-d yas yiḍes Ah ya ddin qessam !</p> <p>Zriy d acu yiggunin D agi ara mtey Imettawen dgi ur llin Ass-nni mi ad fyey</p> <p>Ad asen ad iyi-awin Ad beddley axxam Ad suyey ddaw tmedlin Ah ya ddin qessam !</p>	<p>Moi j' suis au mitard avec elle Tout en rêvant A mon amour qu'est la plus belle Merde à Vauban</p> <p>Bagnard, le temps qui tant s'allonge</p> <p>Dans l'II' de Ré Avec ses poux le temps te ronge Dans l'II' de Ré Où sont ses yeux, où est sa bouche Avec le vent on dirait parfois que j' les touche, Merde à Vauban, C'est un p'tit corbillard tout noir Étroit et vieux Qui m' sortira d'ici un soir Et ce s'ra mieux Je reverrai la route blanche Les pieds devant, Mais je chant'rai d'en d'ssous mes planches, Merde à Vauban</p>
---	--

Annexe 16 : De « Ah ! Le joli temps ! » à « Amarezgnney »

Amarezg-nney de Mohia	Ah ! le joli temps ! de Jean-Batiste Clément
<p>Slam fell-awen a widak yerwan Iebbaḍ yexwan rebbi ad ieiwen Slam fell-awen a widak yerwan Iebbaḍ yexwan rebbi ad ieiwen Ya terya tata ya terya tata Teseam limwayan a ṣḥab n lgirra Imeṛrokiyen eyan ur zmiren ara</p> <p>Amarezg-nney seg wayen i nettwali Amasaed-nney itij abehri tili Amarezg-nney seg ayen i nettwali Amasaed-nney itij abehri tili</p> <p>D ddin i d kulci la bennun leḡwamee Yal ass n lḡemea ssexdamen lyaci D ddin i d kulci la bnnun leḡwamee Yal ass n lḡemea ssexdamen lyaci Ya terya tata ya terya tata Li fṛiṛ mizilma qqenen arkasen Ttraḡun sulma melmi d ass-nsen</p>	<p>Ah! le joli temps! Mes enfants, Ah! le joli temps!</p> <p>Il pleut sur les vendanges, Le vin sera mouillé; Et le blé mutilé Se pourrit dans les granges. Les humains se font vieux Sur la machine ronde, Où le frisson des gueux Gagne un peu tout le monde.</p> <p>Ah! le joli temps! Mes enfants, Ah! le joli temps!</p> <p>Il pleut de la misère, Il pleut des croix d'honneur, Il pleut des gens sans cœur Et des armes de guerre.</p>

<p>Amarezg-nney seg wayen i nettwali Amasaed-nney itij abehri tili Amarezg nney seg ayen i n ttwali Amasaed nney itij abehri tili</p> <p>xdem ad d-teynuð ma yella tenwið Imi teççid teswið d acu ara ternuð xdem ad d-teynuð ma yella tenwið Imi teççid teswið d acu ara ternuð Ya terya tata ya terya tata Ma teddreð tehyið afus aqerru Argaz d abeyyið yemma-s d duðu</p> <p>Amarezg-nney seg wayen i nettwali Amasaed-nney itij abehri tili Amarezg-nney seg wayen i nettwali Amasaed-nney itij abehri tili</p> <p>Wihin d ayennat d mmi-m lhusin Yeqqen tarkasin a lonber i snat Wihin d ayennat d mmi-m lhusin Yeqqen tarkasin a lonber i snat Ya terya tata ya terya tata D acu i as-zzin aqerru-is yeesa La ttarabizin si tri byan comsa</p> <p>Amarezg-nney seg wayen i nettwali Amasaed-nney itij abehri tili Amarezg-nney seg wayen i nettwali Amasaed-nney itij abehri tili</p> <p>Widak itekkan labas a si Crif A yenya-ay wurrif a win id-ak-yehkan Widak itekkan labas a si Crif A yenya-ay wurrif a win id-ak-yehkan cceeð yerwa lhif sburren i Mekka Ulac ayilif terbeh JSK</p> <p>Amarezg-nney seg wayen i nettwali Amasaed-nney itij abehri tili Amarezg-nney seg wayen i nettwali Amasaed-nney itij abehri tili Amarezg-nney seg wayen i nettwali Amasaed-nney itij abehri tili Amarezg-nney seg wayen i nettwali Amasaed-nney itij abehri tili</p>	<p>Bismarck, l'homme au canon, Proclame sa vengeance, Et ses chevaux, dit-on, Vont venir boire en France!</p> <p>Ah! le joli temps! Mes enfants, Ah! le joli temps!</p> <p>Enjambant nos frontières. Les Prussiens entrèrent: Les Français s'armeront De fusils et de pierres. On verra le tableau De sanglantes batailles, Et l'avidé corbeau Déchirer des entrailles.</p> <p>Ah! le joli temps! Mes enfants, Ah! le joli temps!</p> <p>Pour attirer le monde, On expose à Paris, Et de tous les pays On se presse à la ronde: On expose des chiens, Des fusils-à-aiguilles, Des canons, des vauriens, Des magots et des filles!</p> <p>Ah! le joli temps! Mes enfants, Ah! le joli temps!</p> <p>Afin de nous instruire, On fonde des journaux; Les blancs, les libéraux Veulent tomber l'empire. Ils sont, comme pas un, Plus méchants que la peste, Mais en temps opportun On retourne sa veste.</p> <p>Ah! le joli temps! Mes enfants, Ah! le joli temps!</p>
---	--

En fait d'art et de gloire.
Plus rigide à présent.
On veut, pour son argent.
De quoi manger et boire.
On ne s'incline plus.
En ce temps d'aventures,
Que devant les écus
Et les caricatures!

Ah! le joli temps!
Mes enfants,
Ah! le joli temps!

L'empereur se réveille,
Se drape en son manteau;
Mais la gloire aussitôt
Le tirant par l'oreille,
Il rêve cent combats
Pour la France héroïque,
Et nos pauvres soldats
Vont mourir au Mexique.

Ah! le joli temps!
Mes enfants,
Ah! le joli temps!

En braves camarades,
Les Français d'autrefois.
Pour défendre leurs droits,
Faisaient des barricades.
Mais ce bon temps a fui.
Et, traînant la misère,
Les hommes d'aujourd'hui
Portent la muselière.

Ah! le joli temps!
Mes enfants,
Ah! le joli temps!

La bande impériale
Fait noces et festins:
Ses Morny, ses catins
Narguent la capitale!
Bien que payant les frais,
Le peuple s'en console
En lisant les hauts faits
De monsieur Rocambole.

	Ah! le joli temps! Mes enfants, Ah! le joli temps!
--	--

Annexe 17 : De « Nuit et brouillard » à « Yiwwas ad dlunfell-as »

<i>Yiwwas ad dlun fell-as, Azenzar - Izri</i>	<i>Nuit et brouillard, Jean Ferrat</i>
<p>Yibbas ad d-dlun fell-as Asmi d-tusam d ass amcum Mi nyil acu nettalas Kunwi tusam-d ad ay-tekfum Wid-ak terzam deg wammas Wid-ak tewwim yer lehbas Wid-ak yemmuten s rşas Ur yezmir hed ad ten-iyum</p> <p>Tura la ak-qqaran Awal-agi rrit akkin Diri win id-yettaddren Ttawi-d kan yef teħdayin Tura idammen qquren Imettawen akk yemmaren Tura tasarut tebren Ur d-teggri di tgiṭarin</p> <p>Yerra takmamt i yimi Wina id-tegga yemma-s Ad-as-ttakay tigezmi Akka ar d-yali wass Iwakken ad d-yettyimi Win yennan tasa urumi Iwakken mmi-k d mmi Yibbas ad d-dlun fell-as</p> <p>Yibbas ad d-dlun fell-as Asmi d-tusam d ass amcum Mi nyil ad tt-bnu yef lasel D ihdumem iwumi d berrum Tezeræem di tuddar nḥas Lxiḍ ur yewwiḍ gma-s D axeddae idammen-ines Yerna mazal ad trennum</p>	<p>Ils étaient vingt et cent, ils étaient des milliers Nus et maigres, tremblants, dans ces wagons plombés Qui déchiraient la nuit de leurs ongles battants Ils étaient des milliers, ils étaient vingt et cent</p> <p>Ils se croyaient des hommes, n'étaient plus que des nombres Depuis longtemps leurs dés avaient été jetés Dès que la main retombe il ne reste qu'une ombre Ils ne devaient jamais plus revoir un été</p> <p>La fuite monotone et sans hâte du temps Survivre encore un jour, une heure, obstinément Combien de tours de roues, d'arrêts et de départs Qui n'en finissent pas de distiller l'espoir</p> <p>Ils s'appelaient Jean-Pierre, Natacha ou Samuel Certains priaient Jésus, Jéhovah ou Vichnou D'autres ne priaient pas, mais qu'importe le ciel Ils voulaient simplement ne plus vivre à genoux</p> <p>Ils n'arrivaient pas tous à la fin du voyage Ceux qui sont revenus peuvent-ils être heureux Ils essaient d'oublier, étonnés qu'à leur âge Les veines de leurs bras soient devenues si</p>

	<p>bleues</p> <p>Les Allemands guettaient du haut des miradors La lune se taisait comme vous vous taisiez En regardant au loin, en regardant dehors Votre chair était tendre à leurs chiens policiers</p> <p>On me dit à présent que ces mots n'ont plus cours Qu'il vaut mieux ne chanter que des chansons d'amour Que le sang sèche vite en entrant dans l'histoire Et qu'il ne sert à rien de prendre une guitare</p> <p>Mais qui donc est de taille à pouvoir m'arrêter ? L'ombre s'est faite humaine, aujourd'hui c'est l'été Je twisterais les mots s'il fallait les twister Pour qu'un jour les enfants sachent qui vous étiez</p> <p>Vous étiez vingt et cent, vous étiez des milliers Nus et maigres, tremblants, dans ces wagons plombés Qui déchiriez la nuit de vos ongles battants Vous étiez des milliers, vous étiez vingt et cent</p>
--	---

Annexe 18 : De « Le sultan de Salamandragore » à « Sseltan n Mejbada »

<i>Sseltan n Mejbada</i> Mohia	<i>Le sultan de Salamandragore</i> de J. Prévert
<p>Deg udrar n Mejbada Yiwen n sselţan mechur Deg uzal ineqq at tmira Ma deg yiđ ad yesxerxur</p> <p>Ur iřewwu tanafa Œas mi ten-yurga Ad as-řzen aqecrur</p>	<p>Dans les montagnes de Cachemire Vit le sultan de Salamandragore Le jour il fait tuer un tas de monde Et quand vient le soir il s'endort Mais dans ses cauchemars les morts se cachent Et le dévorent Alors une nuit il se réveille En poussant un grand cri Et le bourreau tiré de son sommeil</p>

<p>Yekker-d deg yiḍ yettsuyu Yusa-d ḡur-s lewzir-is Yenna-yas ay ahrūḡu Taluft-a yeḡher yixef-is</p> <p>Tamurt-a ad tt-nemḡu Yiwen ur ileḡḡu Imir-nni ad yefru ccyel-is</p> <p>Ula d yiwen ur d-yettaḡar Di ccyel-is ad ineqqi Dayen ad yexlu tuddar Iwakken ad yetthenni</p> <p>Lewzir-is ur t-yettnamar Yeḡli yeḡ tgecrar Ula d acu ara d-yini</p> <p>Yenḡa yakk kra d-yeqqimen Aqcic, argaz, tameḡḡut S umḡar, s win d-ilulen Yessuk akk deg-sen tafрут</p> <p>Ulli, iḡyal, uccanen Iwtal, izmawen... Winna ara ineḡlen yemmut</p> <p>Yeqqim tameddit-nni Ala lewzir d amwanes Ata-yen la d-yettmekti Yeḡli-d yiḍ, yezzi ḡur-s</p> <p>Ur ḡḡixir ara syagi! Tura keḡḡini Enḡ-iyi ma qqley s iḡeḡ!</p>	<p>Arrive souriant au pied du lit S'il n'y avait pas de vivants Dit le sultan Il n'y aurait pas de morts Et le bourreau répond D'accord Que tout le reste y passe alors Et qu'on en parle plus D'accord dit le bourreau C'est tout ce qu'il sait dire Et tout le reste y passe comme le sultan l'a dit Les femmes les enfants les siens et ceux des autres Le veau le loup la guêpe et la douce brebis Le bon vieillard intègre et le sobre chameau Les actrices des théâtres le roi des animaux Les planteurs de bananes les faiseurs de bons mots Et les coqs et leurs poules les œufs avec leur coque Et personne ne reste pour enterrer quiconque Comme ça ça va Dit le sultan de Salamandragore Mais reste là le bourreau Là tout près de moi Et tue-moi Si jamais je me rendors.</p>
---	---

Annexe 19 : De « Pauvre Martin » à « Muh n Muh »

<i>Muh n Muh</i> de Mohia	Pauvre Martin de Brassens
<p>A Muḡ' n Muḡ' A Muḡ n Muḡ, wwet aqabac, Si zik n zik, tabea ulac,</p> <p>Aqabac yeḡ tayet-is, rebbi yerza s ul-is, yezga yetnewwa,</p>	<p>Avec une bêche à l'épaule, Avec, à la lèvre, un doux chant, Avec, à la lèvre, un doux chant Avec, à l'âme, un grand courage, Il s'en allait trimer aux champs!</p> <p>Pauvre Martin, pauvre misère,</p>

<p>Zik i ireffed iman-is, Akken ad iṣubb yer lexla,</p> <p>Ad yenqec timeyrusin, Ad yefres akk tizemrin, Inn-as kan : «iyya», Ad ak-yecrew tiselnin, Ad yekrez ma d-ṭṭayerza,</p> <p>A Muḥ n Muḥ, wwet aqabac, Si zik n zik, tabea ulac,</p> <p>Aṭas i yeswan tidi-s, Ileqqeḍ deg wussan-is, D anebdu d csetwa, Akken ad d-issis ayṛum-is, Ayṛum n tmara d aya,</p> <p>Ur as- tselleḍ yettussu, naḃ Ad iḍes, naḃ ad yettru, Lukan am neṭṭa, Ur yettasem, ur ireffu, Ur yettawi seg wa yer wa,</p> <p>A Muḥ n Muḥ, wwet aqabac, Si zik n zik, tabea ulac,</p> <p>Ass mi yewweḍ tameddit, Yečča ayla-s di ddunit, Yessenser s tuffra, Aqabac-nni yeddem-it, Iṛuḥ ad yeḃz azekka,</p> <p>Iṛuḥ ad yeḃz azekka-s, Yeṭṭnay iḍ d wass, Isenned, itekka, yugad ad lummen fell-as, ullac iwumi yenna...</p> <p>A Muḥ n Muḥ, wwet aqabac, Si zik n zik, ulac tabea...</p>	<p>Creuse la terre, creuse le temps!</p> <p>Pour gagner le pain de sa vie, De l'aurore jusqu'au couchant, De l'aurore jusqu'au couchant, Il s'en allait bêcher la terre En tous les lieux, par tous les temps!</p> <p>Pauvre Martin, pauvre misère, Creuse la terre, creuse le temps!</p> <p>Sans laisser voir, sur son visage, Ni l'air jaloux ni l'air méchant, Ni l'air jaloux ni l'air méchant, Il retournait le champ des autres, Toujours bêchant, toujours bêchant!</p> <p>Pauvre Martin, pauvre misère, Creuse la terre, creuse le temps!</p> <p>Et quand la mort lui a fait signe De labourer son dernier champ, De labourer son dernier champ, Il creusa lui-même sa tombe En faisant vite, en se cachant...</p> <p>Pauvre Martin, pauvre misère, Creuse la terre, creuse le temps!</p> <p>Il creusa lui-même sa tombe En faisant vite, en se cachant, En faisant vite, en se cachant, Et s'y étendit sans rien dire Pour ne pas déranger les gens...</p> <p>Pauvre Martin, pauvre misère, Dors sous la terre, dors sous le temps!</p>
---	--

Annexe 20 : De « Le déserteur » à « Amezzarti »

Amezzarti de Mohia	<i>Le déserteur</i> de Boris Vian
--------------------	-----------------------------------

A widak i ay-ihekmen	Monsieur le Président
Ad wen-in-aruy tabratt	Je vous fais une lettre
Wiss ma ad tt-teyrem ahat	Que vous lirez peut-être
Ma testufam, ma ulac d ayen.	Si vous avez le temps
Aqel-i ttfey-d lekaayed-nni	Je viens de recevoir
Akken ad dduy d asekriw	Mes papiers militaires
Ad dafəay yef tmurt-iw	Pour partir à la guerre
Tuyal-d lgirra-nni	Avant mercredi soir
	Monsieur le Président
	Je ne veux pas la faire
	Je ne suis pas sur terre
	Pour tuer des pauvres gens
	C'est pas pour vous fâcher
	Il faut que je vous dise
A syadi imeqqrannen	Ma décision est prise
Ur tkalet ara fell-i	Je m'en vais désert
Yemma ur iyi-d-tewwi	
Akken ad neqqey imdanen	Depuis que je suis né
Seg wul isfan d nniyya	J'ai vu mourir mon père
Neeya di texnanasin	J'ai vu partir mes frères
Irgazen am tulawin	Et pleurer mes enfants
Nekkni tura berka.	Ma mère a tant souffert
	Qu'elle est dedans sa tombe
	Et se moque des bombes
	Et se moque des vers
	Quand j'étais prisonnier
	On m'a volé ma femme
	On m'a volé mon âme
	Et tout mon cher passé
	Demain de bon matin
Keččini seg wasmi d-necfa	Je fermerai ma porte
I yemmuten seg yibabaten	Au nez des années mortes
I ijaħen seg watmaten	J'irai sur les chemins
nay igujilen tura	
Ayen runt tyemmatin	Je mendierai ma vie
Mačči d ayen ara d-neħku	Sur les routes de France
Ula d azru ad iru	De Bretagne en Provence
Mmelt-iyi-d acu i d-ssulin	Et je dirai aux gens
	Refusez d'obéir
	Refusez de la faire
	N'allez pas à la guerre
	Refusez de partir
	S'il faut donner son sang
	Allez donner le vôtre

<p>Nekk ijerrben lehbus Qelæen-iyi accaren-iw Kksen-iyi tamettut-iw Kkaten-iyi qqaren drus Azekka zik ad kkrey As rrey tablaṭṭ i wul zriy abrid-iw idul Wissen akkit ma ad uyaley</p> <p>Ad lehḥuy deg yiḍ deg uzal Ad aḡey akk timura Ad ttbedday yef tebbura ad sen-qqaray yiwen n wawal Ma tugim tixettarin Akkit a medden akkit Ur ḥeddret i twayit yer yeyzer i aken-ttawin</p> <p>Tebyam tazla n yidammen Idammen-nwen kunwi Zwiret ad aken-nwali A ssyadi imeqqranen Mi id-teddami fell-i Init i yiḡadarmiyen Ifassen-iw d ilmawen Ma byan ad yi-nyen nyen-iyi.</p>	<p>Vous êtes bon apôtre Monsieur le Président Si vous me poursuivez Prévenez vos gendarmes Que je n'aurai pas d'armes Et qu'ils pourront tirer</p>
---	---

Annexe 21 : De « Les traîne-misère » à « Yerna dessen »

<i>Yerna dessen</i> des Abranis	<i>Les traîne-misère</i> de Jean-Baptiste Clément
<p> Rwan lhif dayen kan zidit am yizamaren di tmura ur ġġan amkan d tamara i ten-yezzuuren yerna ṭyennin yerna dessen amar anida ṭtaysen Caben mazal mezziyt Yal wa anida yewhel ŧebren i laz d twayit ṭtafaren ayrum ireggel rnan remdan yerna dessen amar ad yeglu yis-sen Mačči yiwen mačči sin Ayen din d ilulufen Ur iban ma d tiweđfin Ney dya akk d irgazen Yerna hettben yerna dessen iwakken ad teddu fell-asen Ur yelli wacu kesben Ass-n ad nadin fell-as Kesben kan snat wallen i-wakken ad trunt yal ass yerna ad azlen yerna dessen </p>	<p> Les gens qui traînent la misère Sont doux comme de vrais agneaux ; Ils sont parqués sur cette terre Et menés comme des troupeaux. Et tout ça souffre et tout ça danse Pour se donner de l'espérance ! Pour se donner de l'espérance ! Pourtant les gens à pâle mine Ont bon courage et bonnes dents, Grand appétit, grande poitrine, Mais rien à se mettre dedans. Et tout ça jeûne et tout ça danse Pour se donner de l'abstinence ! Pour se donner de l'abstinence ! Pourtant ces pauvres traîne-guêtres Sont nombreux comme les fourmis ; Ils pourraient bien être les maîtres, Et ce sont eux les plus soumis. Et tout ça trime, et tout ça danse Pour s'engourdir dans l'indolence ! Ils n'ont même pas une pierre, Pas un centime à protéger ! Ils n'ont pour eux que leur misère Et leurs deux yeux pour en pleurer. Et tout ça court et tout ça danse Pour un beau jour sauver la France ! Du grand matin à la nuit noire Ça travaille des quarante ans ; A l'hôpital finit l'histoire Et c'est au tour de leurs enfants. Et tout ça chante et tout ça danse En attendant la providence ! En avant deux ! O vous qu'on nomme Chair à canon et sac à vin Va-nu-pieds et bête de somme, Traîne-misère et meurt de faim En avant deux et que tout danse Pour équilibrer la balance ! </p>

ad d-ħyun tamurt-nsen	
Win i d-yusan ad-ten-yelles	
Anida lulen i tmettaten	
Taqsiṭ mačči ad d-teħbes	
Imectuħen ad as-alsen	
Yerna nterren yerna dessen	
Rebbi ad yili yid-sen	
Nniqal ad xemmen ciṭuħ	
Ad msefhamen gar-asen	
Amar ad beddlen leryuħ	
Yezmer ma yehwa-asen	
Nniy-asen fell-i i dessen	
Uyaley d aedaw-nnsen	
Muħend_uYeħya	

Annexe 22 : De « Ma vocation » à « Ay ixef-iwrefdasefru »

<i>Ay ixef-iw refd asefru</i> de Mohia	<i>Ma vocation</i> de Béranger
D awħid id-teğģa yemma-s Ccafuæa din ur telli, Lqaæa nteddu fell-as Ma d-nekk la teddun fell-i, Ssawley ulac win d-yerran Yiwen ur d-yedli, A yixef-iw rfed asefru Ula iwumi ma nettru.	Jeté sur cette boule, Laid, chétif, et souffrant ; Étouffé dans la foule, Faute d'être assez grand ; Une plainte touchante De ma bouche sortit; Le bon Dieu me dit : chante, Chante, pauvre petit !
Yellelax bab n tuyat Yettawi s teyzi, s tehri, Tawant-nsen d rregmat Ma nniy-ak tqehher-iyi, Aqlay am widak yerfan Deg wayen i nettwali, A yixef-iw rfed asefru Acu nerbeħ ma nettru.	Le char de l'opulence M'éclabousse en passant ; J'éprouve l'insolence Du riche et du puissant ; De leur morgue tranchante Rien ne nous garantit. Le bon Dieu me dit : chante, Chante, pauvre petit !
Ugaday ad tt-nṭiwel	D'une vie incertaine

<p>Medden ad as-innin d imenfi, Aqlay kan s ddaw n snasel Am zal, am yiḍ d akerfi, Ahya yaḡrum aberkan ččiy d aḡerfi, A yixef-iw rfed asefru, Nniy-ak ssbeḡ ur ttru.</p> <p>Zewḡent akk tezyiwin-iw Ma d nekk la regglent fell-i, Anida tella temzi-w ? Anda-t wayen i nettmenni ? A ḡesra eḡddan wussan Amzun d-iḡelli, A yixef-iw rfed asefru Nniy-ak d leib ma nettru.</p> <p>Ssefray ad ssefruy D aya i ay-d-yeggran tura, Widak-nni umi id-ḡekkuy Ahat ad ay- ḡemlen kra, Zemrey ad iniḡ llan Mačči kan weḡd-i, A yixef-iw rfed asefru Mi neqqim a ndes, nettru</p>	<p>Ayant eu de l'effroi, Je rampe sous la chaîne Du plus modique emploi. La liberté m'enchanté, Mais j'ai grand appétit. Le bon Dieu me dit : chante, Chante, pauvre petit !</p> <p>L'amour, dans ma détresse, Daigne me consoler; Mais avec la jeunesse Je le vois s'envoler. Près de beauté touchante Mon coeur en vain pâtit. Le bon Dieu me dit : chante, Chante, pauvre petit !</p> <p>Chanter, ou je m'abuse, Est ma tâche ici-bas. Tous ceux qu'ainsi j'amuse Ne m'aimeront-ils pas ? Quand un cercle m'enchanté, Quand le vin divertit; Le bon Dieu me dit : chante, Chante, pauvre petit !</p>
--	---

Annexe 23 : Questionnaire destiné aux apprenants

Questionnaire destiné aux apprenants ayant participé à l'expérimentation

Merci de répondre à ce questionnaire qui s'inscrit dans le cadre d'une recherche universitaire

NB. Si l'espace réservé à la réponse n'est pas suffisant, veuillez la compléter au verso.

1. Que préférez-vous comme support aux activités ?

Des pièces théâtrales des articles des chansons des DVD

2. Pensez-vous qu'on peut facilement apprendre la langue par le biais de la chanson ?

Oui non partiellement

Justifiez votre choix :

3. La chanson est-elle un support motivant en classe ? oui non

4. Que pensez-vous du travail réalisé ? En quoi se distingue-t-il des projets réalisés précédemment ?

.....

5. Qu'est-ce qui vous a plu lors de la réalisation de ce projet ? Qu'est-ce qui vous a motivé (e) ?

.....

6. Quelles sont les difficultés rencontrées lors de la réalisation de cette tâche ?

.....

7. Citez quelques titres de chansons que vous aimeriez travailler en classe.

.....

.....

Merci pour votre aimable contribution

Annexe 24 : les réponses des apprenants au questionnaire

1. Que préférez-vous comme support aux activités ?

Le support pédagogique	Nombre d'élèves
Pièce de théâtre	Q1 Q3 Q20 Q25 Q23
Bande dessinée	Q4 Q5 Q8 Q10 Q11 Q16 Q18
Article de presse	Q7 Q12 Q19
Extrait de roman	Q10 Q22 Q25
Chanson	Q1 Q2 Q4 Q5 Q6 Q8 Q9 Q10 Q13 Q14 Q16 Q18 Q17 Q21 Q22 Q23 Q25
Autre	Poème Q 3 Q4 Q19

2. La chanson est-elle un support motivant en classe ?

Oui	Non
Q1 Q2 Q4 Q5 Q6 Q8 Q9 Q10 Q12 Q13 Q14 Q15 Q16 Q17 Q18 Q19 Q20 Q21 Q22 Q23 Q 24 Q25	Q3 Q7 Q11

3. Pensez vous qu'on peut facilement apprendre la langue par le biais de la chanson ?

Oui	Non
La totalité des questionnaires	0

3'. Justifiez votre choix :

Questionnaire	Réponses
1.	À travers la chanson, on peut apprendre de nouveaux mots et de nouvelles

	expressions qu'on pourra utiliser lorsqu'on s'exprime en français. Sans oublier que la chanson aide énormément à bien prononcer les mots.
2.	Parce qu'on prend du plaisir à chanter, on apprend donc plus vite et plus facilement la langue.
3.	Quand on rencontre des mots difficiles dans la chanson, on cherche leur sens et on apprend facilement.
4.	Ça nous a aidés à apprendre de nouvelles expressions et surtout elle nous a aidé à bien prononcer les mots.
5.	Parce que qu'on essaye de bien prononcer les paroles de la chanson correctement, on apprend rapidement la langue. Et quand on cherche le sens des mots on va s'en souvenir à vie.
6.	Parce que nous avons appris beaucoup de noms d'animaux et c'est amusant.
7.	Elle aide à améliorer la prononciation grâce au rythme qui attire les élèves.
8.	En essayant de prononcer correctement les paroles de la chanson, on apprend rapidement la langue.
9.	J'ai appris des noms d'animaux que je ne connaissais pas auparavant.
10.	Elle aide à mieux prononcer
11.	Elle facilite la mémorisation de nouveaux mots et de nouvelles expressions
12.	La chanson enrichit notre vocabulaire
13.	On apprend d'autres façons d'utiliser la langue
14.	A forcer d'écouter des chansons, mais surtout à force d'écrire des chansons on apprend vite la langue.
15.	Nous avons appris beaucoup d'expressions idiomatiques que nous pourrions utiliser au quotidien.
16.	Cette chanson m'a permis de découvrir des expressions différentes de celles issues de ma culture.
17.	Moi personnellement j'ai beaucoup appris. De nouvelles expressions, des noms d'animaux que je ne connaissais pas.
18.	Oui sans doute, on apprend rapidement et facilement la langue française. Grâce à la chanson « on dit, on ne dit pas », j'ai appris des expressions françaises que je pourrais utiliser dorénavant.
19.	Sans réponse
20.	Ecouter des chansons nous permet d'améliorer notre prononciation, mais écrire des chansons et les interpréter nous permet de mieux utiliser la langue

	française dans la vie quotidienne.
21.	Pour ma part, j'écoute une fois la chanson, la deuxième fois je mémorise 80% du vocabulaire utilisé.
22.	Quand on chante, on essaie d'imiter le chanteur, et cela nous a beaucoup aidés à améliorer notre prononciation
23.	Oui, il suffit juste de s'arrêter à chaque fois qu'on rencontre un mot difficile pour chercher son sens dans le dictionnaire.
24.	Sans réponse
25.	Grace à la musique, on oublie que nous sommes en train d'apprendre. C'est plus intéressant d'apprendre avec la chanson qu'avec un simple texte.

4. Que pensez-vous du travail réalisé ? En quoi se distingue-t-il des projets réalisés précédemment ?

Questionnaire	Réponses
1.	C'est amusant
2.	Apprendre par le biais de la chanson est très amusant et très motivant.
3.	C'est un très bon travail, il est différent des cours de français, il nous permet de sortir de la pression des études et cela est amusant.
4.	Le travail réalisé est formidable
5.	Le travail réalisé est passionnant, il nous a permis d'apprendre plus au niveau de la culture générale, d'utiliser les comparaisons et les proverbes en temps réel. En plus il nous a permis de nous faire confiance entre camarade. Il se distingue des autres Travaux du fait qu'on apprend tout en s'amusant.
6.	Il n'y avait pas de pression, c'était pour le fun.
7.	C'est très intéressant, ça sort de l'ordinaire, on apprend avec plaisir et passion car pour moi la chanson est une passion
8.	Sans réponse
9.	Passionnant. Contrairement à ce qu'on a l'habitude faire en classe ce travail nous a permis de voir nos efforts se concrétiser.
10.	C'est nouveau, difficile mais très amusant. On n'a pas l'habitude de publier nos travaux sur les réseaux sociaux ou sur YouTube.
11.	À force de chanter et de répéter les paroles, on apprend rapidement.

12.	On oublie que nous sommes en classe
13.	Un travail qui sort de l'ordinaire.
14.	Avec ce travail sur la chanson, on apprend en chantant, on découvre d'autre façon d'utiliser la langue française, on réalise de vrais projets et c'est ce qui est intéressant.
15.	Sans réponse
16.	Sans réponse
17.	D'habitude en cours de français, on nous demande de réaliser un projet sur un sujet, on le présente en classe et le professeur le note. On n'a jamais partagé nos projets avec les autres
18.	Sans réponse
19.	C'est très motivant, on apprend en s'amusant
20.	Très difficile mais amusant
21.	Le travail en lui-même est amusant, mais c'est difficile de comprendre les expressions avec les animaux
22.	Sans réponse
23.	Sans réponse
24.	Intéressant. Surtout le fait de partager nos travaux sur YouTube et que tout le monde puisse les voir
25.	On apprend en même temps la langue et on enrichit notre culture générale

5. Qu'est-ce qui vous a plu lors de la réalisation de ce projet ? Qu'est-ce qui vous a motivé (e) ?

Questionnaire	Réponses
1.	Utilisation des instruments musicaux
2.	Ce qui m'a le plus motivée, c'est le fait de voir notre chanson écoutée par tout le monde.
3.	Le travail en groupe en équipe
4.	Le travail réalisé
5.	Le fait de travailler en groupe, de s'échanger les idées et de réaliser un bon travail
6.	La volonté de réussir le projet, la production d'une chanson et le fait de la

	partager sur YouTube.
7.	Le fait de voir notre chanson écoutée par tout le monde.
8.	Le fait de produire une chanson c'est rigolo, pour une personne timide le fait de chanter la chanson nous fait sortir de notre cocon.
9.	J'ai bien aimé chanter mon texte à la fin du projet, mais ce qui m'a le plus motivé c'est de pouvoir présenter le résultat aux gens de mon entourage et pouvoir le partager avec le monde entier.
10.	L'utilisation des instruments de musique
11.	Le fait de partager notre travail sur YouTube
12.	Chanter la chanson en groupe
13.	Sans réponses
14.	Sans réponse
15.	Le fait de voir notre vidéo partagée sur YouTube et aimée par beaucoup de personnes
16.	Le fait de travailler avec la chanson, de jouer le rôle du chanteur
17.	Chanter en classe
18.	Ce qui m'a le plus plu c'est le fait de chanter la chanson et ce qui m'a le plus motivé c'est le fait de voir notre projet finalisé et partagé sur YouTube.
19.	Ce qui m'a le plus encouragé à participer à ce projet est de le partager avec mon entourage.
20.	Surtout le travail avec les camarades
21.	Le fait de voir le projet final on oublie rapidement les efforts et les difficultés
22.	Du début jusqu'à la fin. Production de la chanson, son interprétation et son partage sur YouTube
23.	Sans réponse
24.	Le travail en groupe
25.	L'utilisation du logiciel de Montage vidéo

6. Avez-vous rencontré des difficultés lors de la réalisation de ce projet ?

OUI	NON
-----	-----

Q1, Q3, Q4, Q7, Q10, Q11, Q16, Q18, Q21, Q22, Q23	Le reste des questionnaires
---	-----------------------------

6'. Lesquelles ?

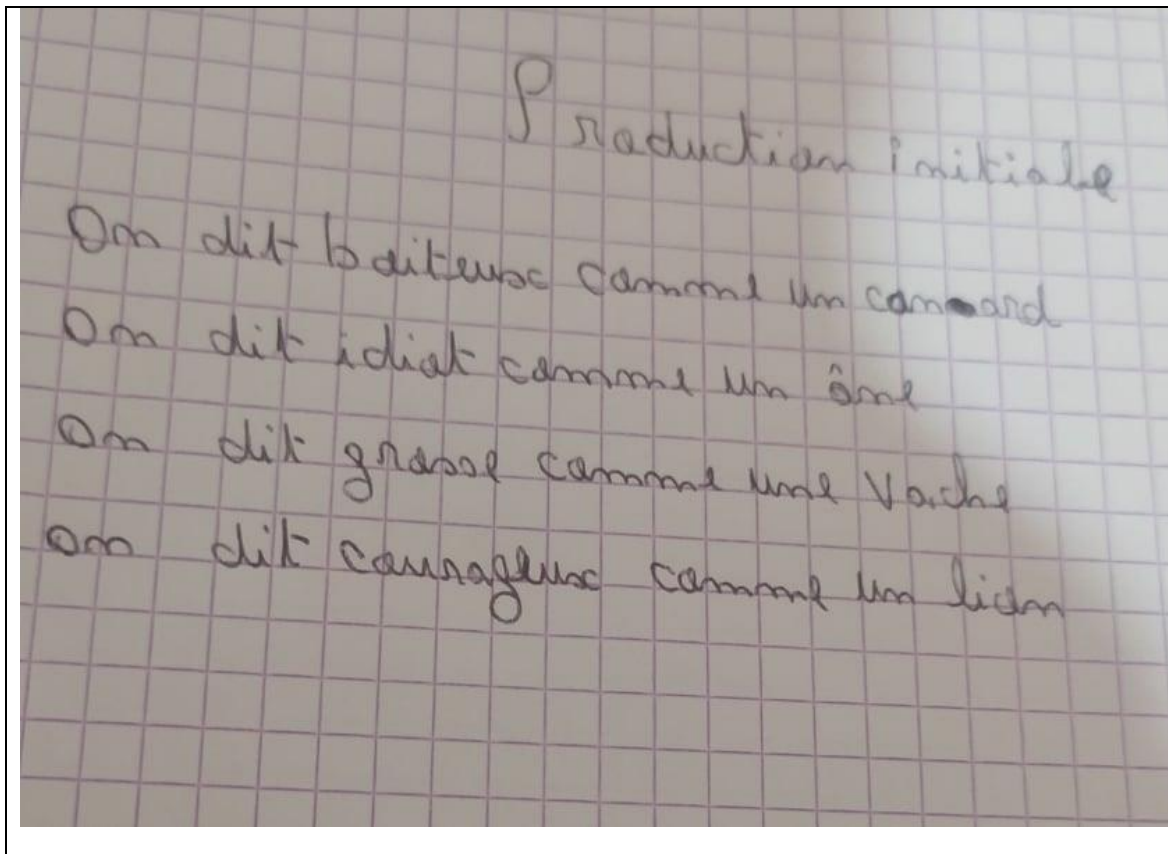
Questionnaire	Réponse
1	La rime
3	La rime
4	Les difficultés pour trouver les instruments
7	La mise en musique
10	La rime
11	La rime
16	La rime
18	La timidité pour chanter devant les camarades
21	La rime
22	La mise en clip
23	La rime

7. Citez quelques titres de chansons que vous aimeriez travailler en classe.

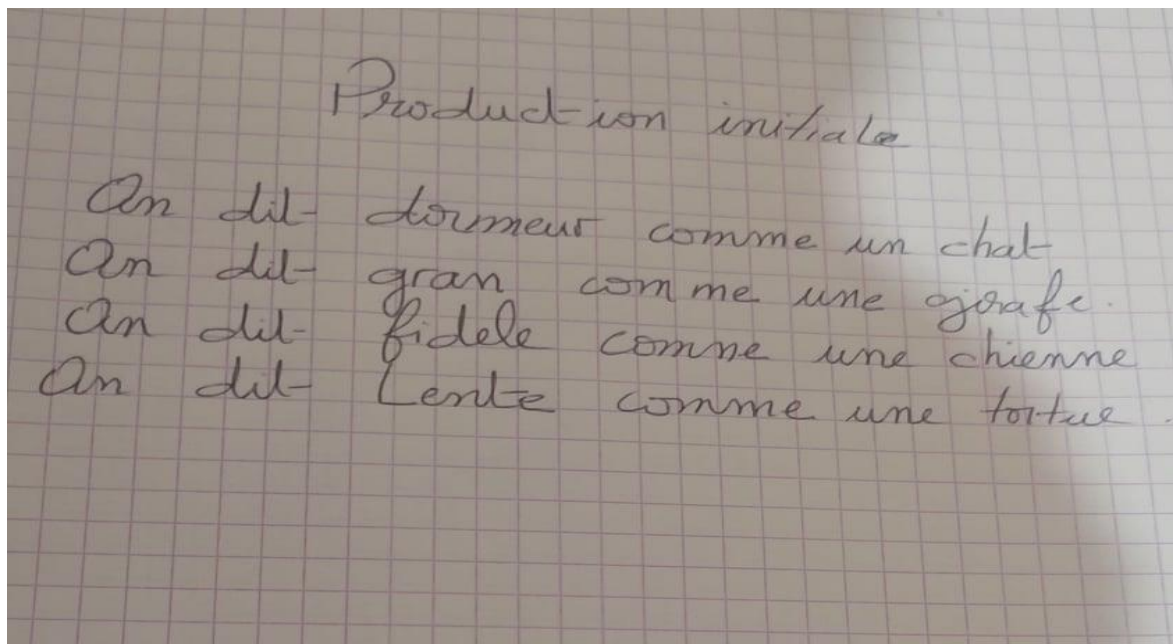
Questionnaire	Réponse
1.	Domage de Bigflo et Oli
2.	« Mini woord / Tourner dans le vide » de Indila
3.	Soolking « La liberté »
4.	« Fais-moi une place » de Julien Lecrec
5.	« je m'en vais » de Vianny
6.	« Plus tard » de Bigflo et Oli
7.	« Les filles de mon pays » d'Enrico Macias
8.	« Je l'aime à mourir » de Francis Gabriel
9.	« Ayael khir inou » d'Idir

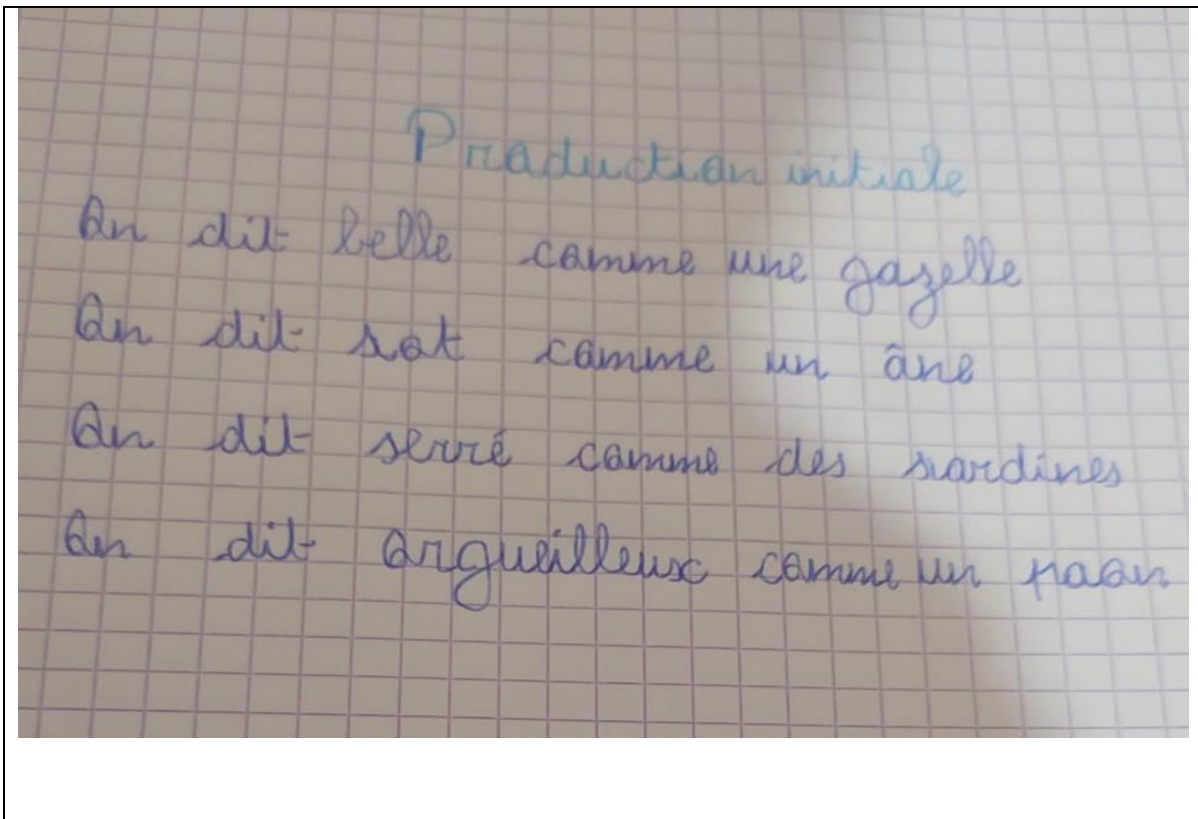
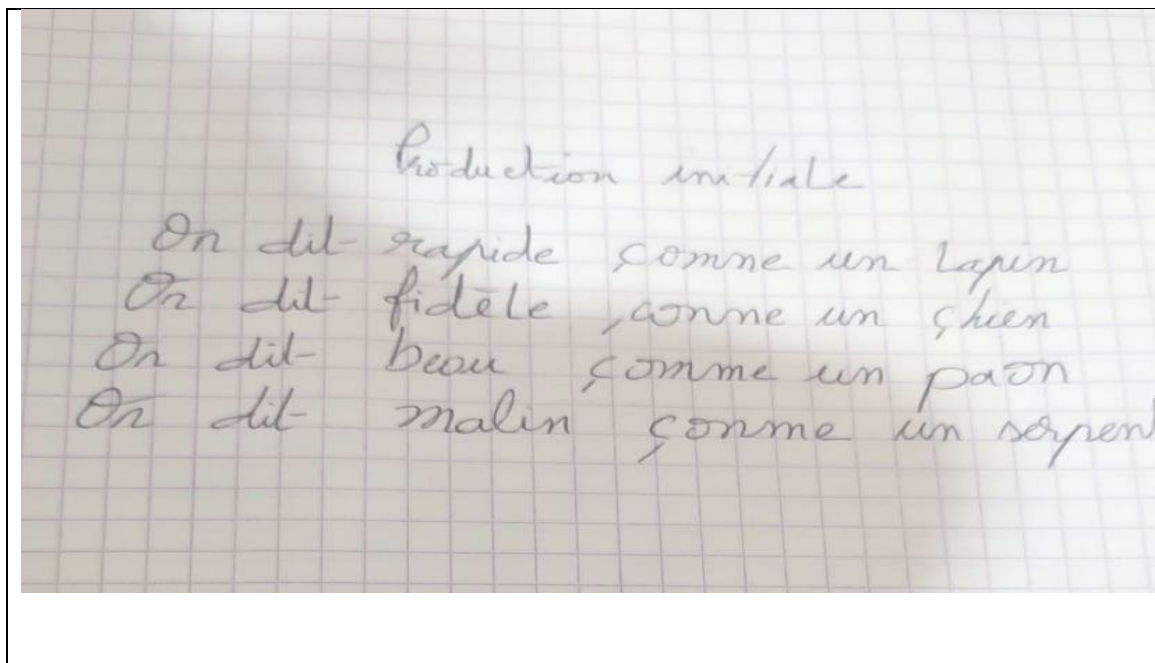
10.	« J'en parlerai au diable » de Johny Halludy
11.	« Parlez à mon père » de Celine Dion
12.	Sans réponse
13.	Maître gims « corason »
14.	L'Algérino « on m'a dit »
15.	Charles Aznavour « la bohème »
16.	Booba « Mona Lisa »
17.	Oulahlou « la liberté »
18.	Naps « ca fait du bien »
19.	Anas « dans mon monde »
20.	Vitaa et Slimane « De l'or »
21.	Kendji Girac « Evidemment »
22.	Patrick Bruel « A la santé des gens que j'aime »
23.	Jérémie Frérot « Un homme »
24.	Pascal Obispo « A qui dire qu'on est seul »
25.	Zaz « Imagine »

Annexe 25: Production initiale de la séquence 1 (groupe 1)

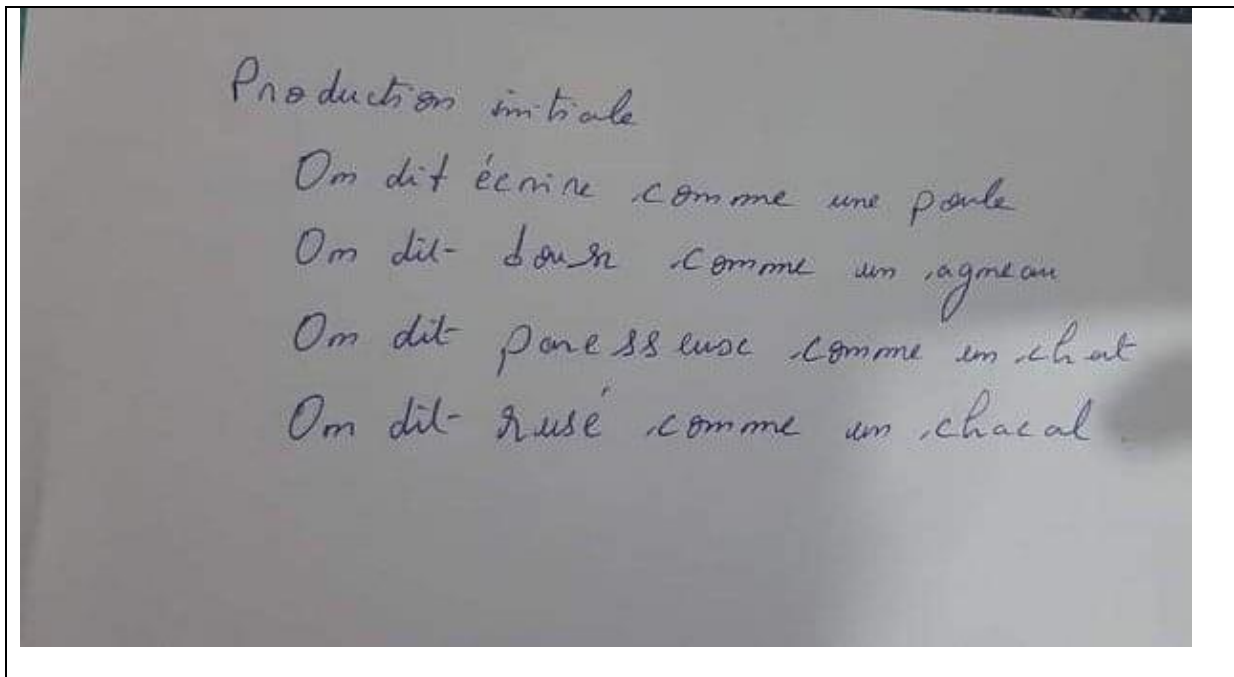


Annexe 26: Production initiale de la séquence 1 (groupe 2)

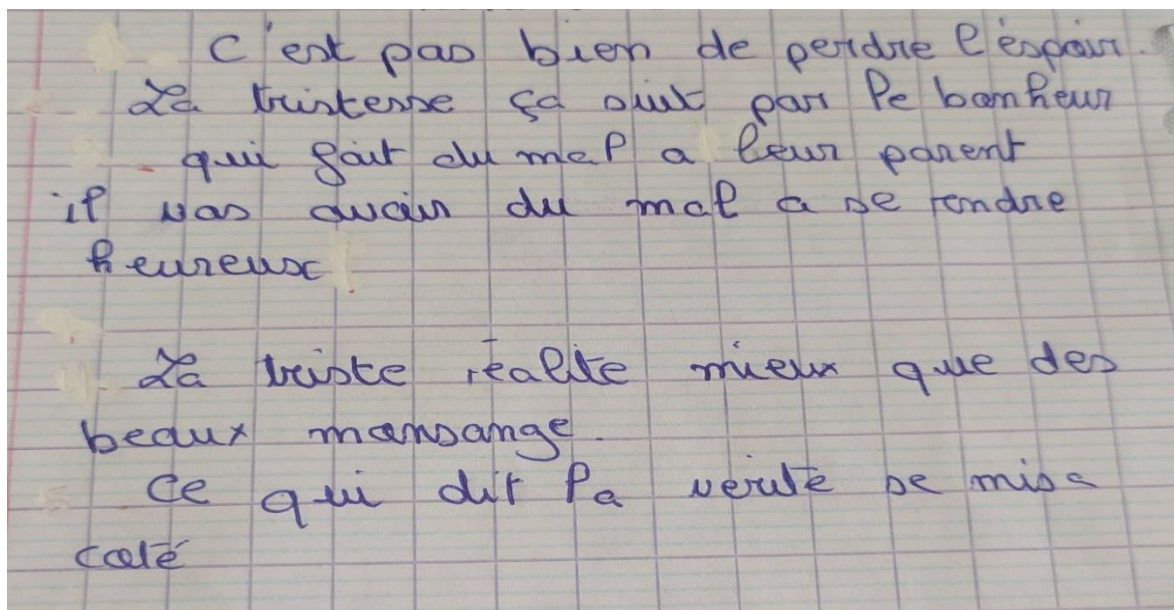


Annexe 27: Production initiale de la séquence 1 (groupe 3)**Annexe 28: Production initiale de la séquence 1 (groupe 4)**

Annexe 29: Production initiale de la séquence 1 (groupe 5)



Annexe 30: Production initiale de la séquence 2 (binôme 1)



Annexe 31: Production initiale de la séquence 2 (binôme 2)

Il faut jamais laisser Tomber
 Après le malheur vient le bonheur
 le jour se lève pas
 a celui qui a la malédiction des parents

La vérité qui blesse est mieux
 que la joie du mensonge
 celui qui dit la vérité
 le monde le prend pour un fou

Annexe 32: Production initiale de la séquence 2 (binôme 3)

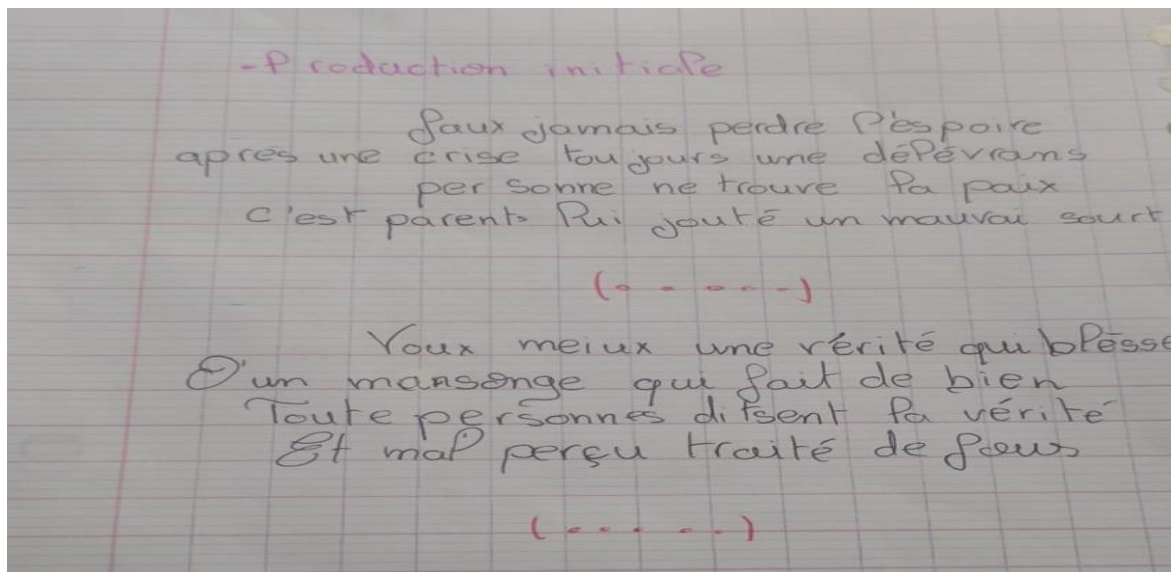
- Il disent qu'il faut pas perdre
 espoir
 - chaque épreuve est suivies par
 la paix.

- Il disent que le jour ne se
 lève pas
 - pour ce lui qui est maudie
 par les parents.

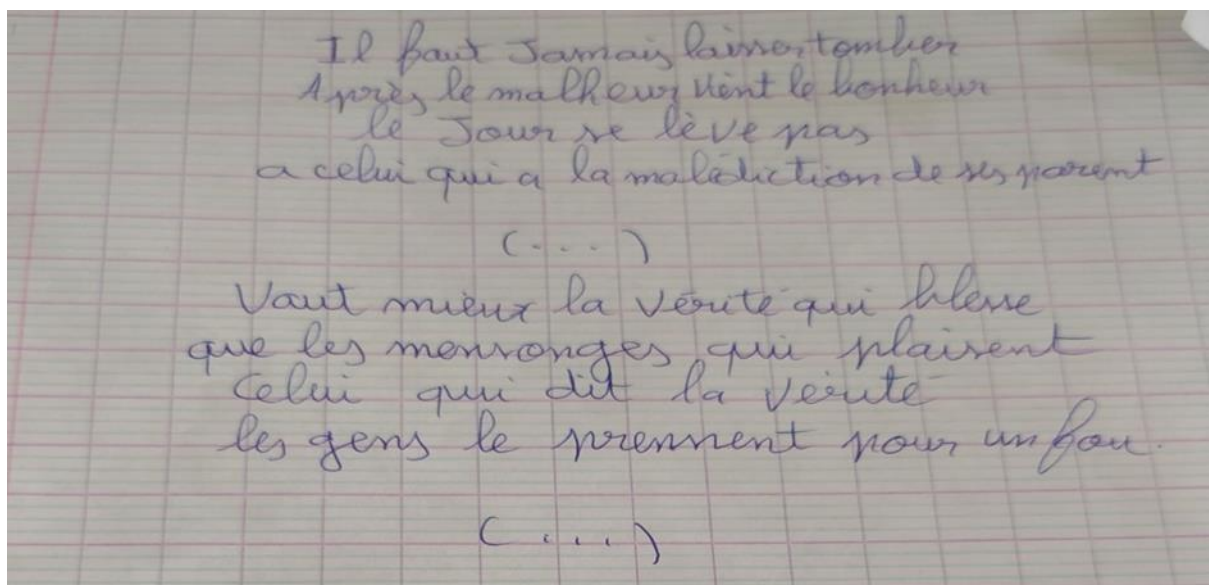
- Une vérité nuisible à une
 erreur utile.

- Trois sortes de gens disent la
 vérité : les enfants ₂ et les ₁ sots et
 les ivrognes.

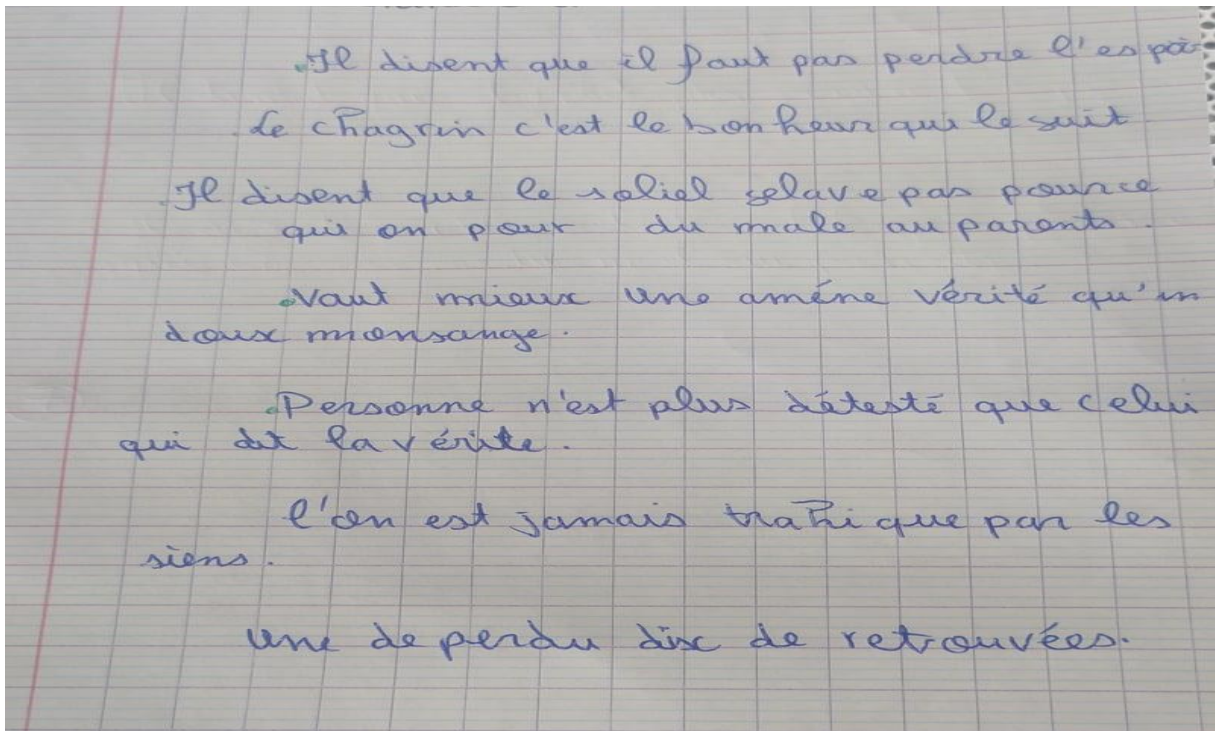
Annexe 33: Production initiale de la séquence 2 (binôme 4)



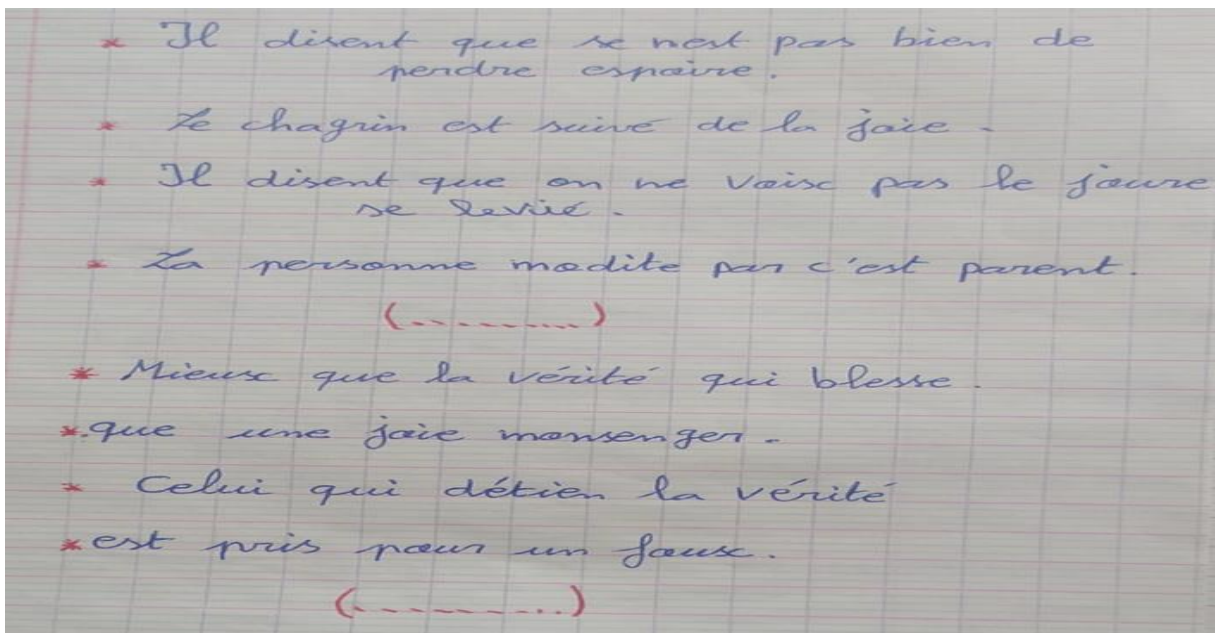
Annexe 34: Production initiale de la séquence 2 (binôme 5)

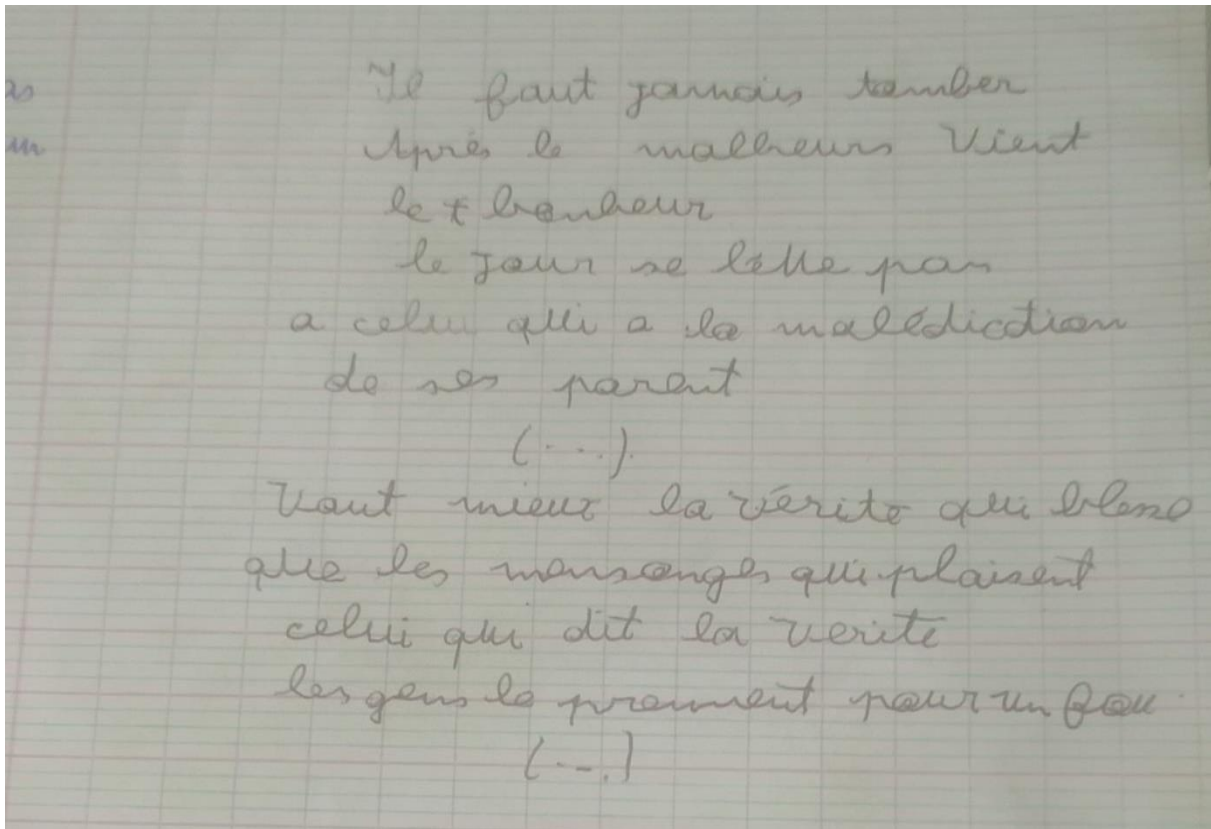


Annexe 35: Production initiale de la séquence 2 (binôme 6)



Annexe 36: Production initiale de la séquence 2 (binôme 7)



Annexe 37: Production initiale de la séquence 2 (binôme 8)

Annexe 38 : CD 1, séquence didactique n°1 « produire par imitation une chanson et la mettre en clip », le cas de la chanson « On dit, on ne dit pas »

Annexe 39 : CD 2, séquence didactique n° 2« Traduire en français une chanson kabyle comportant des proverbes et la mettre en clip », le cas de la chanson « Inzan » de Ramdan Aliwat.

Résumé

Notre étude porte sur l'enseignement/apprentissage de la chanson comme genre de discours dans une perspective actionnelle. Elle s'assigne pour principal objectif le développement des compétences langagières et interculturelles. Notre démarche consiste, en premier lieu, à établir un état de l'art sur la place de la chanson et de la compétence interculturelle dans la recherche en didactique des langues et dans le contexte scolaire algérien. Nous allons ensuite confronter les résultats de cette analyse aux résultats de l'analyse du questionnaire destiné aux professeurs d'enseignement secondaire de langue française. Les conclusions de cette étude, associées aux principaux aspects théorico-pratiques des approches que nous avons adoptées vont nous permettre de proposer des séquences didactiques sur l'utilisation de la chanson en classe de FLE. L'expérimentation et l'évaluation de ces séquences didactiques a donné lieu à des recommandations didactiques qui relèvent en bonne partie des pratiques de classe. De ce fait, elles sont à la portée des enseignants et des concepteurs des programmes éducatifs algériens de français langue étrangère, en vue d'intégrer la chanson dans les pratiques de classe au secondaire.

Mots clés : Chanson, genre de discours, perspective actionnelle, compétence interculturelle et langagière, séquence didactique

Abstract

Our study focuses on the teaching/learning of song as a discourse genre from an action perspective. Its main objective is the development of language and intercultural competence. Our approach consists, first of all in establishing a state of the art on the place of songs and intercultural competence in language didactics research in the Algerian school context. We will then compare the results of this analysis with the results of the analysis of the questionnaire intended for French language secondary school teachers. The conclusions of this study, combined with the main theoretical and practical aspects of the approaches we have adopted, will allow us to propose didactic sequences on the use of songs in the FLE class. The experimentation and the evaluation of these didactic sequences have given rise to didactic recommendations which are largely based on classroom practices. As a result, they are within the reach of teachers and designers of Algerian educational programs of French as a foreign language, in order to integrate songs into classroom practices in secondary school.

Keywords: Song, speech genre, action perspective, intercultural and language competence, didactic sequence

ملخص

تركز دراستنا هذه على تعليم وتعلم فن الأغنية باعتباره ضرباً من ضروب الخطاب من منظور اشتغالي . ويتجلى هدفها الرئيسي بل يتمظهر في تطوير الكفاءة اللغوية المشتركة بين الثقافات وتعزيز البعد التواصلية بينها . ويتمثل مسعانا في المقام الأول في إرساء أرضية فنية من خلال استثمارنا لأحدث المستجدات التي حققتها الأغنية في مضمار تطورها ، سيما الكفاءة اللغوية والفنية المشتركة في سياق التفاعل المتبادل بين الثقافات على صعيد البحث في أصول تعليم وتعلم اللغات ، وفي السياق المدرسي الجزائري. وسنبادرُ بعد ذلك لعقد مقارنة بين نتائج هذا التحليل بنتائج تحليل الاستبيان الموجّه لمعلمي المدارس الثانوية باللغة الفرنسية . وستنتجُ لنا المعطيات المستنتجة من هذه الدراسة الجامعة بين الناحيتين النظرية والتطبيقية على منظور المنهج الذي تبنيه، باقتراح مقاربات تعليمية جديدة في مجال استخدام الأغنية على عينة خاصة تتمثل في فئة المتعلمين اللّغة الأجنبية الفرنسية. وقد أتاح لنا تجريب وتقييم هذه المقترحات التعليمية إلى الوصول لاقتراح وحدات تعليمية تُعتبر إلى حد كبير من المسائل المرتبطة بالوضعيات التعليمية التعليمية. ونتيجة لذلك فهي تتاحُ لمعلمي ومصممي اللغة الفرنسية الجزائرية كبرامج تعليمية للغة الأجنبية، من أجل دمج الأغنية في الوضعيات التعليمية في المرحلة الثانوية.

الكلمات الرئيسية: الأغنية، نوع الخطاب، مقاربات أدائية ، الكفاءة الثقافية واللغوية ، الوضعيات التعليمية

Agzul

Tazrawt-nney, tewwi-d yef uselmed d ulemmud n tezlit, d tawsit n yinaw, iwakken ad tizmir ad tettuseqdec yer taggara. Iswi-ines agejdan, d asnerni n tezmert n umeslay added tigi (lefham). Tarray-nney, tebna, deg tazwara, yef usissen n waddad yer tessawed tmsuni yef umkan i tuy tezlit d umkan i tuy tezmert n tigi deg tagmi n tesnalmudt n tutayin, seg tama ; seg tama-nniḍen, tebna yef usissen n waddad-is deg uyerbaz azzayri. Syin akkin, ad newt ad nesserwes igmad n tesled-a yer wayen yer yessawed usastan i yettunefken i yiselmaden n tefransist n uyerbaz alemmas. Tigray n tezrawt-a, yef d-rnan wudmawen n tezri d usnas n tarrayin i nesseqdec, ad ay-fkent tagnit i usumer n tgezmin n tesnalmudt yef useqdec n tezlit deg tzeqqa n uselmed n tefransist d tutlayt tawerdant. Aram d uskazal n tegzmin-nni n tesnalmudt, urwen-d iwellehen n tesnalmudt i yebnan deg tuget yef leqdic n tzeqqa. Almend n waya, tigezmin-a n tesnalmudt, ad d-zgent fessusit, yef yiselmaden d wid yesbedden ahilen n uselmded n tefransist d tutlayt tawerdant deg Lezzayer, iwakken ad gren tizlit deg tirmad n yinelmaden deg uyerbaz almmas.

Awalen isura: Tizlit, tawsit n yinaw, aseqdec, tazmert n tigi d tmeslayt, tagzemt n tesnalmudt