



HAL
open science

La chanson française comme outil didactique : pour un nouvel enseignement / apprentissage de l'oral en classe de FLE en Syrie

Rasha Zghaibeh

► To cite this version:

Rasha Zghaibeh. La chanson française comme outil didactique : pour un nouvel enseignement / apprentissage de l'oral en classe de FLE en Syrie. Linguistique. Université Paul Valéry - Montpellier III, 2019. Français. NNT : 2019MON30050 . tel-02879199

HAL Id: tel-02879199

<https://theses.hal.science/tel-02879199>

Submitted on 23 Jun 2020

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



THÈSE

Pour obtenir le grade de
Docteur

Délivré par
UNIVERSITÉ PAUL VALÉRY
MONTPELLIER III

Art, Lettres, Langues, Sciences Humaines et Sociales

Préparée au sein de l'école doctorale **58**
Langues, Littératures, Cultures, Civilisations
Et de l'unité de recherche DIPRALANG (EA 739)

Spécialité : **Sciences Du Langage**

Présentée par **Rasha ZGHAIBEH**

**La chanson française comme outil didactique :
pour un nouvel enseignement/apprentissage de l'oral en
classe de FLE en Syrie.**

Thèse dirigée par Madame **Gisèle PIERRA, MCF Émérite (HDR)**

Soutenue le 17 décembre 2019 devant le jury composé de

Mme Ksenjia DJORDJEVIC–LEONARD, Maître de conférences
(HDR) en Sciences du langage, Université Paul-Valéry Montpellier III.

Examinatrice

M. Mohamed EMBARKI, Professeur en Sciences du Langage,
Université de Franche Comté.

Rapporteur

Mme Gisèle PIERRA, Maître de conférences (HDR) émérite en
Sciences du Langage, Université Paul Valéry Montpellier III.

Directrice

M. Georges Daniel VERONIQUE, Professeur émérite en
Sciences du Langage, Université d'Aix en Provence.

Rapporteur



Résumé

Titre : La chanson française comme outil didactique : pour un nouvel enseignement/apprentissage de l'oral en classe de FLE en Syrie.

Dans un monde qui prône de plus en plus la communication et l'interaction, l'oral semble être une nécessité, non un luxe. Le besoin de développer une réelle compétence orale est mis en évidence autant dans un contexte de langue maternelle que dans un contexte de langue étrangère ou seconde. En didactique des langues étrangères, émergent alors les discours qui insistent sur une bonne maîtrise de l'oral, donnant ainsi lieu à diverses méthodes et approches. La situation de l'oral en classe de français langue étrangère en Syrie contraste avec les intentions pédagogiques et didactiques annoncées ces dernières décennies. Le décalage avec l'enseignement/apprentissage de l'écrit est palpable, notamment lors des demandes de prise de parole ou des épreuves d'évaluation. Une appréhension de l'oral, voire une réelle passivité, s'installe chez les apprenants de FLE syriens.

Ce travail de recherche propose de mener une réflexion sur l'introduction de la chanson française, avec toute la richesse langagière, musicale et socioculturelle que comporte ce document, en tant que support didactique permettant d'aborder autrement le FLE en mêlant les aspects linguistique, phonologique, socioculturel et esthétique de la langue à une pratique artistique, de manière à déclencher un plaisir, mais surtout un désir de pratiquer l'oral.

Mots-clés : FLE, didactique de l'oral, communication orale, pratique artistique, chanson française, musique, expérience esthétique, Syrie.

Abstract

Title: French song as a didactic tool: For a new teaching/learning of oral in FLE classroom in Syria.

In a world, that increasingly promotes communication and interaction, the oral teaching seems to be a necessity, not a luxury. The need to develop real oral competence is highly considered both in a mother tongue context and in a foreign or second language context. In teaching/learning foreign languages, emerge the discussions that insist on a good proficiency of the oral, thus giving various methods and approaches.

The situation of oral teaching in FLE classes in Syria contrasts with the pedagogical and didactic intentions announced in recent decades. The gap between the teaching/learning of writing is obvious, in particular, during the requisitions to speak or during the evaluation tests. An apprehension of oral, even a real passivity, is taking hold among Syrian FLE students.

This research proposes to reflect on the introduction of French song, with all the linguistic richness, musical and socio-cultural aspects of this document, as a didactic support to approach the FLE in a different way by mixing the linguistic, phonological, socio-cultural and aesthetic aspects of the language to an artistic practice, in order to trigger a pleasure, but above all a desire to practice Oral.

Keywords: FLE, oral didactic, oral communication, artistic practice, French song, music, aesthetic experience, Syria.

Avant-propos

Loin de l'aspect académique et conformiste auquel le lecteur de ce travail pourrait s'attendre, mon avant-propos souhaiterait s'inscrire dans une dimension plus intime, plus personnelle. Une sorte d'autobiographie non conventionnelle dans ce contexte mais que nous avons jugé intéressant de tracer - à tort ou à raison (cela dépendra de ce dont on espère réellement d'un projet académique et du degré de tolérance quant à l'inclusion du vécu personnel au détriment de la théorie) - car les événements relatés dans ce récit seront, 20 ans plus tard, à l'origine de ce projet.

Alors permettez-moi, le temps d'une page, de briser les codes conventionnels de la thèse et d'adopter le « je » qui me sera défendu tout au long des quelques centaines de pages suivantes...

J'avais tout juste 5 ans quand mes parents me l'avaient annoncé : nous partions prochainement vivre en France pour quelques années. Cette annonce fut accueillie avec tout l'enthousiasme, voire l'euphorie, dont pouvait disposer la petite fille que j'étais ... ne laissant place à aucune forme d'appréhension, de peur ou d'angoisse qu'aurait pu éprouver un adulte, par exemple, avant de se lancer dans une aventure nouvelle.

Partir en France, alors que je ne connaissais de celle-ci que la Tour Eiffel (en photo) et l'alphabet, (et encore ! au petit bonheur la chance) dans l'ordre et le désordre que ma mémoire de 5 ans offrait.

Je me souviens très bien de la première fois où ma maman a allumé la *télé française*, un dimanche matin (le lendemain de notre arrivée), très tôt le matin, certainement parce qu'elle n'avait pas réussi à bien dormir (eh oui, cette fameuse sensation envers l'inconnu), Ce matin-là, a retenti dans l'appartement une mélodie avec une petite voix qui chantait : « Je m'appelle Pic-Pic, le hérisson », petite chansonnette tellement dynamique, entêtante que, inconsciemment, je me suis mise à inlassablement répéter¹. Étrangement, mon premier mot appris en français fût *hérisson* et le premier fait est que celui-ci *pique le nez quand il donne des baisers* !

¹ Je vous invite à vérifier par vous-même car j'ai fini par trouver cette chanson grâce à la magie de Youtube : <https://www.youtube.com/watch?v=DYWBcwno1NE>

Les années passèrent, vingt-et-une années plus précisément, et je me suis retrouvée à enseigner le français comme langue étrangère en Syrie, cette langue que j'ai apprise à parler, essentiellement, à travers les chansons.

Trente ans plus tard, cette petite fille de 5 ans, soutient aujourd'hui, dans cette même langue, sa thèse de doctorat.

Cette thèse est dédiée à tous les esprits créatifs qui, sans se douter, à travers leurs œuvres et créations, contribuent à faire vivre l'espoir...

Remerciements

Je tiens en premier lieu à exprimer toute ma reconnaissance à ma directrice de recherche, Madame Gisèle Pierra, qui m'a soutenue dès le premier jour qui a marqué le début de ce long chemin, au sens propre du mot. C'est grâce à sa disponibilité, ses conseils, ses encouragements et son dévouement que ce travail a vu le jour mais c'est surtout grâce à sa patience et sa bienveillance sans lesquelles je ne serais jamais parvenue à soutenir cette thèse.

Mes sincères remerciements vont également aux membres du jury, Madame Ksenija Djordjevic-Léonard, Monsieur Mohamed Embarki et M. Georges Daniel Véronique pour m'avoir fait l'honneur d'accepter de lire et d'évaluer ce travail.

Toute ma gratitude va envers ma famille pour leur amour inconditionnel, leurs encouragements et leur soutien malgré les épreuves et les distances qui nous séparent.

Je tiens également à remercier mes amis pour leurs encouragements, leurs conseils et leur soutien.

Enfin, j'adresse mes sincères remerciements à tous les intervenants et toutes les personnes qui par leurs paroles, leurs écrits, leurs conseils et leurs critiques ont guidé mes réflexions et ont accepté de me rencontrer et de répondre à mes questions durant mes recherches.

À toutes ces personnes, je présente mes remerciements, mon respect et ma reconnaissance.

À mon papa, à ma maman

Abréviations

AEFE : Agence de l'Enseignement Français à l'Etranger

AUF : Agence Universitaire de la Francophonie

CCAS : Centre Culturel Arabe Syrien

CCF : Centre Culturel Français

CDP : Centre de Documentation Pédagogique

CNF : Campus Numérique Francophone

CECR(L) : Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues

CREDIF : Centre de Recherche et d'Étude pour la diffusion du Français

DELF : Diplôme d'Études en langue Française

DALF : Diplôme Approfondi de Langue Française

FLE : Français Langue Etrangère

FLM : Français Langue Maternelle

FLS : Français Langue Seconde

HIBA: Higher Institute of Business Administration

IFPO : Institut Français du Proche-Orient

ISSAT : Institut Supérieur des Sciences Appliquées et de Technologie

ISLUD : Institut Supérieur des Langues de l'Université de Damas

OIF : Organisation Internationale de la Francophonie

SGAV : (Méthode) Structuro-Globale Audio-Visuelle

TCF : Test de Connaissance du Français

TICE : Technologies de l'Information et de la Communication pour l'enseignement

“Language is acoustical, not intellectual.”

Berty Segal

Table des Matières

Avant-propos.....	5
Remerciements.....	7
Abréviations.....	9
Table des matières	11
Introduction.....	17
Première Partie : Contexte de la recherche.....	26
Chapitre 1 : Les premières traces officielles du français en Syrie.....	27
1. Situation géographique.....	27
2. La Syrie, une terre de convoitises : aperçu historique.....	28
2.1 La Syrie antique.....	28
2.2 La Syrie sous domination grecque puis romaine.....	29
2.3 La Syrie arabe.....	30
2.4 La Syrie médiévale.....	30
2.5 La Syrie sous domination ottomane : tentative de turquisation.....	31
2.6 La Grande Révolution syrienne (1916-1918) : panarabisme et arabisation.....	33
2.7 La Syrie et le mandat français : 1920 – 1946.....	34
2.8 La Syrie : un état libre, souverain et indépendant.....	36
2.9 La Syrie et le « printemps arabe ».....	38
3. Population et langues parlées.....	40
4. La culture musicale en Syrie.....	43
Chapitre 2 : Le statut du français en Syrie.....	46
1. Le français : langue de prestige social et de savoir vivre.....	47
2. Le français au XXI ^{ème} siècle : changement de statut.....	48
3. Les principaux acteurs culturels de la France en Syrie.....	50
3.1 Le service de coopération et d'action culturelle de l'Ambassade de France.....	51
3.2 Campus France.....	51
3.3 Le Centre de Documentation pédagogique (CDP).....	52
3.4 Le Centre Culturel Français à Damas et ses antennes à Alep et Lattaquié.....	53
3.5 L'Institut Français du Proche-Orient (IFPO).....	55
3.6 Les Campus Numériques Francophones (CNF).....	55
3.7 Les Écoles françaises.....	56
Chapitre 3 : L'enseignement/apprentissage du français langue étrangère en Syrie.....	58
1. Le système éducatif en Syrie.....	58

2. L'enseignement/apprentissage du français langue étrangère en Syrie.....	60
2.1. Le français langue étrangère dans le système scolaire syrien.....	60
2.1.1. Les compétences orales.....	64
2.1.2. La compétence socioculturelle.....	67
2.1.3. Les contraintes relevées dans l'enseignement/apprentissage du FLE en milieu scolaire en Syrie.....	68
2.2. Le français langue étrangère dans l'enseignement supérieur en Syrie.....	70
2.2.1. Les contraintes de l'enseignement/apprentissage du FLE à l'Université en Syrie	72

Deuxième partie : Oral, Didactique du Français Langue Étrangère et Pratiques artistiques.....78

Chapitre 1 : L'oral79

1. La langue : entre l'oral et l'écrit.....	80
2. Qu'est-ce que l'oral ? Différentes définitions et fonctions.....	88
3. L'oral, nécessité de didactisation.....	92
4. Une didactique de l'oral : quelques notions théoriques et réflexions.....	95
5. L'oral et le français langue maternelle.....	98

Chapitre 2 : L'oral et la didactique du français langue étrangère.....111

1. Qu'est-ce qu'apprendre une langue ?.....	114
2. Méthode, Méthodologie et Didactique.....	115
3. Les contraintes d'un enseignement/apprentissage de l'oral en français langue étrangère.....	118
4. Historique de la didactique du FLE et la place de l'oral.....	122
4.1. La méthodologie traditionnelle.....	122
4.1.1 L'oral dans la méthodologie traditionnelle.....	124
4.2. La méthodologie naturelle.....	126
4.2.1 L'oral dans la méthodologie naturelle.....	127
4.3. La méthodologie directe.....	128
4.3.1 L'oral dans la méthodologie directe.....	131
4.4. La méthodologie active.....	133
4.4.1 L'oral dans la méthodologie active.....	136
4.5. La méthodologie audio-orale.....	137
4.5.1 L'oral dans la méthodologie audio-orale.....	139
4.6. La méthodologie audio –visuelle ou structuro-globale audio-visuelle (SGAV).....	142
4.6.1 L'oral dans la méthodologie structuro-globale audio-visuelle.....	146
4.7. L'approche communicative.....	151
4.7.1 L'oral dans l'approche communicative.....	159
4.8. La perspective actionnelle.....	163
4.8.1 L'oral dans la perspective actionnelle.....	169
5. Les compétences orales en classe de FLE.....	172

5.1. La compréhension orale.....	173
5.1.1. Les stratégies de compréhension orale.....	176
5.1.1.1. Le modèle sémasiologique de la forme au sens (ascendant).....	176
5.1.1.2. Le modèle onomasiologique du sens à la forme (descendant).....	177
5.1.1.3. Le modèle interactif.....	178
5.1.2. La situation d'écoute et les activités de compréhension orale proposées en classe de FLE.....	178
5.2. La production orale.....	186
5.2.1. Le modèle de Bock & Levelt (1994).....	190
5.2.2 Le modèle de Dell (1986).....	191
5.2.3 Les caractéristiques de la production orale.....	192
5.2.4 Les activités de production orale.....	193
5.2.4.1 Production de l'oral en continu.....	193
5.2.4.2 Production de l'oral en interaction.....	194
6. L'évaluation de l'oral.....	195
6.1. Évaluation sommative, normative.....	196
6.2. Évaluation formative et auto-évaluation.....	196

Chapitre 3 : Pratiques artistiques de la parole en didactique des langues : quelques notions théoriques.....199

1. Langue, identité et culture : quelle « affinité » pour l'étranger ?.....	200
2. Médiation artistique en didactique des langues étrangères.....	208
2.1. Constat (interculturel, interlangue, désir, <i>entre-deux</i> esthétique).....	208
2.1.1. La notion d'interculturalité.....	208
2.1.2. L'interlangue.....	210
2.1.3. La notion du <i>désir</i>	211
2.1.4. Un <i>entre-deux</i> esthétique.....	212
2.2. ... frayant le chemin de l'art en didactique des langues.....	215
2.3. Médiation artistique pour un accès esthétique à la parole en langue étrangère.....	217
3. Quand la musique s'en mêle... ..	222
3.1. Quelques caractéristiques et fonctions de la musique.....	226
3.1.1. La musique comme moyen de construire et d'affirmer son identité.....	227
3.1.2. La musique comme moyen de d'expression et de socialisation.....	228
3.1.3. La musique comme thérapie.....	229
3.1.4. Musique, émotion et acquisition des connaissances.....	229
3.1.5. La musique pour apprendre et éduquer.....	230
3.1.6. La musique pour le plaisir.....	231
3.2. Les bienfaits de la musique (à partir de travaux scientifiques).....	232
3.2.1. La musique et le langage.....	233
3.2.2. La musique et l'intelligence.....	235
3.2.3. La musique et les « neurones miroirs ».....	236
3.2.4. La musique et la mémoire.....	239
3.2.5. Musique et motivation.....	240

3.2.6. L'« oreille musicale » et la perception de langue.....	242
3.2.7. La mémoire musicale.....	243
3.3. L'universalité en musique.....	243
Troisième partie : Chanson française et didactique du français langue étrangère.....	246
Chapitre 1 : La chanson française.....	247
1. Chanson : définitions et quelques repères théoriques.....	248
2. Point historique et diversité de la chanson française.....	252
3. Les paroles à la française, un art du dire émotionnel.....	257
4. Chanson française vs variété française.....	259
5. La chanson française : miroir d'une société.....	260
6. La chanson française dans la société syrienne.....	267
Chapitre 2 : Chanson et didactique du français langue étrangère.....	270
1. Prise de conscience de la légitimité de la chanson française en didactique des langues...273	
2. Les stratégies d'écoute et d'interprétation de la chanson.....	278
3. Une approche du français langue étrangère par la chanson, oui mais pourquoi ?.....	282
4. Chanson en classe de FLE : une rencontre langue/socioculturel <i>en-chantée</i>	284
5. Avantages et inconvénients d'une exploitation de la chanson en classe de FLE.....	286
6. Quelle(s) chanson(s) choisir ?.....	291
7. Exemples d'exploitations <i>chansonnières</i> antérieures.....	294
Quatrième Partie : Mise en Pratique : « À nous la chanson ! ».....	315
Chapitre 1 : Point de départ : enquête/état des lieux.....	316
Introduction : La décision de mener une intervention.....	316
1. Présentation et contextualisation.....	318
1.1. L'institut Supérieur des Langues de l'Université de Damas.....	318
1.2. Contexte particulier, contraintes et échantillon.....	318
1.3. Méthode enseignée et procédé didactique.....	320
2. Démarche du recueil des données.....	321
2.1. La structure et l'élaboration du questionnaire.....	322
2.2. Déroulement de l'enquête.....	323
3. Analyse des données et interprétation des résultats.....	324
3.1. Identification du profil des interrogés.....	325
3.1.1. Le sexe des interrogés.....	325
3.1.2. Début et durée d'apprentissage du FLE.....	326
3.1.3. Motivations d'apprentissage du FLE.....	327
3.2. Pratique et usage du FLE (fréquence et occasions).....	328
3.3. Identification des facteurs freinant la pratique orale chez les apprenants interrogés...323	
3.3.1. Les facteurs d'ordre linguistique.....	333
3.3.2. Les facteurs d'ordre pédagogique et/ou didactique.....	335

3.3.3. Les facteurs d'ordre psychologique.....	337
3.3.4. Les facteurs d'ordre socioculturel.....	339
3.4. Identification du rapport des apprenants interrogés à la chanson française.....	345
4. Les enseignants de langues à l'ISLUD et la chanson.....	348
Constats et conclusion.....	351
Chapitre 2 : « À nous la chanson ! ».....	356
1. Notre approche de la chanson.....	356
2. Présentation du projet.....	358
2.1. Définition du projet.....	359
2.2. Méthodologie et approche transversales.....	359
2.3. Objectifs	362
2.4. Lieu, participants et procédés techniques.....	363
3. Le déroulement du projet.....	365
3.1. Phase de conception.....	365
3.1.1. La salle de l'atelier.....	365
3.1.2. Le matériel.....	366
3.1.3. Programmation et organisation des séances.....	366
3.1.4. Rapport enseignant/apprenants.....	367
3.1.5. Rapport apprenant/apprenants.....	367
3.1.6. Le choix des chansons à travailler.....	368
3.2. Phase de réalisation.....	370
3.2.1. Initiation à un concept nouveau : l'« atelier »	370
3.2.2. Découverte artistique et sensibilisation sonore.....	373
3.2.3. Démarche pédagogique : « Mieux écouter pour mieux s'exprimer ».....	376
3.2.3.1. Découverte et écoute des chansons.....	376
3.2.3.2. Traitement et compréhension.....	379
3.2.3.3. Manipulations <i>créatives</i> d'expression.....	383
3.3. Phase d'évaluation.....	386
3.3.1. Performance et enregistrement.....	387
3.3.2. Bilan de l'expérience « À nous la chanson ! ».....	388
3.3.2.1. Les impressions des apprenants vis-à-vis de l'expérience.....	388
3.3.2.2. Le développement de savoirs (savoir-être, savoir-faire, savoir-apprendre).....	389
3.3.2.3. Le développement de connaissances.....	391
4. Quelques réflexions sur notre rôle d'enseignante.....	391
Conclusion et perspectives.....	395
Bibliographie.....	399
Liste des figures	430
Liste des tableaux.....	431
Annexes.....	433
Index.....	463

« Le don des langues est d'abord une affaire d'oreille; éduquons- la, ouvrons- la et nous découvrirons que nous sommes nés pour parler toutes les langues. »

Alfred Angelo Tomatis

Introduction

De nos jours, face à une internalisation de plus en plus accrue, la maîtrise d'une langue étrangère ne semble plus être un élément accessoire, un « plus » à souligner dans les *curriculum vitae*, mais désormais c'est un élément de « survie ».

Tôt ou tard, chacun sera confronté un jour à une langue autre que sa langue maternelle, une langue mais aussi une culture qui lui sont inconnues. Si pour certains cela se fait tout naturellement dans de conditions optimales, pour d'autres, l'apprentissage de langues étrangères relève d'une urgence fastidieuse. Cela l'est d'autant plus quand il s'agit de pratique orale où, en plus des exigences linguistiques et d'une certaine maîtrise de compétences socioculturelles, référentielles et cognitives indispensables à l'acte oral, d'autres éléments entrent en jeu. Des éléments qu'on cherche souvent à dissocier du processus pédagogique, car estimés d'un ordre trop affectif, mais en réalité, ils en font partie intégrante et ont, selon Bogaards (1988)², une forte influence sur la réussite de l'apprentissage de la langue étrangère. Selon Jean-Marc Colletta (2002)³, l'acte oral laisse, en effet, percevoir une identité, une pensée, un savoir, une langue maternelle ou étrangère. C'est agir par la parole, mais aussi écouter, argumenter, réfuter. C'est aussi se soumettre à des règles, des normes mais aussi à des jugements. Cette complexité qui entoure l'oral procure à celui-ci un aspect contraignant en didactique des langues étrangères et rend son enseignement difficile à entreprendre.

Dans un monde où l'écrit a longtemps régné, les habilités orales semblent délaissées. Et pourtant il n'a jamais été aussi primordial de communiquer et d'interagir. L'objectif de tout processus d'enseignement/apprentissage de langue étrangère est aujourd'hui l'acquisition d'une compétence de communication et d'interaction. En Syrie, les instances éducatives mènent une politique linguistique très axée sur l'apprentissage et l'acquisition de langues étrangères où le FLE est mis en valeur depuis l'année 2002 avec l'entrée en vigueur d'une loi imposant l'enseignement/apprentissage du français, au même titre de l'anglais, comme langue étrangère à partir de la première classe en primaire (et dans certains établissements depuis la maternelle). Malgré tous les efforts déployés par les responsables de la politique linguistique et

² BOGAARDS Paul, *Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères*, Hatier-Crédif, Paris, 1988.

³ COLLETTA Jean-Marc, « L'oral, c'est quoi », in *Cahiers Pédagogiques, Oser l'oral*, n°400, 2002, p.38.

les institutions concernées, cette compétence de communication peine à émerger en français langue étrangère. Il suffit d'observer le niveau oral des élèves et des apprenants de FLE syriens à l'issue de leurs parcours scolaires pour constater la nécessité d'intervenir⁴. Toutefois, encore faudrait-il pouvoir déterminer l'origine de cette déficience. À quel niveau se situent les difficultés contribuant à une lacune de l'oral ? S'agit-il d'une mauvaise application des méthodologies didactiques préconisée par les institutions et concepteurs de méthodes ? Le problème proviendrait-il de la conception de ces méthodes elle-même ? Ou est-ce une relation pédagogique non élaborée qui s'installe en classe entre l'enseignant et les apprenants ou entre les apprenants et la langue cible, et qui empêcheraient de mener à bien le processus didactique ? Qu'en est-il de l'adaptabilité des objectifs d'enseignement et du contenu d'apprentissage avec les besoins réels des apprenants syriens ? Elisa Rafitoson (1995 : 124)⁵ note que « par soucis d'efficacité, par désir d'activer la motivation des apprenants, on doit élaborer le contenu de l'apprentissage linguistique en fonction des objectifs de cet apprentissage et les objectifs eux-mêmes doivent être fixés en tenant compte des besoins du public (concerné) ».

Durant notre expérience en tant qu'enseignante de FLE au sein de l'Institut Supérieur de langues de l'Université de Damas, nous avons pu constater par nous-même chez nos apprenants, d'âge adulte (pour la plupart en fin de formation universitaire), une appréhension de l'oral qu'ils avaient cultivée au fur et à mesure de leurs années d'apprentissage de FLE mais également une grande curiosité en ce qui concerne la culture et la société françaises. Pour ces apprenants, nous étions l'enseignante qui avait grandi dans ce pays qu'ils ne voient que par les images ou derrière les écrans. Alors très souvent, nous avons le droit de leur part à des questions amusantes comme pour vérifier si ce qu'ils ont pu voir la veille, le soir à la télé, ou lire dans quelque livre ou magazine était véridique : « Mademoiselle, est-ce que les français mangent réellement des grenouilles ? », « Est-il vrai qu'on entend toujours jouer de l'accordéon dans les rues de Paris ? », « La couleur bleue dans le fromage c'est de la moisissure ? », « Pourquoi dit-on que les parisiens sont toujours stressés, et est-ce vrai qu'ils considèrent toutes les autres régions comme la campagne ? », et tellement d'autres questions

⁴ cf. Annexe 1, à titre d'exemple, quelques copies de résultats d'épreuves du TCF d'apprenants syriens (actuellement en France pour poursuivre leurs formations), démontrant un décalage entre les compétences écrites et celles orales.

⁵ RAFITOSON Elisa, « Apprentissage des langues et besoins des apprenants », in *Travaux de didactique du FLE*, n°34, 1995.

qui traduisaient leur envie de découvrir un monde au-delà des règles de grammaires et de quelques leçons d'orthographe... mais hélas, ces questions étaient toujours posées en arabe.

Nous sommes devenue sensible à l'oral en classe (peut-être même un peu trop). Petit à petit, inspirées par tous les thèmes socioculturels que les apprenants aimaient creuser, nos séances se sont transformées en cours de pratique orale, laissant à mes collègues enseignants la « corvée » (selon nous) du français magistral et des exercices d'évaluation. Réceptifs, lors des premières séances, à cette nouvelle approche de la langue atteignant des compétences très peu sollicitées auparavant, les apprenants se sont vus par la suite affirmer leur malaise envers l'oral. Démotivés par un sentiment d'impuissance envers la maîtrise de la langue, découragés par la peur de commettre des erreurs, appréhendant l'exposition aux regards, aux critiques et jugements, nos séances de pratique orale autour de thèmes socioculturels dont ils étaient très friands ne présentaient plus les effets escomptés. Les dialogues à écouter et à reproduire, les débats très scénarisés, les jeux de rôle plus ou moins décalqués d'un même modèle, perdaient leurs côtés attrayants et s'installait de nouveau une ambiance où il n'y que les questions du professeur pour rompre le silence en classe.

De ce constat, prenant en considération tous ces différents points, notre questionnement vise une manière pour rendre le cours de FLE plus vivant. Surgissent alors les interrogations suivantes donnant matière à réflexions :

- Comment déclencher chez l'apprenant le plaisir émotionnel, invocateur d'engagement et de créativité permettant de mener un bien, et surtout à terme, le processus didactique ?
- Comment aider l'apprenant à libérer la parole en langue étrangère, à désinhiber son corps et sa voix et à affronter ses appréhensions au risque de « perdre la face »⁶?
- Comment éduquer son oreille à la musicalité de la langue étrangère ?

Et si cela passait justement par la musique ? Pour parler de sons, n'est-elle pas la mieux placée ? Pour M. Pamula (2008)⁷, afin de rendre le processus d'enseignement/apprentissage harmonieux, il est nécessaire de consolider trois genres d'activités : émotionnelle, pratique et intellectuelle. Elle propose alors de transférer les contenus indispensables de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère vers des contenus artistiques, comme la musique. Selon Pamula, cette méthode aurait l'avantage de permettre à l'apprenant le

⁶ Nous reviendrons sur cette notion *in infra* (Deuxième partie, chapitre 1 : L'oral).

⁷ PAMULA Malgorzata, « Sensibiliser les enfants à une langue étrangère par le biais d'une activité musicale », in *Synergies Espagne*, n°1, 2008, p.133-140.

développement de l'activité cognitive, la créativité et l'envie d'entreprendre des actions. C'est dans l'art et les pratiques artistiques, notamment la chanson, que nous orientons nos premières hypothèses :

- L'approche et l'enseignement des langues favorisent l'interdisciplinarité.
- Il existe des liens qui unissent la musique et la langue.
- L'interdisciplinarité musique/langue étrangère, lorsqu'elle est réalisée, se traduit par le chant et le rythme dans la pratique.

La musique fait aujourd'hui partie intégrante de notre environnement sonore et accompagne chaque fait et geste du quotidien. Dès son plus jeune âge, l'enfant adopte un « langage musical » pour communiquer : une série de bruits, de rire, de murmures, de pleurs, de chants constitue son répertoire. Plus l'enfant avancera dans l'âge, plus il remplacera ces éléments musicaux par des éléments de sa langue maternelle. Langue et musique, tous deux des phénomènes sonores, sont étroitement liées⁸. Écoute, sensation, perception, imitation, création sont d'ailleurs des notions qui se rejoignent dans la musique et en didactique des langues.

La musique est très présente en Syrie, en attestent les grandes œuvres devenues mondialement reconnues. Tout, ou presque, prête occasion à un usage musical dans la société syrienne, les traditions folkloriques, les chants religieux, les hymnes patriotiques et même durant les années de guerre, nombreux sont ceux qui ont vu dans cet art une échappatoire. Le contexte pédagogique ne devrait pas faire exception : ne pas introduire la chanson dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères serait exclure ce qui intégrerait au mieux toute la richesse à la fois linguistique, musicale et culturelle.

L'idée de faire de la chanson un outil didactique à part entière semble avoir fait l'objet d'une certaine réticence dans un passé non lointain. En 1980, dans un ouvrage entièrement dédié, comme l'intitulé l'indique, à *La chanson dans la classe de français langue étrangère*, Louis-Jean Calvet (1980 :19)⁹, sociologue dont le nom est intimement rattaché à la chanson française, observe déjà une sous-estimation de ce produit artistique et lutte pour octroyer à la chanson française une place de choix dans les classes de FLE.

Mélodie attrayante, émotions dans la voix, puissance d'un simple refrain, entrain de l'interprétation, plaisir de l'écoute... Derrière ce genre faussement accessible et d'apparence

⁸ Nous développerons certains aspects de ce lien *infra* : deuxième partie, chapitre 3 : *Quand la musique s'en mêle ...*

⁹ CALVET Louis-Jean, *La chanson dans la classe de français langue étrangère*, Clé International, Paris, 1980.

parfois superficielle, il existe des structurations rigoureuses, des maîtrises poétiques, des effets symboliques, des subtilités de communication, des interprétations subjectives. Comme le souligne Gilles Bonnet (2013)¹⁰ dans l'ouvrage *La chanson populittéraire* : « la chanson est un art complexe de la simplicité ». Il s'agira d'essayer d'en dévoiler les secrets sans pour autant enlever le plaisir de l'écoute. Comment exploiter ce panachage d'émotions suscitées ? Quelle influence ces émotions pourraient-elles avoir dans un contexte d'enseignement/apprentissage de langue étrangère ? Pour quelles raisons réduire la chanson à un simple outil de divertissement ?

En partant de ces interrogations, notre problématique consiste donc à : **Examiner quels apports la chanson française, abordée en tant qu'expérience esthétique en milieu didactique, peut-elle avoir dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère permettant d'envisager une nouvelle pratique de l'oral en classe de français langue étrangère en Syrie ?**

L'évolution des recherches en didactique des langues étrangères insiste désormais sur le fait que l'apprentissage d'une langue étrangère ne se réduit pas à une simple acquisition de connaissances linguistiques et à l'appropriation de nouvelles sonorités, mais exige également l'appropriation de tous les savoirs (savoir-faire, savoir-être, savoir-vivre,...) propre à cette langue (*cf. infra* : approche communicative et perspective actionnelle). La chanson en tant que support didactique, est un ensemble d'éléments linguistiques, artistiques et socioculturels dont l'exploitation en cours de FLE faciliterait l'appropriation de ces nouveaux savoirs de manière ludique en mettant en jeu, entre autres, l'expression du sujet par le corps et par la voix. Selon Calvet (*Ibid.*), parvenir à comprendre les chansons tout comme les jeux de mots dans une langue cible, sous-entend une certaine maîtrise d'un code implicite et aboutit ainsi à une maîtrise parfaite de cette langue étrangère. Ce code implicite fait référence non seulement au langage figuratif, mais aussi à un langage socioculturel et à un langage musical non verbal spécifiques à la chanson et qui donnent souvent matière à différentes formes d'interprétation. Il serait d'ailleurs intéressant de démontrer cette caractéristique au cours d'une analyse de chanson sous forme de débat oral.

En ce sens, la chanson française est un excellent support linguistique mais aussi culturel et créatif qui permettrait le développement de la compétence de communication et particulièrement des compétences orales.

¹⁰ BONNET Gilles (dir), *La chanson populittéraire. Texte, musique et performance*, Kimé, Paris, 2013.

Notre hypothèse part du principe que par le biais de la musicalité de la langue et de la langue mise en musique, se créerait chez l'apprenant une expérience esthétique à la fois émotionnelle, corporelle, sociale et interculturelle qui susciterait un désir d'écoute, de chant et de partage qui mèneront l'apprenant à une forme d'expression en langue étrangère. Cette expression de l'apprenant serait une manifestation *sensorielle* et *subjective* saisissant son corps et sa voix. Écouter et chanter des chansons permettraient l'échange, le partage d'impressions, d'interprétations, de goûts avec les autres dans une expérience esthétiquement, linguistiquement, émotionnellement et culturellement riche.

Cela impliquerait une amélioration des compétences langagières et culturelles chez l'apprenant, plus particulièrement au niveau du lexique, de la phonétique, de la prosodie et de l'organisation du discours poétique et musical mais également une perception nouvelle de ses émotions, de son corps, de sa voix confrontés à la langue cible. Une nouvelle identité du sujet-apprenant se construit dans cette langue étrangère qui le mènerait à se défaire de certaines inhibitions paralysant sa parole. Le désir suscité par l'expérience esthétique devrait, par la suite, faciliter le chemin vers la compréhension de l'Autre, de sa langue, de sa culture mais aussi vers la compréhension de sa propre langue et de sa propre culture. Ces notions d'identité, d'altérité, de langue, de culture et de socialisation sont tout autant d'éléments indissociables de la compétence de communication orale.

Notre recherche s'inscrit donc dans cette perspective : user des pratiques artistiques en classe de français langue étrangère, en l'occurrence de la chanson française, dans une expérience esthétique impliquant des dimensions d'identité, d'altérité, d'interculturalité et suscitant l'affect et la subjectivité de l'apprenant en voie de devenir sujet communicant en langue étrangère... Ainsi cette recherche vise-t-elle une remédiation des pratiques de l'oral en usage dans les classes de FLE en Syrie en suggérant aux pédagogues et enseignants d'exploiter la chanson française selon les besoins des apprenants et des objectifs définis, dans le but de diversifier leurs cours tout en développant un aspect artistique en classe.

Ce travail de recherche est divisé en quatre parties :

- Première partie : Contexte de la recherche.

La première partie est consacrée à la présentation du contexte de la recherche à travers une description de la situation géographique, historique, politico-sociale de la Syrie afin de donner une idée générale de ce pays en prenant en compte sa diversité culturelle et linguistique. Une synthèse de l'histoire de la région permet de comprendre les relations qui lient la Syrie et la

France et l'influence de cette dernière sur la société syrienne. Nous envisageons ensuite une description du système éducatif syrien plus particulièrement en ce qui concerne la politique linguistique et la didactique des langues étrangères. Nous serons alors amenée à faire l'état des lieux de l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère en Syrie, notamment en matière de compétences orales.

Étant donné que notre recherche traite de l'enseignement/apprentissage d'une langue à travers la musique, et plus précisément à travers la chanson française comme support didactique en contexte syrien, nous procéderons à une analyse de la place qu'occupe cette dernière dans la société syrienne afin de percevoir l'accueil réservé quant à une éventuelle exploitation de la chanson française en milieu didactique.

- Deuxième partie : Oral, didactique du français langue étrangère et pratiques artistiques de la parole.

Cette partie consiste à apporter un éclairage théorique permettant d'appuyer notre réflexion. C'est une présentation des différents discours mettant en évidence la transversalité de notre recherche sur les plans didactique, artistique, socioculturel et scientifique qui nous permettra de construire notre réflexion à partir de plusieurs champs disciplinaires qui nous semblent étroitement liés à l'exploitation de la chanson en classe de FLE.

Dans un premier temps, nous commencerons par une présentation de l'oral en tant que composante principale de la langue. Nous ferons un état des lieux de sa situation, des enjeux qui en découlent, l'importance de son enseignement ainsi que les contraintes pédagogiques et didactiques qui s'y rattachent. Nous envisagerons ensuite un retour sur les différents courants qui ont traversé la didactique du FLE permettant d'analyser l'évolution des pratiques orales suivie d'une présentation des compétences de communication orales principalement travaillées en classe, la compréhension et l'expression orales.

Dans un deuxième temps, nous porterons un intérêt à l'étude des rapports existants entre langue, identité et culture qui aboutira, suite à plusieurs constats, à une réflexion sur le rôle d'une expérience esthétique, tenant compte des facultés émotionnelles, sensorielles et cognitives mobilisées, dans ce contexte. Nous serons alors amenée à analyser le rôle des pratiques artistiques en tant que médiation permettant un accès esthétique à la parole en langue étrangère et, par la même occasion, une façon nouvelle d'envisager l'enseignement/apprentissage du FLE.

Nous nous intéresserons plus particulièrement à la musique en tant que composante de la chanson en évoquant, après un aperçu historique, quelques notions théorique sur le rapport de

la musique au langage, sa dimension esthétique, ses fonctions et, son influence sur l'état physique et psychique chez l'auditeur, etc. Cela ayant essentiellement pour objectif de démontrer, scientifiquement, les éventuels bienfaits de la musique sur la santé psychique et physique de l'auditeur ainsi que son influence sur les plans langagier, culturel mais aussi sociale.

- Troisième partie : Chanson et didactique du français langue étrangère.

Comme son intitulé l'indique, cette partie sera consacrée à la chanson française. Il s'agira en premier lieu de présenter cette œuvre d'art, l'essence même de notre réflexion, en évoquant, d'un point de vue historique, son évolution à travers le temps et de décrire la particularité qui lui a valu une renommée mondiale. Nous tenterons également une analyse de certains travaux qui démontrent la relation étroite entre la chanson française et la société dans laquelle elle est créée et qui témoignent de la dimension socioculturelle qu'englobe une chanson.

Nous procéderons ensuite à l'examen du potentiel que présenterait la chanson française, en tant que produit artistique, transformé en outil didactique en classe de français langue étrangère et nous terminerons par une présentation de quelques exemples de pratiques didactiques de la chanson française.

- Quatrième partie : Mise en pratique. Élaboration et réalisation d'un « Atelier chanson » en Syrie.

Dans cette partie, il s'agit de mettre en œuvre la réflexion élaborée au cours de notre de recherche. La méthodologie adoptée s'inspire de la démarche recherche-action, elle s'adapte selon les paramètres spécifiques à notre cadre de recherche que nous tâcherons de décrire d'emblée en précisant les particularités.

Nous exposerons ensuite la démarche suivie qui se déroule en deux temps.

Dans un premier temps, il s'agit de décrire le procédé qui nous a permis de recueillir les données, à savoir par le biais d'une phase d'observation flottante au sein de l'établissement suivie de distribution d'un dictionnaire. Nous nous attellerons ensuite à l'analyse des données recueillies suivant la logique exposée dans la partie théorique de notre recherche.

L'objectif étant principalement de cerner les difficultés que rencontrent nos apprenants dans l'apprentissage du FLE, et qui contribuent à leur passivité orale. Nous nous intéresserons également à nous renseigner sur les connaissances de ces apprenants en matière de chanson française.

Dans un deuxième temps, notre réflexion, appuyée par les résultats d'analyse des données précédents, nous mènera sur le terrain pour la mise en pratique d'un projet artistique en classe

de FLE. Il s'agit de réaliser un atelier chanson avec des apprenants de FLE syriens, d'âge adulte, où l'objectif est l'élaboration et la réalisation, ensemble, un projet basé sur une approche *comunic'active* de la langue basé sur la chanson.

Dans cette dernière partie, il s'agira d'examiner comment ces œuvres d'arts, initialement conçues pour un usage ludique, sont médiatrices sur les niveaux émotionnel, cognitif, perceptuel et verbal, et comment elles entraînent, grâce au jeu esthétique, le désir de prendre la parole et de communiquer en langue étrangère. Nous tenterons enfin d'examiner l'efficacité et la viabilité de ce projet artistique comme une proposition de remédiation aux lacunes de l'enseignement/apprentissage du FLE en Syrie entraînant une passivité orale chez les apprenants. Cette partie comportera donc, en plus des procédés, l'analyse et l'interprétation des activités proposées. Les résultats seront ainsi explicités en vue de mesurer quant à la pertinence d'envisager la chanson française comme outil didactique contribuant à l'amélioration du niveau oral des apprenants du français langue étrangère en Syrie.

PREMIÈRE PARTIE

CONTEXTE DE LA RECHERCHE

Chapitre 1 : Les premières traces officielles du français en Syrie.

1. Situation géographique.
2. La Syrie, une terre de convoitises : aperçu historique.
3. Population et langues parlées.
4. La culture musicale en Syrie en Syrie.

Chapitre 2 : Le statut du français en Syrie.

1. Le français : langue de prestige social et de savoir vivre.
2. Le français au XXI^{ème} siècle : changement de statut.
3. Les principaux acteurs culturels de la France en Syrie.
4. L'enseignement/apprentissage du Français Langue Etrangère en Syrie.

Chapitre 3 : L'enseignement/apprentissage du Français Langue Etrangère en Syrie

1. Le système éducatif en Syrie.
2. L'enseignement/apprentissage du Français Langue Etrangère en Syrie.

Chapitre 1

Les premières traces officielles du français en Syrie.

Le choix du contexte servant à ce travail de recherche fut très rapidement orienté vers le contexte syrien. Ayant enseigné le Français Langue Etrangère dans différents établissements et facultés à l'Université de Damas, nous étions à même le terrain permettant d'être sensibilisée aux contraintes que rencontre cet enseignement malgré une politique linguistique du pays se présentant de plus en plus centrée sur l'acquisition et la maîtrise de langues étrangères par ses individus. Il nous a alors semblé judicieux de faire un retour dans le passé de ce pays afin de bien définir les liens historiques qui unissent la Syrie et la France. et, par conséquent, de mieux situer notre travail.

Dans cette partie, nous allons donc procéder premièrement à une présentation générale de la Syrie : sa situation géographique, les populations qui ont contribué à tracer son histoire et influencé ses traditions linguistiques culturelles, etc.

Le deuxième chapitre sera consacré à la présentation et l'analyse du statut qu'occupe le français, langue et culture, dans la société syrienne, quant à la troisième partie, elle se penchera sur le système éducatif et l'enseignement en Syrie et plus précisément l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère.

1. Situation géographique.

Située au centre du globe terrestre, la Syrie occupe un territoire qui a souvent fait l'objet des convoitises et des ambitions d'Empires plus ou moins éphémères. La région a en effet une certaine importance géopolitique en raison de sa situation exceptionnelle formant un couloir



stratégique au sein du réseau de communication du Proche-Orient ancien : principale ouverture à la Méditerranée orientale, elle est localisée entre l’Afrique et l’Asie, entre l’Egypte, la Perse, l’Inde et la Mésopotamie, les principaux foyers de peuplement et lieux d’origine de royaumes majeurs.

Son histoire a donc longtemps été marquée par cette situation exceptionnelle. À travers les siècles, différentes populations s’y sont succédé - y compris, et plus récemment, les français - laissant derrière eux, tour à tour, leurs traces culturelles et linguistiques si bien que cette zone ne connut pas de réelle indépendance avant 1946.

Les délimitations temporelles et découpages géographiques dus aux différentes dominations successives qu’a connues la Syrie vont nous aider, d’une façon plus ou moins précise, à tracer, à travers quelques pages, une partie de son histoire ainsi que celle des pays environnants. Ces délimitations temporelles et découpages géographiques étaient souvent suivis par des changements au niveau de la politique linguistique du pays. Ainsi, nous assisterons à des passages de langues différents : du romain à l’arabe, de l’arabe au turc, du turc au français, du français à l’arabe, etc.

2. La Syrie, une terre de convoitises : aperçu historique.

Intersection entre l’Europe, l’Asie et l’Afrique, la Syrie est une région du monde qui s’est toujours distinguée par l’attention qui lui est portée et les nombreux conflits qui l’ont secouée depuis l’antiquité jusqu’à nos jours. Depuis des siècles, les rivalités existant en Syrie se sont répercutées sur la composition ethnique et démographique de la Syrie mais surtout sur son patrimoine linguistique et culturel. Ainsi, il est possible de distinguer différentes étapes ou dominations qui ont marqué l’histoire de ce pays :

2.1. La Syrie antique.

Les frontières de la Syrie antique étaient perpétuellement modifiées selon les dominations se succédant au règne de cette région depuis les époques paléolithique et néolithique. C’est dans la Mésopotamie, la vallée s’étendant entre l’Euphrate et le Tigre, et aux bords du littoral méditerranéen qu’apparurent les premiers royaumes et civilisations (tels que *Halaf* et *Obeid* à 5000 avant Jésus-Christ), les premières villes, les premières traces d’agriculture, l’écriture cunéiforme et le premier alphabet de l’Humanité¹¹. La Syrie antique a vu défiler plusieurs populations : Egyptiens (XVIème siècle av. J.-C.), Hittites (XIVème

¹¹ C’est à Ugarit, une ville du littoral méditerranéen syrien près de Lattaquié, qu’est relatée la découverte du premier alphabet cunéiforme, connu et complet entre le XV^e et le XIII^e siècle avant J.-C.

siècle av. J.-C.), Phéniciens, Araméens, Assyriens (VIIIème siècle av. J.-C.), Chaldéens et Perses (539 av. J.-C.).

Du XVIIème au XIIIème siècle avant Jésus-Christ, l'emplacement actuel de la Syrie était une zone d'influence pour le commerce entre la Méditerranée et l'Inde en passant par le golfe persique. Les relations commerciales, les échanges économiques ainsi que les transports de marchandises s'effectuaient au travers des voies traversant la Syrie. C'était un faisceau de pistes et de ports maritimes par lesquelles transitaient de nombreuses marchandises, et qui, pendant de nombreux siècles, monopolisait les échanges entre l'Orient et l'Occident. En effet, la Syrie était traversée par un réseau important de voies commerciales entre l'Europe, la Chine et l'Inde, dont la principale était nommée « la route de la Soie » car c'était la marchandise la plus précieuse qui y transitait.

2.2. La Syrie sous domination grecque puis romaine.

Cette zone particulièrement stratégique se trouve au cœur des ambitions de l'Empire grec. Il en prendra possession après une victoire contre les perses à 333 avant Jésus-Christ et y installera l'un de ses trois royaumes. Sa politique avait pour but essentiel de donner une homogénéité, une unité culturelle à l'ensemble disparate de peuples installés dans la région.

Après deux siècles de domination grecque, la Syrie devra s'incliner devant les légions romaines. A 64 avant Jésus-Christ, elle fut une des provinces les plus importantes de l'Empire Romain d'Orient (ou Byzance), tant pour sa richesse que pour son importance militaire. Au cours des siècles suivants, plusieurs empereurs romains sont d'origine syrienne, notamment l'empereur Philippe (244-249) qui est le premier empereur chrétien de Rome. Même si d'autres langues étaient parlées dans l'empire, le grec restait la langue majoritaire des échanges. L'art était principalement d'influence chrétienne tandis que l'éducation était gréco-romaine.

La Syrie bénéficiait à cette époque d'un développement économique lié à sa place commerciale et d'un rayonnement culturel, ce qui ne cessait d'enflammer les envies de convoitises des voisins perses. Les conflits perpétuels entre Romains et Perses dans cette région ont fragilisé leurs armées, et par conséquent, ont facilité la conquête de la Syrie par les arabes.

2.3. La Syrie arabe.

Des tribus arabes arrivées du sud de l'Arabie s'étaient établies dès le IV^{ème} siècle après Jésus-Christ en Syrie. Affaiblis par les combats qui les opposaient, Byzantins et Perses ne purent résister devant l'expansion arabe. La victoire de Yarmouk (636) sur les troupes d'Héraclius permit aux Arabes de s'assurer le contrôle de la Syrie, qui s'arabisa et s'islamisa.

La dynastie des Omeyyades (640-750).établie la capitale du califat à Damas. La Syrie, dont la religion est majoritairement chrétienne malgré la présence de dirigeants musulmans, vit une période de rayonnement et de grands développements : la langue est le syriaque, la poésie, la musique, les arts plastiques et l'architecture s'imprègnent de culture arabe (l'édifice de la mosquée des Omeyyades à Damas témoigne de la grandeur du savoir-faire architectural de l'époque).¹² Les travaux en sciences et mathématique, la médecine, la philosophie prospèrent de manière exponentielle. Cependant, les luttes incessantes contre les Byzantins, en même temps que des rivalités arabes entraînent la chute des Omeyyades en 750 qui lèguent le pouvoir aux Abbassides.

La dynastie des Abbassides (750-1258) implantée en Irak, déplace la capitale du califat musulman de Damas à Bagdad. Ils y mènent une politique de persécutions religieuses et la Syrie, qui n'était désormais qu'une simple province, devint entièrement musulmane.

La région connut ensuite une période de décadence au moment où l'Empire Abbasside commençait à se démembrer. Au fil des années, le pouvoir des califes s'affaiblit de plus en plus, victime des affrontements constants entre sunnites et chiites, mais aussi de nombreuses révoltes et notamment de l'arrivée de mercenaires turcs invoqués à exercer les principales fonctions de l'empire jusqu'à prendre le titre de Sultan. Les derniers califes abbassides étaient plus des suzerains que des souverains.

En s'emparant de Bagdad le 10 février 1258, les Mongols mirent fin au règne des Abbassides et exécutèrent le dernier calife supprimant ainsi le califat et accélérant la désarabisation de l'ancien empire. Les survivants du massacre furent exilés en Égypte, où ils perpétuèrent, de manière symbolique, la dynastie abbasside.

2.4. La Syrie médiévale.

La Syrie, à l'instar des autres contrées de l'Orient arabe, fut après l'abolissement du califat Abbasside menacée à plusieurs reprises par les envahisseurs mongols et macédoniens.

¹² C'est le moment où Jérusalem se dote aussi de la mosquée Al Aqsa en 679, qui est le troisième lieu saint de l'islam après la Mecque et Médine en Arabie Saoudite.

Byzance, vaincue trois siècles auparavant, reprend vigueur au X^{ème} siècle. A partir de 960, ses empereurs et ses généraux prennent l'offensive et reconquièrent la Syrie. En 1173, les Ayyubides, mèneront la lutte des musulmans contre ces croisées.

Peu de temps après, les Mongols envahirent la région et prirent possession du monde musulman. La Syrie échappa à cette domination grâce au régime des Mamelouks (dynastie d'esclaves d'origine turque) qui s'empare aussitôt du pouvoir en y déployant ses commandants de l'armée et gardes des sultans mamelouks jusqu'à l'avènement des Turcs Ottomans en 1515.

2.5. La Syrie sous domination ottomane : tentative de turquisation.

La domination ottomane s'exerce sur la Syrie à partir de 1515 et perdure pendant quatre siècles. La Syrie devient province de l'Empire ottoman divisée en quatre pachaliks : Damas, Tripoli, Alep, Saïda. Tout au long de cette période, appelée « *l'homme malade* »¹³, la Syrie souffre de la tyrannie turque. L'anarchie s'y installe et les populations subissent de nombreuses exactions de la part d'un pouvoir corrompu. Cependant les syriens développent leur commerce avec les pays méditerranéens et l'Europe par le biais d'établissements, les *Echelles*, créées à partir du XVI^{ème} siècle par les français dans les principaux ports et dans quelques villes de l'intérieur de l'Empire ottoman, où les négociants européens pouvaient bénéficier de capitulations.

Sur le plan éducatif et culturel, l'analphabétisme régnait sur l'Empire. Dans une volonté de répandre la langue et la culture turques en Syrie, les ottomans se mirent à inaugurer des écoles et des établissements d'enseignements dès le début du XIX^{ème} siècle : il y avait 209 écoles primaires regroupant 19 555 élèves ; les écoles secondaires étaient fréquentées par 455 élèves ; deux écoles normales pour former 20 instituteurs ainsi qu'une école de médecine avec 281 étudiants (Assateb, 1962 cité dans Al Yazigi, 2007 : 23)¹⁴.

L'enseignement, essentiellement dispensé en langue turque, s'exerçait dans différentes structures pédagogiques :

¹³ Terme employé par les hommes politiques au début du XIX^{ème} siècle afin de qualifier la dégradation de la politique menée par l'Empire ottoman qui n'arrivait plus à dominer la région.

¹⁴ AL YAZIGI Khanom, *L'adéquation des objectifs d'apprentissages aux besoins des collégiens et lycéens syriens : analyse d'outils didactiques de l'enseignement et apprentissage du FLE*, Thèse de Doctorat en Science du Langage, sous la direction de Michèle VERDELHAN-BOURGADE, Université Paul Valéry – Montpellier III, 2007

- Les Katatibs,
- Les Mosquées,
- Les Écoles Islamiques Privées,
- Les Écoles Chrétiennes et Juives Privées,
- Les Écoles Missionnaires Étrangères,
- Les Écoles Gouvernementales.

Force est de constater que l'orientation religieuse était le fondement principal sur lequel reposait la création de ces établissements, tout en les distinguant. En effet, l'enseignement était centré sur la religion, ses principes fondamentaux ainsi que les valeurs à transmettre et à inculquer. Quelques notions de littérature ainsi que des bases de sciences dures y étaient également enseignées, en langue turque majoritairement.

Cependant, les Ecoles Missionnaires Etrangères se détachaient légèrement du lot car elles visaient essentiellement à imposer son propre système d'éducation avec un programme pédagogique spécifique.

Elles ont été créées à la fin du XVIIIème siècle, et notamment après l'expédition de Napoléon Bonaparte en Egypte (1798-1799). Les missionnaires français, cherchant à répandre une langue et une culture différentes de la population ainsi que de son occupant, avaient entamé des démarches à Istanbul pour s'octroyer l'autorisation d'ouvrir des écoles dans la région.¹⁵ Les maîtres d'écoles étaient un mélange d'étrangers et d'autochtones. On y enseigna le turc, l'arabe, le français, l'anglais, la géographie, l'arithmétique, l'histoire, les sciences naturelles, la musique, les travaux manuels, la peinture et la gymnastique.

Les Ecoles Missionnaires Etrangères étaient implantées dans toutes les grandes villes du Proche-Orient : Damas, Alep, Beyrouth, Jérusalem. Ces écoles étaient payantes et, par conséquent, elles étaient réservées à l'élite car seuls les enfants issus de familles aisées étaient capables de les intégrer.¹⁶

De manière générale, l'enseignement sous la domination ottomane, se caractérisait par « le manque de locaux, la pénurie d'enseignants, l'ambiguïté des programmes, l'ancienneté des méthodes et la non-scolarisation des filles ». Le but de cet enseignement était de turquiser les peuples arabes et les former dans les domaines de lecture, de calcul et de culture générale

¹⁵ À Damas, l'école Lazariste a été inaugurée en 1864 à Bab-Touma, quartier chrétien dans le centre de Damas. Se succédèrent, par la suite, un certain nombre d'écoles missionnaires.

¹⁶ *La Syrie et la colonisation ottomane* : un documentaire télévisé sur l'Histoire de l'enseignement en Syrie diffusé sur la première chaîne nationale syrienne SYR 1, 1998.

afin de pouvoir leur attribuer certaines fonctions dans les bureaux de l'Etat (K. Al Yazigi, *Ibid.* : 26).

En parallèle, les notions de nationalisme arabe commencent à émerger. Lors d'une réunion des nationalistes à Paris en 1915, ces derniers avaient imposé au gouvernement ottoman à accepter une réforme pour arabiser l'enseignement (Saliba, 1958, cité dans Al Yazigi, *Ibid.* : 25). Cependant, son exécution avait été empêchée par le déclenchement de la Première Guerre Mondiale.

2.6. La Grande Révolution syrienne (1916-1918) : panarabisme et arabisation.

Incité par les promesses britanniques affirmant aider à la création du Grand Royaume Arabe, Hussein Ben Ali, Cherif de la Mecque, s'allie avec les britanniques en 1916 pour combattre les Ottomans (alliés de l'Allemagne pendant la Première Guerre Mondiale).

C'est son fils, Fayçal, qui mena les luttes contre les Ottomans à Damas. Il entra à Damas le 3 octobre 1918, mettant ainsi fin à la présence turque dans le Moyen-Orient et sera nommé, par la suite, roi de Syrie. A l'instar de son père, le roi Fayçal défend l'idée de réunir et d'unifier les peuples arabes. S'appuyant sur une forte volonté de la part du peuple souhaitant effacer toute trace de l'occupant ottoman et retrouver son identité arabe, il mène une politique d'arabisation du royaume. La prise de conscience de la nécessité de former les nouvelles générations en partant sur de bonnes bases était devenu une priorité chez les penseurs de l'époque telle reflétée dans leurs déclarations : « Nous nous intéressons actuellement et principalement à répandre l'instruction parmi le peuple syrien. Nous envisageons d'ouvrir beaucoup d'écoles primaires et secondaires. Nous allons traduire les trésors de la connaissance de la civilisation occidentale car nous savons que notre ère est celle du savoir et de la science » (Kottrache, 1985, cité dans Al Yazigi, *Ibid.* : 27).

Cependant, le règne de Fayçal fut très court (un an et demi), ce qui a empêché l'application de cette politique ambitieuse. Dans les faits, la contribution arabe aux opérations militaires britanniques et à la victoire sur l'empire ottoman n'aboutit pas à la récompense attendue. En dépit d'un sentiment nationaliste arabe très fort, c'est néanmoins la division qui prévaut, une division non-consentie, élaborée dans les accords Sykes-Picot.

Ayant avancé en vain l'idée d'un grand royaume arabe lors de la conférence de Versailles, Fayçal prend l'initiative de le proclamer lui-même, à partir de Damas. L'entité est éphémère : créée en janvier 1920, l'initiative arabe est réprimée dans le sang en juillet de la même année.

2.7. La Syrie et le mandat français : 1920-1946.

Le 25 juillet 1920, l'armée française entre à Damas. Munie d'un mandat de la Société des Nations, la France était chargée de conduire la Syrie à l'autodétermination politique, c'est-à-dire l'indépendance, et veiller à l'intégrité du territoire. Mais c'est au morcellement du pays qu'elle avait procédé¹⁷.

En effet, à la fin de la Première Guerre Mondiale, les vainqueurs se partagèrent la dépouille de l'Empire Ottoman. C'est ainsi que le 16 mai 1916, la France et la Grande-Bretagne signent les accords de Sykes-Picot qui prévoient le partage de l'Irak et de « *Bilad al Cham* » (le pays de Cham), une région du Proche-Orient incluant les pays actuels suivants : la Syrie, le Liban, la Jordanie et la Palestine. La France et la Grande-Bretagne découpent cette région en quatre territoires : l'Irak, la Jordanie et la Palestine seront des territoires sous contrôle britannique d'une part, la Syrie et le Liban seront sous mandat français d'autre part.

Dès l'institution officielle du mandat français par la société des Nations, l'État français délègue ses troupes en Syrie. Celles-ci seront suivies par des ambassadeurs et des consuls ainsi que des diplomates. L'influence française touche alors les aspects de la vie quotidienne des syriens. Le français devient la langue officielle utilisée dans les domaines politique, administratif et éducatif. Les apports de la coexistence syro-française sous le Mandat se multipliaient : introduction de certains mécanismes démocratiques (élections parlementaires, création de partis ...), équilibre entre les communautés et développement d'une certaine laïcité, aides accordées à l'agriculture ainsi qu'à l'industrie, développement des infrastructures, de l'enseignement ...¹⁸

Une modernisation culturelle gagne également la région. La France, qui représentait à cette époque un modèle du savoir-vivre, est prise comme source d'inspiration par la population syrienne. Le mandat voit la création de grands hôtels, de restaurants, de cafés, de cinémas, de théâtres et cabarets. Le nombre de journaux augmente de façon exponentielle, passant de 50 pendant l'administration arabe à 180 pendant l'administration française¹⁹. La

¹⁷ DROZ-Vincent Philippe, CALLOT Jean-Pierre, RONDOT Philippe, BALANCHE Fabrice, SIFFERT Charles, article « Syrie », in *Encyclopædia Universalis*, [En ligne, consulté le 8 mai 2014]

URL : <https://www.universalis.fr/encyclopedie/syrie/>

¹⁸ Un plan d'aménagement urbain a été élaboré par les frères Danger et l'architecte Michel Écochard ayant pour but moderniser et d'urbaniser Damas. Ils organisent des chantiers, des restaurations ainsi que des conservations de monuments historiques. En plus d'avoir construit des musées archéologiques, ils travaillent sur l'électrification et l'alimentation en eau des villes.

¹⁹ « Syrie – Rapport annuel 2005 » [En ligne, consulté le 16 janvier 2013]

URL : supprimé, désormais inexistant..

tenue vestimentaire des syriens et des syriennes n'échappe pas à la touche française : les hommes se détachent de leurs tenues traditionnelles et s'exposent de plus en plus en costumes à trois pièces en gardant toujours leurs « Tarbouches » (petit chapeau rigide et rouge, signe des hommes de la haute société syrienne) sur la tête, les femmes adoptent la mode parisienne.²⁰

Pour ce qui relève du milieu éducatif, l'inauguration des écoles et centres culturels français représentent un élément de la puissance française. Dans l'esprit de la diplomatie française, l'essor de l'instruction générale et la diffusion de la langue française contribuent à faire accepter la tutelle de la France d'une manière plus efficace que l'action politique. Le nombre d'écoles à cette époque s'est multiplié par quatre. Dans certains de ces établissements, le français était langue de scolarisation. Dans d'autres, on y enseignait la langue française comme langue seconde. Il existait 2 191 établissements officiels ou privés instruisant 180 000 élèves. Six lycées (Damas, Alep, Homs, Hama, Antioche, Deir ez Zor) donnent l'enseignement secondaire. À Damas, centre principal de la culture musulmane, une université comprend, outre la faculté de médecine laissée par le régime ottoman, une faculté de droit, une école supérieure de lettres et une académie arabe qui a pour mission de fixer la langue arabe littéraire.²¹

Par ailleurs, en dépit de la politique de modernisation et de prospérité menée sous mandat français, et comme l'Histoire des civilisations occupées en a souvent témoigné, cette politique voulue évolutive était accompagnée d'une face cachée. Et le rôle que la France était censé jouer afin d'aider la Syrie à obtenir son indépendance et sa souveraineté a très vite dévié. Le peuple en a pris conscience rapidement.

Dans le pays, l'autorité réelle du territoire mandataire ne dépassait pas celle de la Syrie centrale, Damas, Homs, Hama, Alep et leurs campagnes avoisinantes. Les autres régions du pays sont dominées par des chefs régionaux qui réclamaient sans cesse l'indépendance promise. Ceux-ci appelaient à des grèves générales, des manifestations, et à partir des mosquées appellent à la révolte contre l'occupant. Face aux revendications syriennes, le 29 mai 1945, la France bombarde Damas : une partie de la ville est détruite faisant des centaines

²⁰ ANHOURY Samir, « La Syrie et le mandat français (1920 – 1946) », *site internet Maaber.org*, [En ligne, consulté le 18 septembre 2014]

URL : http://maaber.50megs.com/issue_august03/lookout2f.htm

²¹ KIRNER M., « L'œuvre de la France en Syrie », in *Le Miroir du Monde*, n° 146, coll. Pierre Arrivet, 17 décembre 1932.

de victimes. Des milices de volontaires se forment un peu partout. Les affrontements entre la population et les forces de l'armée française se multiplient. Les français sont contraints de céder et de stopper toute activité militaire.

C'est le départ du dernier soldat français de Damas, le 17 avril 1946, qui donne à la Syrie, premier pays à devenir indépendant à l'issue de la seconde guerre mondiale, la date de sa fête nationale²². La Syrie rétablit l'usage de l'arabe comme langue officielle. L'influence du français a somme toute été de courte durée (26 ans) et assez faible si on compare la Syrie avec d'autres pays comme les anciennes colonies du Maghreb (Algérie, Maroc, Tunisie) où le poids de l'héritage linguistique et culturel de l'époque coloniale se fait encore sentir aujourd'hui.

2.8. La Syrie : un état libre, souverain et indépendant.

La Syrie obtient son indépendance politique et économique en 1946. A partir de cette date, les autorités rétablissent l'usage de l'arabe comme langue officielle et dirigent le pays vers une politique panarabe qui défend la fierté et l'identité culturelle arabes. Dans un tel contexte, les notions de nationalisme et de panarabisme émergent de plus en plus. L'analphabétisme, dont les traces se faisaient encore ressentir de l'époque des ottomans, constitue une priorité nécessitant une remédiation urgente.

L'éducation est repensée et devient obligatoire dès l'âge de six ans. Les enfants, fille comme garçon, intégreront obligatoirement les établissements d'enseignement tout au long du cycle primaire, c'est-à-dire de 6 à 11 ans. Depuis la réforme de 2002, la scolarisation est devenue obligatoire jusqu'à obtention du brevet, soit jusqu'à l'âge de 14 ans.

La scolarité se compose de six années d'études primaires, de trois années d'études préparatoires (équivalent du collège français), puis d'une formation générale ou professionnelle de trois ans (lycée). La durée des études supérieures est variable : deux ans pour les instituts supérieurs (études professionnelles ou techniques), quatre ans pour une licence générale, cinq ans pour un diplôme d'ingénieur, six ans pour un diplôme de médecine, etc. (Vital, Auzias, Labourdette & de Tilly, 2008 : 71)²³.

L'enseignement est principalement en langue arabe (à l'exception de certaines écoles privées et les écoles de délégations étrangères, telles les écoles françaises à Damas et Alep ou

²² Anne BRUCHEZ, « La fin de la présence française en Syrie : de la crise de mai 1945 au départ des dernières troupes étrangères » in *Relations Internationales* n° 122, Presses Universitaires de France, 2005/2.

²³ VITAL Élodie, AUZIAS Dominique, LABOURDETTE Jean-Paul, DE TILLY Marine, *Petit Futé Syrie Broché*, Nouvelles Éditions de l'Université, Paris, 2008.

l'American School de Damas). A l'âge de 11 ans, l'élève était amené à choisir entre le français ou l'anglais comme langue vivante étrangère en tant que matière, parmi des autres, pour compléter son parcours éducatif. Plus récemment, depuis la réforme de 2002, l'apprentissage des deux langues, française et anglaise, est obligatoire à partir de la 3ème classe du primaire (équivalent du CE2)²⁴.

Malgré cette réforme, les syriens ont tendance à privilégier leur statut d'« anglophones ». Ceci est dû au fait que la jeunesse syrienne voit en l'anglais une porte ouverte vers la mondialisation en offrant la possibilité de jouir d'opportunités professionnelles au niveau international. En octroyant à l'anglais ce lien avec le monde des affaires, la langue française bénéficie d'un statut plus traditionnel. Elle est considérée dans la société syrienne comme une langue de culture et de savoir-vivre, voire la langue des intellectuels et des mondains par excellence. Le français est pratiqué généralement par une grande partie de la haute bourgeoisie syrienne. Cette classe bourgeoise « occidentalisée » associe étroitement la langue française à l'épanouissement social et à l'ouverture culturelle. Elle considère le français comme un héritage qu'il faut préserver.

Cependant, suite à la création de partis politiques nationalistes qui préconisent une arabisation totale du pays, la pratique du français tendait à décroître en Syrie dans les années 60. En parallèle, une prise de conscience de la part de la France concernant le statut du français au niveau mondial a entraîné la création, en 1967, de l'Organisation Internationale de la Francophonie (OIF). Une organisation qui dépend de l'Assemblée Parlementaire de la Francophonie dont la Syrie, de par ses liens étroits avec la France, est membre²⁵.

En effet, dans un pays historiquement orienté vers la France, cette dernière a tenu à renforcer la présence de sa langue et de sa culture au sein de la société syrienne. Pour y parvenir, des mesures ont été envisagées. Les établissements d'enseignement supérieur français mènent, avec le soutien du Ministère des Affaires Étrangères en France ainsi que du service culturel de l'Ambassade de France en Syrie une politique de francophonisation très active : inaugurations de centres culturels, attribution de bourses d'études, création de programmes d'échanges universitaires, création de centres de recherche, ouvertures de centres de documentations

²⁴ DEMANGE-DUCROT Christelle, « Orientations pour l'intégration des TICE dans l'enseignement du français en Syrie. L'exemple du centre de documentation pédagogique de Damas. », in *Alsic*, Vol.8, n°1, 2005. [En ligne le 15 septembre 2005, consulté le 19 juin 2014.]

URL : <http://alsic.revues.org/368>

²⁵ Suspension de l'adhésion de la Syrie à l'APF en 2011 suite aux évènements qui ont touché le pays.

pédagogiques, signature d'accords bilatéraux, envoi de missions afin de définir des programmes pédagogiques et linguistiques adaptés au pays, etc. (cf. *infra* : Chapitre 2).

En parallèle, une décision du Ministère de l'Éducation syrien a mis en vigueur à partir de l'année scolaire 2001-2002 l'apprentissage simultané, au même niveau et selon le même volume horaire, de l'anglais et du français.

L'enseignement/apprentissage du français langue étrangère en Syrie prospère durant cette période. C'est ainsi que plusieurs villes syriennes ont vu naître des instituts de langues et des établissements de tout genre qui accordaient un traitement de faveur au Français Langue Etrangère. Dès lors, les syriens s'appliquent à orienter les jeunes générations vers l'apprentissage du français, notamment dans les différentes branches du Centre Culturel Français en Syrie ainsi que les multiples instituts de langue syriens.

2.9. La Syrie et le « printemps arabe ».

Depuis mars 2011, la Syrie est en proie à un énorme conflit dans la suite des mouvements qu'ont connus quelques régions du monde arabe et qui ont été appelés « le printemps arabe ». Il en résulte une guerre des plus violentes. Ce conflit qui sévit actuellement en Syrie a plongé le pays dans une phase ténébreuse et l'a entraîné à subir des conséquences qui affectent le quotidien des syriens : insécurité, sanctions économiques, blocus, départs des missions des pays étrangers, suspensions de tout échange avec l'Occident, etc.

Il est impossible d'aborder en quelques lignes tous les aspects néfastes de cette guerre, ainsi que les atrocités dont sont victimes, tous les jours, le peuple syrien. Nous allons nous limiter, afin de respecter une certaine cohérence de notre sujet, aux répercussions que subit le domaine de l'éducation.

Le conflit qui sévit actuellement en Syrie pèse lourdement sur l'éducation. Selon un rapport de l'UNICEF²⁶, près de 2 millions d'enfants âgés de 6 à 15 ans, soit 40 % des élèves de cette tranche d'âge, ne fréquentent plus l'école en raison du conflit ou des déplacements de la population. En effet, beaucoup de familles syriennes partent se réfugier dans des pays voisins qui, à leur tour, ne sont pas forcément dans la capacité d'accueillir cet important afflux. Alors que beaucoup sont devenus des réfugiés, plus de la moitié – un million d'enfants - restent non scolarisés à l'intérieur de la République arabe syrienne. Des milliers d'écoles ont été détruites, des centaines ont été transformées en centres d'accueil provisoires et ont été

²⁶TAYLOR Kristin, « Pour les enfants syriens, les besoins en matière d'éducation sont urgents et ils manquent de financement », mis à jour le 24 septembre 2013. [En ligne, consulté le 18 avril 2019] URL : http://www.unicef.org/french/education/bege_70467.html

occupées par des familles déplacées pour fuir les violences. L'apprentissage devient un privilège.

Cependant, pour les étudiants les plus rigoureux ou, plutôt, pour les plus chanceux, c'est-à-dire ceux à qui s'offre l'opportunité de poursuivre leur chemin dans un pays en pleine guerre, le français reste un moyen, une bouée de secours avec laquelle ils espèrent pouvoir continuer leurs parcours à l'étranger et échapper ainsi au sort que la guerre tente de leur faire subir. Encore faut-il trouver le moyen de renforcer leur niveau en français (car le cursus pédagogique enseigné à l'école, au collège et au lycée ne permet pas de dépasser le niveau A1-A2).

Depuis le début des événements, la Syrie a vu partir la plupart des missions diplomatiques étrangères, ce qui a entraîné la fermeture des écoles, des instituts de recherche et des centres culturels qui en dépendent. C'est ainsi que le 6 mars 2012, l'ambassade de France à Damas ferme ses portes. Il s'en est ensuit la fermeture des différentes branches du Centre Culturel Français ainsi que de beaucoup d'instituts de langue et l'arrêt des accords de coopérations économiques, sociaux et culturels qui liaient la France avec la Syrie dont les programmes d'échanges universitaires.

En effet, tout programme d'échange universitaire ou culturel avec l'Occident s'est arrêté au détriment des pays d'Asie (Chine, Russie, Thaïlande, Iran) qui ont maintenu des relations stables et régulières avec la Syrie tout au long de la période de ces événements. Ces pays sont même allés jusqu'à attribuer des bourses d'études supérieures pour les étudiants syriens. Il en résulte une forte tendance chez la nouvelle génération de jeunes étudiants syriens de s'orienter vers l'apprentissage des langues asiatiques, du russe ou du persan. De nos jours, le public qui apprend le français n'est pas forcément celui qui apprécie la culture et la civilisation françaises, mais celui qui considère que cet apprentissage pourrait lui permettre d'accéder aux universités francophones ou tout simplement, de trouver du travail en Syrie.

Il est inconcevable, à notre niveau, de développer d'avantage sur la place du français en Syrie durant cette période de l'Histoire de la Syrie. Car, à ce jour, malheureusement le présent est précaire, l'avenir est imprévisible.

3. Population et langues parlées.

Démographiquement composée d'environ 20 millions d'âmes (18 000 000 en 2016 selon les données de la banque mondiale) vivant sur son territoire²⁷, la Syrie est l'un des pays les plus peuplés du Moyen-Orient, ce qui lui confère une importance non négligeable sur le plan régional. Sa population est plus importante que la plupart des pays voisins et connaît un taux de croissance élevé, 2,4 % sur l'année 2008. Elle est composée pour moitié de jeunes de moins de 20 ans. La particularité de la population syrienne réside dans l'étonnante parité entre ruraux et citadins. Minoritaires depuis toujours, les citadins ne commencent à devenir légèrement plus nombreux que les ruraux que seulement après l'afflux de ceux-ci vers les grandes villes qui a commencé à partir des années 1990.

Dans sa composition ethnique, la population syrienne est le reflet de l'histoire mouvementée du pays. Derrière une uniformité linguistique de façade, se dissimulent de nombreux clivages fondés sur des bases confessionnelles (musulmans, chrétiens, juifs) ou ethniques (kurdes, arméniens et circassiens) ou encore liés à un mode de vie (bédouins, ruraux, citadins). En 2008, la Syrie comptait parmi sa population à majorité arabe (environ 88%), des groupes minoritaires comme :

- Les kurdes, minorité ethnique et non confessionnelle, représentent 10% de la population syrienne. Ils sont principalement installés dans la Djazirah (région située au nord de la Syrie, entre le Tigre et l'Euphrate) et au nord d'Alep proche de la frontière turque.
- Les arméniens : constituant une communauté d'environ 150 000 personnes réparties pour la majorité entre Alep (grande ville économique au nord du pays proche de la

²⁷ Il est assez difficile de définir le nombre, plus ou moins précis, des syriens établis à l'étranger. En effet, jusqu'en 1946, dans les statistiques, les émigrés syriens ne sont pas comptabilisés séparément des émigrés libanais. De 1860 à 1920, les autorités étrangères en Amérique latine ou aux Etats-Unis usaient à leur égard du qualificatif de « Turcs » car la Syrie faisait encore partie de l'Empire ottoman. La confusion entre syriens et libanais continua après la Première Guerre mondiale puisque tous habitaient la Grande Syrie.

Plusieurs étapes caractérisent l'histoire de l'émigration syrienne. Les mouvements du XIXe siècle touchent essentiellement les chrétiens, riches de leurs connaissances des langues enseignées par les missions évangéliques, ainsi que les minorités religieuses alaouite et druze. Les deux Amériques sont alors leurs destinations privilégiées. Les années 1930 et 1940 marquent le deuxième plus important épisode de cette histoire, pour des raisons économiques mais aussi politiques (le pays est perpétuellement agité par des coups d'Etat). Les nationalisations des années 1970 finissent de décourager la bourgeoisie d'affaires, chrétienne notamment. Etats-Unis, Canada, Australie voient se multiplier les demandes d'accueil. Dans les années 1970, sur fond de boom pétrolier, les pays du Golfe deviennent une destination de choix pour les syriens candidats à l'exil. Aujourd'hui, les syriens sont principalement installés en Australie, aux Etats-Unis, au Canada, au Brésil, dans les pays du Golfe et bien sûr en Europe. Enfin, depuis les événements de guerre en Syrie, il est devenu quasi impossible de recenser la population. On estime les victimes de cette guerre à plus de 600000 morts. Le taux d'immigration est très important, près de 4 millions de syriens ont fui le pays pour trouver refuge dans certains pays voisins (notamment le Liban et la Turquie) ou dans certains pays d'Europe.

frontière turque) et Deir-ez-Zor, ce sont principalement des rescapés qui ont fui leur pays lors des massacres de 1915.

- Les circassiens (ou Tcherkesses) : ce sont les descendants des tribus musulmanes du Caucase venues se réfugier dans l'Empire ottoman face aux hostilités des armées russes au XIXe siècle. La communauté comprend environ 100 000 personnes et est principalement installée au Quamishli (dans la Djazirah) ou dans le sud du pays sur le plateau du Golan.
- Les turcomans ou turkmènes : ce sont les descendants des turcs oghouze qui vivaient en Syrie au temps de l'Empire Ottoman. Il est difficile de connaître leur nombre exact mais certains démographes spécialistes estiment leur communauté à environ 114 000 personnes principalement installées à Lattaquié (sur le littoral), Hama et Homs (au centre du pays).
- Les bédouins : ils se distinguent du reste de la population par leur mode de vie nomade qu'ils exercent dans les régions du désert à l'est du pays. Symbole de l'identité arabe dans l'imaginaire tant occidental qu'oriental, le bédouin, en Syrie, véhicule dans l'inconscient collectif les vertus de liberté et d'honneur. Liés par une forte appartenance identitaire aux différents groupes dont ils sont issus et qui constituent leurs tribus, les bédouins mettent un point d'honneur à défendre les valeurs de ces grandes familles dont ils portent le nom.
- Les palestiniens : la Syrie a accueilli sur son sol les palestiniens contraints à quitter leur pays suite aux événements de 1948. Selon des chiffres de 2009, ils seraient environ 600 000 palestiniens à être installés majoritairement à Damas. Les autorités syriennes y ont construit à l'époque des camps. Celui du Yarmouk bénéficie de la plus grande notoriété. Aujourd'hui, le camp s'est transformé en quartier ou en banlieue de la capitale, et ressemble à une ville à part entière avec ses habitations de béton, ses commerces, ses structures de santé et d'éducation. Malgré un statut de réfugiés, les palestiniens bénéficient quasiment des mêmes droits sociaux ont facilement accès à l'emploi²⁸.
- Les irakiens : Partageant une frontière de 600 kilomètres avec l'Irak, la Syrie fut l'un des principaux territoires d'accueil pour les réfugiés irakiens suite à la chute de

²⁸ Rapport d'information de l'Assemblée nationale sur la place de la Syrie dans la communauté internationale, présidé par Elisabeth Guigou, juin 2010.. [En ligne, consulté le 12 mars 2014]

URL : <http://www.assemblee-nationale.fr/14/rap-info/i1582.asp>

Bagdad en 2003. Ainsi, depuis le début de la guerre en Irak en 2003, le Haut Commissariat pour les réfugiés des Nations Unies enregistré en mai 2010 un peu plus de 200 000 Irakiens en Syrie (des chiffres non officiels affirment qu'avec la Jordanie, la Syrie accueillerait près de 2 millions d'Irakiens). Ils sont répartis majoritairement en périphérie des principales villes comme Deir ez-Zor (ville proche de la frontière irako-syrienne à l'est du pays) et bien sûr à Damas. Plusieurs zones ont été investies par les exilés à proximité de la capitale, la plus importante est le quartier Jeremana.

Ces données et statistiques ont largement été affectées depuis les événements qu'a connus la Syrie début 2011 et il est encore difficile, à ce jour, d'établir de nouveaux chiffres plus ou moins officiels ou précis.

La langue officielle pratiquée en Syrie est donc l'arabe. Différents dialectes s'en dérivent notamment l'arabe levantin du nord (parler de Damas et des médias) pratiqué par 57,2% de la population. On parle également les arabes syrien du nord (11,7%), najdi (3,2%), mésopotamien du nord (2%). En revanche, si le sentiment national est renforcé par la pratique généralisée d'une langue commune qui définit les syriens en tant qu'arabes, ces différentes communautés - implantées de longue date et qui coexistent harmonieusement sur le territoire syrien - restent fidèles à leurs traditions et surtout attachées à leurs propres dialectes.

Le kurde (6,3%) est parlé par plus de trois millions de personnes essentiellement dans le nord-est du pays. Il existait autrefois, de 1932 à 1945, trois revues publiées en langue kurde à Damas (*Hawar* en 1932, *Ronahi* en 1941 et *Stere* en 1943). Aujourd'hui, la langue kurde est pratiquée bien plus à l'oral qu'à l'écrit en Syrie.

L'arménien (2,8%) est pratiqué autour d'Alep et à Damas. Il existe même quelques écoles arméniennes, indépendantes du système éducatif syrien mais supervisées toutefois par le Ministère de l'Éducation syrien) qui perpétuent l'enseignement des disciplines scolaires en langue arménienne.

Le circassien est très peu présent (0,1%) et est principalement pratiqué par sa communauté vivant dans le sud du pays.

La langue araméenne, langue biblique de Jésus-Christ et considérée comme langue en voie de disparition, est pratiquée comme première langue par de petites communautés éparses et en grande partie isolées dans certaines régions de la Syrie à travers le néo-araméen occidental à Maaloula (au nord de Damas) et le turoyo dans la région de la Djazirah.

Certaines personnes d'un certain âge, notamment dans les grandes villes comme Damas et Alep, ont encore quelques notions de français acquises durant leur scolarisation à l'époque du mandat français mais elles se font de plus en plus rares.

Grâce à certaines écoles privées et notamment aux institutions de la Mission Laïque française comme le lycée Charles de Gaulle à Damas²⁹, le lycée français d'Alep (inauguré en 1997 et « mis en sommeil » depuis 2012) ou l'école française de Tartous ouvert récemment (en 2016) dans cette petite ville méditerranéenne à l'ouest du pays ou encore à l'American School (inaugurée en 1957, fermée en 2008) située à Damas. Il existait donc toute une génération pratiquant le français ou l'anglais comme langues maternelles ou langues principales. L'arabe était une option enseignée dans ces écoles, beaucoup d'élèves qui fréquentaient ces établissements (pour la plupart binationaux ou enfants d'expatriés) étaient donc pour la plupart bilingues.

4. La culture musicale en Syrie.

Comme pour beaucoup de civilisations, la musique est très omniprésente dans la société syrienne. Il suffit d'un petit séjour à Damas par exemple pour s'apercevoir que la musique accompagne les syriens et berce le rythme de leurs journées dès le réveil avec la douce voix de Fayrouz jusqu'à la fin des soirées passées souvent en famille ou entre amis avec en arrière fond le chant mélodieux de la très grande Oum Kalthoum.

Certains aiment justifier cet attachement à la musique d'un point de vue historique. En effet, il paraîtrait que la première partition musicale du monde écrite en cunéiforme et vieille de plus de 3500 ans fut découverte en Syrie!

Durant des siècles, la Syrie a conservé une activité musicale intense et s'est associé à son histoire de grands noms comme AL Farabi, le plus illustre savant musicologue de l'Islam médiéval et auteur du fondamental Grand Livre de la musique (*Kitab Al Musiqi al Kabir*). Cet héritage passé est toujours très vivant comme en attestent les nombreux festivals de musiques traditionnelles et orientales qui souvent ont lieu dans des lieux historiques tels que le célèbre Théâtre de Palmyre, la citadelle de Damas ou l'amphithéâtre de Bosra. De même, les manifestations religieuses en Syrie sont très souvent accompagnées de chants spirituels comme c'est le cas avec la célèbre chorale *Qawqawya* de l'Église syriaque orthodoxe d'Alep ou avec le chant et danse des musulmans soufis.

²⁹ Le lycée français Charles de Gaulle de Damas a vu la suspension de sa convention avec le Ministère des Affaires Étrangères français, plus précisément avec l'Agence pour l'Enseignement Français à l'Étranger (AEFE), à la fin de l'année 2011, mais il reste toutefois « homologué » comme établissement français à l'étranger.

Par la complexité de ses formes, la musique arabe traditionnelle est difficile d'accès. Des instruments de musiques orientaux, le luth (*aoudh* ou *oudh*), la cithare arabe, (*qânoun* : à la forme d'une harpe couchée) ou encore le chant mélancolique de la *rababah* (instrument bédouin muni d'une seule corde fabriqué en peau de mouton et avec des poils de queue de cheval), donnent une spécificité aux airs traditionnels de la région. Si les succès sont éphémères et pour la plupart venus d'Égypte (le monde arabe ne distingue pas les nationalités quand il s'agit de musique et de chansons et considère cela comme un art commun de l'ensemble des pays arabes), il existe des stars de la chanson que tout le monde adule. Au premier rang, l'Égyptienne Oum Kalthoum, décédée en 1975, suivie par Fayrouz la libanaise, qui passe du classique arabe à la variété avec une voix inégalée. Farid el-Attrache, syrien installé en Egypte, reste le plus connue des interprètes de comédies musicales arabes et plus récemment le très grand Sabah Fakhri légendaire pour avoir chanter sur scène pendant dix heures sans interruption. Les stars de la chanson populaire dans le monde arabe contemporain connaissent souvent une gloire éphémère grâce à des tubes d'une saison. La majorité de chanteurs pop sont libanais ou égyptiens, comme Amr Diab, Nancy Ajram ou Elissa. Cependant, quelques voix syriennes sont très appréciées comme celles de Assala Nasri, Nour Mhana et Mayada el-Henawi.

Pour ce qui est du domaine de l'éducation, la musique et son enseignement sont très présents dans les écoles syriennes. Dès la maternelle, une bonne partie de l'apprentissage (alphabet, chiffres, règles de vie, liens familiaux, etc.) s'inculque par le biais de chansonnettes et de comptines. En cycle élémentaire, un à deux cours dans le programme hebdomadaire est consacré à la musique. Dans le livre de lecture des deux premières années de l'enseignement primaire, il existe des *Anachid*, des petites chansons que les élèves apprennent en classe et récitent en chœur. Les paroles sont transcrites dans le livre de lecture qu'obtient l'élève en début d'année sans pour autant être accompagnées de leurs partitions musicales. Les classes en Syrie étant très rarement équipées de magnétophones ou tout autre matériel sonore, il revient aux maîtres et maîtresses de transmettre à leurs élèves la mélodie de chacune de ces petites chansons (car en général, ce sont des chansons traditionnelles et qu'eux-mêmes étaient amenés à apprendre et chanter quand ils étaient enfants). Les thèmes sont très variés et souvent inspirés de saisons, de fêtes ou d'événements sociaux. Il y a donc des *anachid* pour célébrer la fête des mères, honorer les maîtres et maîtresses, fêter l'arrivée du printemps, préparer les vacances, présenter des métiers, etc.

À partir du collège, ces petites chansons se font de moins en moins fréquentes et laissent place à un programme assez intense axé sur la littérature arabe se portant essentiellement sur l'évolution de la poésie à travers les siècles. Le peu de chansons utilisées en classe relève le plus souvent des efforts individuels de certains enseignants ou professeurs, et cela se passe plus particulièrement dans les cours de langues étrangères.

L'hymne national est récité en chaque début de semaine dans les écoles. Une fois par semaine, avant de rentrer dans les classes le matin, l'ensemble des élèves, des enseignants et des proviseurs se réunissent dans la cour pour saluer le drapeau.

Dans le cycle secondaire, hormis pour les étudiants qui ont choisi de poursuivre leurs études dans les différents conservatoires du pays, la musique est très peu présente dans les programmes d'enseignement et se réduit souvent à un simple outil de divertissement.

Chapitre 2

Le statut du français en Syrie

L'action linguistique et culturelle que mène la France à l'étranger couvre essentiellement deux zones d'application distinctes : les pays du *champ*, zone d'Afrique noire traditionnellement francophone ; et les pays *hors champs*, zone qui regroupe le reste des pays. Cette zone *hors champs* est par définition très hétéroclite car elle englobe aussi bien des pays très éloignés historiquement et traditionnellement de la France que des pays qui entretiennent avec celle-ci de fortes attaches historiques, linguistiques et culturelles. Pour certains, l'influence française est encore omniprésente ; pour d'autres, perdue le souvenir d'une époque où ils étaient administrés par la France, ce qui est le cas de la Syrie.

La période du mandat français a été globalement mal vécue par les syriens. Dès leur accession à l'indépendance, les syriens ont volontairement cherché à abdiquer toute influence de la langue et la culture française au détriment de l'arabe, en premier lieu, puis de l'anglais. En effet, au lendemain de l'indépendance, l'anglais est très rapidement venu remplacer la langue française pour devenir la langue étrangère la plus pratiquée dans la société syrienne et dont on visait l'apprentissage.

Il y avait chez la jeunesse syrienne de l'époque, en plus de l'envie de se libérer de "l'occupant" et de sa langue imposée, une volonté d'apprendre l'anglais car elle voyait en cette langue un synonyme de mondialisation, une porte d'accès vers de nouveaux horizons avec la possibilité de jouir d'ouvertures et opportunités professionnelles. Toutefois, une certaine catégorie sociale, une élite, tenait à préserver cet acquis culturel et linguistique et n'en occultait aucune légitimité.

1. Le français : langue de prestige social et de savoir-vivre.

« Un pays historiquement tourné vers le français, comme l'est la Syrie, maintient au niveau linguistique des attaches fortes à cette langue, et ce malgré la montée en puissance dans les diverses communautés de la langue anglaise. »³⁰

Depuis l'indépendance de la Syrie qui a mis fin au mandat français en 1946 (*cf. supra*, 1^{ère} partie, chapitre 1 : 2.7. *La Syrie et le mandat français : 1920-1946*) jusqu'au début du XXI^e siècle, les autorités éducatives syriennes avaient accordé, dans les écoles et établissements d'éducation qui en dépendent, la priorité à l'enseignement de l'anglais comme langue étrangère, dont la maîtrise était souvent liée à des finalités professionnelles, au détriment de la langue française qui ne garantissait pas, à l'époque, un usage fréquent dans le milieu du travail.

Néanmoins, tout au long de cette période, la langue française était considérée dans la société syrienne comme une langue de culture et de savoir-vivre, voire une langue de luxe et de prestige social. Le français visait donc une élite syrienne qui aspirait à se démarquer et à se faire distinguer. Il était généralement usité par une grande partie de la haute bourgeoisie syrienne qui associait étroitement la langue française à l'épanouissement social et à l'ouverture culturelle. D'ailleurs, il n'était pas surprenant lors des cérémonies privées de cette haute société, de voir le célèbre *Tarboush* - cet accessoire qui ornait traditionnellement la tête des hommes de pouvoir en Syrie - remplacé par les couvre-chefs au style bien français. De même, on qualifiait souvent la beauté et l'élégance d'une jeune femme bien accoutrée en employant l'expression « à la française » ou même « très parisienne ». Pouvoir réciter du Baudelaire, discuter des romans de Balzac ou débattre des œuvres de Monet, entre autres, tout ceci était même source de fierté. Cette même classe bourgeoise considérait donc la langue française comme un héritage qu'il fallait à tout prix préserver et qu'il était essentiel de la transmettre aux nouvelles générations car c'est un signe illustrant leurs appartenances sociales. Certaines familles allaient même jusqu'à envoyer les jeunes enfants apprendre le français dans les écoles françaises des pays voisins francophones, en l'occurrence, à Beyrouth au Liban bien que le Centre Culturel Français à Damas (*cf. infra*) et des ses différentes antennes dans le pays ainsi que, plus tard, les instituts d'enseignements/apprentissages de langues vivantes syriens ne soient inaugurés.

³⁰ DUCROT Jean-Michel : « Les contraintes d'un enseignement FLE en Université Syrienne – Le français en devenir », 2004. [En ligne, consulté le 12 octobre 2014]
URL : www.edufle.net/Les-contraintes-d-un-enseignement.html

De nos jours, le français garde encore cette image luxueuse et intellectuelle³¹. Mais en règle générale, et en dehors de ce désir de démontrer l'appartenance à une élite sociale, l'usage de la langue française est rare dans le quotidien ainsi que dans le milieu professionnel en Syrie et les syriens restent peu familiarisés avec la culture française.

2. Le français au XXI^e siècle : changement de statut.

A partir des années 2000, et suite à l'établissement de nombreux accords et conventions de coopération entre l'état syrien et l'état français dans les domaines éducatifs et scientifiques, des formations menant à des masters ou à des DU ont été créés en partenariat entre des universités françaises et syriennes, de multiples programmes d'échanges universitaires ont été déterminés, des diplômes ont été établis conjointement par l'université de Damas et les universités de Paris II, de Bordeaux IV, de Poitiers, de Brest, de Marne-la-Vallée...etc.³² ainsi que d'autres établissements d'enseignement supérieurs tels l'Institut Supérieur des Sciences Appliquées et de la Technologie (ISSAT) et l'Institut National de la Recherche Agronomique (INRA) à Paris.

Dans le même esprit de renforcement des liens culturels, le 28 avril 2001 fut signée une coopération franco-syrienne portant aussi sur le développement du partenariat entre les universités syriennes et françaises. L'objectif de celle-ci visait une meilleure organisation des interventions et des prestations (notamment sur le plan budgétaire), de les inscrire dans des projets à moyen terme et de les construire en fonction des priorités définies par la commission mixte franco-syrienne. Ces priorités, reflétant la diversification des domaines concernés par cette coopération, étaient :

- l'extension du programme de formation doctorale des assistants et la mise en place du programme « enseignants-chercheurs » ;
- le démarrage d'une coopération en recherche scientifique, notamment dans le domaine agronomique ;
- la poursuite et la rénovation de la coopération archéologique et en sciences humaines, dans le contexte de la création en 2002 de l'Institut Français du Proche-Orient (IFPO);

³¹ Cf. Annexe 2 : Entretien avec Mme Florence Bonnard, directrice des cours du Centre Culturel Français à Damas.

³² Consulter le rapport De Mme Régine Derrien, Professeur de français langue étrangère au CCAS, « L'enseignement de la langue française en Syrie dans le cadre de la coopération franco-syrienne », acte de conférence tenue au Centre Culturel Arabe Syrien à Paris, 5 juin 2012. [En ligne, consulté le 23 septembre 2014] URL : supprimé, lien désormais inexistant

- la coopération technique, axée sur la modernisation des structures publiques syriennes (accompagnement de la création d'un institut d'administration ; modernisation du secteur bancaire, coopération médicale) ;
- le renforcement et réajustement des actions en faveur du français, afin d'être en mesure d'accompagner les dernières décisions concernant l'enseignement de notre langue dans le système scolaire syrien ;
- la coopération dans le domaine des arts et de la culture³³.

Depuis 2002, la coopération avec l'Agence Universitaire de la Francophonie (AUF) s'est développée. Les autorités politiques syriennes ont donné leur aval à la mise en place d'accords permettant l'association entre les universités syriennes et l'Agence. Le bureau régional de l'Agence Universitaire de la Francophonie et l'ambassade de France sont convenues de favoriser le renforcement de l'offre de formation du réseau francophone aux étudiants syriens par l'attribution de bourses dans différents domaines.

La France occupe ainsi le premier rang des coopérations bilatérales et développe des activités dont la visibilité est de très loin la plus importante en Syrie. La langue française change ainsi de statut. Dans le compte rendu de la mission effectuée en Syrie par une délégation du groupe sénatorial France-Syrie du 1^{er} au 5 avril 2007³⁴, il est mentionné que la coopération universitaire et culturelle occupe une place importante, elle est même qualifiée de « beau succès ». Dans le cadre de cette coopération, plusieurs diplômes communs et formations ont été mis en place dont le programme de formation doctorale des assistants des universités syriennes. A terme, grâce à ce programme, une majorité des enseignants des universités aura suivi une formation en France.

Cette coopération a également contribué à la création de l'Institut Français du Proche-Orient (IFPO)³⁵ et de l'Institut National d'Administration (INA)³⁶, un établissement qui forme les cadres supérieurs du secteur public syrien.

³³ « La Syrie à la croisée des chemins », Compte rendu de la mission effectuée en Syrie par une délégation du Groupe sénatorial d'amitié France-Syrie du 3 au 10 mars 2002 et de la visite en France d'une délégation de la Chambre du peuple de Syrie du 2 au 6 décembre 2002. [En ligne, consulté le 10 octobre 2014]

URL : <http://www.senat.fr/ga/ga44/ga449.html>

³⁴ « Où en est la Syrie ? », Compte rendu de la mission effectuée en Syrie par une délégation du Groupe sénatorial France-Syrie du 1^{er} au 5 avril 2007. [En ligne, consulté le 10 octobre 2014]

URL : <http://www.senat.fr/ga/ga76/ga763.html>

³⁵ L'IFPO, comme nous allons le voir ultérieurement, est né en 2003 de la fusion de l'Institut français d'archéologie du Proche-Orient (IFAPO), de l'Institut français d'études arabes de Damas (IFEAD) et du Centre d'études et de recherches sur le Moyen-Orient contemporain (CERMOC).

L'enseignement/apprentissage du français langue étrangère en Syrie prospère durant cette période. C'est ainsi que plusieurs villes syriennes ont vu naître différents instituts de langues qui accordaient un traitement de faveur au Français Langue Etrangère. Dès lors, les syriens s'appliquent à envoyer les jeunes générations apprendre le français, notamment dans les différentes branches du Centre Culturel Français en Syrie ainsi que les multiples instituts de langue syriens.

Depuis le début des événements de 2011, et suite à la rupture des relations officielles et diplomatiques entre la Syrie et l'Occident, la majorité des programmes, des bourses et des diplômes cités précédemment ont disparu. Néanmoins, ont été créés de nouveaux programmes d'échanges universitaires (notamment par Erasmus Mundus, tels que les programmes Avempace, Peace 1 & 2, ...etc.) qui continuent d'offrir, aux jeunes syriens, l'opportunité de poursuivre un cursus universitaire en Europe. La France y participe avec une centaine de diplômes proposés dans différentes universités sur le territoire.

Le français garde ainsi un statut prioritaire dans le paysage des langues enseignées en Syrie. Il est considéré comme un atout essentiel pour accéder aux établissements d'enseignement supérieur en Europe. Le Professeur Mohamed Nizar Akil, fondateur du Centre Numérique Francophone (CNF) d'Alep, président de l'Université d'Alep et président de la CONFREMO/AUF, confirme ce propos lors de la Conférence des Recteurs et Présidents de la Région du Moyen-Orient : « La langue française présente une option différente de celle qui domine le monde. Les relations du monde arabe avec l'Europe passent par le portail français, vu les relations historiques et politiques. Les relations du monde arabe avec la francophonie dépassent les perturbations politiques.»³⁷

3. Les principaux acteurs culturels de la France en Syrie.

Le réseau français dans ce pays était cohérent et répondait aux besoins des différentes parties. Il y avait trois niveaux de représentation en Syrie : le premier, qui comprend le service culturel et ses antennes régionales, s'occupe de la politique linguistique, scientifique et culturelle mais il sert aussi de relais aux autres intervenants français ; le second, composé des

³⁶ La création de l'INA est issue d'un accord de coopération entre le ministère français de la fonction publique et le ministère syrien de l'enseignement supérieur et faisait suite aux travaux de la Commission mixte franco-syrienne d'avril 2001.

³⁷ Rapport de Régine Derrien : « L'enseignement de la langue française en Syrie dans le cadre de la coopération franco-syrienne », *op.cit.*

instituts de recherche, travaille et collabore avec les milieux scientifiques locaux ; le dernier, regroupant tous les centres de langue, diffuse le français auprès des syriens.

Afin d'illustrer le statut du français en Syrie dans la période d'avant guerre, il conviendrait d'exposer ces différents intervenants français qui existaient dans le pays, qu'il s'agisse d'organismes culturels, scientifiques, techniques ou pédagogiques.

3.1. Le service de coopération et d'action culturelle de l'Ambassade de France.

Intéressée par l'installation et le maintien de bonnes relations d'ordres politiques et économiques, la représentation diplomatique française en Syrie accordait beaucoup d'importance à sa politique culturelle même si cette dernière ne rentrait pas officiellement dans l'aire de la francophonie. Le service de coopération et d'action culturelle a pour mission de mettre en œuvre la politique culturelle de la France³⁸, c'est à dire renforcer le français là où il existe et toucher les futures élites du pays. Il est dirigé par un conseiller culturel. Ce dernier, assisté de deux attachés, décide des grandes orientations de la politique culturelle puis répartit le budget en fonction de ces choix. Il doit cependant tenir compte des directives du Ministère des Affaires Étrangères ainsi que des attentes de ses partenaires syriens.

Le budget de fonctionnement de ce service est assez réduit si on le compare avec celui de l'ambassade de France au Liban³⁹. Les priorités des autorités françaises en Syrie concernent, avant tout, les problèmes de politique régionale et les contrats pétroliers. Les actions culturelles qu'elles mènent à Damas ou Alep, dans les locaux des centres français présents dans ces deux villes, leur permettent de maintenir un dialogue constant avec les autorités syriennes. (T. Ben Yakhlef, 1998: 32)⁴⁰

3.2. Campus France.

Cette structure, annexe du service de coopération et d'action culturelle de l'Ambassade de France, s'occupait de recevoir et d'administrer les dossiers des étudiants syriens désirant se rendre en France pour poursuivre leurs études et obtenir des diplômes dans des universités françaises. Les anciens boursiers de l'Etat français sont aussi sollicités par ce service quand une conférence, organisée par l'ambassade, est susceptible de les intéresser. Cela permet de

³⁸. Cf. le commentaire du discours d'Alain Juppé sur l'importance du français dans la diplomatie dans ROCHE Françoise, PIGNIAU Bernard, LEVITTE Jean-David, *et al.*, *Histoires de la diplomatie culturelle des origines à 1945*, coll. La Documentation française, ADPF, Paris, 1995.

³⁹ Reprise de la note de bas de page existant dans la référence : « Par exemple, la foire du livre de Damas reçoit 50 000 francs de l'ambassade alors que celle de Beyrouth en reçoit 1,5 millions ».

⁴⁰BEN YAKHLEF Tarek, « Le réseau français en Syrie », mémoire de stage, 1998.

créer dans le pays un réseau francophone se tournant plus volontiers vers la France que vers d'autres pays quand il s'agit de réaliser des affaires ou de monter des projets.

Cette annexe du service culturel de l'Ambassade oriente très souvent des étudiants syriens désirant apprendre le français vers les cours du Centre Culturel Français et, inversement, les professeurs du CCF conseillent à leurs étudiants de se rendre à cet endroit afin d'obtenir des informations précises concernant les études en France.

3.3. Le Centre de Documentation Pédagogique (CDP).

Créé en 1968, le Centre de Documentation Pédagogique est un organisme franco-syrien qui dépend à la fois du service de coopération et d'action culturelle de l'Ambassade de France et du Ministère de l'Éducation syrien. Il est hébergé dans une partie des locaux du Lycée Bassel Al Assad (ancien établissement dépendant de la Mission Laïque française à Damas. Aujourd'hui, encore en activité, c'est un établissement semi privé qui dépend entièrement du Ministère de l'Éducation syrien et propose une scolarisation de la maternelle jusqu'au baccalauréat).

Le CDP a pour vocation principale de promouvoir la langue française dans la région, de former des enseignants, de leur fournir une documentation pédagogique adéquate et d'actualité ainsi que d'assurer une certaine veille sur la didactique des disciplines scientifiques et techniques dans l'enseignement supérieur et dans les instituts. Il contribue donc, en coopération avec les Ministères de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur syriens ainsi que le Ministère du Plan, à l'organisation de séminaires et de stages, à l'invitation des experts français en Syrie et à la mise en place de formations pédagogiques en France. Il coordonne également le réseau des lecteurs et moniteurs français dans les universités syriennes, assiste les volontaires internationaux enseignant le français dans les Centres Culturels Arabes et participe de manière active à la mise en œuvre des programmes du Centre d'Excellence pour l'enseignement du français du Lycée Bassel Al Assad, Centre d'Excellence pour l'enseignement/apprentissage du français et projet pilote dans la coopération éducative avec l'enseignement privé, ceci en collaboration avec le Ministère de l'Éducation syrien.

Un des objectifs principaux du CDP, en liaison avec le Ministère de l'Éducation syrien, était d'accompagner l'introduction et la mise en œuvre des nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication de l'Enseignement (TICE) dans les programmes d'enseignement en Syrie. Des formations à l'usage des TICE au service de

l'enseignement/apprentissage des langues étrangères sont régulièrement proposées dans le cadre de stages destinés à l'équipe nationale de formateurs⁴¹.

Le CDP fournit une documentation riche et dispose à cet effet d'une bibliothèque ouverte à tous les enseignants et étudiants travaillant dans le domaine de la didactique du français langue étrangère. Une banque de ressources pédagogique mise à jour régulièrement regroupe des tutoriels initiant aux TICE ainsi qu'un répertoire de sites ciblés sur l'utilisation de ces nouvelles technologies dans la didactique du FLE. De plus, un rayon de littérature de jeunesse propose aux élèves des ouvrages et des magazines en français, adaptés à leur âge. Une antenne du CDP à Alep assure le relais de son action dans le nord du pays.

3.4. Le Centre Culturel Français à Damas et ses antennes à Alep et Lattaquié.

Jusqu'avant le début de crise et la guerre en Syrie, et plus précisément jusqu'en 2012, la France faisait partie des quelques pays européens à y posséder un réseau de centres culturels subventionnés par l'État français et sous la tutelle du Ministère des Affaires Étrangères. Même s'il existe une concurrence assez rude de la part des russes, des anglais, des allemands et des espagnols, notamment à Damas, l'importance du Centre Culturel Français (CCF) est incontestable. En effet, la politique culturelle menée, les prestations proposées et le taux de fréquentation placent cette institution au premier rang des lieux de culture et d'art en Syrie. Selon Tarek Ben Yakhlef (*Op.cit.* : 31),

la diplomatie française s'appuie sur les CCF et les utilise dans la mise en œuvre de sa politique extérieure. La présence de jeunes effectuant leur service national en tant que coopérants dans le monde entier est une autre particularité hexagonale. Ainsi, ce déploiement coûteux d'hommes et de matériel n'est ni le fruit du hasard, ni dénué de toute arrière-pensée. La culture est le fer de lance du savoir-faire et du savoir-faire français.

Inauguré en 1977, installé depuis décembre 1986 dans le quartier de Bahsa dans un bâtiment conçu par l'architecte José Oubrierie, disciple de Le Corbusier, le Centre Culturel Français (CCF) de Damas est reconnu comme l'un des principaux animateurs de la vie culturelle damascène. Il dispose d'une grande salle d'exposition et d'une salle de spectacle de 200 places équipée pour des projections cinéma 35 mm.

⁴¹ Un projet de formation par les nouvelles technologies a été introduit au sein du Lycée Bassel Al Assad, centre d'excellence et projet pilote dans la coopération éducative avec l'enseignement privé, ceci en collaboration avec le Ministère de l'Éducation syrien.

Ses missions sont de faire connaître les artistes et la création contemporaine française, de mener à bien des opérations de créations culturelles entre la France et la Syrie, de favoriser le dialogue culturel entre la France et la Syrie, de contribuer à l'enseignement du français et de promouvoir le livre et l'écrit français.

Au niveau culturel, le CCF met un point d'honneur à présenter le meilleur de la création contemporaine française grâce à une programmation pluridisciplinaire dans les domaines de la musique, de la danse, du théâtre et des arts visuels. Il proposait également, en projections hebdomadaires, des manifestations cinématographiques et contribuait à la diffusion de la pensée française par l'invitation d'intellectuels, d'artistes et d'universitaires français à des conférences ou des événements culturels traitant des domaines variés (archéologie, littérature, patrimoine mondiale, histoire, relations internationales, etc.). Il met en place également dans ses locaux, tout au long de l'année, des expositions d'art plastique ou de photographie et organise plusieurs festivals tels que le Festival du film franco-arabe, les journées francophones de la photographie ainsi que des concours incitant ses adhérents à s'impliquer dans une réelle action culturelle française.

Dans le cadre d'une politique de coopération active, le CCF soutient par ailleurs la création locale, notamment dans le domaine du théâtre, de la musique et des arts visuels. La scène artistique syrienne étant des plus dynamiques et respectées du monde arabe.

Quant au domaine linguistique, le Centre Culturel Français propose des cours de français langue étrangère (FLE) et français sur objectifs spécifiques (FOS) pour tous les niveaux ainsi que des formations à finalité professionnelle validées par des diplômes. Ces cours sont assurés par une équipe de professeurs expérimentés (le plus souvent de nationalité française ou franco-syrienne), formés à l'enseignement du français de la communication.

Trois sessions de 10 semaines (hiver, printemps, automne) et une session intensive de 5 semaines (juillet), de 60h chacune, sont proposées durant l'année. Plus de 7 000 inscriptions étaient enregistrées en 2010, une année avant les événements qui ont secoué la Syrie.

Le CCF organise également dans ses locaux les sessions des diplômes de langue française : le TCF (Test de connaissance du Français) et les DELF/DALF (Diplôme d'Etudes en Langue Française/Diplôme Approfondi de langue française).

Il existait des antennes du CCF dans les villes d'Alep et Lattaquié.

En raison des événements de guerre qu'a connus la Syrie depuis mars 2011, le CCF a annoncé la cession de ses activités à partir du 15 juillet 2011 suivi de la fermeture de l'Ambassade de France qui marque le suspens des relations diplomatiques entre les deux pays partir du 6 mars 2012.

3.5. L'Institut Français du Proche-Orient (IFPO).

L'Institut Français du Proche-Orient est créé le 1^{er} janvier 2003 suite au regroupement de l'Institut Français d'Études Arabes de Damas (IFEAD, fondé en 1922), de l'Institut Français d'Archéologie du Proche-Orient (IFAPO, fondé en 1946 au Liban puis transféré en 1977 en Syrie), et du Centre d'Études et de Recherches sur le Moyen-Orient Contemporain (CERMOC, 1977, Liban, et 1988, Jordanie). Son statut est celui d'une unité mixte des Instituts français de recherche à l'étranger et relève simultanément du Ministère français des Affaires Étrangères et du Centre National de la Recherche Scientifique (CNRS).

L'IFPO est aujourd'hui présent en Syrie, au Liban, en Jordanie, en Irak et dans les Territoires palestiniens. Originellement à Damas, sa direction générale a été relocalisée en 2011 à Beyrouth avec le début des événements en Syrie. L'institut est un lieu d'étude et de recherche scientifique dans tous les domaines des civilisations du Proche-Orient et des cultures arabo-musulmanes, depuis la plus haute Antiquité jusqu'au monde contemporain. Il est organisé autour de trois départements : archéologie et histoire de l'Antiquité ; études arabes, médiévales et modernes ; études contemporaines.

Les missions de l'IFPO sont la recherche, la formation à la recherche, la diffusion des savoirs ainsi que la coopération avec les institutions locales et internationales. Celles-ci sont accomplies avec le soutien des ministères français chargés de la recherche et de l'enseignement supérieur. L'Institut est un lieu d'étude et de recherche scientifique dans tous les domaines des civilisations du Proche-Orient et des cultures arabo-musulmanes depuis l'Antiquité jusqu'au monde contemporain. Par les activités et les publications de ses chercheurs, il a vocation à rendre la France présente au meilleur niveau universitaire et scientifique dans les divers champs de recherche relatifs à ces civilisations. Il consacre d'ailleurs d'importants moyens à la publication d'ouvrages et de revues de recherche en rapport avec ses programmes et activités scientifiques. L'IFPO a aussi pour mission de former, notamment en langue arabe, les étudiants internationaux qui se destinent à l'enseignement ou à la recherche. L'IFPO est également un membre fondateur de *Bibliothèques d'Orient*, une bibliothèque numérique de recherche qui a pour objectif de rassembler des documents à travers le Proche-Orient témoignant des liens historiques entre la France et le Levant.

3.6. Les Campus Numériques Francophones en Syrie.

L'Agence Universitaire de la Francophonie et les Universités de Damas et d'Alep avaient décidé en 2004 le lancement de deux Campus Numériques Francophones (CNF) au

sein de leurs établissements. Une initiative considérée importante car ce fut la première implantation de campus numériques dans des universités adhérentes à l'Agence Universitaire de la Francophonie situées hors des États membres de l'Organisation internationale de la Francophonie.

Conçus comme de véritables plates-formes de ressources humaines, matérielles et documentaires mises aux services des enseignants, chercheurs et étudiants syriens, ces deux CNF s'étaient fixé pour objectif initial de favoriser l'appropriation et l'utilisation des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) dédiées à l'enseignement supérieur et à la recherche. Les CNF de Damas et Alep participent à l'organisation logistique de stages et offrent un soutien financier à un ensemble de formations ouvertes ou à distance dans des domaines diversifiés (Droit, Sciences humaines, Sciences de la société, Sciences exactes et Sciences de l'ingénieur, Sciences de la vie et de la terre).

L'AUF, qui regroupe actuellement plus de 900 établissements d'enseignement et de recherche (universités, grandes écoles, réseaux universitaires et centres de recherche scientifique) répartis dans 113 pays, a pour missions essentielles de faciliter les contacts, les échanges et la coopération entre les établissements francophones en faisant jouer la solidarité entre les universités qui ont en commun la langue française. La création des Campus Numériques Francophones au cœur des Universités de Damas et d'Alep s'inscrit donc dans une réelle volonté d'offrir, aux enseignants chercheurs et aux étudiants syriens, une ouverture au réseau universitaire mondial.

Malgré les contraintes de sécurité et les conditions économiques assez rudes durant la guerre, ces deux campus sont toujours actifs et proposent, organisent de manière régulière des conférences et manifestations culturelles lors de certains événements comme la « Journée théâtrale » organisée le 15 mars 2017 au sein du CNF de Damas dans le cadre du mois de la Francophonie en partenariat avec le département de langue et de littérature française de la Faculté des Lettres de l'Université de Damas⁴².

3.7. Les Écoles françaises.

Le statut de ces établissements est un exemple de la complexité des rapports franco-syriens, dans la mesure où il était interdit en Syrie de prodiguer un enseignement à des

⁴² 40 étudiants des facultés d'architecture, de droit, de lettres, des départements de français et de langue arabe, ont donné le meilleur d'eux-mêmes en performant des saynètes, écrites par leurs soins ou inspirées du théâtre moderne comme « Comment lui dire ? » de Patrick de Bouter, ou en récitant des poèmes qu'ils ont eux-mêmes composés et des extraits de poèmes de Verlaine et de Baudelaire, ou encore en interprétant des chansons comme *Dernière danse* d'Indila.

mineurs par un état étranger. Afin de contourner la loi, le Ministère de l'Éducation syrien a doté les écoles françaises de directeurs syriens, secondés par des français. L'enseignement et les programmes scolaires y sont les mêmes qu'en France. L'arabe y est enseigné dès le niveau élémentaire au même titre que les langues étrangères.

Les écoles/lycées français sont des établissements privés et s'adressent surtout aux enfants des dignitaires syriens et des expatriés occidentaux. Les diplômes français (brevet et baccalauréat) obtenus par les élèves leur permettent de poursuivre leurs études en France ou dans un pays francophone (comme le pays voisin, le Liban). Ce public fréquente parfois le centre culturel français et participe à certaines activités qui lui sont destinées (théâtre, danse, musique, poterie, cinéma et lecture).

Depuis la fermeture de l'Ambassade de France en Syrie et le départ de la plupart des ressortissants français, l'École française à Damas n'est plus conventionnée par l'Agence de l'Enseignement Français à l'Étranger (AEFE) et ne dépend donc plus du Ministère des Affaires Étrangères français. Cependant, elle est restée un établissement fonctionnel malgré les différentes attaques qui ont affecté une partie de ses locaux. En effet, malgré le départ des professeurs français, les enfants et adolescents se bousculent encore aux portes de cet établissement dont les cours sont toujours assurés grâce à la mobilisation des parents d'élèves syriens qui improvisent selon les moyens : un archéologue a repris le flambeau des cours d'histoire, une pharmacienne s'occupe de la biologie. Quant à la bibliothèque qui en dépend, les revues et magazines mis à disposition des élèves sont assez datés car plus de moyen permettant un réapprovisionnement efficace et rapide durant les années d'embargo. L'ouverture d'une école à Tartous en 2016 qui n'est que le reflet de l'importance qu'accorde la société syrienne aux relations avec la France malgré la rupture qui leur est imposée par les deux gouvernements.

Dans le chapitre suivant, nous allons nous intéresser à l'enseignement/apprentissage de la langue française en Syrie. De ce fait, nous opterons majoritairement, à partir de ce chapitre, pour le sigle FLE pour désigner le français langue étrangère.

Chapitre 3

L'enseignement/apprentissage du Français Langue Étrangère en Syrie

Avant d'exposer la place qu'occupe la discipline du Français Langue Étrangère et l'importance conférée à son enseignement/apprentissage dans les différentes institutions pédagogiques en Syrie, il nous a paru judicieux de présenter brièvement le système éducatif en Syrie et le parcours pédagogique que suit l'apprenant syrien.

1. Le système éducatif en Syrie.

Le système éducatif en Syrie est inspiré de l'ancien système français importé pendant la période du mandat. L'éducation est disponible gratuitement dans toutes les écoles publiques et, à partir de 1965, elle est obligatoire de 6 à 14 ans ou jusqu'à validation de la 9^{ème} année avec l'obtention du brevet⁴³.

Le système éducatif s'étend sur quatre cycles :

- L'enseignement primaire (l'école): Ce sont les six premières années de scolarisation de l'élève après la maternelle. C'est un enseignement gratuit et obligatoire pour tout enfant ayant atteint l'âge de 6 ans. L'arabe est la langue officielle enseignée et par laquelle se passe l'enseignement/apprentissage des autres disciplines, à savoir : mathématiques, sciences biologiques, éducation religieuse, éducation civique, éveil musical, éducation physique et sportive, arts plastiques, histoire, géographie et langues étrangères vivantes (français et anglais simultanément à partir de la 4^{ème}, équivalent au CM1, depuis la réforme de 2001). À la fin de ce cycle, l'élève reçoit un certificat de fin d'études primaires.
- L'enseignement préparatoire (le collège): il s'étend sur trois années. À l'issue de ce cycle, l'élève détient son brevet qui déterminera, selon la moyenne obtenue, s'il poursuivra sa scolarité dans un établissement d'enseignement secondaire général ou bien s'il sera orienté vers des établissements dits professionnels ou techniques. Ces derniers offrent aux élèves des

⁴³ Selon E. Vital, D. Auzias, J.-P. Labourdette, M. de Tilly (*Op.cit.*, 2008 : 71), le taux d'alphabétisation, plutôt élevé (80,8 %), révèle toutefois l'inégalité des chances entre sexes. 58 % pour les femmes et 87 % pour les hommes.

formations dans les milieux industriel, technologique, artisanal, agricole, commercial ou informatique).

- L'enseignement secondaire (le lycée) : Suite à l'obtention du brevet, une moyenne générale est déterminée chaque année par le Ministère de l'Éducation afin d'accéder à l'enseignement du troisième cycle. Ce dernier se déroule sur trois années à l'issue desquelles l'élève sera titulaire d'un baccalauréat scientifique ou littéraire (l'élève détermine son choix en début de lycée) ou d'un baccalauréat professionnel dans le cas des élèves qui ont poursuivi le parcours dans des établissements techniques. Le diplôme est attribué à tous les élèves qui ont réussi cette épreuve et constitue un passeport pour l'accès à l'université selon un système de notes correspondant à des quotas d'admission dans chaque filière. Ces quotas sont fixés par le Ministère de l'enseignement supérieur.

- L'enseignement supérieur : il existe principalement en Syrie cinq grandes universités publiques comprenant 108 facultés et une vingtaine d'instituts supérieurs implantés dans les villes principales (Damas, Alep, Homs, Lattaquié et Deir-ez-Zor). Dès les débuts des années 2000, de multiples universités et écoles privées ont vu le jour comme l'Université du Qalamoun, l'Institut Supérieur des Sciences Appliquées et de Technologie (ISSAT) ou encore l'institut supérieur d'administration des affaires (HIBA : *Higher Institute of Business Administration*). Une sélection assez stricte s'opère en ce qui concerne l'admission en enseignement supérieur à partir des années 1985-1986. En effet, Le Conseil de l'Enseignement Supérieur établit un barème de notes minimales à obtenir à l'issue du baccalauréat pour être admis à l'université. L'inscription dans les différentes facultés des universités s'établit alors selon la moyenne obtenue par le bachelier et selon sa spécialité (baccalauréat scientifique ou littéraire). Les facultés scientifiques (médecine, orthodontie, pharmacie, génie mécanique, etc.) étant réservées aux moyennes les plus élevées obtenues au baccalauréat, il est possible que certains bacheliers soient contraints à s'inscrire dans des domaines qu'ils n'avaient pas choisis volontairement et à emprunter donc un chemin différent de ce qu'ils avaient envisagé à la base (en 2004, il fallait, pour un bachelier, avoir obtenu 232/240 pour être admis en médecine, 231/240 en médecine dentaire ou en pharmacie, 227/240 pour le génie civil, 171/240 pour la littérature anglaise et 140/240 pour la littérature française)⁴⁴. En revanche, l'élève qui ne se trouvait pas admis dans les établissements d'enseignement supérieur avait la possibilité de s'orienter vers un projet de formation

⁴⁴ *Ibid.*

professionnelle (écoles ou instituts supérieurs techniques, industriels, mécaniques, informatiques, agricoles ou même religieux).

L'année universitaire est divisée en deux semestres, clos après validation d'une série d'examens partiels en janvier et en juin. La licence s'obtient après en moyenne quatre années pour la majorité des filières (bac +4). On notera que les études durent cinq années en orthodontie, pharmacie, génie civil, architecture et quelques autres facultés scientifiques et six années en médecine.

Après l'obtention de la licence, il est possible pour l'étudiant de poursuivre son parcours éducatif en vue d'obtenir éventuellement un Diplôme supérieur, un Master avec rédaction d'un mémoire et un Doctorat après soutenance d'une thèse.

2. L'enseignement/apprentissage du français langue étrangère en Syrie.

En dehors du Centre Culturel Français de Damas (ouvert en 1977 et reconnu comme l'un des principaux animateur de la vie culturelle damascène) et de ses antennes à Alep et Lattaquié⁴⁵, ainsi que des nombreux instituts privés de langues, l'enseignement du Français Langue Étrangère est assuré dans le système scolaire syrien (que ce soit dans les établissements du secteur public, privé ou nationalisé), dans les cinq universités syriennes ainsi qu'au Centre de langue française de Damas (qui relève du Ministère de la Planification), et enfin dans quelques centres culturels arabes (qui dépendent du ministère de la Culture).

L'enseignement/apprentissage du FLE dans les milieux institutionnels syriens est totalement basé sur les manuels. L'enseignant est le centre d'intérêt de la classe en dépit des nouvelles orientations qui suscite l'interaction entre les apprenants en classe de langue.

2.1. Le français langue étrangère dans le système scolaire syrien.

Au niveau des écoles publiques, jusqu'en 2001, une seule langue étrangère était enseignée au cours de la scolarité de l'élève. L'élève de primaire devait choisir en classe de cinquième du primaire (équivalent au CM2) entre l'anglais et le français. Il suivra les cours de la langue choisie (parfois imposée pour compléter l'effectif d'une classe de langue) durant ses 8 prochaines années scolaires (jusqu'au baccalauréat).

La répartition se faisait entre :

- l'anglais : 82 % des effectifs, soit en 2000 : 1.497.971 élèves ;
- le français : 18 %, soit en 2000 : 272.462 élèves.

⁴⁵ Établissements fermés définitivement en 2012 suite aux événements perpétrés en Syrie.

Quant au nombre des professeurs, communiqué par le Ministère de l'Éducation pour l'année 2000 était de 8.508 professeurs pour l'anglais et de 3.157 professeurs pour le français⁴⁶.

À partir de la rentrée scolaire 2001-2002, une grande réforme présidentielle établie l'obligation d'introduire deux langues étrangères de manière équilibrée dans le cursus éducatif de tous les élèves au cours de leur scolarité :

- l'anglais, comme première langue étrangère, à partir de la cinquième année de l'enseignement du cycle primaire (équivalent au CM2 en France) et jusqu'au baccalauréat. (Le souhait du ministère est de pouvoir, au fur et à mesure, commencer l'anglais dès la première année de l'enseignement primaire.) ;
- le français, comme deuxième langue étrangère obligatoire à partir de la première année du cycle préparatoire et jusqu'au baccalauréat (soit six années d'études).

En ce qui concerne les écoles privées (écoles souvent calquées sur les modèles étrangers, aux droits d'écologie relativement élevés et où - sur demande des parents - l'on insiste à intensifier l'enseignement d'une langue étrangère), comme dans l'enseignement public, une seule langue étrangère était exigée, mais elle était enseignée dès la première année du primaire, et parfois même depuis la première section de maternelle, avec un nombre d'heures hebdomadaires accru et des manuels plus attrayants que ceux conçus par le Ministère de l'Éducation pour les cours de français dans les écoles publiques. En effet, les écoles privées adoptaient des manuels créés en France tels que *Tempo*, *Fréquences Jeunes*, *le p'tit Manuel*, etc. Les statistiques pour l'année 2000 pour le secteur de l'enseignement privé affichaient le nombre de 90.856 élèves en anglais et 13.221 élèves en français, avec un nombre de 190 enseignants pour le français..

Dès la rentrée 2001-2002, comme pour le secteur public, à la demande du ministère de l'Éducation, les écoles privées qui avaient fait le choix d'enseigner une langue étrangère se voit dans l'obligation d'introduire la deuxième langue en ayant toujours la liberté de choisir la période d'introduction de la langue, le volume de cours hebdomadaires ainsi que les méthodes suivies et les manuels utilisés lors de ces cours.

Dans le cas des écoles publiques comme dans celui des écoles privées, les deux langues seront matière à un examen au niveau national pour le brevet et le baccalauréat.

Le lycée Bassel Al Assad (ancien lycée de la Mission Laïque) de Damas, école privée qui offre un enseignement aux élèves dès la maternelle jusqu'au lycée, présente un caractère

⁴⁶ Statistiques relevées dans le rapport de Régine Derrien, *op.cit.*

spécifique avec la création, depuis 1992, d'un Centre d'excellence pour le français. A la fois vitrine et laboratoire d'expérimentation de projets portant aussi bien sur l'élaboration de nouveaux manuels que la formation continue des enseignants. A partir de cette année, commence un nouveau projet visant à concevoir un enseignement partiel en français de disciplines scientifiques (mathématiques, biologie, chimie, physique, etc.) pour les élèves du lycée essentiellement. Comme évoqué dans le chapitre précédent, Il semble utile de rappeler que le lycée Bassel Al Assad héberge dans ses locaux le Centre de Documentation Pédagogique de Damas (CDP). Ce dernier est un organisme franco-syrien fondé en 1968, qui dépend à la fois du Service de Coopération et d'Action Culturelle de l'Ambassade de France et du Ministère de l'Education syrien.

Lors de la réforme de 2001 concernant l'introduction de deux langues étrangères au niveau scolaire, le personnel (français et syrien) du CDP s'est engagé à accompagner ces réformes suivant cinq axes :

- La conception de méthodes et d'outils méthodologiques.
- La formation des inspecteurs de langue française dépendant du Ministère de l'Éducation.
- La formation des professeurs principaux ainsi que des formateurs en FLE.
- La formation des enseignants de FLE.
- La sensibilisation aux nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement (TICE).

Les différentes initiatives prises au début du XXI^e siècle, qu'elles soient du côté syrien ou du côté français, ont contribué à accorder à la langue française en tant que langue étrangère une place de choix dans le système scolaire syrien. Lors de la conférence sur l'enseignement de la langue française en Syrie tenue au Centre Culturel Arabe Syrien (CCAS) le 5 juin 2012 à Paris, Mme Régine Derrien⁴⁷ - professeur de français au CCAS ayant également occupé les fonctions d'expert sectoriel dans ce pays – souligne, dans son intervention, que

le passage du français de 1^{ère} langue optionnelle et « minoritaire » face à l'anglais au statut de 2^{ème} langue, mais obligatoire pour tous les élèves du secondaire est à la fois une chance et un défi. Une chance car il devrait permettre d'accroître significativement la pratique du français en Syrie. Un défi car c'est un effort considérable de recrutement et de formation d'enseignants qu'il faudra consentir pour la réussite de cette réforme.

⁴⁷ *Ibid.*

Il serait inconcevable d'enseigner une langue sans avoir recours à une méthode d'enseignement considérée comme « ensemble d'hypothèses et de principes qui permettent à l'enseignant d'optimiser les processus d'apprentissage de la langue étrangère.» Pendant longtemps la méthodologie grammaire-traduction régnait sur les manuels et techniques d'enseignement/apprentissage du FLE. Toutefois, comme nous le développerons ultérieurement (cf. *infra*. Deuxième partie, Chapitre 2 : L'oral et la didactique du FLE), sa légitimité a été remise en question avec l'apparition des approches communicative et actionnelle, ces dernières faisant primer la communication et l'interaction entre les apprenants et conférant donc une certaine importance à la pratique des compétences orales. Désormais, ce sont les manuels conçus selon les principes de ces approches qui se répandent dans les classes de FLE en Syrie.

Cependant, malgré une prise de conscience de plus en plus accrue concernant l'importance de la maîtrise de langues étrangères, et en dépit des orientations à visées communicatives dont font preuve les nouveaux manuels, l'enseignement /apprentissage du FLE en Syrie demeure assez traditionnel dans le sens où est privilégié le travail de la grammaire et tout ce qui mène à la bonne réalisation des exercices dits structuraux. Pour se constituer une idée générale à partir de la méthode *Horizon* élaborée pour l'enseignement/apprentissage du FLE dans les institutions publiques syriennes, il est possible de constater, en se référant à la table des matières du manuel des élèves de baccalauréat, que les seuls éléments faisant objet de pagination sont : les dossiers annonçant les thèmes qui seront abordés, les titres des leçons et la grammaire.

Table des matières	
Dossier 1 : Les nouvelles technologies	5
Leçon 1	
L'ordinateur	6
Leçon 2	
L'Internet	8
Grammaire	
Les pronoms relatifs simples et composés	10
Leçon 3	
Les cellulaires / Expression écrite	12
Révision	14
Dossier 2 : Villes et villages	15
Leçon 1	
La ville ou la campagne	16
Leçon 2	
Les loisirs dans la ville et dans la campagne	18
Grammaire	
Les phrases interrogatives	
Les phrases négatives	20
Leçon 3	
L'attachement à sa terre / Compréhension écrite	22
Révision	24
Dossier 3 : La femme dans la société	25
Leçon 1	
Les droits de la femme	26
Leçon 2	
Le rôle de la femme dans la société	28
Grammaire	
Le mode conditionnel et les propositions conditionnelles	30
Leçon 3	
La femme « savante » (Marie Curie)	32
Révision	34
Dossier 4 : L'environnement	35
Leçon 1	
Les « Verts » et leurs slogans	36
Leçon 2	
Les problèmes écologiques	38
Grammaire	
Les propositions subordonnées de but	40
Leçon 3	
La nature / Compréhension écrite	42
Révision	44
Dossier 5 : Le développement et la croissance démographique	45
Leçon 1	
Qu'est-ce qui entrave le développement ?	46
Leçon 2	
Problème de la croissance démographique	48
Grammaire	
Le passé antérieur et le passé simple / Le plus-que-parfait et l'imparfait / Le futur antérieur et le futur simple	50
Leçon 3	
La croissance démographique et le développement économique / Expression écrite	52
Révision	54
Dossier 6 : La santé	55
Leçon 1	
Les maladies contagieuses	56
Leçon 2	
L'Organisation Mondiale de la Santé	58
Grammaire	
Les propositions subordonnées d'opposition ou de concession	60
Leçon 3	
L'alimentation équilibrée / Compréhension écrite	62
Révision	64
Dossier 7 : La littérature comparée	65
Leçon 1	
Un écrivain célèbre	66
Leçon 2	
Écritures contemporaines	68
Grammaire	
Le discours direct et indirect	70
Leçon 3	
Critique littéraire	72
Révision	74
Dossier 8 : Les langues étrangères	75
Leçon 1	
Le plurilinguisme et ses intérêts	76
Leçon 2	
Les langues et la diffusion des recherches	78
Grammaire	
Les mots et les adjectifs composés	80
Leçon 3	
Les langues et l'échange commercial / Compréhension écrite	82
Révision	84

Figure 2 : Méthode de FLE *Horizon*, Table des Matières du manuel/niveau baccalauréat

Il est possible de décrire l'enseignement/apprentissage du FLE en milieu scolaire en Syrie selon différentes perspectives. Toutefois, pour rester en cohérence avec le contexte de ce travail, nous nous limiterons à décrire et commenter essentiellement deux domaines importants de cet enseignement, mais souvent mis à l'écart en Syrie : l'oral et le socioculturel.

2.1.1. Les compétences orales:

Malgré la répartition des unités selon un enchaînement logique et de la sorte que chaque unité traite par ordre plus ou moins respectif: le lexique, la compréhension écrite et orale, la grammaire, la culture et la civilisation française, l'expression écrite et orale, ...etc., force est de remarquer que c'est la grammaire, qui préoccupait le plus souvent l'enseignant tout comme l'apprenant et dominait leurs cours.

Dans la pratique de l'enseignement du FLE en Syrie, une bonne connaissance de la grammaire est souvent perçue comme une base nécessaire sans laquelle l'apprenant ne serait capable de manipuler la langue. Vient s'ajouter à la grammaire un travail abondant du lexique, pour la simple croyance qu'une bonne réserve de mots dans la mémoire des apprenants jumelée avec ces quelques règles de grammaire inculquées seraient susceptibles, à elles seules, de permettre à l'apprenant de formuler des phrases et d'élaborer des tournures correctes le menant ainsi à atteindre l'objectif principal qui est la maîtrise de la langue. Négligeant de la sorte, et mettant

derrière soi tant de disciplines indissociables du reste (prononciation, expression, interculturel,...etc.). En effet, le travail des activités relevant du domaine de l'oral était souvent mis de côté pour un certain plus tard qui n'a jamais, ou presque, eu lieu. On pense qu'il suffit de placer les apprenants, avec tout ce bagage linguistique qui leur a été assimilé, dans une situation de communication pour qu'ils soient apte à communiquer.

Les activités concernant le développement des compétences orales sont souvent limitées aux simples exercices proposés dans les livres et cahiers d'exercices des apprenants et il est rare, en effet, que l'enseignant prenne l'initiative d'aller au-delà du programme imposé dans son manuel.

Dans les classes ayant le privilège d'être équipées de magnétophones, l'activité principale consiste, dans un premier temps et en début de chaque unité, à faire écouter aux élèves un dialogue issu de situations diverses et variées annonçant le thème de cette unité : saluer quelqu'un, demander un itinéraire, réserver un billet de train, prendre un rendez-vous chez le médecin, interview professionnelle, etc. Ensuite, dans un deuxième temps, il s'agit de faire répéter aux élèves, tour à tour, le dialogue avant de passer à une série de questions/réponses permettant à l'enseignant d'évaluer leur degré de compréhension (le plus souvent globale).

En fin de chaque unité (après un travail intensif de grammaire, conjugaison et vocabulaire), l'élève est amené vers un travail d'expression et de reproduction calquées sur ce qu'il a travaillé durant les quelques derniers cours. Les propositions sont surtout des jeux de rôle du genre : « Vous avez prêté votre maison à un ami, mais vous la retrouvez en mauvais état. Vous êtes en colère et parlez avec lui. » ou « Votre club organise un voyage à Paris, vous n'êtes pas d'accord sur le programme des activités. Vous en discutez avec le responsable. » (ce dernier nécessitant, en plus des connaissances linguistiques, une connaissance générale ou une recherche rapide sur Paris).

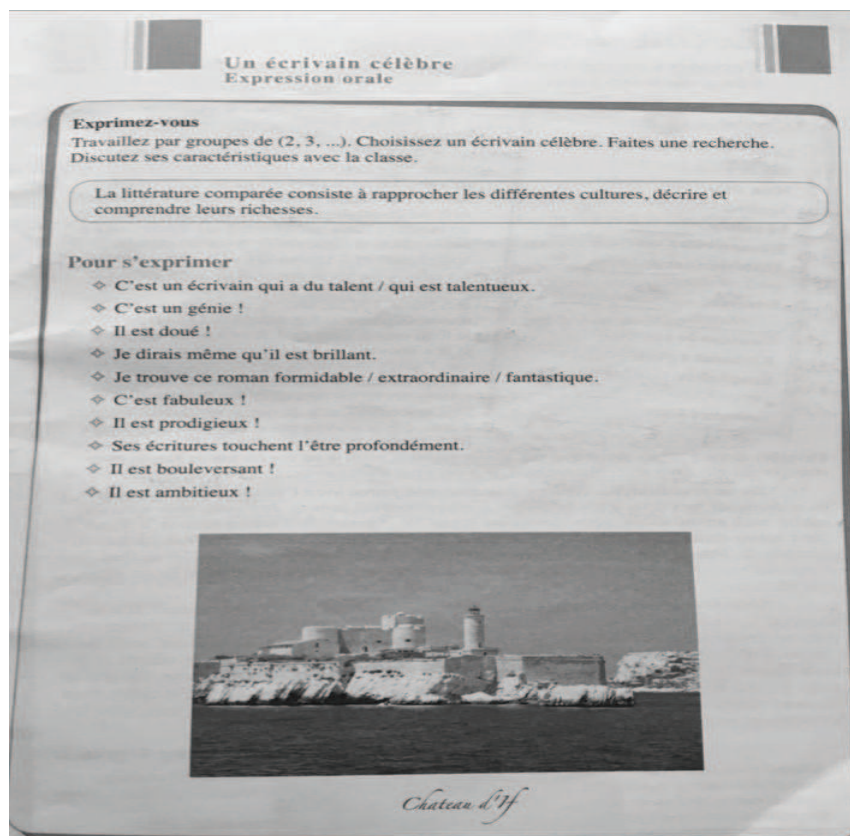


Figure 3 : Exemple d'activité orale suggérée dans le manuel de FLE niveau baccalauréat

L'expression orale de l'apprenant est évaluée selon l'accomplissement des activités qui nécessitent, de manière assez courante, un travail de groupe afin de créer une atmosphère d'échanges encourageant les camarades de la même classe à s'exprimer en langue étrangère. Ainsi, il est censé avoir assimilé les connaissances nécessaires lui permettant une bonne communication en langue cible dans une situation semblable en dehors de la classe.

Le manque d'une réelle pratique orale de la langue entraîne différentes contraintes qui peuvent être d'ordre linguistique (difficultés chez l'apprenant à trouver ses mots et à formuler des phrases correctes ou proches du correct), d'ordre psychologique (hésitation et inhibition corporelle et vocale) et surtout d'ordre phonétique. En effet, faute d'entraînement suffisant (hormis l'exercice de lecture à voix haute ou la répétition d'un dialogue), la prononciation de l'apprenant en langue cible est affectée. Est constatée chez l'apprenant syrien une réelle difficulté à s'adapter à certains sons due notamment à des contraintes interférentielles. Le système vocalique arabe se réduit au trio le plus simple constitué des trois phonèmes fondamentaux: /a/, /i/ et /u/. Comparé au système vocalique français, il manquerait donc les phonèmes /y/, /ə/, /o/ et /e/ laissant émerger chez l'apprenant syrien quelques peines à émettre certains sons comme :

- il lui est très difficile de produire le [ə] qu'il prononce très souvent [o] : « jo » pour dire « je » ;

- Il produit le [u] au lieu de [y] : « salut » devient « salout ».

De plus, les voyelles nasales n'existent pas. Les arabophones écrivent comme ils prononcent et prononcent tel que c'est écrit, ce qui rend difficile à l'apprenant syrien de s'adapter à la langue française où la combinaison (à l'écrit) de deux ou plusieurs lettres est à l'origine d'un nouveau son. Ceci étant à l'origine de quelques difficultés, par exemple :

- L'apprenant syrien distingue rarement le son [ɔ̃] du son [ɑ̃]. Il est difficile, en effet, de produire correctement des sons que nous percevons mal ou que nous ne percevons pas. Pour l'apprenant arabophone, les deux sons nasaux [ɔ̃] et [ɑ̃] ne sont qu'un seul son avec un seul timbre, alors qu'en réalité, ce sont deux timbres et deux lieux articulatoires différents ;

- L'accentuation du « n » de la voyelle nasale : au lieu de dire « mon petit garçon », il dit « monne petit garçonne ».

Il existe également des erreurs interférentielles résultant du passage de la langue maternelle vers la langue française en ce qui concerne le système consonantique. Les erreurs les plus récurrentes chez l'apprenant syrien concernent :

- le [b] au lieu [p], dans son système d'origine la lettre p, ainsi que le son [p], n'existent pas.

- il en est de même pour le [f] au lieu du [v].

2.1.2. La compétence socioculturelle.

Selon les nouvelles approches préconisées en didactique des langues, apprendre une langue c'est aussi apprendre ou approcher une culture différente, qui peut être plus ou moins proche de celle de l'apprenant. La langue et la culture sont indissociables. Afin d'établir des échanges conversationnels et communicatifs pertinents, on ne peut apprendre une langue sans apprendre la culture qui y est rattachée. Pour Gumperz (1989), « l'usage de la langue dépend de la culture, de la sous-culture et de normes propres au contexte ayant un rôle actif tant dans le choix des options communicatives que dans l'interprétation de ce qui est dit ».

Prenant en considération cette réalité, les concepteurs de manuels de FLE en Syrie mettent un point d'honneur à varier les thèmes traités durant la scolarité. Cela passe par des dialogues, des passages de littérature et de poésie de grands auteurs français, des chansons ou encore par des photos et illustrations insérées qui se veulent les plus représentatives possible de la France et de la société française : carte de France et ses villes principales, photos de la fameuse baguette française, évoquer l'immense variété des fromages, traiter les différents moyens de transports (les métros et TGV, par exemple, n'existent pas en Syrie), cinéma, chansons et

célébrités françaises, etc. Le manuel est ainsi un objet concret qui est « fabriqué » avec un objectif bien précis. En sa qualité d'instrument didactique, le manuel est une passerelle entre les apprenants et la langue, il est également « un lieu de rencontre » entre l'enseignant et les apprenants dans une classe. De ce fait, la plupart des manuels de FLE sont aujourd'hui conçus dans une démarche voulant rendre le processus didactique plus dynamique, plus « réel ». En témoigne l'introduction importante de documents dit « authentiques » qui, selon Nathalie Auger (2007)⁴⁸, bien que présents, ceux-ci sont choisis et sélectionnés par le concepteur qui juge opportun de présenter aux apprenants tel document, à tel moment et pour tel objectif.

En ce sens, la valeur énonciative de ces documents ne relève pas d'un énonciateur français ou francophone réel mais plutôt d'un auteur qui « a une capacité d'énonciation sans bornes au sein de l'espace scriptural de son ouvrage. En cela, il est un super-énonciateur, quelles que soient les sources énonciatives qu'il met en discours » (Auger, *Ibid.* : 75).

Chaque unité du manuel débute par un texte ou un dialogue considéré, à la fois, comme une introduction au thème culturel principal ainsi qu'une initiation aux règles grammaticales qui seront explicitées par la suite dans cette même unité. Il existe également selon les manuels, dans chaque unité, un petit espace de deux pages environ consacrées à la présentation de la France, de ses régions, de ses traditions, des fêtes religieuses et nationales, de la gastronomie, de la famille française, des manières à table, etc.

Une fois de plus, faute de temps (le nombre d'heures consacrées à l'enseignement des langues vivantes dans le programme scolaire en Syrie est relativement insuffisant par rapport aux autres disciplines et souvent non adapté au contenu ambitieux des manuels)⁴⁹, l'enseignant est contraint à choisir entre le travail sur les activités relevant du domaine linguistique et celles développant le socioculturel. Il est rare que le choix tombe sur ce dernier. De même, en dehors de cette documentation proposée dans les manuels, il est difficilement envisageable que l'enseignant introduise tout autre support susceptible de développer cette dimension socioculturelle.

2.1.3. Les contraintes relevées dans l'enseignement/apprentissage du FLE en milieu scolaire en Syrie.

Les contraintes qui freinent l'enseignement/apprentissage du FLE dans les institutions

⁴⁸ AUGER Nathalie, *Construction de l'interculturel dans les manuels de langue*, Fernelmont, Éditions Modulaires Européens, Inter Communication SPRL, 2007.

⁴⁹ En Moyenne, les cours dans les établissements scolaires syriens durent de 8h jusqu'à 13h, cinq jours par semaines. Dans une journée, l'apprenant assiste à 7 cours. Concernant l'enseignement des langues vivantes, le quota est de 2 cours hebdomadaires pour le FLE contre 4 cours pour l'anglais. Au baccalauréat, ce sera 3 cours hebdomadaires de FLE et toujours 4 cours d'anglais.

pédagogiques en Syrie sont d'ordres divers et variés. La première catégorie comporte les obstacles liés à l'enseignement du FLE lui-même, ce dernier reposant sur des méthodes qui ne sont pas toujours en adéquation avec les besoins communicatifs des élèves ou avec les objectifs ambitieusement annoncés pour un enseignement/apprentissage d'un français interactionnel et vivant. En effet, même si dernièrement l'intention communicative dans la conception des méthodes de FLE pour les élèves syriens est indéniable, l'influence de la méthodologie traditionnelle est encore palpable, plus particulièrement au niveau des techniques d'enseignement que l'enseignant s'approprie en classe. En effet, le système d'enseignement en Syrie est généralement très traditionnel car axé sur l'écrit. Pour la majorité des disciplines, le travail se fait en classe par le biais d'activités écrites, les devoirs écrits à la maison sont considérés de bon augure et, à ce jour, tous les examens et contrôles sont sous forme écrite. Dans les cours de FLE, est donc observée une prééminence des matériaux didactiques privilégiant la mémorisation et la répétition des savoirs grammaticaux et lexicaux, la concentration sur les exercices structuraux, le recours assez régulier à la langue maternelle. L'élève, habitué donc dès ses premières années de scolarité à ces pratiques, juge souvent toute tentative de modernisation dans les méthodes d'enseignement comme du « non-sérieux »⁵⁰.

De ce fait, la deuxième catégorie concerne l'élève et plus précisément sa position par rapport à l'enseignement/apprentissage du FLE. De par un emploi de temps volontairement focalisé sur le travail de certaines disciplines (comme c'est le cas pour les mathématiques par exemple, à rythme de 4 à 5 cours hebdomadaires durant le collège), l'élève, encore trop jeune pour mener une réflexion sur les avantages de maîtriser une langue étrangère, est tacitement orienté à juger l'enseignement du FLE comme moins significatif. Il s'ensuit une remise en question de la part de l'élève quant à l'utilité d'un tel enseignement/apprentissage et une perte de motivation envers cette langue.

Enfin, la troisième contrainte est en relation avec l'enseignant du FLE et plus particulièrement avec sa formation professionnelle qui s'est faite de manière primitive car basée sur la méthodologie traditionnelle. Sans réactualisation régulière, il ira de soi que l'enseignant appliquera cette même méthodologie peu importe les méthodes dont il disposera ou que les institutions pédagogiques et administratives imposeront.

⁵⁰ Certaines réflexions relevées lors de mon expérience en tant que professeur de FLE pour adultes quand il s'agit de travailler en groupes des jeux de rôles : étrangère « Ça sert à quoi ? », l'option méthodologique de l'enseignement-apprentissage (remise en cause de la pertinence de la méthode de travail de l'enseignant si cela ne se base pas sur la grammaire « Ça, ce n'est pas de la grammaire, pourquoi on ne fait pas de la grammaire, c'est pas sérieux ? » « je n'apprends rien de cette façon ! j'ai besoin d'écrire plus, j'ai besoin de règles »).

À titre d'exemple, la méthode scolaire Horizon, adoptée par le Ministère de l'Éducation pour l'enseignement/apprentissage du FLE, constitue un curricula relativement accompli et rassemble tous les éléments nécessaires pour qu'elle soit libellée « communicative ». En effet, celle-ci contient des exercices écrits tout comme des activités orales, en plus de quelques pages initiant à la culture de la société française. Cependant, pour des raisons liées au volume horaire attribué au programme du FLE sur l'année, ou pour des raisons relatives au manque d'expertise de l'enseignant en ce qui concerne l'approche communicative, ce dernier a souvent tendance à délaissier toutes sortes d'activités qui ne mènent pas à un travail de grammaire ou de lexique. Cette pratique n'est pas sans conséquence car elle entraînerait ce que l'on appelle le problème des connaissances antérieures passives chez l'apprenant qui n'arrive pas à mettre en contexte ce qu'il apprend.

Selon les aspirations du Ministère de l'Éducation en Syrie, les apprenants sont censés acquérir un niveau équivalent au B1 selon le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL, 2001)⁵¹ à l'issue de leurs années de scolarité (après le baccalauréat). Toutefois, suivant ces méthodes, il est presque impossible, à tout apprenant ambitieux en Syrie, d'apprendre, dans le cadre public, à bien communiquer en français.

2.2. Le français langue étrangère dans l'enseignement supérieur en Syrie.

À l'université, quelle que soit la faculté, l'étudiant syrien a la liberté de choisir une langue étrangère parmi les multiples langues proposées (anglais, français, espagnol, russe, allemand, chinois, perse, etc.) pour compléter son cursus universitaire. En effet, il ne s'agit plus d'imposer deux langues étrangères comme c'était le cas à l'école et au lycée mais d'orienter l'étudiant à privilégier l'apprentissage d'une seule et unique langue susceptible de lui être plus utile durant, ainsi qu'après, son parcours universitaire. Le domaine de formation joue un rôle bien sûr dans ce choix (c'est notamment le cas des étudiants d'orthodontie qui choisissent d'apprendre l'allemand au cours de leurs années d'études universitaires car l'Allemagne a une bonne réputation en matière de chirurgie dentaire et offre aux dentistes étrangers des opportunités non négligeables pour acquérir une bonne pratique dans ce domaine). Il ne s'agit donc plus d'imposer aux étudiants un apprentissage à visée de réussite scolaire, comme c'était le cas à l'école, mais de leur proposer un outil qui leur serait de grande utilité dans la vie professionnelle. Est soulignée donc la question des objectifs de l'enseignement/apprentissage du FLE dans le cycle secondaire en Syrie.

⁵¹ *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, Les Éditions Didier, 2001.

Selon Francis Debyser (1977)⁵², les questions fondamentales et préalables à tout travail méthodologique en didactique des langues seraient : « Enseigner une langue à qui ? Pourquoi? Et en vue de quelle utilisation ? ». La discipline du FLE à l'Université en Syrie s'inscrit tout d'abord, sans pour autant être une règle générale, dans la continuité logique du parcours de certains étudiants qui avaient déjà commencé cet apprentissage tout au long de leur scolarité. Les objectifs assimilés à cet enseignement seraient plus ou moins similaires à ceux fixés durant les années de scolarité. Il s'agit essentiellement de poursuivre la progression quant aux règles grammaticales, au vocabulaire et de continuer à familiariser les étudiants avec la culture française par le biais des extraits littéraires, des enregistrements audio, des vidéos représentant des scènes de vie, etc. Pour d'autres étudiants, le choix d'apprendre le FLE est porté par une volonté d'approfondir (et pour certains, débiter) cet apprentissage durant les années de formation universitaire car ils se projettent, une fois leur diplôme obtenu, dans une poursuite d'études ou de vie professionnelle en France ou dans un pays francophone. Des étudiants voient en l'acquisition de la langue française, en plus de l'anglais, un atout supplémentaire leur permettant de percer plus facilement dans les milieux professionnels en Syrie et de contribuer ainsi à combler les insuffisances dans certains domaines de la société syrienne (banque, tourisme, culture, traduction, etc.). Il existe d'autres raisons, relevant de raisons plus personnelles, incitant les étudiants syriens à apprendre le FLE, comme une volonté de maîtriser la langue du prestige social, d'avoir la possibilité de communiquer avec plus de 300 millions de francophones dans le monde, de valoriser leurs parcours professionnels aussi bien dans leur pays qu'à l'étranger.

D'emblée, l'enseignement du FLE dans les universités syriennes adopte particulièrement la méthodologie traditionnelle qui s'appuie, comme déjà évoqué, sur la lecture et la traduction de textes en langue étrangère. La méthode comprend deux livres : l'un est essentiellement axé sur la lecture de textes pour développer la compréhension écrite et orale ; et l'autre s'intéresse au développement des compétences linguistiques par le biais d'exercices structuraux. L'apprentissage du français se réalise surtout à travers les règles de grammaire et leurs exceptions d'une façon déductive (exercices suivis de la règle) et répétitive. Ce qui caractérise l'application de cette méthode à l'université, plus encore qu'au niveau scolaire, c'est la relation étroite entre la langue maternelle de l'apprenant (l'arabe) et la langue cible. En effet, il y a souvent recours à la langue arabe tout au long du cours :

⁵² DEBYSER Francis, « Exprimer son désaccord », in *Le français dans le monde*, n°153, Clé International, 1977, p.80-88.

l'apprentissage du français se fait par la mémorisation des mots classés dans une liste après les avoir traduits en arabe. Pour ce qui est des activités orales, compte tenu du nombre assez important des étudiants dans les salles de cours et amphithéâtres, il est difficilement envisageable de développer une atmosphère d'échanges oraux, de créer des situations de simulations orales, de solliciter de réelles activités de groupes et encore moins de donner la parole à chacun des étudiants.

Les leçons de FLE peuvent parfois être adaptées à la filière des étudiants, nous parlons dans ce cas de Français sur Objectifs Spécifiques (FOS). Il n'existe néanmoins pas de supports pédagogiques ou de manuels FOS proprement conçus à chacune des filières, le professeur a alors souvent recours à des documents authentiques qu'il utilisera pour illustrer la langue française de manière plus adéquate et en relation avec le domaine d'étude de ses apprenants. Il est donc question d'articles, d'extraits de livres, de fascicules ou (très rarement) de documents sonores en français que choisit le professeur lui-même.

2.2.1. Les contraintes de l'enseignement/apprentissage du FLE à l'Université en Syrie.

Lors d'un colloque tenu à Damas entre le 15 et le 20 septembre 1973⁵³ et traitant le sujet de l'enseignement des langues étrangères dans les pays arabes, des objectifs ont été assignés à l'égard de cet enseignement comme suit:

(...) L'élève doit être capable de:

- comprendre la langue étrangère courante, parlée avec une rapidité moyenne dans des contextes et sujets divers...
- parler la langue étrangère correctement du point de vue de la prononciation, de la grammaire et du sens...
- lire facilement et intelligemment la langue courante...
- avoir la compétence linguistique nécessaire pour affronter les études supérieures.

Ces objectifs sont toujours en vigueur.

Étant basé, durant des décennies, sur des méthodes classiques et structuro-globales, l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère dans le système éducatif syrien ne comblait pas assez la dimension communicative du français. L'aspect « écrit » de la langue est trop imposé dans les manuels et, de ce fait, ne permet pas de combler les besoins

⁵³ SALLOUM Jihad, « L'enseignement du FLE en Syrie : Pour une nouvelle formulation des objectifs officiels d'apprentissage à la lumière des tendances communicatives récentes », in *Damascus University Journal*, Vol. 26, n° 3+4, 2010. [En ligne, consulté le 21 octobre 2015]

URL : <http://www.damascusuniversity.edu.sy/mag/human/images/stories/123-140.pdf>

didactiques des apprenants. Très rapidement, ces derniers développent une lassitude et un manque de motivation envers l'apprentissage de la langue.

Robert Galisson (1987) rapporte que

si le centre d'intérêt n'intéresse plus, c'est que l'auteur de manuel, possesseur d'une compétence qu'il veut transmettre, croit savoir mieux que le public ce que le public veut. Il choisit donc seul les éléments lexicaux qu'il juge utiles, oubliant que l'utile manque parfois d'attrait et que le public demandeur a des goûts et des besoins qu'il est en droit de faire valoir et qu'il semble de moins en moins décidé à sacrifier à une volonté occulte⁵⁴.

Il suffit de constater la difficulté dont font preuve les étudiants syriens quand il s'agit d'utiliser cette langue, surtout à son statut oral, pour se rendre compte des lacunes que présente l'enseignement/apprentissage du FLE en Syrie.

Cette difficulté et les obstacles que subit l'enseignement/apprentissage du FLE en Syrie se manifestent essentiellement aux niveaux suivants:

- Les méthodes utilisées.

Malgré une réalité devenue quasi incontestable quant à la pertinence des méthodologies dites interactionnelles qu'offrent actuellement les approches communicative et actionnelle dans le champ des didactiques des langues notamment, cela demeure un point qui n'a pas suffisamment évolué en Syrie. En effet, la méthodologie mise en pratique pour la majorité des matières et disciplines, depuis l'école jusqu'à l'enseignement universitaire, favorise une certaine acquisition des connaissances par un apprentissage par cœur. Il est donc difficile pour l'apprenant de passer de cette méthodologie classique à une méthodologie qui promeut l'apprentissage par le biais de la communication.

En l'absence de méthodes adéquates pour l'enseignement/apprentissage du FLE, qui offriraient à l'apprenant syrien des outils progressifs permettant d'atteindre les objectifs fixés, des techniques d'assimilation adaptées et un accès pratique à des références linguistiques et culturelles de la langue cible, il serait difficile d'atteindre un niveau satisfaisant.

⁵⁴GALISSON Robert, « Le poids des mots dans l'enseignement/apprentissage du F.L.E. », in *ELA, Études de Linguistique Appliquée*, n°67, septembre 1987. Cité dans SALLOUM Jihad, « L'enseignement du FLE en Syrie : Pour une nouvelle formulation des objectifs officiels d'apprentissage à la lumière des tendances communicatives récentes », in *Damascus University Journal*, Vol. 26, n° 3+4, 2010. [En ligne, consulté le 21 octobre 2015]

URL : <http://www.damascusuniversity.edu.sy/mag/human/images/stories/123-140.pdf>

- La situation d'enseignement/apprentissage elle-même.

Les moyens permettant la mise en œuvre d'une situation d'enseignement/apprentissage optimale - salles équipées, matériel sonore et/ou audio-visuel, références bibliographiques, salle de projection, laboratoire de langues, supports technologiques à fins pédagogiques, connexion Internet, etc. - manquent réellement dans la majorité des établissements d'enseignement publics (il en est moins dans le secteur privé) et des institutions pédagogiques en Syrie. D'autant plus que l'impact résultant de ce manque sur le processus d'acquisition de la langue cible n'est pas des moindres. S'ajoute à cela, une contrainte liée au temps et qui concerne le volume horaire souvent mal réparti entre les différentes disciplines, accordant ainsi très peu d'heures de travail au programme du FLE.

Dans un tel contexte, il est difficile d'envisager une interaction efficace entre l'enseignant et l'apprenant ou entre les apprenants eux-mêmes. À titre d'exemple, le cours de FLE en première année de Biologie à l'Université de Damas se passe dans un amphithéâtre qui compte quelques 200 étudiants assidus disposant, en plus de leurs manuels, d'un matériel classique : un tableau face à des rangées de bancs. Avec ce nombre important, l'enseignant ne peut communiquer de manière pertinente avec ses apprenants, encore moins suivre leur progression. Le cours perd un certain aspect « personnel » plus ou moins requis en didactique des langues et prend plutôt forme d'un enseignement/apprentissage « à la chaîne ».

D'ailleurs, les activités proposées aux apprenants ne favorisent pas un travail collectif mais plutôt un travail individuel. Si interaction entre les apprenants il y a, celle-ci se passe le plus souvent en arabe avec quelques mots en français, ce qui est en cohérence avec la méthodologie traditionnelle très tolérante quant au recours à la langue maternelle en classe. C'est d'ailleurs l'un des problèmes majeurs que rencontre l'enseignement/apprentissage du FLE en Syrie et qui est reflété par la récurrence des fautes d'interférences que rencontrent les apprenants.

- L'apprenant.

L'apprenant syrien a en général une connaissance assez vague de la langue et de la culture françaises. N'étant approchées et pratiquées qu'en classe, le professeur est l'unique source d'informations et transmetteur de savoirs. L'apprenant est donc contraint à assister aux cours et de suivre une certaine logique imposée implicitement par le professeur lui laissant ainsi très peu de chance pour développer sa propre logique et son propre sens d'acquisition. Une telle situation n'offre pas à l'apprenant la possibilité d'apprendre par ses propres moyens

et selon ses centres d'intérêts ou besoins. De plus, la méthodologie traditionnelle adoptée pour l'enseignement du FLE ne favorise pas l'autonomisation de l'apprenant et ne l'incite pas à utiliser des outils ludiques et captivants comme les nouvelles technologies entre autres.

Dans de telles conditions, il ne s'agit pas d'acquisition de langue qui est une opération essentiellement implicite, incidente, fortuite et consistant à l'utilisation spontanée de la langue mais plutôt d'apprentissage guidé, qui est une opération explicite, consciente, intentionnelle et présente un savoir déclaratif. Il s'agit donc d'un milieu guidé dans lequel l'apprenant n'est pas sollicité pour faire des communications quotidiennes. Ainsi, l'apprenant perd souvent sa motivation et le FLE devient plus que jamais, une matière parmi les autres à valider durant le cursus universitaire.

- L'enseignant.

En Syrie, la majorité des enseignants et professeurs de FLE sont de nationalité syrienne avec une petite minorité étrangère (des pays arabes ou des français). Pour la plupart, ils ont fait leurs études de français et suivi des formations d'enseignement de FLE suivant la méthodologie traditionnelle sans être jamais allés en France. Ils n'ont donc pas été, ou très rarement, en contact direct avec le français dans ses aspects authentiques du quotidien, socioculturel, professionnel, etc. Et c'est donc tout naturellement que l'enseignant syrien a recours à cette même méthode dans son enseignement du FLE alors que celle-ci n'est plus d'usage dans les établissements d'enseignement et les universités modernes.

Le rôle qu'attribue la méthode traditionnelle à l'enseignant est très central. Étant l'unique source d'informations en classe, sa fonction didactique impérative consiste davantage à transmettre à ses apprenants le savoir que de s'assurer de leur bonne acquisition de ce savoir. Il est également le concepteur des cours, autrement dit, en dépit du manuel imposé par le Ministère de l'enseignement supérieur, c'est l'enseignant qui plus ou moins choisit le contenu du programme de FLE à enseigner à ses étudiants. En outre, la méthode utilisée, basée essentiellement sur l'étude et l'analyse de textes, le plus souvent littéraires, d'une langue qui n'est généralement plus d'usage.... ne permet pas à l'enseignant d'aider ses apprenants à surpasser certaines difficultés (l'insécurité linguistique, les stéréotypes, etc.)

Par souci de commodité, et parce que souvent il est convaincu de leur efficacité, l'enseignant syrien a souvent du mal à délaisser les méthodes traditionnelles mises en œuvre depuis des décennies en faveur d'autres méthodes plus récentes comme les méthodes SGAV, communicative ou encore actionnelle. De plus, il y a également des contraintes d'ordre technique et plus précisément technologique que l'enseignant a peur de ne pas assez maîtriser

lui-même. De plus, il serait judicieux de souligner qu'une fois sa formation achevée, l'enseignant syrien a très rarement l'occasion de suivre des formations lui permettant de mettre à jour ses compétences ou des stages l'initiant aux outils didactiques d'actualité et l'informant des dernières tendances en ce qui concerne les nouvelles méthodologies d'enseignements.

Suite à des constats concernant le niveau de maîtrise du FLE des étudiants syriens à l'issue de leurs cursus universitaire, une prise de conscience envers l'inefficacité des méthodes utilisées s'est développée depuis quelques années. En coopération avec certains organismes dérivés du Service de coopération et d'action culturelle de l'Ambassade de France ainsi que de l'Agence Universitaire de la Francophonie, plusieurs formations et stages ont été mis en place et proposées aux enseignants de français en Syrie⁵⁵. L'orientation vers l'utilisation d'autres méthodes plus modernes se développe lentement. Cette méthode classique deviendrait inefficace car les apprenants censés parler et communiquer en français ne savent s'exprimer en français comme il faut.

Notre expérience personnelle en tant que professeur de FLE dans plusieurs facultés de diverses disciplines à l'Université de Damas ainsi que dans l'Institut Supérieur des Langues à Damas nous permet de constater que le bilan de cet enseignement en Syrie s'avère assez décevant, et nous ne le savons malheureusement que trop. Le décalage important entre les objectifs officiels assignés aux programmes et les résultats atteints par les apprenants en est la preuve. Les programmes qui sous-tendent cet enseignement, la façon dont ils sont appliqués et les manuels dont cet enseignement tire sa substance forment des blocs séparés et indépendants les uns des autres, créant, par conséquent, un fossé insurmontable entre les buts poursuivis et les moyens utilisés pour les atteindre. D'aucuns en Syrie se demandent s'il est toujours avantageux de préserver dans le système éducatif l'étude obligatoire du français, étant donné le consensus presque général pour conférer à l'anglais une importance absolue par rapport au français dans les débats nationaux! À notre avis, ce n'est pas l'inclusion du français dans notre système éducatif comme matière obligatoire qui doit être mis en cause, bien au contraire, mais ce sont plutôt les finalités accordées à son enseignement qui doivent être révisées et

⁵⁵ Nous avons nous-même suivi un stage de formation qui nous a été proposé par le Campus Numérique Francophone de la Faculté d'Alep sous la thématique : *Élaboration d'un cours de FLE avec un support authentique*, qui s'est révélé très pertinent car en plus de la formation proposée, nous avons eu l'occasion d'échanger nos expériences avec d'autres enseignants de différentes régions en Syrie et de rentrer en contact avec des professeurs français venus spécialement de France pour communiquer comme Monsieur Jean-Jacques Richer.

réadaptées à nos besoins essentiels. Nous pensons que pour revitaliser cet enseignement, qui manque de portée utilitaire ou pragmatique, l'étude des langues étrangères devrait se centrer aussi bien sur la langue orale que sur la langue écrite.

Des facteurs de tout ordre: sociaux, économiques, culturelles et scientifiques nous amènent à opérer ce choix (Il y a, dit-on, plusieurs milliers de syriens étudiant en France, toutes disciplines confondues). Pour que ce choix aboutisse à de bonnes conséquences, encore faut-il créer chez les jeunes syriens l'envie et le désir de suivre cet enseignement. Cela ressort, en grande part, de notre responsabilité, nous les enseignants de langue, de notre méthodologie et de notre façon de nous y prendre dans nos classes respectives.

DEUXIÈME PARTIE

ORAL, DIDACTIQUE DU FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE ET PRATIQUES ARTISTIQUES

Chapitre 1 : L'oral.

1. La langue : entre l'écrit et l'oral.
2. Qu'est-ce que l'oral ? Différentes définitions et fonctions.
3. L'oral, nécessité de didactisation.
4. Une didactique de l'oral : quelques notions théoriques et réflexions.
5. L'oral et le français langue maternelle.

Chapitre 2 : L'oral et la didactique du Français Langue Étrangère.

1. Qu'est-ce qu'apprendre une langue ?
2. Méthode, méthodologie et didactique.
3. Les contraintes d'un enseignement/apprentissage de l'oral en français langue étrangère.
4. Historique de la didactique du FLE et la place de l'oral.
5. Les compétences orales en classe de FLE.
6. L'évaluation de l'oral.

Chapitre 3 : Pratiques artistiques de la parole en didactique des langues : quelques notions théoriques.

1. Langue, identité et culture : quelle « affinité » pour l'étranger ?
2. Médiation artistique en didactique des langues étrangères.
3. Quand la musique s'en mêle.

Chapitre 1

L'oral

Le rôle central de l'oral dans les processus d'apprentissage, la nécessité pour les institutions éducatives d'assurer un réel enseignement/apprentissage de la prise de parole et les enjeux qui en dérivent font actuellement l'objet de nombreux discours dans le champ pédagogique comme dans celui des recherches en didactique des langues, en sciences du langage et en psychologie de l'apprentissage. Cette convergence et l'insistance sur l'urgence des actions à entreprendre contrastent avec le silence de la didactique sur cette question durant les dernières années, donnant l'impression de l'émergence d'un nouveau domaine, devant lequel les chercheurs, et par conséquent les enseignants, se sentent démunis tout en étant conscients de son importance.

Toutefois, il serait judicieux de parler plus de « *résurgence* » que d'« *émergence* » (Nonnon, 1999)⁵⁶ car la référence à la maîtrise orale n'est pas complètement nouvelle. Les Instructions officielles de français notamment en font mention depuis un certain temps, avec selon les périodes des présupposés différents, soulignant avancées, reculées et déplacements. La maîtrise orale n'était cependant jamais parvenue à se légitimer sur le plan didactique et à s'imposer comme un réel « objet d'enseignement/apprentissage » en stabilisant des orientations opératoires et consensuelles. Cette question, qui touche pourtant notre quotidien devenu de plus en plus « communicatif », avait peu de place dans les formations et les programmes.

De nos jours, les avancées des recherches sur l'acquisition du langage ainsi que les études concernant la place des interactions orales dans la construction des compétences langagières et cognitives de l'apprenant, procurent à l'oral une place plus importante que celle accordée par le passé. L'oral se voit conféré un statut nouveau dans le processus d'enseignement/apprentissage au sein de la classe.

⁵⁶ NONNON Élisabeth, « L'enseignement de l'oral et les interactions verbales en classe : champs de référence et problématiques - Aperçu des ressources en langue française », in *Revue française de pédagogie*, n°129, 1999, p.87-131.[En ligne, consulté le 17 juin 2017]

URL: https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1999_num_129_1_1067

La finalité communicative du langage et de la langue serait unanime. Les linguistes distinguent clairement dans leurs travaux entre ces deux dernières notions, cependant la dimension communicative resurgit toujours dans leurs définitions respectives. En effet, ils définissent le *langage* comme étant « un instrument de la communication humaine lié à une capacité de l'individu et qui implique l'existence d'un dispositif neurophysiologique : cerveau, mémoire, appareil auditif et phonatoire »... La *langue*, quant à elle, est « la manifestation de cette capacité, en tant que systèmes de signes articulés formant un code admis par tous, c'est-à-dire une institution collective » (Martinez, 2004 [1996] : 14)⁵⁷. Les langues sont effectivement nées du besoin qu'ont manifesté les membres d'une population pour communiquer et interagir entre eux. Elles se sont développées au fur et à mesure de l'évolution des besoins communicatifs de ces individus. Et qui dit communication, dit aptitude à agir et interagir, réussir à s'imposer et à se rendre intelligible au sein d'une société. Ceci tend à accorder à la langue un aspect plus oral qu'écrit. Or, durant des années, nous avons remarqué que lors de l'enseignement /apprentissage d'une langue, nous avons fait de cette dernière un objet figé, cadré dans un contexte limité, où l'apprenant est amené à faire plus de bruit avec son crayon - traçant et notant sur le cahier - qu'avec sa propre voix. La langue, dans ce contexte, n'est enseignée et apprise que pour pouvoir réaliser les exercices structuraux ou réussir les examens, le plus souvent, écrits.

Dans ce présent travail, contrairement aux usages des dernières décennies, nous avons accordé la priorité de la recherche à la compétence orale dans l'enseignement/apprentissage des langues. Alors pour commencer, et dans le but de mieux définir notre domaine de recherche, il nous a paru judicieux de revenir un peu en arrière pour aborder, de manière non-exhaustive, certaines tentatives antérieures de l'enseignement/apprentissage de l'oral. Cette étape permettra de montrer comment la prise de conscience envers cette dimension s'est petit à petit accrue jusqu'à devenir une discipline à part entière de la didactique des langues.

1. La langue : entre l'oral et l'écrit.

Lire, écrire, comprendre et parler: tels ont été les objectifs les plus souvent retenus pour un enseignement de langue, mais force est de remarquer que la part consacrée à chacune de ces compétences dans les programmes d'enseignement est loin d'être équitable. Si lire et écrire constituent la base des méthodes d'apprentissage et leurs activités occupent une place

⁵⁷ MARTINEZ Pierre, *La didactique des langues étrangères*, collection « Que sais-je ? », Presses Universitaires de France, Paris, 2004, (1^{ère} édition 1996).

prioritaire dans les classes de langues, nous ne pouvons pas dire de même pour les activités aidant à comprendre et stimulant à parler, voire pour les activités relevant du domaine de l'oral.

Dès les origines de la linguistique, Saussure parle bien de la langue comme « produit social de la faculté du langage et ensemble de conventions nécessaires, adoptées par le corps social pour permettre l'exercice de cette faculté chez les individus. » (cité dans Martinez, *Op.cit.*: 14)

Annick Comblain et Jean-Adolphe Rondal (2001, 29)⁵⁸ soulignent le caractère componentiel des langues et du fonctionnement langagier. Pour eux, la langue est constituée de plusieurs « sous-systèmes » qui, eux-aussi à leurs tours, sont décomposables en un certain nombre de structures de niveaux inférieures :

- Le dispositif phonologique : soit l'ensemble des phonèmes et le système prosodique et intonatoire de la langue.
- Le dispositif lexical : soit l'ensemble des lexèmes constituant le vocabulaire de la langue tel que l'on peut retrouver dans un dictionnaire.
- Le dispositif morpho-syntaxique ou grammatical : il régit la correspondance entre les significations relationnelles et les séquences de mots ou de lexèmes.
- Le dispositif pragmatique : il organise la fonction communicative et interpersonnelle du langage.
- L'organisation discursive : elle concerne l'organisation et la gestion de l'information à faire passer dans un énoncé, une production langagière qui dépasse en taille la phrase.

Plus globalement, la langue, telle qu'elle est définie dans le dictionnaire Larousse, est « un système de signes vocaux, éventuellement graphiques, propre à une communauté d'individus, qui l'utilisent pour s'exprimer et communiquer entre eux ».⁵⁹ Selon cette définition, la langue est constituée principalement de deux composantes : l'oral et l'écrit (avec tous les degrés, nuances et subtilités que ces deux termes peuvent contenir).

⁵⁸ COMBLAIN Annick, RONDAL Jean-Adolphe, *Apprendre les langues : où, quand, comment ?*, Mardaga, Bruxelles, 2001.

⁵⁹ Dictionnaire Larousse en ligne :

<http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/langue/46180?q=la+langue#46106>

Pendant longtemps, les didacticiens ont évité de trop s'immerger dans les recherches et les analyses visant à étudier l'oral au profit de celles menées sur l'écrit. Alain Coïaniz (2002)⁶⁰ explique que l'oral « se développe le plus souvent dans la banlieue de l'écrit, dont il s'agit de préparer la venue. L'oral pour l'oral demeure rare ». C'est un domaine mal connu. Les études qui l'ont pris pour objet sont récentes, justifiant ainsi la difficulté relative que rencontrent les enseignants pour le cerner, l'enseigner puis l'évaluer. Selon Halté et Rispaïl (2005 : 12)⁶¹, l'oral a été depuis longtemps considéré comme : « un non objet, ni didactique, ni pédagogique, (...) l'oral est aujourd'hui une espèce d'objet verbal mal identifié, définitivement chargé d'idéologie, véritable auberge espagnole où l'on emmène avec soi ses préoccupations. C'est un objet attrape-tout, confus, indéfiniment syncrétique, usé avant même d'avoir réellement servi ».

L'oral est très fréquemment abordé en classe en référence à l'écrit et il n'est pas rare que dans cette confrontation écrit/oral, ce dernier se retrouve très largement dévalorisé. « *C'est de l'oral* » marque souvent une appréciation péjorative ; « *Parlez correctement !* » insinue, de manière implicite, une demande de calquer l'oral sur les structures de l'écrit. De ce fait, les travaux visant à faire évoluer l'écrit, celui-ci étant considéré comme la dimension attachée à la norme, ont été multipliés. Cela est en quelque sorte défendable si nous tentons une brève comparaison entre les deux domaines.

Par opposition à l'écrit, la première particularité qui se dégage de l'oral c'est son caractère éphémère que souligne Élisabeth Guimbretière (1994 : 4)⁶² de façon assez poétique : « Une image vient tout de suite à l'esprit, l'oral c'est ce dessin ou ces quelques lettres tracées sur le sable par une main et que le ressac de la vague va effacer progressivement. ». L'oral semble appartenir à l'ordre de l'abstrait, de l'insaisissable, quelque chose de difficile à matérialiser. Qu'il soit traité dans un contexte d'enseignement/apprentissage de langue maternelle, de langue étrangère ou tout simplement comme un moyen d'interaction scolaire, l'oral est considéré comme un domaine périlleux, délictueux, un domaine qui cause autant d'angoisse à l'apprenant qu'à l'enseignant parce qu'il est le reflet de la spontanéité et du non-

⁶⁰ COÏANIZ Alain, « Expression orale en français langue non-maternelle et positions subjectives », in *Colloque « Didactique de l'oral »*, 2002. [En ligne, consulté le 21 avril 2016]
URL : <https://eduscol.education.fr/cid46400/expression-orale-en-francais-langue-non-maternelle-et-positions-subjectives.html#n1>

⁶¹ HALTE Jean-François & RISPAIL Marielle, *L'oral dans la classe : compétence, enseignement, activités*, coll. Sémantiques, L'Harmattan, Paris, 2005.

⁶² GUIMBRETIERE Élisabeth, *Phonétique et enseignement de l'oral*, Didier-Hatier, Paris, 1994.

respect des normes grammaticales. L'oral est enrobé de stéréotypes : une langue de fautes, d'inachèvements, de répétition et souvent liée aux banlieues délinquantes. Quant à l'écrit, il se montre comme le reflet du respect des normes grammaticales et orthographiques, c'est une langue réfléchie, bien élaborée et bien structurée, où nous avons le temps - et l'occasion si nécessaire - de changer, modifier, corriger, reformuler notre discours. Les démarches de la fabrication de ce discours ne seront pas explicitées. Le résultat est une production bien finie, il est alors beaucoup plus fiable et rassurant.

Difficile de dire de même en ce qui concerne l'oral où toute vigilance est requise car il est le fruit de l'instant même : ce qui est dit est déjà dit et il n'y a aucune possibilité de revenir en arrière afin d'y remédier. Ainsi, les démarches de production orale paraissent plus transparentes devant l'interlocuteur telles que la répétition, les fautes, les pauses, etc., par conséquent le discours oral est souvent hésitant et inachevé. Selon Suffys (2000 : 29)⁶³, l'oral en classe, « sous la forme des interactions langagières nécessaires à l'apprentissage, ou la forme plus codée de la parole attendue, heurte de plein fouet la morale et la norme. [...] L'oral plonge celui qui parle dans l'immédiat et l'instantané. Tout se passe en direct, très souvent en urgence ». Pour l'apprenant, la réalisation de cette tâche représente un véritable danger pour sa personne puisqu'il met en jeu sa propre identité.

Cet enjeu est fortement amplifié lorsqu'il s'agit de pratiquer une activité orale dans un contexte de langue étrangère. À vrai dire, l'attachement individuel et collectif à la langue maternelle est si important que l'apprentissage d'une autre langue met en cause l'intégrité et l'ensemble de la personne. De ce fait, cette situation peut être perçue comme une menace contre sa propre identité. À cette inhibition tenant à la perception subjective de la langue étrangère s'ajoute une autre inhibition liée à l'âge, les jeunes apprenants étant plus enclins à accepter les activités de parole que leurs aînés chez qui sentiment de malaise et réticences entravent le désir d'expression. Interviennent également les dangers liés à l'oral lui-même. En effet, dans le cadre d'un enseignement collectif, l'oral met l'apprenant sous le regard et à portée d'écoute de l'autre, des autres. Une telle situation est redoutable car toute erreur est instantanément publique contrairement aux activités écrites où toute défaillance demeure confidentielle car, le plus souvent, elle ne sera connue que de l'apprenant et du professeur. De ce fait, lors des activités orales, la mise en cause de la personne qu'est l'apprenant durant sa performance est multiple et conjugue les atteintes à son identité et les rigueurs du jugement

⁶³ SUFFYS Séverine, « Un oral, des « oraux », et autres voies orales », in *Recherches*, n°33, Presse de l'université Charles-de-Gaulle, Lille 3, 2000, p. 29-59.

d'autrui. Ainsi, il est possible d'illustrer, de manière globale, par le biais du schéma suivant (élaboré par nos soins), quelques appréhensions que déclenche chez l'apprenant une situation orale :

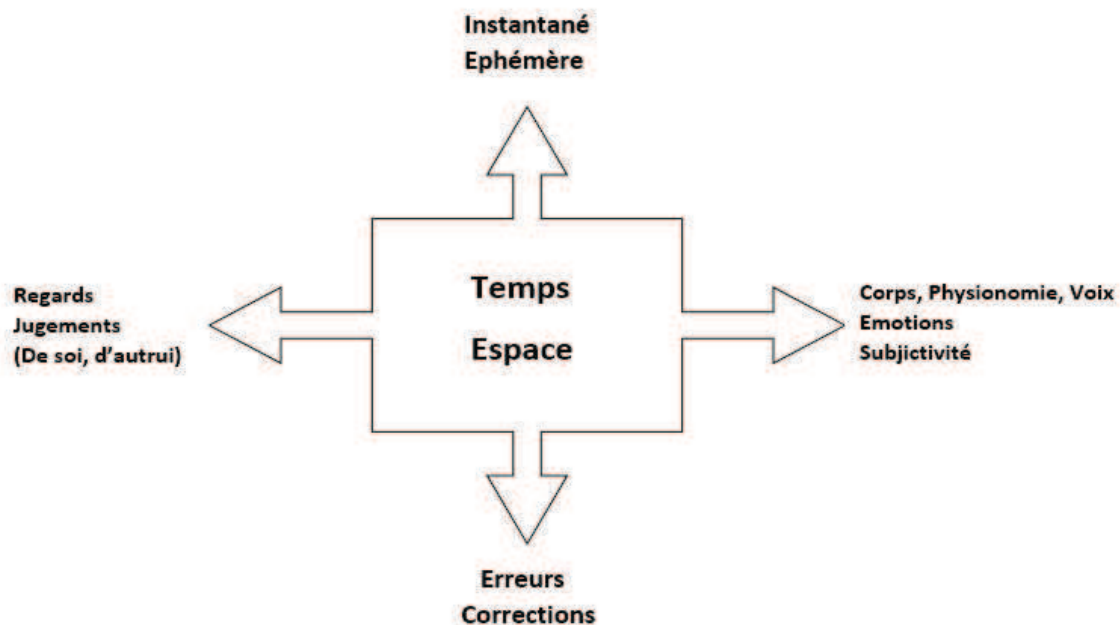


Figure 4 : Figuration descriptive de la situation orale

L'« acte oral » se déroule dans un temps et un espace bien défini. Cet acte, donc instantané, a la particularité d'être éphémère avec, le plus souvent, l'impossibilité pour l'apprenant de revenir en arrière sur d'éventuelles erreurs qu'il pourrait commettre (des erreurs de différents ordres : grammaticales, phonétiques, posturales, idéologiques, ...etc.). De plus, l'acte oral engage, en plus de la subjectivité de l'apprenant, ses idées, son corps, sa voix, sa posture, ses mimiques, ses émotions. De ce fait, l'apprenant est constamment soumis aux regards d'autrui et de soi et appréhende par conséquent les jugements dont il pourrait être sujet ce qui est susceptible de créer une peur/crainte chez l'apprenant allant jusqu'à un état d'inhibition. Nous développerons ultérieurement d'autres facteurs qui ont fait de l'oral un domaine périlleux aussi bien pour l'apprenant que pour l'enseignant et qui ont contribué à favoriser les pratiques écrites à celles de l'oral en classe de langue.

Cependant, au tout début, et bien avant l'écriture, il y avait la parole. L'oral a toujours précédé l'écrit et occupe une position prédominante dans les relations humaines. L'enfant parle dans sa langue maternelle bien avant d'apprendre à esquisser ses premières lettres. Dans son ouvrage *Langages and Species*, et en partant de l'hypothèse que l'homme vit sur la

planète Terre depuis 200 000 ans, Derek Bickerton⁶⁴, estime l'apparition du langage oral à il y a 50 000 ans. Quant à l'écriture, elle a été inventée il y a 6000 ans en Mésopotamie. En revanche, les premières traces d'une écriture alphabétique, elles remontent au milieu du IIème millénaire.

Jadis, les mythes et légendes, l'histoire, la poésie, la philosophie, la religion, les sciences, etc., tout nous était transmis par la parole de nos ancêtres. Il se pourrait même qu'il y ait des peuples, dans certains coins du monde, qui comptent toujours sur ce moyen pour s'ouvrir au monde et communiquer avec l'humanité. Ces derniers auraient recours à l'expérience, au vécu et, surtout, à la parole des vieillards, qu'ils appellent aussi des « conteurs », afin de leur transmettre la sagesse, les savoirs et les connaissances qu'ils avaient, eux aussi, hérités de la bouche des ancêtres. Pour H. Hampate Ba, un penseur du Mali : « En Afrique, un vieillard qui meurt, c'est une bibliothèque qui brûle » (cité dans Blanche-Benveniste, 1997 : 35)⁶⁵.

Au cours de l'antiquité gréco-romaine, la rhétorique, qui est l'art de bien parler, concernait d'abord la communication orale. Elle était centrée sur la langue parlée. C'était une langue normée, soignée, bien formulée, destinée aux discours publics. Quelque temps après nous avons commencé à écrire cette langue parlée et la transcription ou l'écriture visait celle-ci qui respectait les normes. Au Moyen-âge, la rhétorique était une discipline faisant partie des arts libéraux. Essentiellement orale, elle était inscrite, avec la grammaire et la dialectique, au programme d'enseignement de base du « trivium »⁶⁶ dans les écoles cathédrales et monastiques tout au long de la période. A ce sujet, Michel Meyer (2004 : 30) évoque l'importance de cet art dans son ouvrage *La Rhétorique* entièrement dédié à l'évolution et l'analyse de cette dernière durant les siècles :

En enseignant l'art de comprendre et de se faire comprendre, d'argumenter, de construire, d'écrire et de parler, la rhétorique permettait d'évoluer avec aisance dans la société et de dominer par la parole. C'est à son école que se formaient les hauts fonctionnaires, les magistrats, les officiers, les diplomates, les dignitaires de l'église,

⁶⁴ BICKERTON Derek, *Language and species*, University of Chicago Press, Chicago, 1992.

⁶⁵ BLANCHE-BENVENISTE Claire, *Approche de la langue parlée en français*, coll. L'essentiel français, Ophrys, Paris, 2000.

⁶⁶ A l'université du Moyen âge, le « trivium » constituait les trois arts libéraux (la grammaire, la dialectique et la rhétorique) dont l'étude précédait le « quadrivium » que forment les quatre sciences : l'arithmétique, la géométrie, l'astronomie et la science.

en un mot, les cadres. La rhétorique assurait une formation libérale, c'est-à-dire une formation professionnelle à long terme.

À cette même époque, nous ne pouvions plus écrire en langues romanes dites langues vulgaires car elles étaient basées sur l'usage parlé et non sur l'art qui permet d'avoir une conscience linguistique concernant cette langue.

Dans le monde arabo-musulman, le philosophe Farabi (872-950) a rédigé des traités de rhétorique de tradition aristotélicienne qu'il a regroupés dans un grand ouvrage intitulé *Ilm Al-Balagha*, « Science de l'éloquence », de tradition essentiellement arabe mais aussi perse. Cette rhétorique était plus particulièrement restreinte aux figures. Elle se fondait sur la pureté du langage (*Fassaha* ou « éloquence »), dans le choix des mots, dans la correction morphologique et enfin dans la clarté de la syntaxe.

L'idée de toujours se référer à une langue soutenue et bien formulée persiste jusqu'à nos jours. Dans les instructions officielles de 1938 pour l'enseignement français, on va même jusqu'à dire qu'« Apprendre à écrire, comme apprendre à parler, c'est apprendre à penser » (cité dans J. Dolz et B. Schneuwly, 2009 : 12)⁶⁷. D'où aussi l'affirmation du rôle important que joue chez l'apprenant la maîtrise simultanée de ces deux pratiques et, par conséquent, la nécessité de ne pas séparer une pratique de l'autre, ni de privilégier l'une sur l'autre mais plutôt d'essayer de leur accorder la même place et de les combiner pour obtenir un certain équilibre dans les systèmes pédagogiques et les méthodes d'enseignements, car sans oral nous n'avons pas d'écrit et sans écrit nous n'avons plus de traces de la langue. Ils (l'oral et l'écrit) coexistent et se complètent dans l'univers linguistique. « L'écriture est la peinture de la voix » comme le disait Voltaire⁶⁸.

Cependant, cette notion de complémentarité entre l'écrit et l'oral n'est pas toujours aussi claire et souvent mal interprétée. Dans son ouvrage *L'Homme de paroles*, Claude Hagege (1985 : 85)⁶⁹ note en parlant de l'oral : « Le discours qu'il (l'oral) déploie n'est pas, en effet une pure inscription que l'œil puisse parcourir en sens inverse, mais bien une onde sonore dont le souvenir risque toujours s'il n'est pas aidé, de s'évanouir à mesure même de sa progression ». Malgré une volonté de démontrer que l'oral et l'écrit dépendent l'un de l'autre, force est de remarquer la vulnérabilité de l'oral. Par conséquent, le rôle accordé à ce dernier

⁶⁷ DOLZ Joaquim, SCHNEUWLY Bernard, *Pour un enseignement de l'oral*, ESF Éditeur, Issy-les-Moulineaux, 2009.

⁶⁸ Citation célèbre tirée de son dictionnaire philosophique, 1764.

⁶⁹ HAGEGE Claude, *L'homme de paroles*, Fayard, Paris, 1985.

dans la langue se retrouve atténué, pour ne pas dire marginalisé, en faveur de l'écrit. Bernard Lahire (1993 : 215)⁷⁰ constate d'après ses analyses des activités langagières en milieu scolaire que : « l'école est le lieu où l'on traite la parole des élèves comme la combinaison d'une syntaxe et d'un vocabulaire ». De manière plus explicite, pour justifier la prégnance d'un oral scriptural dans le contexte scolaire, il note que : « Les pratiques langagières orales ne prennent leur sens [à l'école] que si on les rapporte à des formes sociales scripturales, c'est-à-dire des formes de relations sociales qui ont été historiquement rendues possibles par des pratiques de l'écriture, des savoirs scripturaux et le rapport au monde et au langage qui en est indissociable » (*Ibid.* : 215).

Cette idée que l'oral aurait besoin de l'écrit comme preuve de l'existence d'une langue, comme moyen de préservation, comme outil indispensable pour l'analyse du discours et moyen de réflexion quant aux problèmes concernant notre connaissance de la langue, etc.,⁷¹ est un des nombreux facteurs qui ont fait qu'aujourd'hui, nous avons tendance à favoriser les pratiques écrites dans les classes de langues. Et nous pouvons remarquer en observant les programmes nationaux d'enseignement du français pour des apprenants natifs ainsi que les manuels de FLE pour des apprenants étrangers, que la totalité, ou presque, des activités didactiques sont de l'ordre de l'écrit.

Toujours est-il que, plus récemment, la nécessité d'une bonne maîtrise orale de la langue française (maternelle, seconde ou étrangère) s'impose, et cela pour plusieurs raisons que nous allons traiter ultérieurement. Claire Blanche-Benveniste (*Op.cit.*, 1997 : 35) rappelle que l'on ne peut plus opposer ou classer l'écrit et l'oral selon deux pôles opposés mais plutôt à partir d'un « continuum de pratiques différentes de la langue, tant par écrit que par oral ».

Mais de quel oral s'agit-il ? Repose-t-il sur des bases assez solides lui permettant de constituer un objet d'enseignement à part entière? Est-il plus pertinent de parler de l'oral ou plutôt des oraux? Pour Élisabeth Nonnon (2000 : 83)⁷², « une clarification préalable s'impose sur le bien-fondé de parler d'oral au singulier en l'opposant à l'écrit. Revendiquer la légitimité de son étude contre une linguistique centrée sur l'écrit a amené historiquement à le constituer comme objet spécifique, en soulignant les différences entre l'ordre de l'oral et celui de l'écrit

⁷⁰ LAHIRE Bernard, *Culture écrites et inégalités scolaires, sociologie de l'échec scolaire à l'école primaire*, Presses Universitaires de Lyon, 1993.

⁷¹ Ce qui est en quelque sorte vrai mais il ne faut pas oublier également que l'écrit est basé sur l'oral, puisque l'humanité a connu la parole avant l'écriture

⁷² NONNON Élisabeth, « Le tableau noir de l'enseignant, entre écrit et oral », in *Repères*, Les outils d'enseignement du français, n°22, 2000, p. 83-119. [En ligne, consulté le 15 juin 2017]

URL: https://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_2000_num_22_1_2345

». L'oral ne serait donc pas une langue en tant que telle, mais une variété de pratiques de la langue. De plus, l'oral présente des variations selon les locuteurs et les contextes dans lesquels il est pratiqué.

Les recherches alors se multiplièrent afin de mieux cerner l'oral et essayer de déterminer une « didactique de l'oral » capable d'apporter, aux côtés de l'écrit, un certain équilibre dans le processus d'enseignement/apprentissage de la langue.

2. Qu'est-ce que l'oral ? Différentes définitions et fonctions.

En se référant à l'étymologie du mot « oral », le *Dictionnaire Pratique de didactique du FLE* (2008 : 120)⁷³ explique sa provenance des mots latins *Os* et *Oris* (bouche) pour désigner : « Ce qui est exprimée de vive voix, ce qui est transmis par la voix (par opposition à écrit) ; déposition orale, examen oral, promesse orale » ou « indiquer une relation avec la bouche : prendre un médicament par voie orale ». Le Dictionnaire HACHETTE encyclopédique⁷⁴ définit l'oral comme « ce qui est transmis ou exprimé par la bouche, la voix (par opposition à écrit), qui a rapport à la bouche ». Le Petit Robert de la langue française⁷⁵ donne une définition de l'oral assez proche « mot qui vient du latin *os*, *oris* « bouche », (opposé à écrit) qui se fait, qui se transmet par la parole ».

Halté qualifie l'oral de « serpent de mer, pour ses grandes capacités en apnée et son aptitude à resurgir périodiquement de l'océan des préoccupations éducatives » (Halté, 2005, in Halté et Rispaïl, *Op.cit.* : 11). En effet, l'oral est un sujet à récurrence obstinée. Cette notion émerge de plus en plus depuis la fin des années 70 avec l'avènement de l'approche communicative en didactique des langues. Cette dernière vise l'acquisition d'une compétence de communication, c'est-à-dire l'objectif est d'inculquer à l'apprenant les bases lui permettant de pouvoir communiquer de manière correcte et le plus naturellement possible dans des situations diverses et des contextes aléatoires de la vie quotidienne. Puis, plus récemment, de l'approche actionnelle qui, celle-ci, conçoit l'apprenant comme acteur dans la société avec devoirs, responsabilités et des tâches à réaliser. Suite à cet intérêt accru accordé à l'oral, de nombreux chercheurs ont décrit cette composante de la langue sur les plans pragmatique, prosodique et culturel. Ainsi, il existe une multitude de définitions de cette notion.

⁷³ ROBERT Jean-Pierre, *Dictionnaire Pratique de Didactique du FLE*, L'essentiel Français, Ophrys, 2008, 224 pages.

⁷⁴ Dictionnaire HACHETTE encyclopédique, Hachette, Paris, 1995, p. 1346

⁷⁵ Le Petit Robert de la langue française, Dictionnaire le Robert, Paris, 2006, p. 1792

Selon Gérard Vignier (2001 : 34)⁷⁶, cette notion est polysémique et engendre plusieurs significations: « L’oral, terme ambivalent, désigne tout à la fois une situation d’échange : deux interlocuteurs face à face qui coopèrent dans l’élaboration d’un discours en remaniement constant. L’oral, l’autre forme de la langue dans sa forme sonore, doté de priorités acoustiques particulières met en jeu la perception auditive et les capacités articulatoires du sujet.»

Pour Élisabeth Guimbretière (*Op.cit.* : 4), il est important de souligner, dans la définition, l’aspect éphémère de l’oral :

L’oral, c’est cette partie de la langue qui devient parole, pour reprendre la distinction saussurienne, et qui s’actualise dans le sonore, mais aussi dans l’éphémère. [...] C’est aussi cette pensée en perpétuel devenir qui s’exprime, mais jamais tout à fait comme il le faudrait, ou comme elle le voudrait, qui revient sans cesse sur elle-même, qui n’en finit pas de se dire, qui part dans une direction mais qui revient sur ses pas, qui s’efforce de contenir tout ce qui afflue, tout ce qu’elle voudrait dire mais qui ne s’exprimera jamais. Parce que ca n’est pas le bon moment, parce c’est oublié avant même d’être dit.

[...] Mais dans ce flux sonore qui part et qui revient, s’organise et se structure par delà son apparence verbale désorganisée, le chemin est là, bien tracé par l’oreille, pour celui qui sait le suivre»

De son côté, Jean-Marc Colletta (2002 : 38)⁷⁷ dresse une liste de synonymes recouvrant, à son sens, l’ensemble des définitions de l’oral. Ainsi, il associe l’oral :

- au langage : « faculté humaine de produire et comprendre des énoncés en langue naturelle.»
- à la langue : « langue du linguiste, langue du sujet locuteur auditeur, langue des idiomes conventionnels» ;
- à la norme : «les conduites orales sont des conduites sociales, prendre la parole c’est donc se soumettre aux jugements d’autrui » ;
- à la parole : « qui met en jeu les systèmes auditif, cérébral, articulatoire » ;
- à la pensée : « car les langues sont des outils de représentation du réel. Elles permettent l’évocation d’événements passés, la construction de mondes imaginaires. Le travail de la pensée se lit dans les transcriptions d’oral » ;

⁷⁶ VIGNER Gérard, « Depuis quand enseigne-t-on le français en France ? », in *ELA, Études de Linguistique Appliquée*, Didier Érudition, n°123-124, 2001/3, p.425-444. [En ligne, consulté le 6 juin 2018]

URL : <https://www.cairn.info/revue-ela-2001-3-page-425.htm>

⁷⁷ COLLETTA Jean-Marc, « L’oral, c’est quoi », 2002, *op.cit.*

- à l'interaction : « la communication, l'échange d'informations dans un contexte spatio-temporel. Communiquer à l'oral implique des partenaires qui interagissent » ;
- à la conversation : « parler c'est agir par la parole, c'est produire des actes de discours » ;
- au discours : « parler c'est produire des discours. Il y a des discours monogérés et des discours polygérés » ;
- à l'identité et à la subjectivité : « prendre la parole c'est « exposer sa face », c'est donc prendre des risques » ;
- à l'affectivité et aux émotions : « il y a des données qu'on ne contrôle pas car nos paroles cimentent notre relation à l'autre. Les jeux et enjeux relationnels sont permanents dans les situations de parole ».

L'oral est également défini comme « l'un des deux canaux par lequel se réalise l'enseignement de tout savoir »⁷⁸. En effet, dans un contexte scolaire, toutes les matières contribuent plus ou moins à un développement des compétences langagières ; toutes utilisent l'oral pour l'apprentissage et l'enseignement. Dans cette perspective, l'oral se voit attribuer la fonction de moyen d'enseignement et de transmission des connaissances. C'est l'oral de l'enseignant qui sert à réguler la classe en faisant circuler les informations et en émettant les instructions.

L'oral représente aussi un moyen d'expression. C'est un outil qui sert au développement de la personne en tant que sujet membre d'une communauté et reflète sa propre évolution à travers l'expression personnelle ou les interactions entre pairs. Cette fonction de l'oral se manifeste en classe lors des moments de libre expression mis en place par les apprenants eux-mêmes libérés des contraintes institutionnelles et de la programmation instaurée par l'enseignant. Il désigne ainsi l'intervention verbale, l'échange de parole qui émerge dans différentes situations scolaires de façon improvisée et spontanée permettant aux apprenants d'exprimer et de justifier leur point de vue, de participer à un débat, de construire et de faire évoluer par la même occasion leur pensée et enfin de s'intégrer en classe.

L'oral est considéré également comme moyen d'apprentissage, c'est un outil de travail instauré au service de l'appropriation des concepts. Les apprenants utilisent la parole afin de créer un système explicatif qui servira à manipuler et à assimiler ces concepts. Cette fonction de l'oral repose sur « la double hypothèse que les interactions entre pairs peuvent fissurer des

⁷⁸ OULD BENALI Naïma, *Compréhension et expression de l'orale en classe de première année de licence de Français*, Mémoire de Master en Didactique, Université de Bejaia, 2006.

certitudes et installer des conditions favorables à l'apprentissage, et que le travail de verbalisation participe à l'activité de conceptualisation ».

L'oral devient aussi un objet d'enseignement. C'est l'objectivation des apprentissages à l'effectuation des tâches langagières visées comme moyen d'apprentissage de façon à les signaler à l'élève. Cela suppose l'organisation de tâches langagières comme mode d'action. Pour y parvenir, la consigne doit préciser ce que l'on attend comme production finale et surtout identifiable (trois arguments à exposer oralement, par exemple), fixer les contraintes temporelles et/ou organisationnelles (en dix minutes, en groupe de deux) ainsi que les critères d'évaluation.

La dernière fonction est l'oral en tant qu'objet d'apprentissage où des formes variées du discours sont inculquées. Il existe parmi les variétés de l'oral : l'oral spontané (le dialogue), l'oral médiatisé (téléphone, etc.) et l'écrit oralisé (discours, conférence). Il s'agit donc de donner lieu à des situations spécifiques pendant lesquelles le travail est focalisé sur une compétence particulière. L'oral est ainsi objectivé dans une de ses différentes dimensions (interactionnelle, locutoire, communicationnelle, phonatoire, ...) dont on vise l'acquisition. Il ne s'agit pas alors d'émettre des sons mais plutôt de préparer et d'organiser ses idées pour participer à la construction du savoir par le biais d'exercices ciblés (jeux de rôles, simulations, etc.) et/ou par le biais de situations complexes (débat, argumentation, exposé, compte rendu, réalisation de tâche, etc). Dans ce contexte, l'apprentissage langagier s'effectue par la pratique et la réflexion métalinguistique portant sur la pratique.

En se basant sur toutes ces définitions, il est possible de définir l'oral comme une production essentiellement humaine qui suscite à la fois des propriétés mécaniques (la production qui sort de l'organe « bouche ») associées à des qualités intellectuelles (ensemble d'éléments préformés cognitivement avant d'être extériorisés par cet organe) et dont le résultat est susceptible d'impacter de manière, plus ou moins importante, le sujet avec l'entourage/les autres/autrui.

Cependant, l'oral ne peut pas se réduire uniquement au simple fait de parler, il correspond plutôt au fait de parler en s'adaptant à des situations et à un interlocuteur préalablement identifiés tout en respectant les codes et les rites imposés par ce contexte de communication. À cet égard, Laurence Benatar & Christine Harache (2009 : 3)⁷⁹ indiquent que « bien communiquer à l'oral, c'est faire passer des messages à l'aide d'un langage choisi, en utilisant

⁷⁹ BENATAR Laurence & HARACHE Christine, *Tout pour bien communiquer à l'oral*, Eyrolles, Paris, 2009.

une voix bien placée en ajoutant ses émotions, en utilisant intelligemment son corps pour que son public, respecté et pris en compte, accepte le message émis et y adhère ».

De par la présence imposante de ces différentes fonctions dans les classes, a émergé la nécessité d'élaborer une didactique de l'oral assurant une bonne pratique d'enseignement et un meilleur apprentissage de cette composante afin de mener à bien l'acquisition des différentes compétences et, par conséquent, veiller au bon déroulement du processus d'enseignement/apprentissage de la langue dans les institutions pédagogiques.

3. L'oral: nécessité de didactisation.

Enseigner l'oral? L'enjeu d'un tel enseignement/apprentissage pour la réussite des apprenants semble être reconnu aujourd'hui à l'unanimité. Et pourtant, pour Joaquim Dolz et Bernard Schneuwly (*Op.cit.* 2009 : 11), l'enseignement de l'oral n'a rien d'évident:

D'un point de vue historique, c'est un produit tardif de la culture scolaire; en regard des pratiques pédagogiques, le contenu de cet enseignement, très fluctuant, se situe entre des démarches séculaires perpétuées sous des formes sans cesse réadaptées, et des exigences plus récentes d'activités de libération rendues possibles notamment par des moyens techniques nouveaux et faciles d'accès; en ce qui concerne les représentations sociales, l'oral est une notion floue, fortement dépendante des traditions scripturales de l'école; quant aux conceptions théoriques, c'est un objet difficile à cerner et par conséquent ardu à scolariser.

La place de l'oral et l'importance de son enseignement/apprentissage ont longtemps été occultées dans l'univers pédagogique et didactique. Le peu d'études consacrées à cette discipline n'ont pas rencontré beaucoup d'écho et le décalage avec les travaux didactiques sur la lecture ou ceux sur l'écriture est flagrant, voire alarmant (Grandaty & Turco, 2001, cité in Nonnon, 2004)⁸⁰. La difficulté principale de l'enseignement/apprentissage de l'oral est due à sa particularité quant à le percevoir en tant que discipline à part entière. L'oral est considéré comme un « mauvais objet didactique et pédagogique » (Halté, 2005, in Halté & Rispaïl, *Op.cit.* : 12), qui sert de paravent ou de cache-misère à une didactique de l'activité langagière. C'est un :

OVMi : un Objet Verbal Mal Identifié. Longtemps « non objet », ni didactique, ni pédagogique, l'oral est aujourd'hui une espèce d'objet verbal mal identifié,

⁸⁰ NONNON Élisabeth, « Écouter peut-il être un objectif d'apprentissage ? », in *Le français aujourd'hui*, n° 146, 2004, p.75-84. [En ligne, consulté le 17 juin 2017]
URL: <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2004-3-page-75.htm>

définitivement chargé d'idéologie, véritable auberge espagnole où l'on emmène avec soi ses préoccupations. C'est un objet attrape-tout, confus, indéfiniment synchrétique, usé avant même d'avoir réellement servi. (*Ibid.*)

L'oral est perçu comme un domaine périlleux, fautif, risqué et angoissant de par sa spontanéité. Il est enrobé de stéréotypes : une langue de fautes, d'inachèvements, de répétition et d'hésitation. Une situation orale est susceptible de mettre en cause l'intégrité de la personne, de menacer sa « *bonne figure* » et de provoquer chez elle, à chaque interaction, une peur de « perdre la face ». (Goffman : 1974)⁸¹. Par conséquent, les activités orales étant classées « hors zone confort », les traditions pédagogiques ont légué, au sein des différentes institutions, une maîtrise des méthodes de l'écrit où apprenants, comme enseignants, se sentent plus à l'aise car mieux contrôlées et nécessitent moins de temps dans les programmes.

Il existe de nos jours, une incontestable « actualité » de l'oral dont témoigne l'activité éditoriale récente. Cependant, y sont principalement soulignées un certain nombre de difficultés inhérentes à son enseignement. En effet, Rosier (2002 : 88)⁸² démontre la réticence rencontrée quant à l'élaboration d'une didactique de l'oral et précise qu'on « ne peut nier les difficultés de l'enseignement de l'oral oscillant entre la généralisation et la pratique occasionnelle ». Même s'il faudrait parler davantage de *résurgence* que d'émergence (Nonnon, 1999 : 88)⁸³, la prise de conscience accrue suite à la demande des Instances, des institutions éducatives et des enseignants concernant la maîtrise de l'oral et l'essor des préoccupations théoriques relatives à la verbalisation et aux interactions constituent cependant un élément nouveau. Une prise de conscience qui se traduit depuis quelques années, dans les Instructions Officielles qui régissent l'enseignement du français, en rappelant, à chaque étape de la scolarité, la nécessité d'agir sur la capacité de communication orale de l'élève pour le rendre efficient au plan de la parole aussi bien dans la vie de la classe que dans la vie de la société. Apparaissent alors des listes impressionnantes de compétences verbales à construire ou à renforcer concernant, entre autres, la demande de parole, l'organisation des idées, l'argumentation et l'illustration de la parole avec des exemples pertinents, le respect de la parole de l'autre, la mémorisation et l'usage du discours d'évocation, le respect des règles de politesse afin de ménager la face d'autrui, etc.

⁸¹ GOFFMAN Erving, *Les rites d'interaction*, Éditions de Minuit, Paris, 1974.

⁸² ROSIER Jean-Maurice, *La didactique du français*, Coll. « Que sais-je ? », Presses Universitaires de France, Paris, 2002

⁸³ NONNON Élisabeth, « L'enseignement de l'oral et les interactions verbales en classe : champs de référence et problématiques - Aperçu des ressources en langue française », *op.cit.*

Dans ces listes, non exhaustives et évolutives, il existe autant de points qui rappellent l'importance d'une maîtrise de communication en situation mais également la difficulté d'envisager un tel enseignement.

Eddy Roulet (1991)⁸⁴ note à propos de l'oral : « Les quatre questions qui reviennent à intervalles réguliers dans le débat pédagogique peuvent être formulées ainsi :

- Faut-il enseigner l'oral?
- Si oui, qu'est ce que l'oral? et quel oral enseigner?
- Peut-on enseigner l'oral, et comment?
- Quelles sont les implications d'une telle réorientation de l'enseignement pour les formations initiale et continue des enseignants? »

En didactique des langues, l'oral désigne « le domaine de l'enseignement de la langue qui comporte l'enseignement de la spécificité de langue orale et son apprentissage au moyen d'activités d'écoute et de production conduites à partir de textes sonores, si possible authentiques » (J.-P. Robert, *Op.cit.* 2008 : 156). Par conséquent, parler d'une didactique de l'oral, faisant de celui-ci un objet d'enseignement explicite, semblerait légitime.

La question de déterminer quels doivent être précisément les contenus de l'enseignement/apprentissage de l'oral est récurrente. Le changement des besoins langagiers des apprenants selon les contextes et les périodes ne facilite pas cette tâche. S'y ajoute, la confusion entre apprentissage de l'oral et pratique de l'oral, c'est-à-dire la réalisation d'activités qui s'effectuent à l'oral sans formellement viser un apprentissage spécifique. Ce dernier point rend cette question d'autant plus pertinente car la difficulté d'y accorder une réponse donne à l'oral tout son aspect complexe.

Comment donc appréhender l'oral, le saisir comme objet et, surtout, comment l'enseigner, l'évaluer, développer des stratégies didactiques dans ce sens ? Tellement d'interrogations qui pourvoient à l'oral cet aspect contraignant, vecteur de malaise pour les enseignants et les apprenants.

⁸⁴ Cité dans Halté & Rispaïl, *op.cit.*, 2005 : 11.

4. Une didactique de l'oral : quelques notions théoriques et réflexions.

Appliquer une didactique de l'oral en classe, « c'est accepter l'oral dans toutes ses variétés [...], de l'écouter et de le travailler pour en objectiver les traits spécifiques » (Le Cunff et Romian, 1991 :178)⁸⁵. L'acte oral englobe implicitement plusieurs actions qui, quand elles ne sont pas sollicitées simultanément, elles se succèdent ou se chevauchent. Nous avons souhaité illustrer la complexité de cet acte oral en élaborant la figure suivante.

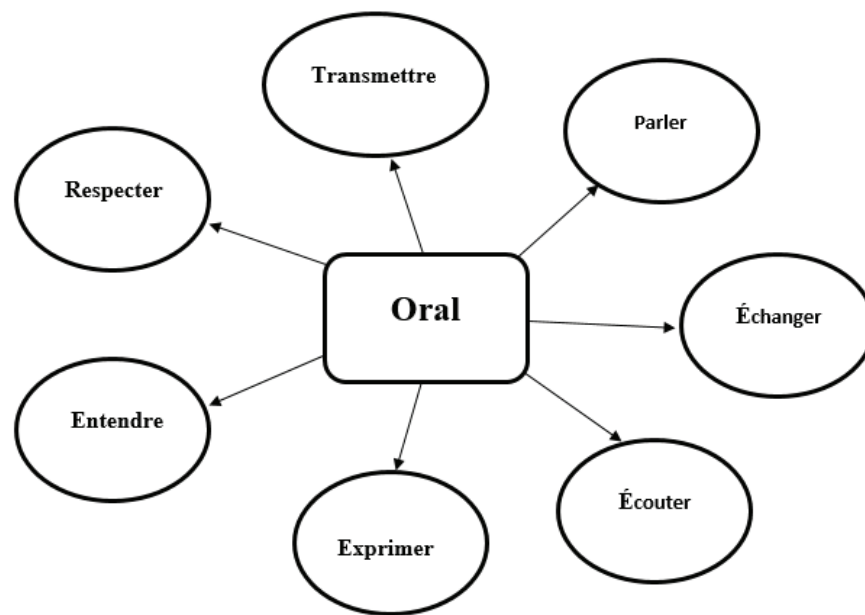


Figure 5 : Actions suscitées par l'acte oral

La complexité de cet acte et les enjeux qui peuvent en découler, démontre la nécessité, voire l'urgence, d'enseigner l'oral.

La didactique de l'oral est une sorte de croisement de plusieurs catégories d'interventions : théoriques, méthodologiques et pratiques qui, en interrelation, vont concerner diverses disciplines telle que la phonétique, la lexicologie, la sociolinguistique, la pragmatique. Pour Guimbretière (*Op.cit.* : 8), la didactique de l'oral se définit comme un carrefour qui

[...] permet à différents domaines de se retrouver et de s'apporter aide mutuelle autour d'un objet d'étude commun : l'enseignement/apprentissage de la langue et de

⁸⁵ LE CUNFF Catherine, ROMIAN Hélène, « Regards rétrospectifs et prospectifs sur une problématique » in *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, n°3, 1991, p. 173-187.

la culture ; et ces domaines vont aller de la phonétique à la psychologie cognitive et à la psychologie du langage en empruntant les voies des théories sur l'apprentissage [...]

Philippe Perrenoud (1988)⁸⁶ constate déjà vers la fin des années 80, à travers ses analyses, qu'il n'existe pas, dans un cadre scolaire, de véritable pédagogie de l'oral. Sur le terrain, il observe un déséquilibre en faveur de l'écrit et note que :

- l'oral n'est pas évalué spécifiquement, et s'il est pris en compte dans une évaluation globale des possibilités de l'élève au moment de l'orientation, c'est souvent de façon intuitive, marginale, très variable d'une classe à l'autre et souvent basé sur l'unique appréciation de l'enseignant ;
- il n'existe pas des outils et des moyens « officiels » d'enseignement permettant de travailler l'oral de manière régulière et spécifique ;
- les pistes didactiques et les indications méthodologiques sont extrêmement maigres ;
- dans l'emploi du temps, l'oral travaillé comme tel reste le parent pauvre ; on se sert forcément de l'oral pour communiquer en classe, mais plutôt comme moyen de faire acquérir d'autres compétences ;
- la formation des maîtres est très lacunaire dans ce domaine, tant en ce qui concerne la didactique que les aspects linguistiques, psycholinguistiques ou sociolinguistique de la langue orale et de la communication ;
- pour l'essentiel du corps politique et la majorité des parents, l'oral reste étranger à ce qu'ils perçoivent comme la mission essentielle de l'école dans le domaine de la langue : enseigner à lire, enseigner la grammaire et la conjugaison, enseigner un vocabulaire de base, enseigner à rédiger correctement et sans trop de fautes d'orthographe des textes simples ;
- enfin, diverses approches de l'écrit (écoute, restitution orale d'un texte, discussion à propos d'un message) entretiennent une certaine confusion ; ce qui pourrait être envisagé comme travail sur la langue orale en tant que telle devient ou redevient rapidement un détour plus ou moins nécessaire pour l'apprentissage de l'écrit.

En effet, la dichotomie oral/écrit réapparaît en permanence, présentant comme une forme d'interdépendance entre ces deux dimensions (Blanche-Benveniste, 1997⁸⁷ ; Blanche-

⁸⁶ PERRENOUD Philippe, « À propos de l'oral », article sur le site de la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève, 1988. [En ligne, consulté le 28 juillet 2016]

URL : https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1988/1988_14.html

Benveniste & Bilger, 1999⁸⁸). Toutefois, les différentes situations d'utilisations du langage en classe amènent à aborder l'oral sous de nombreux angles : l'oral comme moyen d'expression (développement personnel, construction de soi), d'apprentissage (structurer les champs conceptuels) et d'enseignement (transmettre les savoirs, gérer la classe), mais également l'oral comme objet d'apprentissage (maîtriser les genres et discours oraux, apprendre à communiquer) et d'enseignement (travailler la verbalisation, favoriser l'échange et l'interaction). L'oral doit être donc enseigné parce qu'il arbore des aspects variés et relève de compétences particulières qui ne s'acquièrent pas spontanément lors du développement du langage. Mais les questions à propos de son enseignement et son évaluation sont vastes et n'ont pas toujours trouvé bon entendeur parmi pédagogues et didacticiens. Toutes ces dimensions du langage parlé en classe ont amorcé dans les années 1990 une réflexion scientifique et didactique sur la façon dont pouvait être enseigné l'oral et comment il pouvait trouver sa place dans les apprentissages.

Selon Bruno Maurer (2002)⁸⁹, une des caractéristiques de la didactique de l'oral c'est « d'être un objet aux dimensions multiples » dont il cite quelques-unes en soulignant que celles-ci ne concourent évidemment pas à l'exercice des mêmes compétences :

- « la récitation : activité de production orale à partir d'un texte écrit mémorisé ; ses objectifs sont le travail de la mémoire mais aussi l'amélioration de la maîtrise de la langue par intégration de modèles textuels venus de l'écrit ;
- la lecture oralisée : exercice oral de contrôle d'une activité reposant sur un texte écrit;
- la lecture expressive : variante de l'activité précédente, accentuant le caractère oral par un travail sur les rythmes et les intonations témoignant de la compréhension fine;
- l'exposé, le débat et autres genres oraux : ce qui est visé, c'est la maîtrise de compétences de communication dont fait partie la connaissance des caractéristiques formelles de genres discursifs oraux ; travailler le débat, l'exposé, le récit oral, la description, le dialogue, c'est aller dans le sens de la construction de compétences relevant d'une textualité de l'oral ;

⁸⁷ BLANCHE-BENVENISTE Claire, *Approches de la langue parlée en français*, 1997, *op.cit.*

⁸⁸ BLANCHE-Benveniste Claire & BILGER Mireille, « Français parlé – oral spontané ». Quelques réflexions », in *Revue française de linguistique appliquée*, Vol. IV, 1999/2, p.21-30.

⁸⁹ MAURER Bruno, « Contribution à une histoire de l'enseignement de l'oral en primaire par une étude du discours des manuels », in *ELA, Études de linguistique Appliquée*, Didier Érudition, n°125, 2002/1 [En ligne, consulté le 23 mars 2015]

URL: <https://www.cairn.info/revue-ela-2002-1-page-53.htm>

- les activités d'écoute : rarement prévues dans le cadre d'un manuel, où la compréhension écrite prime sur la compréhension orale, l'écoute est une des dimensions importantes de la didactique de l'oral. »

La question de l'oral renvoie donc de manière directe à l'acquisition de compétences langagières spécifiques : apprendre à mieux manipuler et à mieux assimiler le fonctionnement de la langue, les techniques de communication et les genres discursifs en diverses situations d'oral, tant en réception (écoute et compréhension de discours oraux) qu'en production (élaboration des énoncés à l'oral, en mettant en œuvre des conduites de discours plus réfléchies et plus diversifiées). Néanmoins, ces compétences sont hétérogènes et exigent souvent des savoirs de types très différents les uns des autres : résumer un discours et décrire un phénomène complexe ne supposent pas les mêmes savoirs. Encore plus ardu est l'adaptation de techniques progressives visant à suivre l'évolution opératoire de ces compétences; un enfant ne présente pas les mêmes capacités ou techniques d'argumentation qu'un adulte. Face à ce dilemme, les enseignants n'ont alors d'autres ressources que de « construire chaque année, à titre presque symbolique, quelques séances consacrées à l'une ou l'autre des compétences visées et d'espérer que la variété des situations de prise de parole suffira à elle seule à agir efficacement sur la capacité de communication », tout ceci se passant de façon cumulative, globale et naturelle (Laparra, 2008 : 122)⁹⁰.

De nos jours, que ce soit dans une classe de français langue étrangère ou dans une classe de français langue maternelle, il existe encore des difficultés à cerner, de manière plus ou moins précise, ce qu'est l'oral et à établir les points de divergences entre l'oral et l'écrit. L'oral demeure un domaine mal connu et peu expérimenté. Il en résulte que la pratique des professeurs reste encore tâtonnante et celle des apprenants, de même, hésitante. Il est donc légitime, voire indispensable, de parler spécifiquement d'une didactique de l'oral. Cependant, dans la mesure où son objet lui-même est encore problématique, car mal identifié, les références théoriques dans ce domaine demeurent assez naissantes et peu stabilisées. D'où le flou et la fragilité théorique dont la réflexion sur l'enseignement de l'oral émerge à peine.

5. L'oral et le français langue maternelle.

Des recherches démontrent que la source de l'échec scolaire serait d'origine langagière et que la réussite dans les apprentissages serait corrélée à la capacité à « bien parler » le

⁹⁰ LAPARRA Marceline, « L'oral, un enseignement impossible ? », in *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, n°137-138, 2008, p.117-134. [En ligne, consulté le 22 mai 2017]
URL : <https://journals.openedition.org/pratiques/1155>

français. Le lien entre difficultés scolaires et compétences linguistiques socialement déterminées se tisse dès les premiers apprentissages qui se font à l'école maternelle pour se renforcer au début de l'école élémentaire. La maîtrise des compétences orales et des habilités de communication est « un véritable instrument de pouvoir et d'ascension sociale » (Gaussel, 2017 : 1)⁹¹ qui s'avère être sélectif dans un grand nombre de domaines de la vie quotidienne et professionnelle. Un des rôles primordiaux de l'école, afin d'assurer une égalité des chances, serait donc de permettre aux élèves de développer des compétences orales et de maîtriser des registres de langages adaptés aux situations et contextes auxquels ils sont confrontés.

La didactique de l'oral dans un contexte de français langue maternelle est d'abord et avant tout ouverte à tous les registres de langue, registres qui sont travaillés dans la classe de français langue d'enseignement à travers les activités d'oral pratiquées par les enseignants. Elle aurait ainsi pour objectif de permettre à l'élève d'utiliser le langage qu'il possède déjà et de l'enrichir en tenant compte des différentes situations de communication. La didactique de l'oral est différente de la didactique de l'écrit, de la grammaire ou de la lecture, du fait qu'elle s'intéresse à la fois au langage spontané de l'élève et au langage soutenu de celui-ci. Il s'ensuit que l'enseignement de l'oral n'a de sens et d'efficacité que s'il est naturellement incorporé dans le milieu de vie et de communication qu'est la classe, s'il est centré sur l'élève et lui offre les connaissances et compétences nécessaires à la compréhension puis à l'application d'un oral organisé. Cela nécessiterait, selon Doutreloux (1985 : 34)⁹² et Wirthner (1991 : 201)⁹³, une démarche pédagogique réaliste respectant les besoins et les aptitudes de chacun et s'orientant vers des objectifs sélectionnés à partir de besoins constatés par l'enseignant lors de productions orales réalisées en classe. Il s'agirait de faire prendre conscience à l'élève des différents registres de langue et de leur utilité dans la vie quotidienne (Lafontaine, 2001 : 204)⁹⁴. De plus, les situations de communication présentées en classe doivent être signifiantes et susciter un désir d'apprentissage chez les élèves. Ces derniers doivent sentir la pertinence du sens et les avantages des différents registres de langue. De cette façon, la communication orale les engagera profondément et favorisera les circonstances d'interaction. Dans cette perspective, Roulet (*Op.cit.* : 42) ainsi que Ostiguy & Gagné (1992 :

⁹¹ GAUSSEL Marie, « Je parle, tu dis, nous écoutons : apprendre avec l'orale », in *Dossier de veille de l'IFÉ*, n°117, ENS de Lyon, avril 2017.

⁹² DOUTRELOUX Jean-Marie, « Au programme : l'oral », in *Enjeux*, n°8, hiver 1985, p.23-41.

⁹³ WIRTHNER Martine, MARTIN Daniel, PERRENOUD Philippe, *Parole étouffée, parole libérée, Fondements et limites d'une pédagogie de l'oral*, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel-Paris, 1991.

⁹⁴ LAFONTAINE Lizanne, *Élaboration d'un modèle didactique de la production orale en classe de français langue maternelle au secondaire*, Thèse de doctorat, Université de Québec, Montréal, 2001.

45)⁹⁵ proposent une analyse du langage qui pousserait l'élève à réfléchir sur sa langue et le mènerait à développer un esprit critique et un français plus soutenu dans des situations formelles de communication (comme pour un exposé oral par exemple). Perrenoud (1991 : 19)⁹⁶ ainsi que Dolz et Schneuwly (*Op.cit* : 67) abondent dans le même sens et rajoutent que l'école doit favoriser des situations de communication réelles et formatrices auprès de l'élève et qu'elle doit donc être interactive et active dans l'ensemble des disciplines (Lafontaine, 2005)⁹⁷.

Cependant, selon Marceline Laparra (2008)⁹⁸, s'il est un lieu où il n'existe pas de consensus dans la société française sur ce qu'il convient de faire, c'est l'école. La question de l'enseignement de la langue, et plus particulièrement de l'oral, y est mise en relief. Laparra souligne un nombre d'injonctions contradictoires, venant à la fois du grand public et de l'institution, qui freinent une potentielle évolution dans ce domaine :

- On déplore que l'école utilise une langue en décalage avec celle utilisée par les élèves et, en même temps, on reproche aux enseignants un laisser-aller permettant aux élèves d'utiliser en classe un langage familier de la « rue ».
- On encourage les enseignants à focaliser leurs efforts pour inculquer les bases de l'écrit tout en reprochant de ne pas accorder à l'oral la place qui lui est due en classe.
- On incite l'école à devenir un lieu d'épanouissement expressif pour les élèves et, simultanément, on s'indigne que cette institution ne soit plus « un sanctuaire réservé au savoir, à l'abri du tumulte extérieur et qu'elle ne soit plus un espace où règne l'autorité de la parole du maître », jugeant un certain laxisme pédagogique.
- On ironise sur le modèle très traditionnelle de l'école incapable de s'adapter aux exigences de la modernité et de suivre les évolutions technologiques tout en dénonçant le côté rénovateur des nouveaux courants dont les résultats ne seraient pas confirmés satisfaisants.
- On préconise aux enseignants de rendre les élèves au centre du processus d'apprentissage et de s'appuyer pour ce faire sur « *la dynamique des conflits cognitifs*

⁹⁵ OSTIGUY Luc, GAGNE Gilles, « La place de l'activité métalinguistique dans le développement de la langue orale », in *Québec français*, n°84, 1992, p.45-47. [En ligne, consulté le 28 mars 2018]

URL: <https://www.erudit.org/fr/revues/qf/1992-n84-qf1227657/45188ac.pdf>

⁹⁶ Dans Wirthner, Martin & Perrenoud, 1991, *op.cit*.

⁹⁷ LAFONTAINE Lizanne, « La place de la didactique de l'oral en formation initiale des enseignants de français langue d'enseignement au secondaire », in *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, vol.8, n°1, 2005, p.95-109. [En ligne, consulté le 2 février 2016]

URL : <https://www.erudit.org/fr/revues/ncre/2005-v8-n1-ncre0794/1018160ar/>

⁹⁸ « L'oral, un enseignement impossible ? », 2008, *op.cit*.

existant entre pairs » et à la fois, on affirme qu'un apprentissage n'est possible que dans l'imitation d'un modèle magistral.

- On dénonce auprès des enseignants une pratique inéquitable des différentes activités langagières en classe et dans le même élan, on accorde dans l'organisation et l'emploi du temps des séances dédiées uniquement à la grammaire et au vocabulaire par exemple.

De ces injonctions contradictoires se sont nourries les modifications incessantes intervenues dans les Instructions Officielles de l'école depuis des années. Dès lors, coexistent en classe un ensemble d'activités hétérogènes mal organisées entre elles. Le domaine de l'enseignement de l'oral demeure particulièrement déstabilisé par cette situation générale puisqu'il est « un enseignement au statut plus incertain que celui de l'écrit, adossé qu'est celui-ci à des pratiques plus anciennes, et conforté qu'il est par sa légitimité même » (Laparra, *Ibid.*).

Dolz et Schneuwly (2009, *Op.cit.*) résument la situation de l'enseignement/apprentissage de l'oral d'après l'analyse des plans d'études, des instructions officielles et des manuels à partir d'une certaine période. En effet, l'oral figure au rang des préoccupations des instances chargées de régir l'enseignement des langues vivantes depuis la fin du XIX^{ème} siècle. Elles préconisent une meilleure maîtrise orale dans des situations libérées des exigences et consignes purement institutionnelles. C'est ainsi que les instructions de 1890 insistent sur la nécessité de « garder à l'exercice de conversation au moins l'apparence d'une conversation improvisée » et qu'une circulaire en date du 15 novembre 1901 constate : « Nos bons élèves font bien les versions et les thèmes mais peu d'entre eux seraient capables [...] de soutenir une conversation ». Et le même texte de rappeler que « le but principal de l'enseignement des langues étrangères est d'apprendre à les parler et à les écrire ». Succédant aux instructions officielles de 1938, les instructions de 1950 auront une influence plus durable, plus particulièrement sur les pratiques de classe qu'elles définissent avec netteté. En ce qui concerne les objectifs visés, elles précisent qu'il s'agit « dès le début » d'inculquer aux élèves les bonnes bases pour apprendre à « parler, lire et écrire ». Le texte officiel fait référence à une langue « d'aujourd'hui » mais les traditions didactiques et pédagogiques ainsi que les outils disponibles (monopole du livre et du document écrit) font que, si la présence de l'activité orale est bien concrète, elle s'appuie sur des textes écrits dont seuls très peu sont contemporains. Cette activité est souvent restreinte à un commentaire de textes écrits et choisis de nature variée (poèmes, extraits de pièces de théâtre ou de romans). L'exercice de l'explication de texte induit donc un type d'expression orale qui fait peu de

place à l'échange car le questionnement magistral est de règle. De ce fait, cet exercice développe chez les élèves des ressources linguistiques oralisées qui ne peuvent être que limitées.

Selon Perrenoud (1991, dans Wirthner, Martin & Perrenoud, *Op.cit.*), à une certaine époque, l'école disposait d'un répertoire codifié d'exercices aujourd'hui abandonné (élocution, récitation, entraînements issus de la tradition rhétorique pour le lycée). En effet, jusqu'aux années 1960, les seules activités relevant du domaine oral dans les classes de français devaient mener les élèves vers deux finalités:

- La première consiste à apprendre aux élèves à bien parler français, l'apprendre non seulement aux élèves pour qui le français est une langue seconde ou étrangère, mais l'apprendre aussi aux francophones qu'il faut amener à parler correctement, c'est-à-dire en respectant les normes du français écrit. (l'élocution)
- La deuxième finalité consiste à amener les élèves à utiliser la parole pour apprendre les leçons. Une fois celles-ci apprises par cœur, la parole sera l'outil d'évaluation des élèves et donc la preuve de leur acquisition des leçons. (la récitation)

Ces deux finalités correspondent à l'*elocutio* et à la *memoria* de l'ancienne rhétorique. Les activités orales pratiquées jadis se révèlent être plus ou moins les mêmes qu'en 1960 ! Le système éducatif n'avait donc pas vraiment présenté une évolution en ce qui concerne le domaine oral malgré une progression remarquable effectuée au niveau de l'écrit.

À cette époque, on commençait déjà à distinguer deux types d'oral:

- Le 1er est l'oral conventionnel, dit scolaire :

Dans un contexte scolaire, le terme « oral » est employé pour désigner l'intervention verbale, l'échange de parole qui émerge dans différentes situations scolaires de façon improvisée et spontanée et permet aux apprenants d'exprimer et de justifier leur point de vue, de participer à un débat, de construire et de faire évoluer par la même occasion leur pensée et enfin de s'intégrer en classe. Ce sont les différents types de discours oral enseignés au sein de l'établissement scolaire. Ces discours sont incontournables dans la vie scolaire, sociale et professionnelle, car sans eux nous ne pouvons pas réussir ce que nous visons à faire. Parmi ces discours, il existe : l'exposé oral, le commentaire, le résumé, la synthèse, l'entretien d'embauche, l'argumentation...etc.

L'oral est également un objet d'enseignement. Il ne s'agit pas alors d'émettre des sons mais plutôt de préparer et d'organiser ses idées pour participer à la construction du savoir en répondant aux questions du professeur, en faisant un exposé, un compte rendu...etc.

- Le 2ème est l'oral conversationnel :

C'est l'oral utilisé dans la vie quotidienne y compris tous les dialogues, et les actes de communication : « Action, réaction et interaction se traduisent, en fait, par des actes qui sont la réalisation, au moyen d'énoncés et/ou de gestes, des intentions des personnes engagées dans une situation de communication en vue d'atteindre, consciemment ou non, certains buts ». (Richterich & Scherer, 1975 : 2)⁹⁹ tels que : se présenter, saluer, demander des renseignements, donner des indications spatio-temporelles, aller au restaurant ou au café, demander quelque chose...etc. plus largement ce sont les interactions quotidiennes entre les individus.

Malgré cette réflexion sur les catégories de l'oral, il est difficile de ne pas constater la prépondérance des activités de l'oral conventionnel sur celles de l'oral conversationnel, ces dernières sont presque absentes des programmes éducatifs; mis à part les jeux de rôles et les petites discussions entre l'enseignant et les apprenants (qui se limitent souvent à de simples questions/réponses), il n'existe pas de véritables interactions en classe. Et pourtant, il est « possible et nécessaire de travailler l'oral de manière intégrée aux disciplines. Les situations d'apprentissage scientifique et technologique sont des lieux d'investigation à privilégier. Elles génèrent des discours peu présents dans la vie quotidienne des enfants que l'école se doit naturellement de leur permettre de les acquérir » (Grandaty & Turco, 2001 : 413)¹⁰⁰. Ainsi, il était fréquent de retrouver, dans les programmes d'enseignements, des suggestions d'activités en classe mettant en avant la diversité des situations dans lesquelles l'oral peut être utilisé tels que : l'entretien, la critique d'une œuvre, l'exposé, le compte rendu d'une expérience, les jeux de rôles...etc. Mais est-ce réellement suffisant? Force est de constater la double-face de ces exercices: malgré l'intention d'un usage visant une finalité orale, ces exercices dissimulent une période de préparation écrite (un exposé est d'abord écrit, modifié, corrigé puis répété jusqu'à bonne maîtrise des données pour enfin être prononcé correctement et selon un bon ordre

⁹⁹ RICHTERICH René, SCHERER Nicolas, *Communication orale et apprentissage des langues*, Hachette, Paris, 1975.

¹⁰⁰ GRANDATY Michel, TURCO Gilbert (coord), *L'oral dans la classe. Discours, métadiscours, interactions verbales et construction de savoirs à l'école primaire*, Coll. Didactiques des disciplines, Éditions Institut National de Recherche Pédagogique, Paris, 2001.

d'idées devant un public). Une vérité que confirme Weber (2006 : 32)¹⁰¹ : « Les activités reposent sur des écrits oralisés ou ritualisés, qui somme toute ne sont qu'un pâle reflet du français parlé. En somme, on efface l'apprenant derrière un français parlé artificiel ou stérile et qui n'offre pas l'occasion d'en saisir les variations, ni son fonctionnement ».

Dès lors, l'oral est certes plus présent dans les classes, mais une fois de plus, il ne représente pas un objet en tant que tel à enseigner.

Bruno Maurer (2002 : 57-60)¹⁰², constate dans une analyse des discours de manuels de 1923 aux années 70, que le paradigme dominant est celui du *langage reflet et outil de la pensée*. À partir de 1972, sans pour autant que l'écrit ne perd son statut dominant, le changement de paradigme est net: du *langage reflet de la pensée au langage outil de communication*. En effet, l'enseignement/apprentissage de l'oral, comme discipline à part entière du français, ne s'établit réellement dans les pays francophones qu'à la fin des années soixante et début soixante-dix suite à l'apparition des premières lueurs du Plan de rénovation de l'enseignement du français annonçant un « tournant communicatif ». La finalité principale de l'enseignement de la langue française a été ainsi redéfinie : « l'objet de l'enseignement du français (...) est l'usage et le développement des moyens linguistiques de la communication; il s'agit de rendre l'enfant capable de s'exprimer oralement et par écrit et capable de comprendre ce qui est dit et écrit » (Plan de rénovation de l'enseignement du français, 1970)¹⁰³. À cette période, sous la grande influence de la linguistique structurale qui insiste sur la primauté de l'oral par rapport à l'écrit, la langue orale obtient enfin son statut d'« objet scolaire » réel et autonome au même titre que la langue écrite. Le Plan de rénovation invoque alors une nouvelle organisation de la discipline scolaire « français » basée de manière explicite sur la dichotomie « oral-écrit » allant même jusqu'à parler de « priorité de l'oral ». Mais si la nécessité d'un travail sur l'oral est affirmée avec force, les avancées réelles sont limitées par le recours aux théories de référence structurales, notamment dans les années 80-90 qui « constituent le creux de la vague » (Maurer, *Op.cit.* : 62), avec le retour en force de l'écrit sous l'influence des linguistiques textuelles. En parallèle, à partir de nouvelles Instructions Officielles, quelques manuels récents proposent de nouveaux objectifs, intégrant une partie de

¹⁰¹ WEBER Corinne, « Pourquoi les français ne parlent-ils pas comme je l'ai appris ? », in *Le Français dans le monde*, n°345, CLE International, Paris, 2006, p.31-33.

¹⁰² MAURER Bruno, « Contribution à une histoire de l'enseignement de l'oral en primaire par une étude du discours des manuels », 2002, *op.cit.*

¹⁰³ Cité dans Dolz & Schneuwly, *Pour un enseignement de l'oral, op.cit.*, 2009 : 14

l'oral du quotidien, et de nouvelles activités permettant d'entrevoir un renouveau du discours didactique des manuels en matière d'oral.

Les nouvelles méthodologies d'enseignement et les programmes les plus récents soulignent dès lors l'importance d'agir sur la capacité d'interaction de chaque élève afin de le rendre efficient au plan de la parole aussi bien dans la vie scolaire que dans la vie sociale en lui apprenant à s'exprimer dans de véritables situations de communication, marquant de la sorte un réel tournant communicatif. Voient le jour alors un certain nombre de compétences verbales à construire ou à renforcer :

- Apprendre à demander la parole, attendre son tour pour parler et passer la parole.
- Apprendre à écouter autrui, savoir le répéter, le reformuler et le résumer.
- Apprendre à parler à propos et donner les informations tout en les organisant.
- Apprendre à user du discours d'évocation et illustrer un discours avec des exemples pertinents.
- Apprendre à partager son point de vue et accepter celui d'autrui, savoir développer une argumentation et une capacité de conviction,
- Apprendre à rendre compte d'un événement, savoir expliquer un phénomène à autrui.
- Apprendre à vérifier si l'on a bien compris un discours ou un message.
- Apprendre à respecter les règles de politesse et à ménager la face d'autrui (Laparra, 2008 : 120)¹⁰⁴.

Depuis, l'oral capte toutes les attentions et « les récentes instructions officielles lui accordent une place de choix » (Garcia-Debanc & Plane, 2004 : 12)¹⁰⁵. En effet, l'instauration de la dichotomie oral/écrit engendre une réflexion didactique intense sur les modalités de conception de l'enseignement de l'oral, mais celle-ci fut de courte durée. Pour ce qui est des pratiques didactiques, des propositions de démarches - proclamées innovantes - défilent à grande allure mais aucune ne réussit à s'imposer de manière durable. La pratique de l'oral en elle-même demeure alors peu consolidée, craintive et souvent hésitante (Dolz & Schneuwly, *Op.cit.*, 2009 : 14).

Dans la mesure où l'écrit maintient son statut idéalisé du fait qu'il représente une forme parfaite de la langue et reflète une meilleure expression de la pensée, et étant donné que les

¹⁰⁴ LAPARRA Marceline, « L'oral, un enseignement impossible ? », 2008, *op.cit.*

¹⁰⁵ GARCIA-DEBANC Claudine, PLANE Sylvie, *Comment enseigner l'oral à l'école primaire*, Hatier, Paris, 2004.

traditions didactiques ont rendu son enseignement mieux maîtrisé institutionnellement, un enseignement de l'oral reste difficile à réaliser. La parole en classe est alors conçue essentiellement sous deux formes :

- La parole qui tend à calquer sur la forme idéale que représente l'écrit, confondant de la sorte oral et écrit: il s'agit ici de la position dominante avant le tournant communicatif.
- La parole envisagée comme fondamentalement différente de l'écrit dans sa forme et sa fonction puisqu'elle représente le lieu de l'expression spontanée de la personne qu'est l'apprenant et le reflet instantané de sa subjectivité: il s'agit ici de la position dominante après le tournant communicatif.

Dans les deux cas, l'oral est perçu comme une entité homogène qui complète, se mélange ou s'oppose à l'écrit, mais dont l'enseignement reste souvent le produit fortuit du hasard ou de l'instant même. À noter que les critiques du concept de norme ont mis fin à quelques « assimilations simplistes : à l'écrit les registres standard et soutenu, à l'oral la familiarité. Or l'examen des productions a tôt fait de révéler tout un continuum de productions orales (des oraux plutôt qu'un oral), allant de formes familières à des discours très élaborés (oral de la conférence, par exemple), et de montrer que cette diversité existe aussi à l'écrit » (Cuq, 2003 : 182)¹⁰⁶.

Un autre point demeurant essentiel réside dans l'idée que tout enseignement/apprentissage implique, à terme de celui-ci, une évaluation. Or, dans le cas de l'enseignement/apprentissage de l'oral, il n'existe pas assez d'antériorité permettant de définir de façon précise et opératoire son évaluation. Selon Garcia Debanc (1999)¹⁰⁷, il existe six raisons qui rendent cette évaluation indispensable :

- Qu'il soit ou non un objet d'enseignement, l'oral est évalué et les enjeux sociaux qui dépendent de la maîtrise de l'oral sont non négligeables, particulièrement dans les épreuves ou les entretiens d'embauche.
- Toute évaluation de l'oral implique dans un premier temps une réflexion sur la question « qu'est ce que bien parler? »
- Le statut de l'oral dans la classe est révélateur du mode de travail pédagogique ainsi que de la conception de l'apprentissage que s'attribue l'enseignant.

¹⁰⁶ CUQ Jean-Pierre, *Dictionnaire de didactique du Français Langue Étrangère et Seconde*, Clé International, Paris, 2003.

¹⁰⁷ GARCIA-DEBANC Claudine, « Évaluer l'oral », in *Pratiques*, n° 103/104, Novembre 1999. [En ligne, consulté le 13 novembre 2016]

URL : http://www.pratiques-cresf.fr/p103_ga1.pdf

- Une évaluation objective est nécessaire aux enseignants pour procéder à un étayage efficace.
- Une évaluation objective est nécessaire aux enseignants pour envisager de manière efficace un enseignement de l'oral.
- Une évaluation objective est nécessaire aux élèves pour savoir comment progresser.

Néanmoins, une évaluation de l'oral reste difficile à entreprendre et à bien déterminer/consolider. Cela est sans doute lié à un ensemble de raisons, tant d' « *ordre empirique que théorique* », que l'auteur résume en :

- L'oral est difficile à observer et complexe à analyser car les paramètres qui interviennent dans l'interprétation d'un énoncé oral sont nombreux et concomitants.
- L'oral implique l'ensemble de la personne. En effet, la production verbale ne peut être dissociée de la voix, du corps et de la gestualité.
- L'oral, ne laissant pas automatiquement de traces concrètes, nécessite pour son étude des enregistrements qui peuvent être contraignants ou techniquement exigeants.
- Contrairement à l'écrit, l'oral est un domaine souvent ambigu et son fonctionnement spécifique demeure mal identifié.
- D'un point de vue sociolinguistique, l'oral est fortement influencé par les pratiques sociales de référence (plus encore que l'écrit). Cette problématique, bien connue en sociolinguistique et dans l'enseignement du FLE est encore trop souvent ignorée par les enseignants.
- La pratique de l'oral est transversale à toutes les disciplines et à toutes les situations, de manière à rendre difficilement identifiables puis isolables des objets d'enseignement susceptibles d'être travaillés.
- L'évaluation de l'oral nécessite beaucoup de temps qui n'est souvent pas accordable dans la classe ou dans le programme de l'enseignant.
- L'évaluation de l'oral ainsi que l'analyse de ses dimensions syntaxique et sémantique supposent un détour par l'écrit par le biais de transcriptions.
- Les indicateurs d'une réelle maîtrise de l'oral ne sont pas nettement identifiés et réunis. La qualité de l'oral est toujours jugée à l'aune de l'écrit, en dévalorisant l'oral.
- Il existait jusqu'ici peu de matériel pédagogique pour enseigner l'oral et les recherches didactiques menées sur l'oral se sont développées plus récemment que celles sur l'écrit.

Depuis la fin des années 90, avec le concept croissant de la mondialisation, la propagation exponentielle des médias et les relations sociales de plus en plus formelles, une nouvelle didactique de l'oral s'avère indispensable pour suivre le rythme progressif de notre temps. Ce temps où savoir parler et savoir interpréter la parole d'autrui devient un permis pour l'ascension sociale, professionnelle et économique. La non-aptitude à gérer certaines situations orales pourrait rapidement devenir un handicap car, autour de soi, tout invite à une maîtrise excellente de la langue ou même des langues parlées. « Il ne suffit pas de parler, il faut parler juste » disait Shakespeare. Mais que signifie réellement cette expression?

Pour Bruno Maurer (2001 : 9)¹⁰⁸, se référant aux travaux des anthropologues et ethnographes de la communication, souligne que « bien communiquer suppose la maîtrise de paramètres que, le plus souvent nous ne percevons pas, immergés dans notre propre culture, et dont nous faisons l'apprentissage de façon naturelle, par imitation des personnes de notre entourage ». Il ne s'agit donc pas seulement de faire acquérir aux apprenants les règles qui gouvernent la syntaxe, la morphologie, la phonétique, et d'accroître leurs connaissances lexicales mais, en plus de cela, il existe d'autres règles moins explicitées que les précédentes parce qu'elles correspondent à un savoir-faire et dépendent entièrement du contexte et de la situation communicative. Ces règles, que Maurer désigne par l'intitulé « compétences de communication », concernent :

- la connaissance des contraintes propres à un univers de discours: connaître les conditions concrètes de la communication (qui parle à qui? où? quand? comment? pourquoi? etc.), les contraintes de type stylistique et thématique (quel type de texte investir pour être efficace? quelles contraintes m'impose-t-il?), les marques linguistiques requises par la construction de tel type de texte (argumentatif, descriptif, narratif), celles ayant trait à la forme sociale d'un type de texte;
- la connaissance des valeurs idéologiques et culturelles dans lesquelles la communication vient s'inscrire (quels discours sont acceptables? ne le sont pas?);
- la maîtrise des moyens paralinguistiques de communication, tout ce qui concerne les voies mimogestuelles ou posturales de la signification;
- la connaissance des implications pragmatiques des formes linguistiques. (*Ibid.* : 30)

¹⁰⁸ MAURER Bruno, *Une didactique de l'oral - du primaire au lycée*, Bertrand-Lacoste, Paris, 2001.

Cet ensemble de compétences relève d'une conception pleinement culturelle, au sens large du mot, conception indispensable pour un enseignement réussi. Et l'on peut considérer qu'une bonne maîtrise de la langue ne se réalise que quand on adjoint, aux compétences linguistiques, ces compétences communicatives.

Si Bruno Maurer insiste sur la nécessité d'acquérir un bon niveau oral et socioculturel, c'est parce que, selon lui, une bonne maîtrise de la langue contribue à la formation du « *bon citoyen* » qu'il définit : « Être citoyen, c'est avoir un certain nombre de droits et de devoirs dans la cité » (*Ibid.* : 33). Selon lui, en France, il n'existe pas de degrés différents dans la citoyenneté. Effectivement, tous les citoyens ont les mêmes droits et devoirs en France mais en revanche, ils n'exercent pas tous au même niveau leur citoyenneté, c'est-à-dire qu'ils n'ont pas tous la même capacité à faire valoir et légitimer leurs droits et qu'ils n'ont pas non plus tous une égale conscience de leurs devoirs envers elle. Cependant, exercer sa citoyenneté, c'est, entre autres, être apte à s'incorporer et se mouvoir dans tous les milieux de la société, c'est être capable de s'intégrer parmi les autres citoyens, c'est aussi avoir la possibilité de faire fonctionner à son profit l'ascenseur social en effectuant ce que Maurer appelle des « trajets sociaux » sans lesquels il n'y a pas d'interactions parmi les citoyens, et donc pas de société. C'est alors à ce niveau que doit intervenir l'enseignement de l'oral, pour faire en sorte que chaque apprenant puisse acquérir les outils lui permettant de communiquer et d'exercer ses fonctions dans tous les milieux sociaux, voire de pratiquer sa citoyenneté en bonne et due forme. Or, nous constatons que tous les apprenants n'ont pas l'opportunité de suivre la même formation en ce domaine dans les institutions éducatives faute de temps, surtout, qui ne permet d'assurer que l'enseignement des compétences linguistiques pour laisser l'acquisition des compétences communicatives à l'expérience propre aux apprenants ou au simple jeu du hasard. C'est pour cette raison que nous trouvons une certaine inégalité dans l'appropriation des apprenants de ces compétences. Ceux qui ont eu l'occasion de se les approprier dans un environnement riche en modèles langagiers et situations communicatives variées pourront gérer plus tard toutes sortes d'interactions et iront même jusqu'à en tirer profit, ceux-là auront beaucoup plus de chance de réussir en tant que membre d'une société que les autres, moins chanceux, qui n'ont pu bénéficier que d'exemples et de modèles langagiers très limités dans un environnement moins varié.

Dans ce souci, Maurer propose alors d'assurer aux apprenants un enseignement oral basé sur des activités aptes à contribuer à l'éducation du futur citoyen. La réalisation de différents actes de paroles en classe considérés comme particulièrement importants pour la réussite de la communication semble être l'un des moyens les plus pertinents pour accomplir cette tâche.

Jean-Marie Prieur (2007)¹⁰⁹ voit en la parole un moyen d'influence en rapport avec le « destin ». S'interrogeant sur ce qui resterait d'un homme si on lui retire son nom et sa langue, Prieur constate qu'autant la langue et le nom sont constitutifs de notre être et en forment l'essentiel, autant cette langue et ce nom sont aussi « la contingence et l'extériorité d'un « choix » qui nous échappe ». C'est ce que Prieur appelle le destin et poursuit-il :

Apprendre à parler, alors, signifie acquérir les « moyens » d'explorer ce destin, d'investir la place symbolique qui nous échoit à la naissance, c'est y apprendre les règles de la vie commune et les valeurs de l'univers social qui est le nôtre.

C'est apprendre les relations d'existence avec les autres, intérioriser les « lois de la parole » et les catégories de l'interdit qui les fonde.

La nécessité de bien parler, d'adopter une attitude orale maîtrisée, l'influence qui en découle sur l'individu en société, sur son identité, sur son destin même, ne s'arrêtent pas à un contexte de parole en langue maternelle. Les enjeux sont d'autant plus importants quand il s'agit de communiquer en langue étrangère où l'appropriation d'une compétence de communication orale est liée à l'acquisition et l'apprentissage d'un ensemble de compétences : linguistiques, socioculturelles, prosodiques, etc. en langue étrangère. Notre travail s'inscrivant dans l'univers du Français Langue Étrangère, nous allons désormais nous intéresser à l'historique de l'oral en FLE et aux études réalisées dans ce contexte.

¹⁰⁹ PRIEUR Jean-Marie, « Linguistique et littérature face à la langue maternelle. Réel, symbolique, imaginaire », in *Ela. Études de Linguistique Appliquée*, Didier Éruditions, n°147, 2007/3, p. 289-296. [En ligne, consulté le 03 février 2018]

URL : <https://www.cairn.info/revue-ela-2007-3-page-289.htm>

Chapitre 2

L'oral et la didactique du FLE

Le fonctionnement des sociétés modernes repose de plus en plus sur le potentiel communicatif des individus. Le bouleversement des systèmes mondiaux, notamment économiques, incite de plus en plus à l'interaction entre individus et crée des opportunités pour l'ouverture de nouveaux espaces culturels et linguistiques. Selon Bronckart, Bulea et Pouliot (2005 :19)¹¹⁰, la problématique de l'enseignement des langues étrangères

a véritablement émergé au cours du XIX^e, dans le cadre d'enjeux d'abord économiques et politiques. Sur le premier plan, le spectaculaire accroissement des échanges commerciaux a suscité une demande sociale de *maîtrise pratique* des langues étrangères ; sur le second, s'est développé le sentiment que la puissance d'une nation tenait notamment à sa capacité d'interagir avec les autres nations (et surtout à exercer une influence sur elles), ce qui impliquait une connaissance efficace des langues qui y étaient en usage.

De ce fait, émerge un nouvel ordre où le plurilinguisme et l'interculturel sont devenus de moins en moins un luxe, mais plutôt un besoin. Dès lors, comment ne pas se préoccuper de cette « dimension », qui ne cesse de s'imposer dans notre quotidien, celle de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères ?

La pratique et l'usage des langues étrangères s'imposent donc dans notre quotidien et font désormais partie de notre environnement, de notre mode de vie. Mais l'enseignement/apprentissage d'une langue est loin d'être un travail simple et facile. Dans leur ouvrage *Apprendre les langues. Où, quand, comment ?* (entièrement dédié à ce sujet que ce soit dans un contexte de langue maternelle, seconde ou étrangère), Annick Comblain et Jean-Adolphe Rondal (2001 : 29)¹¹¹ qualifient l'apprentissage d'une langue d'« une affaire sérieuse et de longue haleine » car, pour les auteurs, les langues sont « des objets complexes, cristallisations de longues évolutions culturelles, qu'il faut appréhender dans toute leur richesse avant de pouvoir espérer profiter des avantages communicatifs et cognitifs qu'elles permettent ».

¹¹⁰ BRONCKART Jean-Paul, BULEA Ecaterina & POULIOT Michèle (éds.), *Repenser l'enseignement des langues*, Presses Universitaires de Septentrion, Villeneuve d'Ascq, 2005.

¹¹¹ COMBLAIN Annick, RONDAL Jean-Adolphe, *Apprendre les langues : où, quand, comment ?*, 2001, *op.cit.*

À cette époque où l'on témoigne de plus en plus d'ouverture de frontières, de diversité au sein des populations et de consolidation de cultures, le recours à une seule langue véhiculaire semblerait loin de faire l'unanimité. Les besoins d'échanges et de communication entre individus qui ne parlent pas la même langue n'ont jamais été aussi flagrants. D' « une tradition qui assignait aux langues une vertu essentiellement d'ordre de formation intellectuelle et culturelle », Patrick Anderson (2003 : 343)¹¹² note qu' « on est graduellement passé à un impératif qui fait que, théoriquement, un public scolarisé doit pouvoir fréquenter, assimiler et utiliser une langue étrangère ». Cette utilisation étant entendue comme « la capacité de mettre en œuvre des moyens linguistiques et qui devront se réaliser dans ce qui va devenir la parole de l'apprenant en situation de communication » (*Ibid.* : 344.). Ce besoin exponentiel de pouvoir établir des liens avec des langues et cultures étrangères représente alors un véritable enjeu pour le bon déroulement de la communication humaine dans un monde en mouvement perpétuel. De là est né la nécessité de repenser la didactique des langues.

Bien que la didactique des langues ne soit officiellement apparue en tant que discipline qu'à la fin du XIX^{ème} siècle, l'enseignement des langues a cependant toujours été une préoccupation, notamment en Europe. En raison des multiples langues et dialectes qui coexistent sur ce continent, le fait de maîtriser plusieurs langues a toujours été un avantage, voire une nécessité, pour mener à bien les relations d'affaires, diplomatiques et commerciales qui liaient ces pays et le monde.

Toutefois, pour Robert Galisson et Daniel Coste, auteurs du *Dictionnaire de didactique des langues* (1976 : 612)¹¹³, le terme « didactique », par rapport à tous les termes qui touchent à l'enseignement des langues demeurerait « l'un des plus ambigus et des plus controversés », et ceci serait dû à deux raisons : d'abord, parce que c'est un terme dont l'usage est limité et peu connu en France, alors qu'il est beaucoup plus répandu dans les pays frontaliers et au Canada, avec des acceptions très diverses, ce qui contribue à brouiller son contenu. Ensuite parce que sa vocation est de définir une nouvelle discipline qui cherche à circonscrire son domaine au carrefour de plusieurs disciplines reconnues tels que la psychopédagogie et la psycholinguistique.

¹¹² ANDERSON Patrick, « De la langue originaire à la langue de l'autre », in *ELA Études de Linguistique Appliquée*, n°131, 2003/3, p. 343-356. [En ligne, consulté le 8 juillet 2018] URL : <https://www.cairn.info/revue-ela-2003-3-page-343.htm>

¹¹³ GALISSON Robert, COSTE Daniel, *Dictionnaire didactique des langues*, Hachette, Paris, 1976.

Selon Francis Debyser (1977)¹¹⁴, les questions fondamentales et préalables à tout travail méthodologique en didactiques des langues seraient : « *Enseigner une langue à qui ? Pourquoi? Et en vue de quelle utilisation ?* ». Dans une volonté d'élucider cette discipline, Pierre Martinez (2004 : 3)¹¹⁵, didacticien préoccupé par la communication humaine et son éventuel perfectionnement, offre dans son ouvrage *La didactique des langues étrangères*, une définition assez globale de cette dernière :

Le terme « didactique » n'est bien entendu pas réservé au domaine des langues : il a pour signification étymologique, comme adjectif d'abord, « qui est propre à instruire » (du verbe grec : didaskein, enseigner). Dans une définition provisoire très minimaliste, et pour ce qui est précisément des langues, le substantif recouvre un ensemble de moyens, techniques et procédés qui concourent à l'appropriation, par un sujet donné, d'éléments nouveaux de tous ordres.

Parmi ces éléments, l'auteur discerne :

- Des savoirs linguistiques, tels que la grammaire et le lexique. C'est-à-dire les règles et les éléments fondamentaux de fonctionnement de la langue ;
- Des compétences communicatives, ou savoir-faire. Ce sont des éléments utiles pour agir dans le réel. (manières de se présenter, d'informer, de se renseigner, etc.) ;
- Une manière d'être, ou de savoir-être représenté par des comportements culturels souvent indissociables de la langue.

Martinez distingue entre « didactique » et « pédagogie », deux termes souvent confondus (Galisson & Coste, 1976)¹¹⁶, cette dernière étant définie en tant qu' « activité impliquant une relation entre l'enseignant et l'apprenant, qui met l'accent sur les aspects psycho-affectifs et non sur la mise en œuvre des moyens d'enseignements » (Martinez, *Op.cit.* : 4). Sans éventuellement occulter l'impact que peut avoir cette relation enseignant/apprenant, instaurée en didactique, sur la qualité des acquisitions ainsi que sur l'appropriation de nouveaux éléments linguistiques et du développement de compétences, la pédagogie viserait plus spécifiquement des finalités différentes telles que la construction de l'individu en tant qu'adulte et la formation du bon citoyen dans la société.

Dans cette perspective, Martinez démontre que la pédagogie, en parallèle à d'autres sciences ou domaines scientifiques tels que la linguistique, la psychologie, la sociologie, les sciences

¹¹⁴ DEBYSER Francis, « Exprimer son désaccord », 1977, *op.cit.*

¹¹⁵ MARTINEZ Pierre, *La didactique des langues étrangères*, 2004, *op.cit.*

¹¹⁶ GALISSON Robert, COSTE Daniel, *Dictionnaire didactique des langues*, 1976, *op.cit.*

cognitives, la technologie, etc., éclairent le champ de la didactique des langues et contribuent à la fonder en tant que discipline théorique.

1. Qu'est-ce qu'apprendre une langue ?

La question *Qu'est-ce qu'apprendre une langue ?* alimente les débats contemporains. Pour Martinez (*Ibid.*: 5), il serait plus judicieux de se demander « Qu'est-ce que savoir une langue ? » car c'est de la définition de ce « savoir » que vont dépendre les objectifs de l'apprentissage et les moyens de sa réussite.

Le but serait donc d'éviter, dans la mesure du possible, tout hasard et incertitude dans l'établissement des règles ou durant la réalisation du processus d'enseignement/apprentissage de la langue étrangère. De ce fait, la didactique ne peut se concevoir qu'à partir d'un ensemble d'hypothèses et de principes qui permettrait à l'enseignant d'optimiser les savoirs afin de mener à bien l'acte d'enseignement/apprentissage de la langue :

- Hypothèses qui relèvent, entre autres, du mode de travail proposé ou imposé. Par exemple : apprendre par cœur est bénéfique, mais ne suffit pas ; un enseignement efficace doit être répétitif, il doit donc être spiralaire et revenir sur les acquis pour les réactiver ; l'acquisition d'automatismes est une bonne chose, mais elle doit laisser jouer toutefois une créativité du sujet parlant, etc. ;
- Principes, ce sont les remédiations qui dérivent de ces hypothèses. De la sorte : choisir d'organiser des groupes de travail pour développer la socialisation et le besoin de communiquer, afin de ne pas laisser les apprenants sans contacts entre eux et prisonniers dans une relation verticale avec l'enseignant ; ou encore : des phases d'expression libre devront alterner avec des phases centrées davantage sur la structuration et la fixation des acquis, etc. (Martinez, *Ibid.* : 5)

La démarche raisonnée qui découle de ces hypothèses et principes constitue ce que l'on appelle une *Méthodologie d'enseignement*. C'est ainsi qu'au fil des époques, différentes méthodologies ont été élaborées en didactique des langues étrangères. Certaines ont évolué, d'autres ont disparu laissant place à des méthodes d'enseignements plus adaptées à l'époque, aux besoins langagiers du public et aux objectifs attribués.

2. Méthode, Méthodologie et Didactique.

Dans l'introduction de son ouvrage *Histoire des méthodologies d'enseignement des langues vivantes*, Christian Puren (1988 : 16)¹¹⁷ souligne la nécessité de distinguer et de définir quelques notions clés dans ce domaine car il estime que

la fréquence et l'importance des évolutions et révolutions qui se sont succédé en didactique des langues vivantes étrangères (DLVE) depuis une trentaine années font que sa terminologie de base elle-même n'a pas eu le temps, en quelques sortes, de se « décanter ».

L'auteur poursuit en évoquant notamment l'ambiguïté qui existe au niveau des deux termes « méthodes » et « méthodologies » qu'il conviendrait de clarifier d'autant plus que « les significations de ces termes [entre autres] ont varié au cours de l'histoire ».

Ainsi, selon Puren, le terme de *méthode* désignerait, de manière générale, trois sens distincts :

- celui de matériel d'enseignement comme par exemple la méthode *Voix et Images et France* ;
- celui « d'ensemble de procédés et de techniques de classe visant à susciter chez l'élève un comportement ou une activité déterminés ». C'est le cas quand on parle de *méthodes actives* pour désigner tout ce dont a recours un professeur de langue afin de susciter et de maintenir l'intérêt de ses apprenants en classe, ou de *méthode directe* pour indiquer l'ensemble de procédés visant à éviter le recours à l'intermédiaire de la langue maternelle durant le processus d'enseignement/apprentissage, ou encore de *méthode orale* pour parler de toutes les techniques visant à pratiquer oralement la langue en classe ;
- celui enfin d'ensemble cohérent de procédés, techniques et méthodes qui « s'est révélé capable, sur une certaine période historique et chez des concepteurs différents, de générer des cours relativement originaux par rapport aux cours antérieurs et équivalents entre eux quant aux pratiques d'enseignement / apprentissage induites ».

C'est particulièrement au niveau de ce dernier sens que se situe l'ambiguïté. Puren désigne cet ensemble cohérent de procédés et techniques élaborés selon des fondements bien cadrés et résultant d'une expérience bien précise (sur une durée plus ou moins longue) par le terme *méthodologie*. Dans ce sens, la méthodologie est constituée de plusieurs méthodes.

¹¹⁷ Puren Christian, *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Coll. Didactique des Langues Étrangères, Clé International, Paris, 1988.

Ces dernières constituent des données assez permanentes puisqu'elles se situent au niveau des objectifs techniques inhérents à tout enseignement des langues vivantes étrangères (faire accéder au sens, faire saisir les régularités, faire répéter, faire imiter, faire réutiliser...).

Les méthodologies en revanche sont des formations à caractère historique relativement différentes les unes des autres, parce qu'elles se situent à un niveau supérieur où sont pris en compte des éléments sujets à des variations historiques déterminantes tels que :

- les objectifs généraux, parmi lesquels, dans le cas de l'enseignement scolaire, priorité peut être donnée à l'objectif pratique, ou au contraire aux objectifs culturel et formatif ;
- les contenus linguistiques et culturels, où l'on peut par exemple privilégier la langue parlée ou la langue écrite, la culture artistique ou la culture au sens anthropologique... ;
- les théories de référence, en particulier les descriptions linguistique et culturelle, la psychologie de l'apprentissage, la pédagogie générale, qui évoluent au cours de l'histoire ;
- et les situations d'enseignement : les rythmes scolaires, le nombre d'années de cours, d'heures d'enseignement par semaine, d'élèves par classe et l'homogénéité de leur niveau, leur âge, leurs besoins et leurs motivations, la formation des professeurs, etc., qui peuvent varier considérablement d'une époque à l'autre (*Ibid.* : 17).

Dans cet ordre d'idées, la *didactique* (terme d'usage chez les spécialistes et que Puren préfère à *pédagogie* car ce dernier renvoie d'avantage à l'enseignement scolaire) rassemblerait donc l'ensemble des méthodologies qui ont contribué, en l'occurrence, à l'évolution de l'enseignement/apprentissage des langues vivantes étrangères.

De plus, toujours d'après Puren (*Ibid.* : 19), « si l'on veut bien admettre qu'une technique correspond à un ensemble de procédés, et si l'on conserve le terme d'enseignement comme le plus général, tous ces termes clés se définiraient donc par des niveaux d'inclusion réciproque » qu'il serait possible de représenter selon le schéma suivant ¹¹⁸ :

¹¹⁸Source : Puren Christian, *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, édition numérisée au format pdf : décembre 2012, p. 13. [En ligne, consulté le 05 décembre 2016]
URL : <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/1988a/>

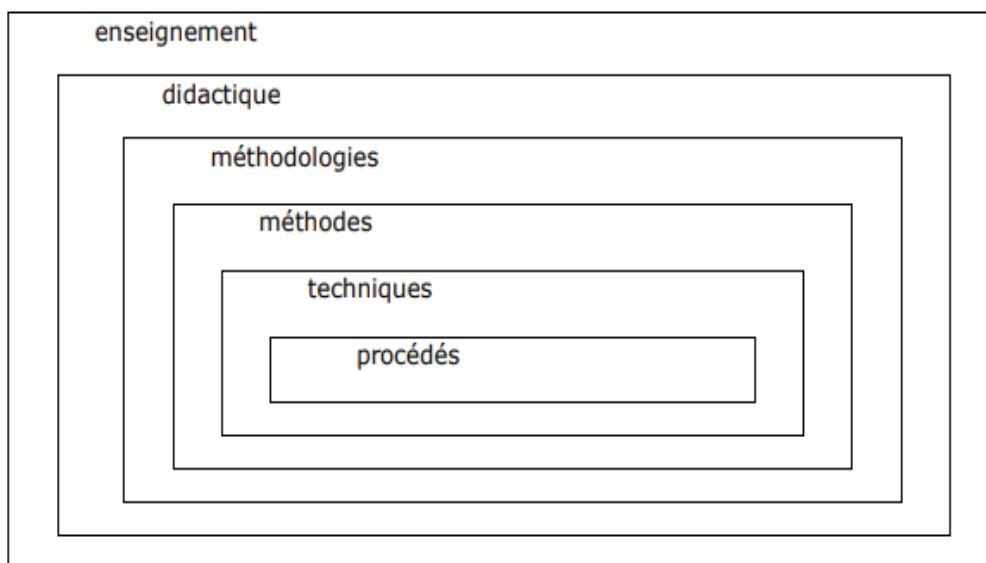


Figure 6 : Illustration des éléments constituant le processus didactique

Pour conclure cet ensemble de définitions, le terme « didactique » de tous les termes qui touchent à l'enseignement des langues est, pour Robert Galisson & Daniel Coste (1976 : 150 - 152)¹¹⁹, « l'un des plus ambigus et des plus controversés » pour différentes raisons. D'une part, parce qu'il est moins répandu en France qu'il ne l'est dans la plupart des pays frontaliers et au Canada, avec des acceptions très diverses contribuant à brouiller son contenu. Et d'autre part, parce que sa vocation est de définir une discipline nouvelle qui cherche à circonscrire son domaine au carrefour de disciplines reconnues. C'est ainsi qu'en Italie et en Suisse, le terme « didactique » est synonyme d'une matière tenant à la fois de la psychopédagogie et de la psycholinguistique ; en Belgique, il est confondu avec la pédagogie ; et partout ailleurs où ce terme existe, il est assimilable à la linguistique appliquée 1^{ère} génération, c'est-à-dire à une discipline englobant à la fois ce que l'on trouve actuellement sous les étiquettes de linguistique appliquée 2^{ème} génération (linguistique répondant à une demande méthodologique précise) et de méthodologie de l'enseignement des langues (mise en forme de la matière linguistique fournie par la linguistique appliquée, à partir de principes émanant de la psychologie, de la sociologie, de la pédagogie, utilisant des procédés et des techniques adéquats aux principes choisis et débouchant sur l'élaboration de méthodes et de manuels utilisables en classe). C'est ainsi qu'en France, parmi les usagers de l'expression *didactique des langues*, deux tendances se dessinent actuellement, qui en font un synonyme :

¹¹⁹ GALISSON & COSTE, *Dictionnaire didactique des langues*, 1976, *op.cit.*

- soit de méthodologie de l'enseignement des langues [...], c'est-à-dire une discipline complémentaire de la linguistique appliquée 2e génération ;
- soit de linguistique appliquée 1e génération, c'est-à-dire une discipline recouvrant l'ensemble des approches scientifiques de l'enseignement des langues et constituant un lieu de synthèse entre les apports différents de la linguistique, de la psychologie, de la sociologie, de la pédagogie. Les rapports entre cette discipline charnière et les disciplines fondamentales sur lesquelles elle s'appuie n'étant pas sans analogie, par exemple, avec ceux que la géographie entretient avec la géologie, l'économie, la climatologie, l'écologie, etc.

Dans le premier cas comme dans le second, le terme didactique renvoie à « un découpage conceptuel non original, puisqu'il se superpose à un signe préexistant, jugé trop connoté par certains utilisateurs » (*Ibid.* : 152). Selon le premier cas, le contenu répond à un besoin heuristique de séparer, de manière provisoire, le traitement de la matière à enseigner de celui de la manière de l'enseigner. Dans le second cas, le contenu répond à une volonté de non-subordination aux disciplines fondamentales mais d'aboutir à la constitution d'une discipline articulée sur ces dernières, cependant différente d'elles et définie par des objectifs spécifiques.

3. Les contraintes d'un enseignement/apprentissage de l'oral en français langue étrangère.

Par son appellation même, la discipline des langues étrangères est immédiatement évocatrice de la dimension orale et de la présence de la parole. Mais cette présence de la parole ne va pas de soi. La mise en place de l'oral ainsi que sa bonne maîtrise à terme rencontrent de multiples obstacles qui tiennent à la nature même de la discipline, aux modalités particulières liées à son fonctionnement au sein de l'institution d'enseignement ou encore à des facteurs d'ordre psychologique. En effet, si les pratiques orales constituent d'ores et déjà un enjeu considérable pour un français natif et exigent de sa part un grand effort pour les maîtriser, il est évident que cet effort est à multiplier chez un apprenant étranger dont les connaissances en français sont limitées.

Si l'oral a aujourd'hui sa place dans le panorama de la didactique du Français Langue Etrangère et constitue un domaine complémentaire aux autres éléments constitutifs de la didactique des langues, au même titre que les composantes lexicale, culturelle, grammaticale, etc., cela n'a pas toujours été le cas ! En effet, difficile de nier ou de masquer le manque d'expertise en ce qui concerne l'enseignement de l'oral dans les classes de FLE. Différentes raisons viennent justifier ces lacunes. Elles sont très variées, plus ou moins remédiables, mais

soulignent toutes l'importance de ce domaine dans le processus d'acquisition de la langue française. Parmi ces raisons, nous pouvons citer:

- La difficulté que rencontrent les didacticiens à cerner l'oral et, par la suite, à déterminer ce qui est nécessaire d'être enseigné et appris. Tout projet didactique est précédé par une identification des objectifs à atteindre en ce qui concerne la matière visée. Et ces objectifs que les apprenants doivent atteindre « ne sont que la transposition en termes pédagogiques de leurs propres besoins et intérêts » (Claude Germain, 1976 : 26, cité dans Besse & Galisson, 1980 : 57)¹²⁰. Or, l'oral est un domaine tellement vaste qu'il semble difficile de pouvoir en définir les objectifs et limiter les besoins.
- Le peu de temps attribué aux activités orales en classe de langue. L'oral est un domaine vaste et varié. De ce fait, il est quasi impossible que l'enseignant puisse veiller au travail individuel de chaque apprenant en cette matière, ce qui serait d'ailleurs la meilleure manière de s'assurer de sa bonne acquisition de l'oral. Alors, il est utile de créer des activités qui demandent la participation de tous les apprenants en même temps et d'accorder le temps nécessaire au bon déroulement de ces activités. Or, malheureusement, il y a toujours tendance à accorder la majorité du temps consacré au programme d'enseignement aux activités relevant de l'écrit. Dans cet ordre d'idée, une question de taille s'impose : comment prendre en compte les spécificités linguistiques et communicatives de l'apprenant dans l'élaboration des activités pour un enseignement/apprentissage de l'oral ?
- L'expérience limitée des enseignants de français langue étrangère en ce qui concerne la construction d'un cours oral. Issu de formations en méthodes traditionnelles, l'enseignant a souvent du mal à se défaire de sa position dominante en classe de langue. Puisqu'il ne s'agit pas d'« acquérir des connaissances » mais d'être en situation de « traiter la langue », le rôle du professeur n'est plus celui de pourvoyeur de connaissances, mais de médiateur, de facilitateur, d'orientation et de recherche des moyens les plus aptes à faciliter l'acquisition de ce nouveau comportement linguistique qui doit être celui des apprenants. Ceci dit, il est souhaitable que l'enseignant se mette dès le début en situation de communiquer avec ses étudiants, qu'il quitte l'estrade ou la table pour s'asseoir avec ses apprenants dans un cercle. L'attitude communicative du professeur est donc la première condition favorisant les prises de parole

¹²⁰ BESSE Henri, GALISSON Robert, *Polémique en didactique, du renouveau en question*, coll. Didactique des langues étrangères, Clé international, Paris, 1980.

des étudiants. De même, la qualité et la fréquence des échanges en classe sont des facteurs qui facilitent le processus d'apprentissage.

- Le choix des supports en classe de Français Langue Etrangère constitue un enjeu remarquable pour l'enseignant surtout quand s'y rattache la question de la motivation de l'apprenant. Les documents authentiques sont considérés comme bouées de sauvetage dans ce domaine. Il s'agit de documents qui n'ont pas été conçus au départ à des fins pédagogiques. Le recours à ces documents permet à l'apprenant de travailler sur des échanges réels, d'apprendre une langue variée socialement et de faire connaissance avec la culture du pays et ses traditions, ce qui représente un énorme avantage pour préparer l'apprenant à la communication hors de la classe.
- La peur chez l'apprenant de commettre des fautes et l'appréhension d'être mal jugé. Dans un contexte d'apprentissage d'une langue étrangère, il a souvent été observé que l'apprenant éprouvait, à un certain stade - si ce n'est depuis le début - de l'anxiété (Arnold : 2006¹²¹ ; E.K. Horwitz, M.B. Horwitz et J.A. Cope, 1996¹²²) générée par un mélange de sentiments tels que l'inquiétude, la frustration, la peur de l'erreur, l'insécurité. Jane Arnold (*Op.cit.* : 411) fait référence à la contribution de H.D. Brown (1999 : 26)¹²³ qui souligne le risque de vulnérabilité dont le contexte d'apprentissage est porteur :

Il y a peu de disciplines dans le curriculum, peut-être aucune, qui soient aussi portées à l'anxiété que l'apprentissage des langues étrangères et des langues secondes. L'exercice qui consiste à prendre la parole devant autrui, utilisant un instrument linguistique instable, implique un haut niveau de vulnérabilité. Dans certains cas, peut-être la méthodologie utilisée peut renforcer l'anxiété. Au contraire, d'autres, par exemple la méthodologie grammaire-traduction, en réduiraient les risques, les apprenants investissant très peu d'eux-mêmes dans la réalisation des tâches requises.

Par contre, avec les méthodes centrées sur la communication, les possibilités d'interactions à risque d'anxiété augmentent de manière importante, sauf à faire des efforts pour la construction d'un environnement émotionnellement sécurisant.

Dans une classe de langue, plus encore lors de pratiques orales, un apprenant qui se trouve

¹²¹ ARNOLD Jane, « Comment les facteurs affectifs influencent-ils l'apprentissage d'une langue étrangère ? », in *ELA, Études de linguistique Appliquée*, Vol.144, n° 4, 2006, p.407-425.

¹²² HORWITZ Elaine K., HORWITZ Michael B., COPE Joann, "Foreign Language Classroom Anxiety", in *Modern Language Journal*, 70, 1986, p.125-132.

¹²³ BROWN H. Douglas., "A Map of the Terrain", cité dans ARNOLD J. (éd.), *Affect in Language Learning*, Cambridge University Press, Madrid, 1999.

face à une langue qui lui est inconnue, étrangère, a tendance à paniquer et, par conséquent, à subir un blocage de l'expression tant au niveau psychologique qu'au niveau corporel. Jean-Marie Prieur (1996 : 53)¹²⁴ dit à ce propos : « La parole vécue comme mise en scène insupportable du corps ; le fantasme qui sous-tend l'arrêt de la parole est que parler se vit comme une déperdition de soi et de son corps, une manifestation menaçante périlleuse pour l'image spéculaire ». Dans un tel contexte, l'acte oral peut être perçu par l'apprenant comme une atteinte à soi, qu'il cherchera à éviter. Cette inhibition, qui en résulte, reflète le souhait de l'apprenant de se protéger de ce qui lui est non familier en préservant la *face*. Il est possible de se référer aux travaux d'Erving Goffman menés dans le domaine de l'ethnographie de la communication pour mieux illustrer ce point. Goffman note, dans son ouvrage intitulé *Les Rites d'interactions* (1974 : 9)¹²⁵, que la *face* est la « valeur sociale positive qu'une personne revendique effectivement à travers la ligne d'action que les autres supposent qu'elle a adoptée au cours d'un contact particulier ». Ce qui veut dire que l'apprenant, placé en situation communicative, a une volonté profonde de préserver sa face devant le reste de la classe telle qu'il ira même jusqu'à préférer la non-interaction et la non-participation pendant les activités orales à la perte de sa face, voire de son identité.

- Le manque d'expertise chez les enseignants en matière d'évaluation des connaissances orales. Contrairement aux pratiques écrites de la langue, l'enseignant ne dispose pas de techniques avérées opérationnelles ou d'une large variété d'activités et d'exercices visant à évaluer chez ses apprenants, de manière efficace, leurs degrés d'acquisition de l'oral. De plus, afin de pouvoir évaluer de façon juste et égale ses apprenants, l'enseignant doit disposer de tout le temps nécessaire au bon déroulement de cette opération. Or, dans une classe de langue comportant un nombre important d'apprenants, ce n'est pas toujours évident.

Cette liste ne s'autoproclame certainement pas exhaustive. Il existerait en effet d'autres points, variant du plus simple au plus complexe, qui peuvent être liés à la subjectivité de chaque apprenant ou même influencés par l'environnement ou par un contexte particulier à chaque classe. Un travail assez fastidieux s'impose alors, pour chercheurs et didacticiens, visant à combler les lacunes existantes en cette matière et à faire évoluer l'enseignement de l'oral en français langue étrangère.

¹²⁴ PRIEUR Jean-Marie, *Le vent traversier. Langage et subjectivité*, Série Langages et cultures, Université Paul Valéry Montpellier III, Centre de formation pédagogique pour l'enseignement du français langue étrangère, 1996.

¹²⁵ GOFFMAN Erving, *Les rites d'interaction*, 1974, *op.cit.*.

En didactique du français langue étrangère, la composante orale est donc au cœur des préoccupations actuelles. Mais si l'on se réfère à l'histoire de cette discipline, nous constatons que celle-ci n'a pas toujours occupé le devant de la scène. Afin de mieux situer l'importance accordée à l'enseignement/apprentissage de l'oral en FLE durant les dernières décennies et pour comprendre son état actuel, il nous a paru opportun de revenir rapidement sur les conditions de son élaboration, c'est-à-dire l'ensemble des « physionomies » que cet enseignement/apprentissage a pris dans les différentes approches pédagogiques qui ont constitué ou traversé l'histoire de la didactique du FLE.

4. Historique de la didactique du FLE et la place de l'oral.

Bien que la didactique des langues ne soit apparue et officiellement conçue qu'à la fin du XIX^{ème} siècle, l'enseignement des langues a toujours été une préoccupation en Europe. De même, depuis le XIX^{ème} siècle et jusqu'à présent, le champ de la didactique du français langue étrangère n'a cessé d'évoluer. Différentes méthodologies se sont succédé dans l'univers de l'enseignement/apprentissage du FLE, les unes en rupture avec les précédentes, les autres en remédiation avec les préexistantes ou comme une nouvelle adaptation aux nouveaux besoins de la société selon l'époque¹²⁶. Leur évolution dépend donc de l'évolution du public concerné, de ses besoins et des objectifs qui en découlent. Dans le but de mieux situer notre démarche, de faciliter nos repères et de mieux comprendre nos choix pédagogiques, et même s'il est difficile de définir d'une manière précise leur ordre chronologique (étant donné que certaines méthodologies ont coexisté avant de s'imposer aux précédentes), il semblerait toutefois primordial d'évoquer les méthodologies qui ont le plus marqué l'évolution de la didactique du FLE et la place accordée à l'enseignement/apprentissage des compétences orales dans chacune de ces méthodologies:

4.1. La méthodologie traditionnelle.

Plus connue sous le nom de la méthodologie grammaire-traduction, elle appartient, selon Henri Boyer (1990 :10)¹²⁷ à « la préhistoire de la didactique des langues ». Elle fut adoptée au XVIII^{ème} siècle jusqu'à la fin du XIX^{ème} siècle et fut, d'après C. CORNAIRE

¹²⁶ Cf. Annexe 3. Tableau élaborée par Christian Puren démontrant l' « évolution historique des configurations didactiques ».

¹²⁷ BOYER Henri, BUTZBACH-RIVERA Michèle, PENDANX Michèle, *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère*, Clé International, Paris, 1990.

(1998 :4)¹²⁸, l'approche à la plus longue durée de vie. À cette époque, l'objectif culturel était prioritaire : on étudiait le français par et pour sa littérature, sa poésie, ses expressions, sa culture (ces connaissances accordaient une catégorie sociale et une distinction intellectuelle supérieures pour l'apprenant de langue étrangère). Cette méthodologie s'appuyait sur la lecture et la traduction de textes littéraires en langue étrangère. La langue cible était ainsi décortiquée et présentée comme un ensemble de règles grammaticales et d'exceptions, en soulignant les points de rapprochement ou de comparaison entre la langue cible et la langue maternelle. De ce fait, cette méthodologie affichait une préférence pour la langue soutenue des grands auteurs (dont les œuvres étaient considérées comme le reflet de la culture du pays et constituaient son patrimoine) sur la langue orale de tous les jours. La dimension culturelle de la langue se voit ainsi préférer, de manière systématique, un statut important bien qu'elle soit restreinte sur l'étude des œuvres écrites des grands écrivains. Quant à l'enseignement et l'apprentissage des pratiques orales, il était alors placé au second rang. À ce propos, J.P. Cuq & I. Gruca (2003 : 235)¹²⁹ notent :

C'est l'enseignement de l'écrit qui prédomine et qui s'effectue selon la gradation mot-phrase-texte. Il n'y est question que du français normatif, qui trouve sa meilleure expression chez les écrivains. Très rapidement, le point grammatical abordé est illustré par une phrase d'auteurs et explicité par les activités de traduction de textes littéraires. La norme à enseigner était donc celle qui était véhiculée par les écrits littéraires qui représentaient le « bon usage » et cette conception ne souffrait pas l'ombre d'une remise en question tant elle était forte et répandue.

Cette méthodologie, dont l'usage s'est étalé sur, pratiquement, deux siècles, a connu une certaine évolution dans sa pratique : à ses débuts, la méthodologie traditionnelle se référait au *thème* comme exercice de traduction et la mémorisation de phrases comme techniques d'acquisition de la langue. La grammaire était enseignée de manière déductive, c'est-à-dire, par la présentation de la règle qu'il faudra ensuite appliquer à des cas particuliers sous forme d'exercices répétitifs. Un peu plus tard, au XIX^{ème} siècle, une évolution est constatée par l'introduction de la *version* dont les pratiques consistaient à diviser un texte de la langue étrangère en plusieurs parties et le traduire mot à mot dans la langue maternelle. De cette traduction découlait une étude théorique cohérente des points grammaticaux présents

¹²⁸ CORNAIRE Claudette & GERMAIN Claude, *La compréhension orale*, coll. Didactique des langues étrangères, Clé International, Paris, 1998.

¹²⁹ CUQ Jean-Pierre & GRUCA Isabelle, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Presses Universitaires de Grenoble, Grenoble, 2003 (1^{ère} éd. 2002).

dans le texte de base. Ce principe de traduction impliqua un usage intensif et récurrent de la langue maternelle en classe. Le vocabulaire de la langue étrangère était enseigné sous forme de listes de mots inspirées, le plus souvent, par la thématique du texte de base que les apprenants devaient apprendre par cœur.

Étant donné le faible niveau d'implication didactique que présentait la méthodologie traditionnelle, le professeur n'avait pas besoin de recourir à un manuel. Il lui revenait l'entière responsabilité de préparer son cours en sélectionnant les textes et les exercices appropriés selon le niveau et les besoins de ses apprenants. Le professeur dominait entièrement la classe en détenant le savoir et l'autorité: il choisissait les textes, préparait les exercices, donnait les instructions, posait les questions et corrigeait les réponses. Ce pouvoir du savoir lui procura le titre de « maître ».

4.1.1. L'oral dans la méthodologie traditionnelle.

La méthodologie traditionnelle décrit une langue qui n'est plus, ou rarement, en usage de nos temps car elle impose généralement une norme qui est spécifique aux grands écrivains des siècles passés. Il va donc de soi que cette méthodologie fait la part belle à l'écrit en considérant l'oral comme un pré-requis. En effet, ce dernier, n'étant pas considéré comme une finalité, ne fait l'objet d'un quelconque enseignement dans la méthodologie traditionnelle. Dans l'introduction du *Cours de Langue et Civilisation Françaises* (nommée également *Mauger bleu*)¹³⁰, manuel de français inspiré de la méthodologie traditionnelle, Gaston Mauger fait remarquer qu'« au bout d'un an environ d'études, et à la cadence de deux heures de leçons par jour, les étudiants sont généralement capables d'affronter seuls les œuvres de bon nombre de nos écrivains ». Un enseignement basé sur la méthodologie traditionnelle ne viserait donc pas l'acquisition d'un instrument de communication orale, l'objectif prioritaire serait plutôt de permettre à l'apprenant de lire les ouvrages littéraires écrits dans la langue cible.

Dans cet ouvrage, l'accent est mis dès le départ sur un enseignement intensif des activités écrites : on y suggère des exercices d'orthographe (dictée,...), de vocabulaire (légendes à compléter, identification d'objets...), de grammaire (exercice d'indentification, de concordance de temps,...). Quant à l'enseignement de l'oral, il se limite à quelques exercices de prononciation qui « sont en réalité tous orientés vers l'oralisation de l'écrit comme la

¹³⁰ MAUGER Gaston, *Cours de langue et de civilisation françaises à l'usage des étrangers*, (4 volumes), Hachette, (1953-1957) rééditions régulières, [1, p. VI].

récitation de textes écrits, puis la lecture à haute voix des textes d'auteurs » (Cuq & Gruca, *Op.cit.* : 255).

Pour ce qui est des interactions verbales en classe, la méthodologie traditionnelle prône, la plupart du temps, un modèle d'échanges de type transmissif à sens unique allant du professeur à l'apprenant. En effet, la méthodologie traditionnelle est fondée sur une relation pédagogique spécifique : le rôle de l'enseignant y est central. Ce dernier, occupant un bureau souvent placé sur une estrade de manière à dominer les élèves par la parole et le regard, est considéré comme l'unique détenteur du pouvoir et du savoir (c'est lui qui choisit les textes, prépare les exercices, assigne les tâches, pose les questions et corrige les réponses), faisant de lui le modèle de compétence linguistique à imiter.

Les interactions professeur —> apprenants se font généralement dans la langue maternelle qui devient la langue de communication pour les directives ainsi que pour les explications.

Les interactions professeur —> apprenants qui se font en langue étrangère, bien rares qu'ils soient, ont la particularité d'être très ritualisées. (À titre d'exemple, dans le *Mauger bleu*, on trouve un passage qui traite de *l'adaptation de nos leçons à la classe vivante* ; il donne des conseils aux enseignants, et leur fournit des exemples de questions à poser aux apprenants du genre : *Est-ce un X ? Oui, c'est un X ou Non, ce n'est pas un X.*)

Quant aux interactions apprenant —> apprenant, elles sont quasi inexistantes. La méthodologie traditionnelle laisse peu d'initiative à l'apprenant notamment au niveau de l'oral. Sa production orale est souvent limitée à la lecture à haute voix de textes d'auteurs choisis. Lorsque l'apprenant apprend à poser des questions : *interrogation directe + réponse*, cela est généralement plus proche d'une simulation de l'oral que d'un oral naturel (et qui ressemble plutôt aux questions « ritualisées » que pose l'enseignant).

Bien que la méthodologie traditionnelle ait mis un point d'honneur à faire acquérir aux apprenants une bonne connaissance des règles de grammaire et du vocabulaire, elle n'a pas permis de les investir dans une réelle pratique de l'oral. En effet, le vocabulaire enseigné n'était plus actuel selon l'époque (dans le *Mauger bleu 1*, on trouve des mots qui ne sont plus représentatifs de la langue en usage aujourd'hui : on ne dit plus *serviette*, mais *sac* ou *cartable*, et le mot *gomme* est souvent remplacé par *effaceur*, le mot *chaise* succède aujourd'hui au mot *banc*, ...etc.). Cependant, elle s'est avérée peu efficace pour développer une réelle compétence de communication en langue cible.

Ainsi, les mérites de l'application de la méthodologie traditionnelle en classe de langue vivante étaient donc, tout naturellement, plus évidents dans un contexte adéquat, où l'accès à l'écrit constitue la finalité de l'apprentissage. D'ailleurs, comme le souligne Germain (1993 : 106)¹³¹ « elle [la méthode traditionnelle] est appropriée là où la lecture et la compréhension de textes littéraires est le premier but, et où peu de connaissance de la langue orale est nécessaire ». Placé au second plan, l'oral ne représentait pas une préoccupation à partir du moment où les apprenants réussissaient à bien écrire selon la norme.

La rigidité de ce système et l'insuffisance d'une pratique réelle de la langue cible, notamment dans sa dimension actuelle, ont remis en question quant à la pertinence de la méthodologie traditionnelle comme le souligne Puren (*Op.cit.*: 25) : « Cette inflation de l'enseignement théorique du latin écrit classique se fait aux dépens de l'apprentissage du latin parlé, comme la montre à l'époque la multiplication des plaintes concernant l'inefficacité pratique de cet enseignement ». Les résultats jugés insatisfaisants, voire décevants, ont contribué à sa disparition vers la fin du XIX^{ème} siècle.

4.2. La méthodologie naturelle.

Les fondements de la méthodologie naturelle émergent vers la fin du XIX^{ème} siècle, elle a ainsi coexisté avec la méthodologie traditionnelle bien qu'elle préconise une conception totalement différente de cette dernière. Ce sont les observations sur la langue allemande et les processus de son apprentissage relevées par F. Gouin qui ont été à l'origine de son fondement. Gouin constate que la nécessité d'apprendre des langues vivantes viendrait du besoin de l'homme de communiquer avec autrui et de franchir ainsi les barrières linguistiques et culturelles. Émerge alors l'importance d'enseigner et d'apprendre l'oral aussi bien que l'écrit. C'est à partir de ces constats que les méthodes didactiques vont se baser sur des théories de l'apprentissage (d'ordre psychologiques, sociologiques, linguistiques, etc.) qui vont toutes prôner l'importance de l'oral.

L'apprentissage d'une langue étrangère, selon la méthode naturelle, est comparé à l'acquisition de la langue maternelle par l'enfant. Selon Gouin, l'enfant apprendrait sa langue maternelle par un principe « d'ordre » : tout d'abord, il se ferait des représentations mentales des faits réels et sensibles, ensuite il leur attribuerait un ordre chronologique et enfin il les transformerait, après une période d'incubation allant de cinq à six jours, en connaissances par

¹³¹ GERMAIN Claude, *Évolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*, Coll. Didactique des Langues Étrangères, Clé International, Paris, 1993.

un travail de répétition selon le même ordre. L'enfant n'apprendrait donc pas des mots sans rapports, mais plutôt se créerait de nouvelles connaissances qu'il viendra ajouter à son acquis personnel de base.

4.2.1. L'oral dans la méthodologie naturelle.

Avec la méthodologie naturelle, est apparue la notion d'immersion dont Gouin était considéré le pionnier et le premier à avoir primé le sens sur la forme et la proposition sur le mot. La langue comportant essentiellement une dimension orale, l'oreille serait l'organe réceptif principal du langage, d'où la nécessité de placer l'enfant/apprenant en situation d'écoute prolongée en langue étrangère.

Gouin avait une particulière conception de la langue qui lui a permis de créer la méthode des séries. Une *série linguistique* étant pour lui une suite enchaînée de récits, de descriptions, de thèmes qui reproduisent dans l'ordre chronologique tous les moments et phénomènes connus de ce thème. C'est ainsi qu'il dresse une série de phrases qui représentent dans l'ordre chronologique toutes les actions nécessaires pour, par exemple, aller puiser de l'eau. Il établit ensuite une progression de thèmes de la vie quotidienne selon les difficultés. L'intérêt principal de ces séries est de se concentrer sur *comment faire quelque-chose* plutôt que de se focaliser sur la chose elle-même. Donc, au lieu d'apprendre des listes et des listes de mots sans être capable de construire des phrases avec, le professeur est amené à choisir des situations de la vie courante et les décomposait en une série d'actions. Cela aboutit à une série très courte de phrases décrivant une action. Par exemple: Je prends le livre. J'ouvre le livre. Je ferme le livre. Le tout est dit et fait dans la langue maternelle de l'apprenant. Ce dernier est conduit à mémoriser ces trois verbes (prends – ouvre – ferme) tout en faisant l'action. Puis, le professeur lui pose des questions visant à ancrer ce qu'il vient de faire. Tout l'intérêt de cette approche est de mêler le geste à la parole en première intention puis d'adopter une forme narrative pour chaque série: il y a un début, un milieu, une fin, comme dans toutes les histoires qui sont familières aux enfants. L'apprenant retrouve, de cette manière, une structure qu'il a intégrée depuis tout petit et qui fait écho à son univers affectif.

La méthode de séries de Gouin considère la langue comme une façon de penser et de se représenter le monde. Enseigner l'oral est aussi important que l'écrit et l'on estime qu'être placé en situation d'écoute prolongée est bénéfique. Cependant, sa méthode reste incomplète car il ne présente que quelques-unes des séries possibles. De plus, la difficulté de la mise en place de la méthode naturelle dans le système scolaire est à l'origine de son non déploiement.

Cependant, le caractère révolutionnaire de cette méthode qui s'est présentée comme l'opposée radical de la méthodologie traditionnelle est incontestable. De cette opposition est née une réelle réflexion sur la didactique des langues étrangères.

4.3. La méthodologie directe.

La méthodologie directe apparaît dès la fin du XIX siècle et début XXème dans une France désirant s'ouvrir sur l'étranger. À cette époque, le changement des besoins de la société a incité à troquer la langue exclusivement littéraire avec une langue apte à s'adapter avec l'évolution des circonstances et mener à bien les échanges internationaux, économiques, politiques et culturels. Ceci a provoqué l'apparition d'une nouvelle dimension : « la pratique » qui visait une maîtrise effective de la langue « comme un outil de communication destiné à engager efficacement une conversation avec des personnes parlant une autre langue »¹³².

Suite à une longue polémique opposant les traditionalistes aux partisans de la réforme directe, une instruction ministérielle (circulaire du 15 novembre 1901), qualifiée de « coup d'état pédagogique de 1902 » (Puren, *Op.cit.*, 1988 : 95), introduira la méthodologie directe de manière autoritaire dans l'enseignement national français en imposant aux professeurs de langue étrangère son unique utilisation. Elle est reconnue historiquement comme la première méthodologie spécifique à l'enseignement des langues vivantes étrangères.

En continuité avec la méthodologie naturelle, les principes de la méthodologie directe en didactique des langues étrangères sont fondés sur l'observation de l'acquisition de la langue maternelle par l'enfant. Celui-ci apprendrait sa langue maternelle de manière instinctive et involontaire car il y est exposé constamment. La méthodologie directe préconise alors de reproduire dans la classe des conditions d'acquisitions les plus proches au naturel en avançant trois principes fondamentaux qui constituent son noyau dur :

- Un enseignement des mots étrangers sans passer par l'intermédiaire de leurs équivalents français. Le professeur explique le vocabulaire à l'aide d'objets ou d'images sans jamais traduire en langue maternelle. L'objectif étant d'amener les apprenants, le plus tôt possible, à penser en langue étrangère.

¹³² RODRIGUEZ SEARA Ana, « L'évolution des méthodologies dans l'enseignement du français langue étrangère depuis la méthodologie traditionnelle jusqu'à nos jours », in *Revista de humanidades*, n°1, 2001, p.139-161. [En ligne, consulté le 30 avril 2016]

URL : <http://portail-du-fle.info/glossaire/methodologies.html>

- L'emploi de la langue orale sans passer par l'intermédiaire de sa forme écrite. L'importance est particulièrement portée à la prononciation tandis que la langue écrite est considérée comme une langue orale « scripturée ».
- L'enseignement de la grammaire étrangère sans passer par l'intermédiaire de la règle explicite. Cela se passe de manière inductive en privilégiant les exercices de conversation ainsi que les questions-réponses dirigées par l'enseignant. (*Ibid.* : 106)

Ces principes d'enseignement direct auraient pour objectif de confronter l'apprenant de manière immédiate et constante avec la langue étrangère le plaçant ainsi dans un contexte d'immersion totale (le bain de langage) afin de l'amener à raisonner directement en langue étrangère. L'usage de l'oral actuel et quotidien était donc de rigueur. Le passage à l'écrit est renvoyé au second plan et était considéré comme le moyen de fixer par l'écriture ce que l'apprenant avait déjà acquis oralement (une technique appelée « l'oral scripturé »).

Selon Puren (*Ibid.* : 112), la méthodologie directe se caractérise par un emploi simultané de trois méthodes principales constituant son noyau dur : la méthode directe, orale et active, complétées par les méthodes interrogative, intuitive, imitative et répétitive qu'il est possible de représenter par le schéma suivant¹³³ :

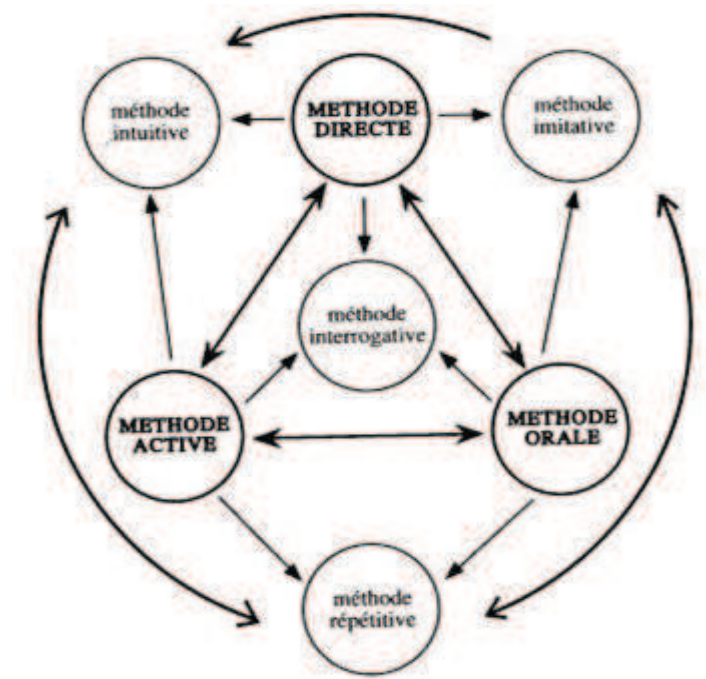


Figure 7 : Représentation de la méthodologie directe

¹³³ Source : PUREN Christian, *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, édition numérisée au format pdf : décembre 2012, p. 80. [En ligne, consulté le 05 décembre 2016]
 URL : <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/1988a/>

La méthode directe : ce sont l'ensemble des techniques et des procédés utilisés afin d'éviter le recours, partiel ou global, à l'intermédiaire de la langue maternelle en classe. Dès la première leçon, l'enseignant utilise uniquement la langue étrangère et s'appuie, au début, sur l'environnement immédiat de la classe, les gestes, les mimiques, les images, les dessins et tout support susceptible de favoriser l'accès direct au sens en langue étrangère/cible, et puis progressivement au moyen de la langue étrangère elle-même. Cependant, la position des méthodologues directs quant à l'utilisation de la langue maternelle divergeait : si certains étaient partisans d'une interdiction totale et sévère de tout recours à cette dernière, la plupart considéraient qu'une telle intransigeance serait néfaste et préconisaient une utilisation plus souple de la méthode directe.

La méthode orale : ce sont l'ensemble des techniques et des procédés visant à favoriser la pratique de l'oral en classe. Les productions orales des apprenants constituaient dans un premier temps une réaction aux questions du professeur dans le but de les préparer à une réelle pratique de l'oral à l'issue du système scolaire. Le passage à l'écrit ne constituait donc pas une priorité et était conçu comme un moyen de fixer par écrit ce que l'apprenant maîtrisait déjà oralement, un procédé nommé également « oral scripturé ».

La méthode active : c'est l'emploi d'un ensemble de méthodes : interrogative, intuitive, imitative, répétitive s'ajoute à cela une participation active physiquement de l'apprenant :

- méthode interrogative : par le biais d'un ensemble d'exercices incitant à répondre aux questions du professeur afin de réemployer les formes linguistiques étudiées. Ces exercices étaient le plus souvent dirigés et ne laissaient que peu de place à la spontanéité des apprenants et leur créativité;
- méthode intuitive : de son appellation, cette méthode incitait à un accès au sens de manière intuitive en proposant une explication du vocabulaire de manière à impliquer l'apprenant dans le processus de perception/assimilation. La présentation des règles de grammaire se réalisait également à partir d'exemples sans passer par une explication en langue maternelle.
- méthode imitative : c'est l'imitation acoustique au moyen de la répétition intensive et mécanique. Elle s'appliquait aussi bien à l'apprentissage de la phonétique qu'à celui de la langue en général.
- méthode répétitive : elle se base sur le principe qu'on retient mieux en répétant que ce soit de manière extensive ou intensive.

S'ajoute à ces méthodes, ce qui constituait une nouveauté à l'époque, l'appel à l'activité physique de l'apprenant pour la dramatisation de saynètes, la lecture expressive accompagnée par des mouvements corporels, etc. permettrait d'augmenter la motivation chez l'apprenant. D'ailleurs, Puren (*Ibid.* : 135) estime que l'originalité de la méthodologie directe, par rapport à son antécédente traditionnelle, « se situe au niveau de la pédagogie générale de référence ». En effet, la méthodologie directe avait la particularité de tenir compte de la motivation de l'apprenant. Émergeait alors la nécessité d'adapter les méthodes en fonction des intérêts, des besoins et des capacités du public concerné, en faisant progresser les contenus du plus simple au plus complexe.

4.3.1. L'oral dans la méthodologie directe.

Selon les principes de la méthodologie directe, la langue est considérée comme un outil de communication. La nécessité d'un enseignement de l'oral en FLE a réellement émergé avec la méthode directe, selon les principes de laquelle l'utilité d'apprendre des langues viendrait du besoin de l'homme de communiquer avec d'autres hommes et de franchir ainsi les barrières culturelles. On préconisait un enseignement de l'oral parallèle à un enseignement de l'écrit.

En effet, à cette époque, le besoin de développer les habilités à comprendre et à parler surpassaient celles menant à lire et à écrire. La priorité à la composante orale est donc de mise et c'est la langue orale de tous les jours, telle qu'elle est pratiquée par les locuteurs natifs, qui est étudiée.

Pour ce qui relève de l'enseignement de la compréhension orale, l'enseignant « procède à une écoute des énoncés sans l'aide de l'écrit, en faisant porter l'attention sur une bonne prononciation. Il n'y a d'énoncés que signifiants, c'est-à-dire, inscrits dans une situation imaginable » (Martinez, 2004 : 52)¹³⁴. Le contenu à enseigner est souvent porté sur des thèmes bien précis (la géographie, l'argent, la température) ou basé sur des situations concrètes (à la poste, à la banque, au restaurant).

Quant à la production orale, différents exercices ayant pour but d'inciter l'élève/apprenant à parler sont proposés :

¹³⁴ MARTINEZ Pierre, *La didactique des langues étrangères*, 2004, *op.cit.*

Le moyen le plus utilisé, et le plus simple, est le « question-réponse ». En effet, la technique interrogative incite les apprenants à répondre aux sollicitations de l'enseignant afin de réemployer les formes linguistiques étudiées.

Il existe également des exercices de conversation (enseignant-apprenant ou apprenant-apprenant). Ces derniers prennent parfois la forme d'activités de simulation de communication.

Il y a enfin la théâtralisation qui s'exerce par le biais de tout un jeu de saynètes ou d'activités de dramatisation (ancêtre des récents jeux de rôles). Ce genre d'activités a l'avantage d'inciter l'apprenant à investir son corps et sa personnalité dans le processus d'acquisition de la langue étrangère et d'accroître sa motivation.

L'enseignement de la prononciation revêt une importance particulière dans la méthodologie directe et repose sur une démarche analytique progressive en partant tout d'abord de l'étude du phonème, puis de la syllabe, du mot et du groupe de mots pour arriver ensuite à l'étude du rythme et de l'intonation.

En ce qui concerne les interactions orales en classe, il existe dans la méthodologie directe un échange constant entre le professeur et les apprenants par le biais des questions-réponses ainsi qu'à travers les mouvements corporels, la gestualité, la mimique, l'ouïe, la vue, etc. À ce propos, Cuq & Gruca (*Op.cit.* : 248) expliquent que :

L'apprentissage repose pour l'essentiel et, en dehors de l'aide apportée par le manuel, sur un jeu de questions-réponses et donc sur les interactions et les échanges constants entre l'enseignant et les apprenants ; c'est dans ce dialogue permanent, qui sollicite à la fois le corps et l'esprit et qui tient compte des acquis, que se trouve le noyau dur de la méthodologie directe.

Ces interactions vont autant dans le sens professeur —> apprenants que dans le sens apprenants —> professeur, car l'apprenant doit apprendre non seulement à répondre aux questions mais à en poser également. Quant à l'effort de l'enseignant, il est soutenu car ce dernier doit s'engager « corps et âme » dans les échanges qu'il amorce avec l'apprenant pour introduire, utiliser et réutiliser des mots nouveaux. Quant à l'interaction apprenant —> apprenant, elle est pratiquement inexistante en début de l'apprentissage, mais, par la suite, les apprenants peuvent être amenés à dialoguer entre eux à travers des questions-réponses. Les interactions en classe C'est souvent à travers ces différentes interactions que le professeur procède à l'évaluation de la compétence orale puisqu'elle porte plus sur l'usage de la langue

que sur la connaissance des règles (En effet, il était commun que le professeur propose à l'apprenant une entrevue orale afin de contrôler ses connaissances).

Étant donné l'ambition excessive en ce qui concerne l'apprentissage de l'oral et de la prononciation, la méthodologie directe exigeait des enseignants une maîtrise quasi irréprochable de la langue orale. C'est pourquoi elle a été contournée par un grand nombre d'enseignants qui se sont lancés dans une période d'éclectisme pendant laquelle ils utilisaient le manuel direct d'une manière traditionnelle. Cependant, l'apport de la méthodologie directe pour l'enseignement de l'oral est incontestable car elle est la première à considérer la langue étrangère dans son oralité et dans sa dimension globale par l'introduction du contexte et par sa tentative d'enseigner la communication réelle.

Le déclin de la méthodologie directe est dû à deux raisons principales : la première résultait de la conception même de cette méthodologie qui se veut intransigeante quant à l'utilisation de la langue maternelle, ce qui implique une inflation incontrôlable du vocabulaire en langue étrangère. La seconde concernait le refus des professeurs de langue d'employer une méthodologie qui leur a été imposée tout en exigeant de leur part une excellente maîtrise de l'oral sans pour autant leur offrir les formations nécessaires.

4.4. La méthodologie active.

Grossièrement située entre les années 1920 et les années 1960, la méthodologie active a été mise en pratique générale dans le système français de l'enseignement des langues vivantes suite à l'instruction officielle du 2 septembre 1925. Elle serait considérée comme le compromis résultant de la polémique opposant les partisans de la méthodologie directe (trop novatrice et ambitieuse) aux adeptes de la méthodologie traditionnelle (trop scripturale et littéraire) en début du XX^{ème} siècle. En effet, l'expression « méthodes actives » est pratiquement née à la fin du XIX^{ème} siècle pour désigner les méthodes pédagogiques inspirées des travaux de John Dewey, et d'Ovide Decroly qui, avec leurs devises *apprendre en faisant soi-même son expérience* et *l'École pour la vie par la vie*, opposaient les méthodes actives aux méthodes autoritaires et intellectualistes de l'école traditionnelle. D'après A. Mucchielli (1983 : 103)¹³⁵, la dénomination même de la méthode active entraînerait une dénonciation sous-jacente des méthodes traditionnelles d'enseignement jugées passives, c'est-à-dire fondées sur un apprentissage imposé, verbal, intellectuel et sur le modèle magistral. De

¹³⁵ MUCCHIELLI Alex, *L'analyse phénoménologique en sciences humaines*, Presses Universitaires de France, Paris, 1983.

même, une certaine confusion terminologique accompagne cette méthodologie qui fût nommée : *méthodologie éclectique*, *méthodologie mixte*, *méthodologie orale*, *méthodologie directe* et *méthodologie de synthèse*. Cette réticence quant à l'appellation de la méthodologie active illustre la volonté d'éclectisme de l'époque et le rejet de la méthodologie unique.

Les problèmes d'adaptation de la méthodologie directe en second cycle étaient à l'origine de la solution éclectique. En effet, la volonté d'intégration de l'enseignement des langues vivantes étrangères dans l'enseignement scolaire, étant devenue la préoccupation principale des méthodologues actifs, ces derniers revendiquaient un équilibre global entre les trois objectifs de l'enseignement/apprentissage: formatif, culturel et pratique et n'hésitaient pas à intégrer tous les procédés compatibles avec les principes de la méthode. Sans pour autant aller jusqu'à changer le noyau dur de la méthodologie directe, ils y ont introduit certaines variations lui conférant ainsi un caractère éclectique.

C'est ainsi que les méthodologues directs avaient plébiscité un assouplissement de la méthode directe et de la méthode orale en permettant le recours à la traduction en langue maternelle pour les nouveaux mots et ont rendu au texte écrit, le plus souvent narratif ou descriptif que dialogué, sa place comme support didactique de base. L'enseignement de la grammaire devient moins empirique et suit une démarche inductive qui favorise la morphologie à la syntaxe. Une modération de l'enseignement du vocabulaire a été également constatée puisque l'utilisation de la langue maternelle en classe comme procédé d'explication était désormais tolérée. Les leçons de FLE étaient généralement inspirées des thèmes de la vie quotidienne loin des références littéraires animant les cours de l'époque de la méthodologie traditionnelle. La méthode active était constamment valorisée dans une volonté d'adapter au mieux les méthodes utilisées à l'évolution psychologique de l'élève. La motivation de l'apprenant étant considérée comme un élément clé dans le processus d'apprentissage, l'objectif était de créer une ambiance favorable à son activité et à son épanouissement au sein de la classe.

Puren (*Op.cit.*, 1988 : 224) estime donc que la rupture entre la méthodologie directe et la méthodologie active ne se situe pas au niveau des techniques et procédés d'apprentissage, ni au niveau des théories de référence, mais plutôt dans « ce que l'on pourrait appeler une nouvelle orientation générale, un nouvel esprit ou une nouvelle philosophie [...] qui me semble pouvoir se décrire à travers ces quatre éléments : volonté d'intégration, pragmatisme, éclectisme et réformisme ».

De sa part, Mucchielli (*Op.cit.* : 102) établit cinq caractéristiques principales qui servent de critères à toute organisation d'un enseignement par méthodologie active :

- L'activité du sujet : En partant du principe selon lequel le sujet assimile mieux s'il est entièrement engagé dans une action, l'apprenant est amené à faire preuve d'initiative et d'activité pour découvrir ce qu'il a à apprendre. (Selon les estimations, l'individu retient approximativement, lorsqu'il fait attention, 10% de ce qu'il lit ; 20% de ce qu'il entend, 30% de ce qu'il voit ; 50% de ce qu'il voit et entend en même temps. Et selon ces mêmes estimations et dans les mêmes conditions d'attention, le sujet retient, par contre, 80% de ce qu'il dit ; 90% de ce qu'il dit en faisant quelque chose à propos de quoi il réfléchit et il est impliqué). Ainsi la méthodologie active vise à créer ces situations-là pour permettre à l'apprenant de mieux apprendre.
- Les motivations internes et personnelles : La méthodologie active, du fait qu'elle implique le sujet, utilise les motivations internes et personnelles de ce dernier au lieu de susciter des motivations extrinsèques (punition-récompense). Le sujet doit se sentir concerné, impliqué, et non seulement intellectuellement intéressé. Ainsi, ce qui est acquis sera davantage intégré et produira un changement au niveau de l'être et de la conduite, et ne restera pas seulement un savoir intellectuel ou un souvenir.
- L'utilisation des phénomènes de groupe : que suscite la participation-coopération demandée au groupe-classe, et qui sert également comme facteur de pression pédagogique. Par cet aspect, la méthodologie active constitue un apprentissage de la vie sociale, de la participation-coopération et d'un savoir-être, en même temps qu'un acquis professionnel proprement dit.
- La mise en œuvre d'une nouvelle autorité pédagogique : L'enseignant endosse plusieurs rôles selon les phases de la méthode. Il est théoricien dans la phase de préparation, animateur dans la phase de la formation active proprement dite, vérificateur de la formation dans une troisième phase dite de contrôle de la formation. Dans la phase de formation, son autorité change de nature et d'expression, il devient plutôt un facilitateur et catalyseur qu'un instructeur.
- La mise en place de nouvelles formes de contrôle : Le contrôle devient une auto-évaluation des individus et des groupes par rapport aux objectifs pédagogiques fixés plutôt que la vérification intellectuelle classique.

4.4.1. L'oral dans la méthodologie active.

La méthodologie active annonçait le changement en revendiquant un équilibre global entre les trois objectifs de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère : formatif, culturel et pratique. Dans tous les cours de FLE de cette époque on retrouvait des leçons sur des thèmes de la vie quotidienne dans lesquelles on trouvait des illustrations pour faciliter la compréhension en évitant, dans la mesure du possible, le recours à la traduction du vocabulaire en langue maternelle. À l'instar de la méthodologie directe, la méthodologie active maintient l'accent sur l'enseignement de l'oral dès le début des leçons en utilisant notamment les procédés de la méthode imitative directe. Cependant, contrairement à la méthodologie directe, la méthodologie active a assoupli l'enseignement de l'oral. En effet, une certaine pondération réintroduisait en classe le texte écrit comme support didactique, ce dernier était le plus souvent descriptif ou narratif que dialogué. Ainsi, « la première phase purement orale de chaque leçon ne représente plus l'essentiel du travail en classe (comme lorsque le texte en était conçu comme le simple résumé) ; elle constitue au contraire une préparation à la lecture du texte » (Puren, *Op.cit* : 221).

La phonétique était enseignée à la manière des manuels d'anglais de l'époque qui se servaient des auxiliaires audio-oraux comme le gramophone, la radio, et le magnétophone pour enseigner la prononciation, et c'est d'ailleurs avec l'instruction de 1969 qu'est apparue l'utilisation de ces auxiliaires en classe de langue.

En ce qui concerne les interactions orales des élèves, la méthodologie active cherche par tous les moyens à promouvoir l'expression orale : le schéma rigide et directif des questions du professeur-réponses des élèves adopté en méthodologie directe, est alors interrompu. Les apprenants sont alors incités à poser également des questions à leur professeur. Ainsi, le professeur s'abstient de questionner et de répondre, chaque fois qu'il juge que l'élève peut le faire lui-même, et l'élève apprend à interroger le professeur quand il ne comprend pas, quand il désire des renseignements complémentaires, et quand il est désigné pour diriger la classe à l'occasion d'une leçon ou d'un exercice. Les élèves sont également amenés à interroger leurs camarades de classe, à dialoguer entre eux dans la langue étrangère (par exemple, lors des récitations de leçons), et à mettre en dialogue le texte étudié. La méthodologie active, en valorisant amplement la méthode active de la méthodologie directe, multiplie également les propositions de procédés et de techniques visant à maintenir et à développer l'activité de l'élève : on propose alors aux élèves des exercices de prononciation et

d'expression fondés à la fois sur l'intuition, sur l'action et sur l'expérience pour les pousser à la recherche, à la découverte en commun.

Mais la principale originalité de la méthodologie active consiste en l'adaptation constante des méthodes utilisées à la psychologie de l'élève dans une volonté de créer une ambiance favorable à l'activité de l'apprenant en classe entraînant la désinhibition de son expression. A ce sujet, Puren (*Ibid.* : 223) rapporte les propos de F. Closset concernant les deux règles les plus importantes que doit suivre le professeur actif pour installer un climat fructueux en classe :

- 1- Exploiter le besoin d'activité individuelle et collective ; en créant entre les élèves l'esprit de collaboration, l'esprit d'entraide : en les invitant tous et chacun à participer activement au travail de classe - acteurs agissants et responsables -, guidés qu'ils seront par la pensée d'un maître vigilant et actif ;
- 2- Créer une atmosphère favorable à l'épanouissement de la confiance, de la sympathie, du libre élan, de la belle humeur, indispensable au bon rendement de la classe.

Cependant l'instruction de 1969 entraînera une rupture avec la méthodologie active en favorisant le passage aux méthodologies audio-orale et audio-visuelle, ces dernières répondant à un objectif pratique de cohérence maximale du fait qu'elles incorporeront des théories de référence (notamment le structuralisme et le béhaviorisme) et introduiront l'usage de nouveaux matériels pédagogiques, comme le laboratoire de langues, le magnétophone, le projecteur de vues fixes, entre autres.

4.5. La méthodologie audio-orale.

Développée initialement aux États-Unis au cours de la Seconde Guerre mondiale, la méthodologie audio-orale est née du besoin de l'armée américaine de former rapidement les militaires à parler et à comprendre d'autres langues que l'anglais. Bloomfield, linguiste américain, crée alors *The Army Method*, une méthode conçue d'un ensemble de leçons regroupées en stages intensifs et basée sur des dialogues de langue courante qu'il fallait mémoriser avant de comprendre le fonctionnement grammatical des phrases qui les composaient. Bien que « la méthode de l'armée » n'ait pas duré longtemps, sa réussite a suscité un grand intérêt dans le milieu didactique français et notamment chez des spécialistes de la linguistique appliquée comme Lado, Fries, Politzer, Brooks et d'autres qui se sont inspirés de cette expérience afin de créer, au milieu des années 1950, la méthode audio-orale.

La méthodologie audio-orale repose essentiellement sur deux modèles théoriques :

Le structuralisme linguistique et notamment sur les travaux d'analyse distributionnaliste post Bloomfield qui considéraient la langue dans ses deux axes : paradigmatique et syntagmatique. Le recours aux exercices structuraux était privilégié selon ce modèle théorique. Les apprenants étaient amenés à faire des substitutions des unités les plus petites de la phrase ou de réaliser des transformations d'une structure vers une autre. À partir de ces exercices d'imitation et de répétition, les apprenants devraient être capables de réutiliser la structure de base en proposant de nouvelles variations paradigmatiques.

Les fondements de la méthodologie audio-orale sont également influencés par les apports de la psychologie béhavioriste selon laquelle le langage ne serait qu'un type de comportement humain dont le schéma essentiel de base serait le réflexe conditionné : Stimulus – Réponse - Renforcement. C'est-à-dire que l'apprentissage d'une langue consisterait en « l'acquisition d'un ensemble de structures linguistiques au moyen d'exercices (en particulier la répétition) qui favorisent la mise en place d'automatismes » (Cornaire & Raymond, 1999 : 5)¹³⁶. La langue était donc conçue comme un ensemble d'habitudes, d'automatismes linguistiques qui entraînent l'utilisation de formes linguistiques appropriées de manière totalement spontanée. Dans ce sens, il n'existerait donc pas de conception universaliste de la langue mais chaque langue constitue une entité ayant son propre système phonologique, morphologique et syntaxique. Le niveau sémantique ne représentant pas une préoccupation essentielle, la signification n'occupait donc pas une place prioritaire en langue étrangère. C'est pourquoi le vocabulaire se voit reléguer au second plan par rapport aux structures syntaxiques. De plus, l'usage de la langue étrangère était préconisé en classe afin d'éviter toutes sources d'interférences causées souvent par les habitudes linguistiques de la langue maternelle.

L'objectif principal de la méthode audio-orale étant de faire parvenir les apprenants à communiquer en langue étrangère, « les quatre habiletés (compréhension orale et écrite et expression orale et écrite) sont visées en vue de la communication de tous les jours » (Germain, *Op.cit.* : 142). Cependant, à l'instar de la méthodologie directe, la méthode audio-orale continuait à accorder la priorité à l'oral, mais elle privilégiait la notion de « modèle » à imiter dans des exercices dits structuraux. Quant aux activités d'écriture, elles sont de petit nombre, « se limitent le plus souvent à des exercices de transformation et de substitution » dans lesquels le sens est négligé au détriment de l'aspect syntaxique, ou bien se limitent « à

¹³⁶ CORNAIRE Claudette, RAYMOND Patricia-Mary, *La production écrite*, Coll. Didactique des langues étrangères, Clé International, Paris, 1999.

une composition où l'on s'attend à ce que l'apprenant reprenne les structures linguistiques présentées à l'oral » (Cornaire & Raymond, *Op.cit.*1999 : 5).

Dans cette perspective, la méthodologie audio-orale a profité de l'apparition puis de la popularisation des nouvelles technologies qui commençaient à se répandre à l'époque telles que les magnétophones, les enregistrements sonores, les supports audiovisuels, les laboratoires de langue « dont l'objectif est de faire répéter les structures linguistiques de façon systématique et intensive de sorte qu'elles s'en trouvent mémorisées et automatisées » (Hirschsprung, 2005 : 31)¹³⁷. Une nouvelle dimension est apparue également, celle de l'expression des sentiments et des émotions, non considérés auparavant.

4.5.1. L'oral dans la méthodologie audio-orale.

Les changements intervenus à partir des années 50, notamment après l'apparition et la démocratisation des nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement (TICE), ont contribué à la diffusion et à l'emploi des méthodes audio-orales dans les classes de français langue étrangère. Ces dernières n'avaient pas seulement introduit, dans la classe, la langue vivante sous sa forme orale entendue, elles avaient introduit une langue orale différente : celle de l'échange.

De son appellation même, la méthodologie audio-orale est révélatrice de l'importance accordée à la dimension orale de la langue. Ayant pour objectif d'apprendre à communiquer en langue étrangère dans la vie quotidienne, l'enseignement est centré essentiellement sur la pratique des deux habilités orales : compréhension et expression. Les activités écrites figurent alors au deuxième rang et ne sont, très souvent, que de l'oral « scripturé ». Les compétences orales étaient abordées dans la classe suivant le même ordre logique d'acquisition de la langue maternelle : la phase de compréhension orale précède celle de la production/expression orale.

Pour ce qui relève de la compréhension orale, la méthodologie audio-orale a introduit pour la première fois en classe le dialogue qui a pour but d'amener l'apprenant à « apprivoiser », de prime abord, certains côtés de la langue et à produire des comportements de langage se rapprochant le plus possible de situations réelles (Gaonac'h, 1991 : 26)¹³⁸. En effet, aux textes de manuel le plus souvent de nature descriptive réunissant le lexique autour

¹³⁷ HIRSCHSPRUNG Nathalie, *Apprendre et enseigner avec le multimédia*, Hachette, Paris, 2005.

¹³⁸ GAONAC'H Daniel, *Théories d'apprentissages et acquisition d'une langue étrangère*, coll. LAL, Les Éditions Didier, Paris, 1991.

de thèmes basiques et centres d'intérêt, ont succédé, dans les méthodes audio-orales, des dialogues enregistrés mettant en scène différents personnages engagés dans des situations où la parole joue un rôle essentiel. Désormais, des magnétophones venaient compléter l'ornement de la classe. Par conséquent, la langue parlée par les apprenants allait devoir suivre et changer elle aussi de nature. Les éléments clés de chaque leçon sont donc présentés sous la forme d'un dialogue enregistré sur une bande magnétique que l'apprenant est invité à mémoriser. D'ailleurs, Cuq et Gruca (*Op.cit.*, 2003: 239) expliquent que ces dialogues sont « élaborés en fonction d'une progression rigoureuse : chaque réplique est construite sur une structure de base, ou pattern, qui sert de modèle à l'étudiant pour produire d'autres phrases grâce au jeu des opérations de substitution et de transformation et qu'il s'approprie en l'apprenant par cœur ». Afin d'aider l'apprenant à accéder au sens général du contenu du dialogue, le professeur procède ensuite à la traduction du vocabulaire nouveau en ayant recours parfois à des gestes et/ou à des illustrations.

Quant aux activités visant la production orale, de nouvelles activités ont vu le jour comme la répétition, la restitution, voire la dramatisation, des scènes proposées par les méthodes en usage. Les structures véhiculées par les dialogues sont renforcées au cours d'exercices structuraux destinés, par des répétitions intensives, à automatiser les structures de base acquises lors de dialogues. Selon Puren (*Op.cit.*, 1988 : 302), l'essentiel du travail d'apprentissage consiste donc :

- en répétition intensives orales aux fins de mémorisation des phrases-modèles d'introduction des formes linguistiques (pattern sentences) : on retrouve là à la même place le procédé mim-mem que la « Méthode de l'Armée » appliquait à ses dialogues de base ;
- en manipulations orales intensives aux fins d'« automatisation » des structures dans les exercices structuraux.

La prononciation est considérée également comme un objectif majeur dans la méthodologie audio-orale. C'est ainsi que de nombreux exercices de répétition et de discrimination auditive sont pratiqués au laboratoire de langue afin de faire acquérir à l'apprenant une bonne articulation ainsi qu'une bonne audition en langue cible.

La prononciation bénéficie également des atouts des enregistrements des différentes voix de natifs et l'enseignant sert également de modèle de prononciation.

En ce qui concerne les interactions orales en classe, il existe une forme d'interaction professeur —> apprenants mais souvent cadrée par les directives du professeur. L'erreur,

qu'elle soit au niveau de la prononciation comme au niveau de la structure, n'est pas tolérée dans ces interactions et est corrigée systématiquement par le professeur. En effet, selon la conception de la méthodologie audio-orale, l'erreur doit être évitée autant que possible, voire anticipée par analyse comparée (ou différentielle, ou contrastive) de la langue source et de la langue cible. Quant à l'interaction apprenant → apprenant, elle existe sous forme de questions-réponses (*Chain Drills*) et ceci se passe toujours suivant les directives du professeur. Cependant, ces manipulations de formes préconisées par la méthodologie audio-orale pour enseigner l'oral ne sont pas des conditions propices à un véritable apprentissage de l'expression orale.

Bien que la méthodologie audio-orale ait accordé à l'oral une place de choix dans l'enseignement/apprentissage du FLE, elle a fait de ce dernier un moyen d'enseignement plutôt qu'un objectif en tant que tel. Les structures de la langue étaient plus étudiées que les fonctionnements oraux de la communication et leurs implications linguistiques. L'oral lui-même était travaillé par le biais d'exercices, le plus souvent, de correction phonétique. A ce sujet, Cornaire (1998: 16)¹³⁹ note que :

Même si la priorité est accordée à l'oral, il ne s'agit ni plus ni moins que d'imiter, de manipuler des modèles non situationnels fournis par l'enseignant ou enregistrés sur bande magnétique, en évitant autant que possible l'erreur de prononciation ou l'erreur grammaticale. Les exercices de conversation qui suivent les exercices structuraux ont pour but la réutilisation des structures apprises.

Cette priorité donnée à la manipulation formelle des structures, aux dépens d'une véritable communication, a pour conséquence de limiter considérablement la capacité de l'apprenant au réemploi spontané.

À la fin des années 1950, la méthode audio-orale s'est retrouvée sujette aux critiques de différents linguistes qui ont souligné le manque de transfert de ce qui a été appris en classe, hors de la salle de classe. En effet, selon Claude Germain (1993 : 147)¹⁴⁰ : « Il ressort qu'au bout de très nombreuses heures d'apprentissage d'une langue étrangère, l'apprenant n'est toujours pas en mesure d'utiliser spontanément, hors de la salle de classe, les formes linguistiques exercées en salle de classe ».

L'auteur illustre cette incapacité à communiquer oralement que rencontre l'apprenant à l'extérieur de la classe en s'appuyant sur l'exemple de la question : *Qu'est-ce tu as fait hier*

¹³⁹ Dans CORNAIRE & GERMAIN, *La compréhension orale*, 1998, *op.cit.*

¹⁴⁰ GERMAIN Claude, *Évolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*, 1993, *op.cit.*

soir ? D'après Germain (*Ibid.*), l'apprenant peut avoir appris, en salle de classe, à répondre de façon plus ou moins systématique : « Hier soir, j'ai regardé la télévision ». En revanche, si on lui pose cette même question dans un autre contexte (à la maison ou dans la rue), il ne serait pas toujours en mesure de répondre s'il a fait autre chose que regarder la télévision !

De plus, l'engouement envers les exercices structuraux a rapidement laissé place à la déception. En effet, le manque d'originalité et la répétitivité de ces exercices entraînaient souvent la lassitude chez les apprenants, les démotivaient et ne satisfaisaient pas les attentes car le passage du réemploi dirigé au réemploi spontané ne se faisait que rarement.

Ses fondement théoriques ont alors été contesté (Cuq & Gruca, *Op.cit.* :260) : sur le plan psychologique, par les violentes critiques de Chomsky pour qui l'acquisition d'une langue relève principalement de processus purement innés ; et sur le plan linguistique, par la grammaire générative-transformationnelle qui reprochait au structuralisme linguistique de ne s'intéresser qu'aux phénomènes de surface et de négliger les structures profondes de la langue. En effet, apprendre une langue selon les générativistes, ne consisterait pas seulement à acquérir « un simple système d'habitudes qui seraient contrôlées par des stimuli de l'environnement » mais plutôt à assimiler « un système de règles qui permet de produire des énoncés nouveaux et de comprendre des énoncés nouveaux » (Porquier, 1977 : 26)¹⁴¹.

Privée de sa crédibilité théorique, scientifique et expérimentale, ce ne fût donc qu'une question de temps avant que la pertinence de la méthode audio-orale ne soit remise en question. Cependant, bien que la méthode audio-orale n'ait pas connu de véritables adaptations françaises dans le contexte du Français Langue Etrangère, certains de ses aspects seront repris dans la méthodologie audio-visuelle française.

4.6. La méthodologie audio-visuelle ou structuro-globale audio-visuelle (SGAV)

La méthodologie audio-visuelle se présente comme une méthodologie dont la cohérence est construite autour de l'utilisation conjointe du son et de l'image. Elle se donne pour objectif l'apprentissage de la communication de la langue parlée au quotidien. Christian Puren (*Op.cit.* : 284) définit la méthodologie audio-visuelle comme une méthodologie s'appuyant sur un seul critère d'ordre technique : s'organiser autour d'un support audio-visuel. Le support sonore est constitué par des enregistrements magnétiques, et le support visuel est élaboré à partir des vues fixes (dessins, diapositives ou films fixes) ou des figurines en papier floqué

¹⁴¹ PORQUIER Rémy, « L'analyse des erreurs : problèmes et perspectives », in *Ela, Études de Linguistique Appliquée*, n°25, 1977, p.22-43.

présenté sur un tableau de feutre. La voix du professeur était susceptible de substituer aux enregistrements, et les images du livre de l'élève pouvaient faire de même avec les projections. Certains cours proposaient le choix et/ou la combinaison entre plusieurs de ces possibilités.

Élaborée au début des années 50 à l'Institut de Phonétique de l'Université de Zagreb par le linguiste Petar Guberina et en parallèle, par les travaux menés par P. Rivenc de l'école normale de Saint-Cloud et en Belgique avec R. Renard de l'université de Mons, la méthodologie audio-visuelle s'impose en didactique des langues étrangères suite au contexte politique qui dominait l'Europe après la seconde guerre mondiale : l'anglais gagnait au fur et à mesure son statut de langue de communication internationale et menaçait, par conséquent, la situation du français. Afin de lutter contre l'essor de l'anglais, de restaurer le prestige du français et de renforcer l'implantation de la France dans les colonies, le Ministère de l'Enseignement Supérieur a engagé des mesures de redressement en mettant sur pied une Commission chargée de mettre au point un *français élémentaire* (rebaptisé par la suite par *français fondamental*) conçue comme une progression grammaticale et, surtout, lexicale (l'acquisition du vocabulaire étant jugé essentiel) élaborée à partir de l'analyse de la langue parlée.

Ce projet s'est concrétisé avec la publication en 1954 de deux listes : il s'agit d'un Français Fondamental premier degré constitué de 1475 mots et d'un Français Fondamental deuxième degré de 1609 mots. Ces deux listes ont servi de base afin d'élaborer le premier cours de la méthode dite structuro-globale audio-visuelle (désigné sous le sigle SGAV) publié par l'équipe du CREDIF (Centre de recherche et d'étude pour la diffusion du français) en 1962 : la méthode *Voix et images de France*¹⁴².

Selon Cuq & Gruca (*Op.cit.* : 241), la méthodologie SGAV puisait ses fondements, au début de son élaboration, en s'inspirant du structuralisme américain. Toutefois, ce sont les travaux de Ferdinand de Saussure puis ceux de Charles Bally notamment qui vont influencer la suite de son élaboration et amorcer son utilisation. Cette approche était donc considérée comme une sorte de riposte européenne aux approches directe et audio-orale, conçues par les universitaires américains. Pour Martinez (*Op.cit.* : 60), les fondements théoriques de l'approche SGAV seraient comme suit :

¹⁴² *Voix et Images de France 1*, 1ère édition expérimentale, Didier, 1958.

- une théorie linguistique explicitement structurale (inspirée de la linguistique de la parole de CH. Bally, et non au sens de Saussure ou des linguistes américains) pour les contenus et la progression ;
- une primauté résolue à l'oral (comme le montre le français fondamental) ;
- une forte intégration des moyens audiovisuels ;
- une théorie de l'apprentissage fondée sur une « structuration mobile des stimuli optimaux » (où certains comprendront exercices behavioristes) ;
- une conception globale de la communication ouverte in fine sur la pratique sociale.

Selon la méthodologie SGAV, la langue est avant tout un moyen d'expression et de communication orale « dont l'apprentissage doit porter sur la compréhension du sens global de la structure, les éléments « audio » et « visuel » facilitant cet apprentissage » (Cornaire dans Cornaire & Germain, *Op.cit.* :18). En effet, à partir d'un dialogue enregistré et d'un film fixe où se déroulent des images situationnelles en rapport avec l'enregistrement, l'apprenant est amené à déboucher de manière systématique à une situation de communication.

Les phases canoniques des leçons conformément à cette méthodologie sont :

- Présentation / explication;
- Répétition/ Mémorisation;
- Exploitation / Fixation;
- Transposition / Appropriation.

L'enseignement lexical et grammatical se réalisait de manière intuitive. On utilisait comme procédés d'enseignement toutes les méthodes comportées dans la méthodologie directe (Puren, *Op.cit.*, 1988 : 319), notamment la méthode directe selon laquelle les images sont le point de départ pour une compréhension globale sans recours à la langue maternelle.

En ce qui concerne la méthode orale, le support audiovisuel remplace le support écrit. La forme « dialoguée » du dialogue de base vise « à faciliter son exploitation exclusivement orale en classe, en fournissant aux élèves des modèles directement réutilisables » (*Ibid.* : 323). L'accent est placé dès le début sur la correction phonétique en évitant les interférences de la graphie. Quant à la méthode active, la méthodologie audio-visuelle reprend ses grands principes qui sont la motivation des élèves, l'adaptation des contenus et des méthodes, et la progression. Les personnages présentés dans les dialogues et les images se veulent proches des élèves afin qu'ils s'identifient à eux. L'enseignement lexical et grammatical se fait de façon intuitive et le vocabulaire de base est sélectionné à partir de centres d'intérêt inspirés du français fondamental.

La méthode interrogative est également présente car la méthodologie audio-visuelle considère judicieux un dialogue constant entre le professeur et la classe sans que celle-ci ne dépende entièrement de lui. En effet, le support audiovisuel offre de multiples occasions, par les biais des descriptions d'images, des narrations ou des dramatisations qu'il suscite, de rompre le face à face verbal entre professeur-élèves.

La méthode intuitive était largement présente dans le dialogue audio-visuel, ce dernier étant conçu de manière à rendre intuitivement intelligible un vocabulaire nouveau. De même, l'utilisation des images audiovisuelles épargnait au professeur les « pitreries » auxquelles il était condamné par la méthodologie directe car « Grâce à elle (l'image audio-visuelle), la maître n'a plus besoin, dans sa classe, d'être un mime de talent, doublé d'un dessinateur expressif. Il cesse d'être, alternativement, sujet et objet. La machine se charge de représenter. Au maître de nommer » (Guenot, 1959 : 371)¹⁴³. La méthodologie audio-visuelle se distingue de la méthodologie directe du fait qu'elle bannît toute explication grammaticale. En effet, l'élève établit une association systématique du dialogue et de l'image chargée de représenter la situation de communication. Les exercices structuraux fonctionnent comme une technique d'application de la méthode intuitive intégrale en enseignement grammatical et c'est le professeur qui facilitera à l'apprenant, au cours des exercices, l'analyse implicite des structures.

Les méthodes imitatives et répétitives, également présentes dans la méthodologie audio-visuelle, sont selon Puren (*Op.cit.* : 332) « difficilement séparables, dans la mesure où, sous l'influence de la méthode audio-orale, une partie significative (plus ou moins importante selon les cours et les professeurs adeptes de cette méthodologie) du travail d'assimilation linguistique va être confiée à des activités intensives d'imitation/répétition de modèles ».

De ce fait, dans la méthodologie SGAV à l'instar de la méthodologie directe (et des méthodes audio-orales), l'oral prédomine l'écrit et fait de ce dernier une activité dérivée. En effet, ce n'est qu'après une soixantaine d'heures de cours qu'un passage à l'écrit est réalisé par l'intermédiaire de la dictée qui, très rapidement, « devient un nouveau prétexte pour revenir de la graphie aux sons, puisqu'on demande aux apprenants de lire à haute voix les phrases qu'ils viennent d'écrire » (Cornaire & Raymond, *Op.cit.* : 8).

¹⁴³ Cité dans PUREN Christian, *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues* 1988, *op.cit.*

4.6.1. La place de l'oral dans la méthodologie audio-visuelle (ou SGAV).

La méthodologie audio-visuelle s'inscrit dans la ligne des méthodologies qui reconnaissent la primauté de l'oral et accordent la priorité à l'apprentissage des formes parlées de la langue étrangère. L'apprentissage de l'écrit est alors relégué au second plan par rapport à celui de l'oral, car il n'est considéré qu'un dérivé de l'oral (c'est-à-dire une transcription infidèle du langage). À ce propos, Robert Galisson (1980 : 17)¹⁴⁴ note que :

« On accorde la priorité à l'oral, parce qu'on allègue : de l'antériorité de l'oral par rapport à l'écrit, dans le processus naturel d'acquisition des langues ;
- de la primauté de l'oral sur l'écrit dans le fonctionnement langagier (volume de communication plus important);
- de l'intérêt de faire dans le « tout oral » d'abord, pour éviter les interférences de la prononciation avec l'écriture-lecture.»

Selon cette méthodologie, la visualisation de caractères écrits est susceptible de déclencher chez les apprenants des réactions automatiques d'articulation en rapport avec leur langue maternelle ou avec d'autres langues qu'ils étudient. C'est pourquoi les méthodes audio-visuelles sont élaborées généralement à partir d'images et d'illustrations évitant au maximum le recours à la transcription des dialogues. (À titre d'exemple, la méthode *Voix et images de France 1* ne contient aucune transcription graphique des dialogues de base. La pratique de l'écrit ne commence donc qu'après la cinquième leçon, ou l'équivalent d'environ deux mois de cours, par des exercices de dictée. Quant aux exercices de rédaction, ils ne sont introduits qu'à partir de la leçon 15.)

D'après les fondements de la méthodologie audio-visuelle/SGAV, la langue est considérée, en premier lieu, comme un moyen de communication et d'expression. D'ailleurs Germain (*Op.cit.* :153) note que « l'objectif général visé est l'apprentissage à la communication, surtout verbale, dans la langue de tous les jours, c'est-à-dire la langue parlée familière ». Afin d'aboutir à ce niveau de maîtrise de la langue étrangère, le processus d'enseignement/apprentissage est centré, dès le début, sur les activités de compréhension orale précédant ainsi celles de la production orale. Selon les méthodologues SGAV, tout être qui apprend une langue étrangère est fondamentalement sourd à certains sons de cette langue, notamment ceux qui n'existent pas dans le système phonétique de sa langue maternelle. Il est donc important d'apprendre non seulement à produire des sons mais aussi à percevoir les

¹⁴⁴ GALISSON Robert, *D'hier à aujourd'hui, la didactique générale des langues étrangères, du structuralisme au fonctionnalisme*, Clé International, Paris, 1980

sons. L'apprenant est amené à écouter et observer, puis parler et ensuite à lire puis écrire. Le tout s'inscrit selon une progression dirigée et contrôlée par le professeur.

En effet, dans les méthodes audio-visuelles, chaque leçon, d'après Cuq & Gruca (*Op.cit.* : 242) se présente sous la forme d'une succession de phases appelées les « *moments de la classe* » et qui ont chacune un objectif bien précis. Ainsi, la phase de compréhension orale se déroule en deux moments :

- La présentation du dialogue : le professeur présente un dialogue enregistré sur une bande magnétique accompagné d'images contenues dans un film fixe. L'objectif principal est d'amener l'apprenant vers une compréhension globale de la situation. Durant cette étape, une importance vitale revient à la synchronisation dans la manipulation du magnétophone (enregistrement du dialogue) et du film fixe (déroulement des images qui se veulent situationnelles) afin de plonger l'apprenant dans une situation de communication qu'il perçoit d'abord globalement par voie audiovisuelle.
- L'explication : le professeur reprend le dialogue et le décortique, séquence par séquence, afin d'expliquer les éléments nouveaux et de s'assurer que les apprenants isolent correctement chaque unité sonore. Etant donné que la progression est rigoureusement établie par le professeur, il peut savoir à l'avance quelles seront les unités lexicales et grammaticales non familières à l'apprenant.

Au niveau phonologique, la correction phonétique se fait à partir de répétitions systématiques par chaque élève de chaque réplique du dialogue de base, et elle est regroupée à cet effet dans une phase spéciale du schéma de classe située après la présentation et l'explication. Cette phase est d'ailleurs appelée « répétition » par les auteurs de *Voix et images de France 1*, et est utilisée simultanément en vue de la mémorisation du dialogue. Bien que peu de cours audiovisuels proposent des exercices systématiques d'entraînement phonétique sur le modèle des exercices structuraux (comme par exemple *La France en Direct 1*¹⁴⁵), les méthodologues audiovisualistes sont sensibles aux possibilités d'application de la phonétique. Contrairement à ce qui s'était passé dans la méthodologie directe, la démarche synthétique s'impose, l'accent étant mis au départ plus sur le respect du rythme, de l'intonation et des pauses que sur la correction des phonèmes isolés. L'oreille fonctionnant de manière structurale, il était important de faire en sorte que les sons les plus difficiles à

¹⁴⁵ *La France en direct*, CAPELLE, J. & CAPELLE G, Hachette, 1975, p. 2.

assimiler soient introduits aux apprenants dans les structures phonétiques les plus efficaces, c'est-à-dire dans des structures scellées dans un rythme et une intonation qu'il importait avant tout de faire imiter servilement car « l'imitation juste de l'intonation et du rythme est bien plus importante que la prononciation correcte d'un son » (Renard, 1979 : 19)¹⁴⁶. À l'image de certains cours audio-oraux, certains cours audiovisuels proposeront d'ailleurs les textes des dialogues accompagnés de leurs schémas intonatifs, et parfois de leur transcription phonétique comme le montre cet extrait du manuel *La France en direct* :

1 | Jacques téléphone

Jacques : Allô ! C'est Philippe Ledoux ?

Philippe : Oui. C'est moi.

Jacques : Bonjour, Philippe.

Jacques : C'est Jacques.

Jacques : Tu vas bien ?

© L'Éditions Fischette, 1969

Figure 8 : Transcription phonétique de dialogue- extrait de *La France en direct*

En ce qui concerne la correction des phonèmes, aux techniques de correction articulaire, connues depuis la méthodologie directe, viennent s'ajouter dans les cours influencés par la méthodologie audio-orale :

- les techniques apportées par le structuralisme, en particulier les exercices de discrimination auditive et de prononciation sur les oppositions de « paires minimales », comme par exemple : ils ont/ils sont ; râteau/radeau ; avalé/affalé, etc. ;

¹⁴⁶ RENARD Raymond, *La méthode verbo-tonale de correction phonétique*, 3^{ème} éd., Mons, Centre International de Phonétique Appliquée (CIPA), 1979.

- et, dans le cas des cours du CREDIF, une méthode plus globaliste et plus orientée sur le problème de la rééducation auditive, la *méthode verbo-tonale* de Petar Guberina, qui est présentée comme l'application à la correction phonétique de sa théorie structuro-globale. L'objectif de cette méthode est de « guérir » chez les apprenants leur surdité aux sons inconnus de la langue étrangère par un enseignement raisonné de l'articulation. Selon Galisson (1976 : 589)¹⁴⁷, « c'est en modifiant la position prosodique ou le contexte acoustique du son fautif, ou en déformant le modèle dans le sens opposé de la faute, que s'opère le renforcement des caractéristiques mal perçues ».

Quant à la production orale en méthodologie audio-visuelle, elle se déroule en trois moments :

- La répétition : le professeur fait répéter les structures étudiées, puis le dialogue en entier. Durant cette étape, l'accent est mis sur la correction phonétique ainsi que sur la mémorisation des structures du dialogue.
- L'exploitation : l'apprenant doit réutiliser les éléments récemment appris et mémorisés par cœur dans des situations légèrement différentes de la situation initiale.
- La transposition : l'apprenant est amené à réemployer, avec plus de spontanéité, les éléments nouvellement acquis dans des situations similaires à celle du dialogue initial sous la forme de jeux de rôles ou des activités de dramatisation.

Pour favoriser la production orale des apprenants, le professeur a recours, durant cette phase, à plusieurs types d'exercices que Germain (*Op.cit.*, 1993 : 160) a classé ces en sept catégories:

- Théâtre : les apprenants jouent des sketches qu'ils ont appris par cœur.
- Questions sur images : l'enseignant anime un jeu de questions entre apprenants ou les questionnent sur des images proposées ;
- Exercices structuraux : l'enseignant propose aux apprenants des exercices structuraux avec le support d'une situation concrète ;
- Conversations dirigées : en partant du dialogue de la leçon, les apprenants sont incités à s'exprimer sur des thèmes différents ;
- Transposition d'une narration en dialogue : l'enseignant demande aux apprenants, divisés en sous-groupes, d'inventer des dialogues à partir d'un document audio ou visuel ;

¹⁴⁷ Dans GALISSON, COSTE, *Dictionnaire didactique des langues*, 1976, *op.cit.*

- Dialogue ou récit interrompu : les apprenants imaginent, en petits groupes, une suite à un dialogue ou un récit donné. Ces différents récits seront, par la suite, comparés et améliorés pour former un récit unique ;
- Libre emploi : les apprenants s'expriment librement à partir d'un sujet de leur choix ou proposé par le professeur.

Ces exercices laissent paraître une originalité, non des moindres, introduite dans la méthodologie audio-visuelle et qui consiste en la prise en compte du « facteur affectif » chez l'apprenant, c'est-à-dire l'expression des sentiments et d'émotions, aspect non considéré auparavant par les autres méthodologies. Également, elle a explicitement pris en considération le non verbal (gestes, mimiques, kinésique, etc.) .C'est ainsi que, dans la préface de *Voix et Images de France* (1960 : p. IX), les concepteurs affichent la volonté suivante :

Nous avons cherché à enseigner dès le début la langue comme un moyen d'expression et de communication faisant appel à toutes les ressources de notre être : attitudes, gestes, mimiques, intonations et rythmes du dialogue parlé.

Pour Cuq & Gruca (*Op.cit*, 2003 : 241), la notion même de structuro-global illustre bien cet aspect : « Si toute structure s'exerce par des moyens verbaux, elle se réalise également par des moyens non verbaux tout aussi importants : rythme, intonation, gestuel, cadre spatio-temporel, contexte social et psychologique etc ; l'adjectif « global » rend compte de l'ensemble de ces facteurs qui interviennent dans la communication orale ».

Cependant, bien que les méthodes audio-visuelles aient connu un succès non négligeable dû au faible niveau d'investissement qu'elles requièrent de ceux qui la pratiquent, sans omettre leur mérite de tenir compte du contexte social d'utilisation d'une langue, ces méthodes ne répondent pas au besoin de communication véritable des apprenants et ne leur permettent pas de devenir totalement autonomes. Le passage de la manipulation à l'expression linguistique rencontre quelques difficultés chez l'apprenant : celui-ci apprend, de manière relativement rapide, à communiquer oralement mais à condition que ces situations ne dépassent pas les scénarios imaginés durant le processus d'apprentissage car, selon Henri Besse (1985 : 46)¹⁴⁸ : « La parole véhiculée dans la classe apparaît souvent comme un pale reflet du discours quotidien : les transpositions (moment ultime de la leçon) sont souvent pauvres, ennuyeuses et remarquablement « inauthentiques » [...] ».

¹⁴⁸ BESSE Henri, *Méthodes et pratiques des manuels de langue*, coll. Essais, Didier, Paris, 1985.

En effet, la langue pratiquée en situation est restreinte dans une vision assez linguistique de la communication n'allant pas au-delà des exercices d'imitation, de répétition et de reproduction.

De plus, il s'est avéré, qu'en dépit de l'interaction entre professeur et apprenants via les questions-réponses, et bien que les exercices de compréhension orale soient nombreux (surtout durant la première partie de la leçon), la méthodologie audio-visuelle ne permet pas de développer une réelle compétence de compréhension orale. En effet, ce sont la reproduction du modèle (le dialogue de départ) ainsi que l'imitation juste de l'intonation et du rythme qui priment sur la compréhension du message. À ce propos, Germain (*Op.cit.* : 161) note que : « D'après le témoignage de certains praticiens de la méthode SGAV, cette dernière [...] ne permet pas de comprendre facilement les natifs entre eux ou dans les médias (radio, télé, journaux), vraisemblablement à cause des dialogues de départ « épurés » qu'on trouve dans les leçons ».

La méthodologie audio-visuelle a dominé les pratiques d'enseignement/apprentissage du FLE jusque dans les années 80, puis elle est entrée en déclin et a cédé sa place à l'approche communicative basée sur d'autres théories linguistiques (le fonctionnalisme) et psychologiques (le cognitivisme).

4.7. L'approche communicative.

Au milieu des années 1970, commençaient à apparaître en France les premières lueurs de l'approche communicative. D'origine anglo-saxonne, son émergence s'inscrivait, d'une part, en réaction contre les déficiences des méthodes audio-orales et audiovisuelles précédentes (n'entraînant toutefois pas de rupture comme c'était le cas entre les méthodologies directe et traditionnelle), et d'autre part, suite à une prise de conscience de l'évolution rapide de l'interaction humaine ainsi et la nécessité de suivre cette évolution dans les différents domaines de la vie, notamment dans les domaines de la didactique et de la pédagogie. Un nouveau public d'apprenants venait de faire son apparition et intéressait de plus en plus les spécialistes : un public composé d'adultes désirant passer au-delà des textes basiques et des règles grammaticales dans le but de faire de la langue étrangère un véritable outil de communication en adaptation aux nouveaux besoins linguistiques et communicatifs qu'ont entraînés les nouvelles circonstances de l'Europe. D'ailleurs, c'est dans cette optique que le Conseil de l'Europe a réuni, en 1972, un groupe d'experts chargé de réfléchir et d'élaborer des cours de langue pour adultes. Leurs analyses ont débouché, en 1975, sur la publication de *The Threshold Level English* pour l'enseignement de l'anglais langue

étrangère, suivi, en 1976, d'un Niveau Seuil¹⁴⁹ pour l'enseignement du français langue étrangère. Cet ouvrage se présente essentiellement comme un inventaire des actes de parole et de leurs réalisations permettant à une personne placée dans un environnement étranger de satisfaire ses besoins immédiats de communication dans la langue étrangère tels que « se renseigner », « demander son chemin », « demander l'heure » ou encore « acheter un billet de train », etc.

Le « Niveau Seuil » constituera, par la suite, la base des cours de type communicatif qui sont organisés autour d'objectifs de communication à partir des fonctions (actes de paroles) et des notions (catégories sémantico – grammaticales).

N'ayant pas la reconnaissance d'une méthodologie constituée solide, la dénomination *approche communicative*, et non *méthodologie*, et l'usage occasionnel du pluriel tendent, d'une part, à marquer une distance par rapport à la méthodologie audiovisuelle réputée plus dogmatique, et d'autre part, à souligner la souplesse de cette nouvelle option méthodologique qui se présente comme adaptable et ouverte à la diversité des contextes. À ce propos, Henri Boyer (2001 : 12)¹⁵⁰ note que :

Cette nouvelle option [...] ne présente pas un corps de doctrine à proprement parler mais un ensemble d'hypothèses et de consignes qui, d'une manière générale visent à atteindre l'objectif que s'était en principe fixé la didactique moderne dès ses débuts mais qu'elle ne s'était peut-être pas donnée (tous) les moyens de réaliser : apprendre non pas simplement à produire des phrases dans une langue étrangère mais à communiquer dans cette même langue.

En effet, dans les années 1960, les méthodes audio-visuelles s'appuyaient, afin d'établir la sélection et la progression linguistique, sur des listes de fréquence nommées « Français Fondamental » supposées correspondre à la langue de base devant être acquise par l'apprenant quel que soit la finalité et l'usage souhaités pour la langue étrangère. Plus tard, au début des années 1970, les méthodologues se sont trouvés confrontés à des contraintes spécifiques posés par l'enseignement du FLE à des étudiants non-spécialistes de français pour leur permettre, dans leurs pays d'origine, l'accès à des documents écrits de caractère informationnel. Les choix d'objectifs, de contenus et de méthodes étaient donc motivés par le contexte des pays concernés ainsi que par les besoins présents et futurs des étudiants de ces pays. Toutefois,

¹⁴⁹ COSTE Daniel, COURTILLON Jeanine, FERENCZI Victor, MARTIN-BALTAR Michel, PAPO Eliane & ROULET Eddy, *Un niveau seuil*, Conseil de l'Europe, Hatier, 1976.

¹⁵⁰ BOYER Henri, *Introduction à la sociolinguistique*, Dunod, Paris, 2001.

même adaptée à un contenu scientifique, la méthodologie audio-visuelle ne pouvait convenir à ce genre de public car elle accordait la priorité à l'expression orale, proposait une acquisition très progressive du lexique et ne travaillait pas au-delà du niveau de la phrase. Cette approche fut appelée tout d'abord *français instrumental* et par la suite *français fonctionnel* étant donné la diversité du public visé: ouvriers migrants, scientifiques, techniciens, étudiants en formation, etc. Contre l'approche universaliste de la méthodologie audio-visuelle, apparaît alors une approche diversifiée dont la préoccupation est de s'adapter aux besoins langagiers de chaque public. Le français instrumental ne vise pas la communication orale en dehors de situation de classe et souhaite satisfaire un besoin de compréhension immédiat. En revanche, le français fonctionnel puise ses fondements sur les besoins langagiers réels des individus. Il envisage une relation de locuteur à locuteur dans certaines situations de communication et selon certains rôles sociaux. Un Niveau Seuil est la tentative la plus importante d'élaboration d'un français fonctionnel pour l'enseignement du français à des étrangers adultes. Les besoins langagiers des apprenants ont été déterminés en fonction des actes de parole qu'ils seront amenés à accomplir dans situations particulières. Cependant le français fonctionnel et le français instrumental se rejoignent autour du même objectif pédagogique, celui de l'enseignement volontairement limité, plus ou moins utilitaire et répondant à un appel urgent d'un public spécialisé. C'est ainsi que toute une partie de la recherche en didactique des langues vivantes étrangères va s'orienter dans les années 1970 vers l'analyse des besoins avant même d'élaborer un cours de langue.

La priorité est donc accordée à l'analyse et l'identification des besoins langagiers de l'apprenant ainsi qu'au respect de ses stratégies individuelles d'apprentissage, car selon D. Coste (1994 : 183)¹⁵¹, « chaque individu apprend une langue différemment, pour des raisons et avec des motivations, pour des buts et avec des intérêts différents ; c'est la raison pour laquelle il convient de centrer l'enseignement sur l'apprenant en analysant d'abord et en prenant en compte ensuite ses besoins langagiers ». Jusque là, les besoins langagiers étaient inconnus et revenait à l'enseignant la tâche de fixer lui-même les contenus d'apprentissage à partir d'objectifs généraux. Bien que la notion de besoin semble parfois ambiguë, les besoins langagiers vont de pair avec le niveau de l'apprenant : ce dernier réclamant d'autant plus de formation qu'il a lui-même une formation plus large. Cependant, il existerait différents facteurs susceptible d'influencer la diversification des besoins des apprenants comme le pays

¹⁵¹ COSTE Daniel (éd.), *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues : 1968 - 1988*, coll. Langues et apprentissages des langues, Didier, 1994.

d'où ils viennent et les liens que ce pays entretient avec le pays de la langue cible, leurs niveaux de langue, la filière choisie dans leurs études et les propres différences entre individus. Toute une partie de la recherche en didactique du français langue étrangère s'oriente alors vers l'analyse des besoins des apprenants avant même d'élaborer un cours de langue.

Selon les principes de l'approche communicative, « l'acquisition d'une langue étrangère est une activité essentiellement perceptive, et sa structuration perceptive obéit à des contraintes physiologiques, rythmiques, syntaxiques, sémantiques et individuelles du locuteur » (Herry-Benit, 2010 : 63)¹⁵². Apprendre une langue ne consisterait donc plus à créer des habitudes ou à instaurer des réflexes mais à savoir s'adapter à des situations de communication spécifiques et diversifiées. L'apprentissage n'est plus considéré comme passif, mais plutôt comme un processus actif qui se déroulerait à l'intérieur de l'apprenant et qui serait susceptible d'être influencé par lui en tant qu'individu. Contrairement à l'apprenant des méthodes antécédentes (qui ne faisait que recevoir, écouter, répéter pour enfin reproduire), l'apprenant de l'approche communicative est désormais mis au centre de son apprentissage et en devient l'acteur sur une scène formative; on s'occupe de lui plus qu'on veille à la langue ; on s'occupe des processus cognitifs par lesquels et grâce auxquels il apprend la langue.

Quant à l'enseignant, il perd son rôle d'unique détenteur de savoirs et deviendrait ainsi un « conseiller ». Le résultat dépendrait du type d'information présenté à l'apprenant ainsi que de la manière dont il va traiter puis exploiter cette information. L'enseignement est fondé selon les besoins et attentes des apprenants. Ces besoins langagiers sont déterminés en fonction des actes de parole qu'ils auront à accomplir dans certaines situations. Puren (*Op.cit.* : 371) propose alors une nouvelle définition de l'apprentissage : « Apprendre une langue, c'est apprendre à se comporter de manière adéquate dans des situations de communication où l'apprenant aura quelque chance de se trouver en utilisant les codes de la langue cible ».

L'apprentissage devient désormais un processus beaucoup plus innovant, plus soumis à des influences internes qu'externes et remédiant à la monotonie des exercices structuraux longtemps critiqués car ils provoquaient une certaine lassitude tant chez les apprenants que chez l'enseignant. On reprochait à ces exercices, entre autres, leur aspect purement mécanique, immobile, artificiel et de ne faire référence à aucune situation concrète. Tandis qu'avec l'approche communicative, les constructions ne devraient jamais fonctionner hors des

¹⁵² HERRY-BENIT Nadine, *Évaluation objective et subjective de la prosodie anglaise parlée par des Français*, Éditions Publibook université, Paris, 2010.

énoncés naturels de communication. Elle privilégie les activités et textes encadrés par un contexte précis, reflétant au maximum des situations de la vie quotidienne et possédant une cohérence sémantique. Ce matériel didactique se compose essentiellement de dialogues et échanges de la vie réelle, de langage des médias, de registre familier, des éléments prosodiques qui ornent et complètent la signification des énoncés. Par cet aspect, l'approche communicative prend en compte de nouvelles dimensions comme la prononciation, l'intonation et le rythme puisque ceux-ci relèvent plutôt du domaine de la compétence orale et favorisent l'acquisition du parler.

Depuis l'approche communicative, considérée comme un remède pour que les savoirs théoriques puissent être effectivement utilisés dans des circonstances se rapprochant du réel, l'oral s'est donc vu attribuer la place tant attendue et devient un objectif à part entière. La langue cible troque son statut de langue muette contre un statut de langue parlée par l'apprenant devenu désormais locuteur. En classe de FLE, de nouvelles techniques sont donc mises en œuvre comme, par exemple, les jeux de rôles ou les simulations globales. De nouveaux aspects non verbaux sont pris en compte comme les éléments paralinguistiques, les gestes, les mimiques etc. Toutefois, au début, l'enseignement de l'oral suivant cette approche était délibérément limité, plus ou moins utilitaire et répondant à un appel urgent d'un public spécialisé. De ce fait, dans les pratiques de classe, l'écrit a rapidement repris le dessus sur les activités de l'oral employées comme une passerelle pour l'apprentissage de l'écrit. « Les activités reposent sur des écrits oralisés ou ritualisés, qui somme toute ne sont qu'un pâle reflet du français parlé. En somme, on efface l'apprenant derrière un français parlé artificiel ou stérile et qui n'offre pas l'occasion d'en saisir les variations, ni son fonctionnement » (Weber, 2006 : 32)¹⁵³.

Quant à la notion d'erreur dans la perception de l'approche communicative, contrairement aux méthodes antécédentes où elle représentait une source d'angoisse, elle constitue une dimension naturelle dans le processus d'apprentissage d'une langue étrangère. L'erreur est maîtrisable, normale, acceptable comme une opportunité conduisant à la remédiation. Ainsi, les lacunes de l'apprentissage apparaissent pour être complétées. Donc, une fois remarquées et corrigées, les erreurs jouent un rôle constructif dans l'apprentissage

¹⁵³ WEBER Corinne, « Pourquoi les français ne parlent-ils pas comme je l'ai appris ? », 2006, *op.cit.*

des langues. D'après Giordan, Favre et Tarpinian (2013 : 4)¹⁵⁴, les erreurs offrent à l'apprenant un milieu d'apprentissage plus sécurisé, stimulant et dynamisant : « l'erreur prend toute sa place dans la dynamique de la pensée (...). Elle devient constitutive quand on a appris à la repérer et à la rectifier. Il s'agit donc d'une pédagogie stimulante et sécurisante ». Par conséquent, la peur de l'erreur ne constituant plus un véritable obstacle chez l'apprenant, la dimension orale se voit libérer d'un fardeau qui freinait une éventuelle avancée dans sa maîtrise.

De son appellation même, l'approche communicative a pour vocation fondamentale d'apprendre à communiquer en langue étrangère. Elle est alors fondée sur l'appropriation d'une compétence de communication. Ce concept dont la paternité est communément attribuée à l'anthropologue américain Dell H. Hymes (1984)¹⁵⁵, a fait l'objet de diverses analyses qui ont tenté de mettre en valeur les différents éléments qui y interviennent. Une des plus importantes se trouve dans l'ouvrage *Enseigner à communiquer en langue étrangère* de Sophie Moirand (1982 : 15)¹⁵⁶ pour qui la compétence de communication « relèverait des facteurs cognitifs, psychologiques, socioculturels dépendant de la société dans laquelle vit l'individu et reposerait sur une compétence linguistique (la connaissance des règles grammaticales du système ou du code), une compétence psycho-socio-culturelle (la connaissance des règles d'emploi et la capacité de les utiliser). ». Selon Moirand (*Ibid.* : 20), la compétence de communication reposerait sur la combinaison de quatre composantes :

- une composante linguistique, c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation (la capacité de les utiliser) des modèles phonétiques, lexicaux, grammaticaux et textuels de système de la langue ;
- une composante discursive, c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation des différents types de discours et de leur organisation en fonction des paramètres de la situation de communication dans laquelle ils sont produits et interprétés ;
- une composante référentielle, c'est-à-dire la connaissance des domaines de d'expérience et des objets du monde et de leurs relations ;
- une composante socioculturelle, c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus et les institutions, la connaissance de l'histoire culturelle des relations entre les objets sociaux.

¹⁵⁴ GIORDAN André, FAVRE Daniel, TARPINIAN Armen, « L'erreur en pédagogie », Dossier thématique, École changer de cap, 2013. [Mis en ligne le 15 décembre 2013, consulté le 22 octobre 2017] URL : <http://www.ecolechangerdecap.net/spip.php?article375>

¹⁵⁵ HYMES Dell H., *Vers la compétence de communication*, Hatier, 1984.

¹⁵⁶ MOIRAND Sophie, *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Hachette, Paris, 1982.

Moirand suppose l'existence de phénomènes de compensation entre celles-ci dès qu'il y a une insuffisance au niveau de l'une d'entre elles. Ces phénomènes relèveraient en réalité des stratégies auxquelles fait recours l'apprenant afin d'accomplir l'acte de communication. Enseigner à communiquer prévoit donc l'étude de ces stratégies et de leur rôle dans la production et l'interprétation des énoncés.

De leur part, Bergeron, Desmarais et Duquette (1984)¹⁵⁷ proposent une autre classification des composantes de communication qui, outre les composantes linguistique, discursive, référentielle et socioculturelle, comporte une compétence sociolinguistique et une compétence stratégique. La compétence sociolinguistique étant « une habilité à interpréter et à utiliser différents types de situation de communication et les règles qui s'en dégagent. Elle implique l'appropriation des règles de cohérence (combinaison adéquate des fonctions de communication) et de cohésion (liens grammaticaux) propres aux différents types de discours ». Quant à la compétence stratégique, il s'agit d'« une habilité à utiliser des stratégies verbales et non verbales pour maintenir le contact avec les interlocuteurs et gérer la communication ».

Toute cette diversité de composantes/compétences prouve une fois de plus la complexité qu'entraîne le développement de la compétence de communication chez les apprenants, notamment lorsque ces derniers se trouvent loin du milieu naturel dans lequel est exercée la langue, d'où les préconisations de l'approche communicative de confronter les apprenants à la parole sociale des locuteurs communiquant en langue cible, en situations authentiques et dans des conditions de production et des situations de communication totale.

L'approche communicative conçoit donc la langue comme un instrument de communication mais aussi d'interaction sociale à parfaire tout d'abord dans la classe, puis dans la société. Les différentes habiletés peuvent être développées puisque tout dépend des besoins langagiers des apprenants. En effet, tous les enseignements visent un objectif essentiel : apprendre à communiquer de manière pertinente dans la langue étrangère. Les aspects linguistiques (sons, structures, lexique, etc.) constituent la compétence grammaticale qui ne serait en réalité qu'une des composantes de la compétence de communication. Cette dernière prend en compte les dimensions linguistique et extralinguistique qui constituent un savoir-faire à la fois verbal et non verbal, une connaissance pratique du code et des règles

¹⁵⁷ BERGERON Jocelyne, DESMARAIS Lise et DUQUETTE Lise, « Les exercices communicatifs : un nouveau regard », in *ELA, Études de linguistique Appliquée*, n°56, 1984, p.38-47

psychologiques, sociologiques et culturelles qui permettront son emploi approprié en situation. Elle s'acquiert en même temps que la compétence linguistique. Il ne suffirait donc pas de connaître les règles grammaticales de la langue étrangère pour communiquer, il faudrait en plus connaître les règles d'emploi de cette langue (quelles formes linguistiques employer dans telle ou telle situation, avec telle ou telle personne, etc.). En d'autres termes, selon Boyer (*Op.cit.*, 2001 : 12)

[...] on doit viser l'apprentissage de maîtrise, de savoir faire langagiers, permettant de réaliser des projets/objectifs de communication en connaissance de cause : en sachant s'adapter aux circonstances concrètes de l'échange de paroles et s'appuyer sur les usages en vigueur dans la communauté dont on apprend la langue.

L'apprentissage n'est plus considéré comme passif, recevant des stimuli externes, mais plutôt comme un processus actif qui se déroule à l'intérieur de l'individu et qui est susceptible d'être influencé par cet individu. Le résultat dépend du type d'information présenté à l'apprenant et de la manière dont il va traiter cette information. L'enseignant devient ainsi « un conseiller » chargé de rythmer le débit d'informations dans les meilleures conditions.

Pour ce faire, l'approche communicative se distingue par une particularité majeure qui consiste au recours à des documents dits « authentiques ». Le *Dictionnaire de didactique des langues* (Galissou & Coste, *Op.cit.*: 59) définit le document authentique comme « tout document sonore ou écrit, qui n'a pas été conçu expressément pour la classe ou pour l'étude de la langue, mais pour répondre à une fonction de communication, d'information, ou d'expression linguistique réelle ». L'emploi vaste et varié de ces documents semblerait, selon les didacticiens, offrir l'avantage de sensibiliser les apprenants aux différents registres de la langue française et de son véritable usage. De plus, un document authentique bien choisi, permettrait de capter l'attention des apprenants, d'inciter leur motivation et de favoriser leur autonomie dès le début de l'apprentissage à condition qu'il corresponde, une fois de plus, « aux besoins langagiers et aux intérêts des apprenants, conformément à l'un des grands principes de base de l'approche communicative ». (Germain, *Op.cit.* : 207) Ainsi le choix des documents authentiques s'opère en fonction de critères linguistiques et souvent culturels bien précis, toutefois lorsqu'ils « ne sont pas directement pris dans la réalité culturelle, les supports d'apprentissage seront élaborés de manière à ce qu'ils soient proches de l'authentique et des types d'échanges qui existent dans la réalité » (Cuq & Gruca, *Op.cit.* : 247).

L'approche communicative a relevé donc un changement radical en ce qui concerne la conception de l'apprentissage notamment au niveau du traitement de l'erreur. En effet, la psychologie cognitiviste, mettant la participation de l'apprenant au cœur de son apprentissage, l'erreur est reconnue comme inévitable. Autrefois lourdement châtiée, l'erreur devient tolérée car elle n'est considérée que la preuve d'un état de maîtrise provisoire de la langue étrangère par l'apprenant. Par ses erreurs, l'apprenant démontre qu'il teste continuellement les hypothèses qu'il se fait sur la langue. Chaque apprenant se construit ainsi son propre interlangue qui est une sorte de langue intermédiaire et transitoire, différente à la fois de la langue de départ et de la langue cible.

Dans cette perspective, le professeur adopte une attitude de tolérance vis-à-vis de l'erreur car cette dernière est considérée comme faisant naturellement partie du processus d'apprentissage et indispensable à l'évaluation.

4.7.1. L'oral dans l'approche communicative.

Dans la conception de l'approche communicative, l'acquisition d'une compétence de communication dans la langue étrangère est la principale ligne de conduite. Cela passe par l'enseignement/apprentissage des quatre compétences : compréhension écrite et orale, production écrite et orale. Le développement et le travail de ces quatre compétences linguistiques sont adaptés selon les besoins langagiers des apprenants. Ainsi pour les compétences orales, le professeur pourrait estimer, par exemple, plus judicieux de privilégier les activités liées à l'écoute et la compréhension orale aux activités de l'expression orale. En effet, tout dépend des intérêts, des désirs et des besoins de ses apprenants. Dans cette perspective, la démarche méthodologique de l'approche communicative s'organise selon le schéma des « unités capitalisables » et s'articule autour de quatre phases (Dalgalian, dans Dalgalian, Weiss & Lieutaud, 1981 : 78)¹⁵⁸ :

- Phase 1 : présentation de la tâche.

Cette phase constitue l'amorce d'une situation de communication. Également appelée, « tâche à résoudre », la phase 1 est dite *pragmalinguistique* et a pour but de faire surgir la communication des nécessités de l'action.

- Phase 2 : compréhension et production dirigée.

¹⁵⁸ DALGALIAN Gilbert, WEISS Françoise & LIEUTAUD Simonne, *Pour un nouvel enseignement des langues et une nouvelle formation des enseignants*, Clé International, Paris, 1981.

Une fois la situation de communication présentée, il s'agit d'apporter les éléments linguistiques et de les expliquer soit à partir d'un support soit à partir d'un jeu, et de les manipuler en contexte.

- Phase 3 : résolution de la tâche.

Les outils linguistiques et notionnels mobilisés en phase 2 permettent d'assurer le «transfert» dans d'autres situations et de résoudre la tâche proposée en 1.

- Phase 4 : variation de rôles et situations et registres.

La variation des paramètres communicatifs, la création de situations nouvelles d'échanges (jeux de rôles) permettent de fixer les structures et de montrer «l'étroite relation entre les choix linguistiques et les paramètres socioculturels. C'est la phase de « conceptualisation sociolinguistique».

Dans les approches communicatives la phase 1, appelée aussi *situation problème*, a pour armature la notion d' « acte de parole » : la tâche à résoudre est formulée en termes de *Comment ?*

Ex : Comment prendre rendez-vous ? Comment téléphoner ? Comment demander son chemin ? Comment mettre en garde, féliciter, souhaiter la bienvenue ... ?

Pour ce qui est du domaine de la compréhension orale, « savoir communiquer signifie préparer les apprenants aux échanges avec des locuteurs natifs, par exemple, pouvoir interpréter la signification d'énoncés par rapport à la situation de communication (intention, statut, rang social de l'interlocuteur, etc.) » (Cornaire & Germain, *Op.cit.*, 1998 : 21). L'objectif est donc de faire acquérir progressivement à l'apprenant des stratégies d'écoute dans un premier temps et de compréhension d'énoncés dans un deuxième temps.

L'approche communicative a ainsi mis en place une pédagogie d'écoute permettant d'éduquer l'oreille de l'apprenant : celui-ci doit apprendre à reconnaître les voix, distinguer le nombre de locuteurs, repérer les pauses, se familiariser avec les intonations, etc. Si ces éléments ne permettent pas encore à l'apprenant de saisir le contenu informatif du message, ils l'aident, cependant, à entendre et à percevoir l'oral dans sa matérialité. L'introduction des documents authentiques sonores en classe joue un rôle important du fait qu'ils mettent les apprenants au contact de différents types de discours qu'il est possible de retrouver, notamment, dans les émissions radiophoniques ou télévisuelles : du discours oral spontané (conversation prise sur le vif ou débat) ou préparé (certaines interviews) à l'écrit oralisé (informations), voir même au discours écrit pour être lu ou entendu (conférences, récits, pièces de théâtre).

Afin d'entraîner au mieux les apprenants à la réception orale, l'approche communicative propose des activités très variées : questions ouvertes ou fermées, questionnaire à choix multiples (QCM), exercices à trous, activités de reconstruction, activités de repérage ou de relevé, activité de reformulation ou paraphrase, grille à compléter, etc.

En ce qui concerne la production orale, il s'agit de partir du principe que l'apprenant apprend à communiquer en communiquant. À ce propos, Évelyne Bérard (1991 : 44)¹⁵⁹ note que :

L'approche communicative accorde une place importante aux productions des apprenants dans le sens où elle essaie de favoriser ces productions : donner à l'apprenant des occasions multiples et variées de produire dans la langue étrangère, l'aider à surmonter ses blocages, ne pas le corriger systématiquement... .

L'approche communicative préconise alors la mise en place d'activités pédagogiques susceptibles d'inciter au maximum les échanges entre le professeur et les apprenants mais également, et surtout, entre les apprenants eux mêmes dans le but de développer chez ces derniers une réelle autonomie de locuteurs.

La production orale est alors sollicitée par le biais de diverses techniques dont les plus originales, et innovatrices à cette époque, sont les pratiques basées sur le concept du « faire semblant » comme dans les jeux de rôle et les activités de simulation globale. Il s'agit de faire jouer à l'apprenant un rôle dans lequel il fait semblant d'être quelqu'un d'autre, tout en restant lui-même. L'apprenant est amené, au cours d'une situation bien définie, à se glisser dans la « peau » d'un personnage dont il doit à la fois assumer, au moins le temps du jeu, la psychologie ainsi que le statut social et s'en inspirer pour imaginer la conversation.

D'après le *Dictionnaire pratique de didactique du FLE* (Robert, *Op.cit*, 2008 : 121), ce concept de simulation a révolutionné l'enseignement de la langue orale, car « ces jeux de rôle permettent à l'apprenant de s'approprier, dans des conditions qui approchent celles de la réalité, le code oral de la langue-cible ». D'ailleurs, « les canevas proposés impliquent des échanges qui se déroulent dans le cadre de situations authentiques qui favorisent souvent l'usage de l'implicite de la langue, proposent une variation sur les diverses réalisations linguistiques possibles pour une même intention langagière et intègrent, par ses contraintes, l'acquisition des compétences socioculturelle et stratégique » (Cuq & Gruca, *Op.cit.* : 247)

Outre les jeux de rôle et la simulation globale, le professeur peut faire appel à des activités de production libre à partir d'une consigne de départ préétablie souvent inspirée :

¹⁵⁹ BERARD Évelyne, *L'approche communicative : théorie et pratiques*, Clé International, Paris, 1991.

- des situations de communication de la vie de tous les jours déjà présentées en classe ;
- ou des genres de discours public en général comme, par exemple, l'explication, le débat, ou la négociation ;
- ou encore des genres dits académiques comme l'exposé ou le compte rendu.

Ce type d'activités stimule la parole de l'apprenant tout en sollicitant ses propres opinions, son engagement personnel et sa créativité lui permettant ainsi de développer de véritables conduites langagières : décrire, raconter, justifier, convaincre, augmenter, exposer, etc.

Selon Cuq & Gruca (*Ibid.* : 178), il est judicieux de retenir que

la maîtrise de la production est le résultat d'une pratique et qu'il faut donc multiplier les activités tout en favorisant en premier lieu le désir d'échange : pour que les échanges puissent s'engager, les déclencheurs des productions langagières, même s'ils sont proches de l'artifice dans une classe de langue, doivent motiver la parole et créer le besoin de parler et le vouloir dire.

De ce fait, comme la production orale est particulièrement motivée par des activités créatives favorisant la prise d'initiative de l'apprenant, il est recommandé au professeur d'instaurer un climat de confiance et d'écoute permettant de libérer la parole de l'apprenant pour qu'il puisse contribuer de manière efficace et productive à son propre processus d'apprentissage.

Pour les interactions en classe, l'approche communicative a restitué aux apprentissages une dimension sociale en s'appuyant sur l'interactivité en classe. Vigner (dans Pécheur & Vigner, 1995 : 128)¹⁶⁰ note, à ce propos, que « le moteur de l'apprentissage est l'interactivité en classe, à partir de supports variés, déclencheurs de prise de parole, interactions que le professeur aura à organiser, gérer, faire évoluer ». Ces interactions vont souvent dans un sens horizontal « apprenants —> apprenants » : les apprenants sont amenés très souvent à agir entre eux lors des activités de communication en variant les configurations de la prise de parole : seul face à la classe, par deux, par groupe, en groupe face à un autre groupe...etc. Le professeur n'est pas en mesure de s'imposer durant le déroulement de ces activités, ou d'interagir avec ses apprenants en tant que co-communicateur mais se contente, dans l'éventualité, de leur suggérer des activités de communication stimulantes et d'établir en classe un environnement linguistique riche et varié.

En ce qui concerne l'enseignement de la prononciation, reconnu comme indispensable et ayant atteint son apogée avec la méthodologie audio-visuelle, il a connu une accalmie avec

¹⁶⁰ PECHEUR Jacques, VIGNER Gérard (éds.), *Méthodes et méthodologies*, Hachette, Paris, 1995.

le début de l'élaboration de l'approche communicative dans les années 70 et a quelque peu été délaissé avant de regagner de l'intérêt, au début des années 90 (Cuq & Gruca, *Op.cit.*, 178.). C'est ainsi que sont apparues de nouvelles propositions pédagogiques et de nouvelles pratiques de classe ayant pour objectif de promouvoir l'étude de la phonétique jugée ennuyeuse par les étudiants et considérée comme une science rébarbative par les professeurs. Ces pratiques de classe sont souvent marquées par l'éclectisme et s'inspirent des points forts des divers courants qui ont marqué les différents dispositifs méthodologiques. Guimbretière (1994)¹⁶¹, à titre d'exemple, propose dans son ouvrage *Phonétique et enseignement de l'oral*, une nouvelle approche pour l'apprentissage de la phonétique inspirée des pratiques théâtrales qui, selon elle, aurait l'avantage de relier les plans phoniques, prosodiques et gestuels. Toutefois, l'enseignement de la prononciation ne constitue plus, actuellement, un moment proprement dit de la classe mais il est plutôt contextualisé et intégré à chaque phase. La plupart des méthodes d'enseignement récentes proposent des approches pratiques et des activités attrayantes pour son enseignement/apprentissage, même si elles sont, dans l'ensemble, axées sur la favorisation de la perception au détriment de l'expression.

De ce qui a précédé, il est possible de constater que les pratiques de l'oral se sont beaucoup enrichies sous l'influence des théories communicatives. Les répercussions sont très remarquables au niveau du matériel pédagogique, notamment en ce qui concerne la production orale : les méthodes ainsi que le matériel complémentaire s'efforcent d'exposer au mieux les différents types de situations de communication, incitent à favoriser des échanges plus authentiques et encouragent à développer des comportements constitutifs de la compétence de communication. Cependant, selon le point de vue de Germain (*Op.cit.* : 212), même si l'approche communicative a tenté d'introduire le concept de l'authenticité en classe de langue en remplaçant les dialogues par les actes de parole, et en généralisant l'emploi des documents issus de la vie réelle, cela ne suffirait pas pour développer une véritable pédagogie de l'authenticité qui impliquerait réellement une authenticité d'interactions verbales en salle de classe.

4.8. La perspective actionnelle.

En 2001, par l'initiative du Conseil de l'Europe, le champ de la didactique des langues étrangères voit la publication du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues

¹⁶¹ GUIMBRETIERE Elisabeth, *Phonétique et enseignement de l'oral*, 1994, *op.cit.*

(CECRL)¹⁶², un outil conçu en soutien à la mobilité des ressortissants d'une Europe en plein essor et visant à harmoniser l'enseignement/apprentissage des langues vivantes dans les différents pays la constituant.

Cet ouvrage a été principalement élaboré dans le but d'« encourager le plurilinguisme en Europe : c'est en formant une personne sensibilisée à la réalité de différentes langues et de différentes cultures que l'on peut en faire un médiateur linguistique et culturel capable de jouer pleinement son rôle de citoyen européen » (Rosen, 2009)¹⁶³. En effet, avec les nouvelles circonstances de l'Europe, la didactique des langues étrangères s'est fixé le principal objectif de préparer en classe les apprenants afin de pouvoir s'intégrer lors de leurs séjours dans les pays d'Europe, pour une durée plus ou moins longue, dans le cadre de leurs études par exemple ou pour un projet professionnel.

Les auteurs du CECRL présentent cet ouvrage comme un outil offrant

une base commune pour l'élaboration de programmes, de référentiels, d'examens, d'outils, de manuels, etc. en Europe. Il décrit aussi complètement que possible ce que les apprenants d'une langue doivent apprendre afin de l'utiliser dans le but de communiquer ; il énumère également les connaissances et les habilités qu'ils doivent acquérir afin d'avoir un comportement langagier efficace. La description englobe aussi le contexte culturel qui soutient la langue. Enfin, le Cadre de référence définit les niveaux de compétence qui permettent de mesurer le progrès de l'apprenant à chaque étape de l'apprentissage et à tout moment de la vie. (CECR, 2001 : 9)

Prioritairement destiné aux concepteurs de programmes et créateurs de méthodes, l'ouvrage détermine :

- une finalité générale pour l'enseignement de chaque langue et qui consiste à faire de l'apprenant un utilisateur actif de cette langue et un acteur social bien intégré dans les communautés qui la parlent ;
- des outils conceptuels mis à disposition des didacticiens et enseignants de l'espace européen afin de construire cet enseignement ;
- des niveaux de compétences communes à toutes les langues de l'Europe visant à faciliter l'évaluation des acquisitions et la mobilité des apprenants.

¹⁶² Conseil de l'Europe, *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Strasbourg, Les Éditions Didier, 2001.

¹⁶³ ROSEN Évelyne (dir.), « La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue », in *Le français dans le monde : Recherches et Applications*, n°45, janvier 2009, p.6-14.

L'orientation pédagogique prônée par le CECRL est la *perspective actionnelle*, appelée également *approche actionnelle*. Comme l'indique son appellation, la perspective actionnelle repose sur l'action puisqu'

elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. (CECRL : *Op.cit.* : 15)

Dans ce sens, la visée de la perspective actionnelle est de former les apprenants à devenir des « acteurs sociaux » œuvrant dans différents domaines. Autrement dit, il n'est plus question seulement de faire communiquer ponctuellement l'apprenant avec des étrangers pour s'informer et informer (comme c'était le cas dans l'approche communicative), mais de le faire agir avec les autres en langue étrangère, de le rendre capable, dans la durée, de travailler avec des natifs et des non-natifs.

La perspective actionnelle conçoit la langue non seulement comme un objectif de communication mais principalement comme un instrument de communication ayant pour but de réaliser une action, un fait nécessaire à l'intégration dans le cadre de la société. Suivant les principes de la perspective actionnelle, l'apprenant est incité à agir sur la langue, à sortir sa pratique de langue au-delà de la salle de classe et l'emmener au sein des milieux vivants et non simulés idéalement. L'adage universel « j'oublie ce que j'entends ; je me rappelle de ce que j'écoute ; mais j'apprends ce que je fais moi-même » semble ainsi bien résumer l'approche actionnelle.

Pour certains didacticiens, la perspective actionnelle « n'est pas en rupture méthodologique avec le courant communicatif, mais apparaît comme son prolongement le plus actuel » (Cuq & Gruca, *Op.cit.* : 270). En effet, de nombreux éléments constitutifs de l'approche communicative sont repris par la perspective actionnelle, à savoir : l'usage actif de la langue pour communiquer de manière pertinente, l'importance accordée aux interactions, l'authenticité des documents et la prise en considération de l'enseignement efficace des différentes compétences (notamment la compétence de communication).

Dans le *Dictionnaire Pratique du CECR*, Jean-Pierre Robert & Évelyne Rosen (2010 : 14)¹⁶⁴ soulignent que « la perspective actionnelle ne récuse nullement les apports de l'approche

¹⁶⁴ ROBERT Jean-Pierre, Évelyne ROSEN, *Dictionnaire Pratique du CECR*, Ophrys, Paris, 2010.

communicative, par les tâches et par les compétences. Elle les développe, elle les complète, les précise, face aux nouveaux enjeux linguistiques apparus avec la construction de l'Europe». Tout comme l'approche communicative, la perspective actionnelle n'a guère accompli le développement de sa théorisation. D'où sa désignation en tant que *perspective* ou *approche* au lieu de méthode. Elle est ainsi venue compléter les principes de l'approche communicative et s'adapter aux nouveaux besoins d'individus dans des sociétés en pleine évolution. Selon Jacky Girardet (2011)¹⁶⁵, ces deux dernières approches auraient plusieurs points en commun qui illustrent leur rapprochement, car toutes les deux :

- sont centrées sur l'apprenant ;
- visent à investir l'apprenant physiquement dans le processus d'apprentissage ;
- envisagent la langue et les textes en contexte ;
- exploitent des documents authentiques pour leur aspect actuel et quotidien ;
- accordent à l'enseignant le rôle de guide/conseiller et ne le considèrent plus exclusivement comme une autorité savante ;
- incitent les apprenants à collaborer durant les activités afin de développer leur compétence sociale.

Il existe néanmoins certains points de divergence :

- l'approche actionnelle pousse les frontières de l'enseignement/apprentissage en dehors de la classe tandis que l'approche communicative le garde en milieu institutionnel.
- l'approche actionnelle met l'apprenant dans la position d'utilisateur de langue tandis que l'approche communicative fait de celui-ci un locuteur uniquement.
- l'approche actionnelle donne une nouvelle définition des erreurs. Durant la réalisation de son projet, l'apprenant agit seul sans être soumis aux critiques des autres. Déchargé de cette appréhension, il s'approprie une bonne estime de soi qui facilite l'aboutissement de son projet. Quant à l'approche communicative situe l'apprenant sous l'optique de ses camarades et celle de l'enseignant.
- l'approche actionnelle ne se centre pas sur la langue mais sur la résolution d'un problème, sur l'aboutissement d'une fin. Elle emploie la langue en tant qu'instrument intermédiaire. La langue n'est pas un but à part entière. L'approche communicative

¹⁶⁵ GIRARDET Jacky, « Enseigner le FLE selon une approche actionnelle : quelques propositions méthodologiques. », in *Actes du XVIIème colloque pédagogique de l'Alliance française de Sao Paulo*, 2011. [En ligne, consultée le 18 novembre 2018]

URL : http://www.vintage-langage.fr/ressources/acte_conference_jacky_girardet.pdf

utilise la langue spécifiquement pour établir la communication, une visée par excellence.

Cependant, la principale spécificité qui distingue la perspective actionnelle des méthodologies précédentes, notamment de l'approche communicative, se situe au niveau du « sujet » de l'apprentissage : « la perspective actionnelle fait écho aux préoccupations des nations de former des acteurs sociaux : des personnes capables de travailler en collaboration sur des projets à long terme avec des partenaires étrangers » (Thibert, 2010)¹⁶⁶. Le sujet n'est donc plus considéré comme un apprenant de langue mais comme un usager ou plutôt un acteur social qui utilise la langue pour co-agir dans la vie réelle.

Dans la perspective actionnelle, l'apprenant, nommé désormais utilisateur de langue, est susceptible d'agir dans un environnement socioculturel où la langue d'apprentissage s'utilise à l'écrit et à l'oral (selon le même niveau d'importance et plus ou moins à la même fréquence) par le biais de réalisation de tâches lui permettant non seulement d'évaluer ses capacités linguistiques mais aussi de se développer en tant qu'individu sur le plan socio affectif. Cette illustration¹⁶⁷ permet de synthétiser les éléments clés de l'approche actionnelle :

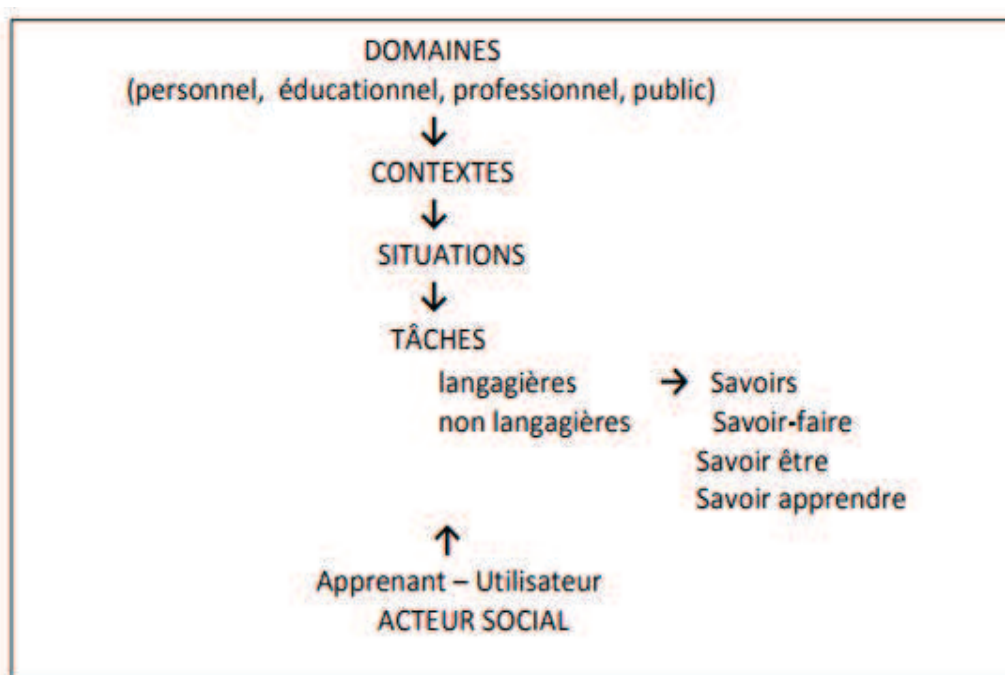


Figure 9 : Synthèse des éléments clés de l'approche actionnelle

¹⁶⁶ THIBERT Rémi, « Pour des langues plus vivantes à l'école », in *Dossier d'actualité de la Veille Scientifique et Technologique*, n°58, INRP de Lyon, novembre 2010. [En ligne, consulté le 19 février 2016]

URL : <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/LettreVST/pdf/58-novembre-2010-integrale.pdf>

¹⁶⁷ Source : Girardet, 2011, *op.cit.*

Dans cette perspective, la communication, même si elle demeure essentielle, n'est néanmoins qu'un des nombreux aspects de l'action. Les compétences linguistiques, les savoirs, les savoir être et les savoir apprendre doivent faire partie de la panoplie dont usera l'apprenant/utilisateur de langue/acteur social. Girardet (*Op.cit.*), co-concepteur de la méthode Echo, donne un exemple illustrant ce que serait la finalité d'un enseignement basé sur l'approche actionnelle : « Si je veux être rapidement servi dans un café en France, l'important ne sera peut-être pas de connaître six façons différentes de formuler une demande mais de savoir attirer l'attention du serveur par un sourire, un mot gentil ou une plaisanterie de façon à ce qu'il fasse preuve d'un peu de zèle ».

La notion de tâche à accomplir est au cœur de la perspective actionnelle et revêt une importance capitale. Selon le CECRL (*Op.cit.*, 16):

Est définie comme tâche 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. Il peut s'agir tout aussi bien suivant 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.

Pour réaliser une tâche, l'apprenant est donc amené à mobiliser l'ensemble de ses compétences générales (ses connaissances sur le monde et ses acquis socioculturels), à adapter son comportement) et à développer sa compétence communicative en rapport avec les stratégies d'enseignement acquises. Son niveau de compétence dans la langue étrangère est ainsi défini en fonction du plus ou moins grand nombre de tâches qu'il est capable de réaliser correctement. Selon Rosen (2009)¹⁶⁸, il est possible de classer les tâches présentées dans le CECR selon trois catégories :

- Les tâches de pré-communication pédagogiques constituées d'exercices spécifiquement axés sur la manipulation décontextualisée des formes » ;
- Les tâches « pédagogiques communicatives » bien connues depuis l'approche communicative, et qui se constituent de tâches *dans* lesquelles les apprenants s'engagent dans un « faire-semblant accepté volontairement » pour jouer le jeu de l'utilisation de la langue cible ;

¹⁶⁸ ROSEN Évelyne (dir.), « La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue », 2009, *op.cit.*

- Les tâches « proches de la vie réelle », celles-ci sont sélectionnées en fonction des besoins de l'apprenant en dehors de la classe ou du contexte d'apprentissage (par exemple lire un mode d'emploi ou prendre des notes pendant un cours magistral) ».

Rosen (*Ibid.*) souligne qu'« une continuité peut s'établir entre les tâches dans lesquelles l'apprenant est impliqué en classe comme apprenant parce qu'elles font partie du processus d'apprentissage et celles qu'il est amené à réaliser en tant qu'utilisateur de la langue (dans la « vraie vie ») ».

Afin de mieux assimiler le concept de « tâches à réaliser » dans la perspective actionnelle, Denyer (2009 : 151)¹⁶⁹ établit une comparaison entre les notions de tâche et d'exercice :

	Tâche	Exercice
Contextualisation	Oui	Non
Problème à résoudre	Oui : actionnel ou extra-linguistique (+ série de problème linguistique)	Oui : linguistique (idéalement un seul)
Finalisation	Oui : actionnelle ou extra-linguistique	Oui : linguistique
Complexité	Oui	Non
Produit	Peu prévisible et long (plusieurs critères d'évaluation)	(pré)visible et limité (juste/faux)
Didactisation	Non	oui

Figure 10 : Comparaison entre *tâche* et *exercice* en didactique des langues

La tâche est donc considérée comme complexe, ouverte et adidactique contrairement à l'exercice. L'apprenant dispose de plus de liberté pendant la réalisation d'une tâche que pendant la réalisation d'un exercice. Toutefois, il est essentiel de bien définir le contexte dans lequel se situent les tâches à accomplir pour qu'elles aient un sens. Selon le CECRL (*Op.cit.* : 121) :

Les tâches pédagogiques communicatives (contrairement aux exercices formels hors contexte) visent à impliquer l'apprenant dans une communication réelle, ont un sens (pour l'apprenant), sont pertinentes (ici et maintenant dans la situation formelle d'apprentissage), exigeantes mais faisables (avec un réajustement de l'activité si nécessaire) et ont un résultat identifiable (ainsi que d'autres, moins évidents dans l'immédiat).

4.8.1. L'oral dans la perspective actionnelle.

L'objectif principal de l'apprentissage d'une langue étrangère selon la perspective actionnelle est de savoir communiquer de manière efficace. D'après le CECRL (*Op.cit.* : 17),

¹⁶⁹ DENYER Monique, « La perspective actionnelle définie par le CECR et ses répercussions dans l'enseignement des langues », in LIRIA Philippe & LIONS-OLIVIERI Marie-Laure. (éds.), *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues*, Éditions Maison des Langues, Paris, 2009. p.141-156.

la compétence à communiquer langagièrement est considérée comme comprenant plusieurs composantes : une composante linguistique, une composante sociolinguistique, et une composante pragmatique. Chacune de ces composantes est présentée comme conçue essentiellement d'un ensemble de savoirs, d'habiletés et de savoir-faire :

- La compétence linguistique : cette compétence a trait aux savoirs et savoir-faire relatifs au lexique, à la phonétique, à la syntaxe et aux autres dimensions du système d'une langue, pris en tant que tel, indépendamment de la valeur sociolinguistique de ses variations et des fonctions pragmatiques de ses réalisations. Dans la conception de la perspective actionnelle, cette composante est en rapport

avec l'étendue et la qualité des connaissances (par exemple en termes de distinctions phonétiques établies ou d'étendue et de précision du lexique), mais aussi avec l'organisation cognitive et le mode de stockage mémoriel de ces connaissances (par exemple les réseaux associatifs de divers ordres dans lesquels un élément lexical peut se trouver inclus pour ce locuteur) et avec leur accessibilité (activation, rappel et disponibilité).

Ces connaissances linguistiques peuvent être conscientes et explicitables ou non. Leur organisation et leur accessibilité varient d'un individu à l'autre et, pour un même individu, connaissent aussi des variations internes (par exemple, pour un individu plurilingue, selon les variétés entrant dans sa compétence plurilingue). Le CECRL considère également que « l'organisation cognitive du lexique, le stockage de locutions, etc. dépendent, entre autres facteurs, des caractéristiques culturelles de la (ou des) communauté(s) où se sont opérés la socialisation de l'acteur et ses divers apprentissages ».

- La compétence sociolinguistique : celle-ci

renvoie aux paramètres socioculturels de l'utilisation de la langue. Sensible aux normes sociales (règles d'adresse et de politesse, régulation des rapports entre générations, sexes, statuts, groupes sociaux, codification par le langage de nombre de rituels fondamentaux dans le fonctionnement d'une communauté), la composante sociolinguistique affecte fortement toute communication langagière entre représentants de cultures différentes, même si c'est souvent à l'insu des participants eux-mêmes.

- La compétence pragmatique : elle

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 ». La composante pragmatique 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 ». A souligner que « plus encore pour cette composante que pour la composante linguistique, il n'est guère besoin d'insister sur les incidences fortes des interactions et des environnements culturels dans lesquels s'inscrit la construction de telles capacités.

Selon le CECRL, ces catégories rassemblent les domaines et les types de compétences qu'un acteur social doit intégrer, à savoir les représentations, les mécanismes et les capacités dont la réalité cognitive peut rendre compte à partir de comportements et de réalisations observables. Dans cette perspective, tout processus d'apprentissage facilite, d'une manière simultanée, le développement ou la transformation de ces représentations internes, de ces mécanismes et de ces capacités.

Un point essentiel a contribué à l'essor de la perspective actionnelle : c'est la diffusion à grande échelle et la démocratisation des nouvelles technologies. Celles-ci ont influencé considérablement le champ de la didactique des langues comme toute autre discipline et ont opéré un changement important dans les méthodes et techniques d'enseignement notamment avec la perspective actionnelle où, puisque centrée sur l'action et l'interaction, l'apport ou l'intégration des nouvelles technologies est considéré primordial, comme le note Nissen (2011 : 10)¹⁷⁰, « un facteur qui a sans doute fortement contribué à la naissance de la perspective actionnelle avec sa centration sur la tâche est l'intensification de l'utilisation d'Internet ».

Internet est désormais une source d'information en pleine expansion. Les avantages du recours à Internet et aux nouvelles technologies mises à la disposition des apprenants sont nombreux. Dans un cours d'oral (compréhension ou production), Internet offre plusieurs possibilités pour l'intégrer dans la pratique de classe. C'est une aubaine pour le public d'apprenants de langue étrangère dépourvus de l'occasion de rentrer en contact avec des natifs. Dans ce cas, Internet est une source irremplaçable grâce à laquelle les apprenants peuvent effectuer des recherches facilement, trouver des amis en ligne pour pratiquer la langue, échanger leurs points de vue sur un sujet particulier ou sur des expériences avec des internautes, publier et partager leurs travaux, regarder des vidéos ou des films en langue cible, écouter des chansons, etc....

¹⁷⁰ NISSEN Elke, « Variations autour de la tâche dans l'enseignement / apprentissage des langues aujourd'hui », in *ALSIC - Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, 14, février 2011. [En ligne, consulté le 17 février 2016]

URL : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00785939/document>

Le recours aux nouvelles technologies modifie aussi la relation entre l'apprenant et l'enseignant. Celui-ci n'est plus considéré comme le contrôleur ou le destinataire unique pour les apprenants mais c'est désormais un témoin et un guide qui apporte des aides complémentaires. Les technologies de Web 2.0 permettent la co-action et les interactions entre les internautes donnant une dimension sociale forte à toute action sur la Toile. Selon les données des travaux d'Ollivier (2011)¹⁷¹, les étudiants mentionnent aussi leur contentement pour l'utilisation de l'internet en disant qu'il offre « quelque chose de réel », une communication authentique, une publication réelle. Les productions des apprenants sont affichées devant un véritable public et un destinataire réel. Ils ne produisent plus uniquement pour l'enseignant, ce qui incite davantage leur intérêt à travailler et augmente leur motivation : « il est important pour la motivation de l'apprenant que ses productions soient visibles et vues par d'autres personnes que l'enseignant. Internet permet facilement de rendre ces productions accessibles en dehors du cadre de la classe » (Nissen, *Op.cit.* : 8)

Dans ce contexte, alors que l'enseignement/apprentissage de l'oral avait atteint son apogée et était privilégié sous l'influence de l'approche communicative, il s'est vu restitué au même rang que l'écrit depuis l'approche actionnelle. Et là, il est utile de souligner que l'oral, tel qu'il est abordé en classe, est constitué principalement de deux grandes catégories, que l'on nommera plutôt compétences: la compréhension orale et l'expression orale.

5. Les compétences orales en classe de FLE.

Dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, on parle souvent d'habiletés plus communes sous l'appellation de « *compétences* ». Cette notion a été introduite par Chomsky en parlant de « compétence linguistique » et a été reprise ensuite par l'anthropologue américain Dell H. Hymes (1972)¹⁷² qui fût le premier à proposer la notion de « compétence de communication ». Celle-ci désigne « la capacité d'un locuteur de produire et interpréter des énoncés de façon appropriée » et qui sous-entend « la connaissance des règles psychologiques, culturelles et sociales qui commandent l'utilisation de la parole dans un cadre social » (Cuq, 2003 : 48)¹⁷³. En d'autres termes, il s'agit de mettre l'accent sur les savoirs,

¹⁷¹ OLLIVIER Christian, PUREN Laurent, *Le web 2.0 en classe de langue*, Maison des langues, Paris, 2011.

¹⁷² HYMES Dell H., "Models of the interaction of language and social life", in GUMPERZ John J. & HYMES Dell H.(éd), *Directions in sociolinguistics: the ethnography of communication*, Holt Rinehart & Winston, New York & Chicago, 1972, p.35-71.

¹⁷³ CUQ Jean-Pierre, *Dictionnaire de didactique du Français Langue Étrangère et Seconde*, Clé International, 2003, *op.cit.*

savoir-faire et savoir-être que l'apprenant est censé acquérir afin de parvenir à communiquer d'une façon efficace à l'écrit tout comme à l'oral.

Comme déjà évoqué, les principes fondamentaux qui ont servi de base pour l'élaboration de l'approche communicative et la perspective actionnelle visent essentiellement la construction de cette compétence de communication langagière chez l'apprenant. Celle-ci se réalise par deux canaux différents, écrit et oral et selon deux niveaux différents, réception et production. À partir de cela, le CECR distingue cinq activités langagières, à savoir : la réception orale, la réception écrite, la production orale en continu, la production orale en interaction et la production écrite. Ces cinq grands types de compétences, structurent les objectifs de tout programme d'apprentissage et d'évaluation.

La communication orale sous-entend donc l'acquisition de compétence de compréhension/réception et de production/expression. En didactique des langues, les spécialistes soulignent le caractère difficilement dissociable de ces deux compétences : c'est parce qu'il comprend que l'apprenant est capable de s'exprimer, et c'est en s'exprimant qu'il enrichit ses compétences de compréhension. Ces deux aspects de la compétence communicative sont en interaction continue et incessante. Ainsi, le renforcement des compétences à l'oral doit donc viser ces deux objectifs : la compréhension et la production orales.

5.1. La compréhension orale.

Tout acte de communication suppose l'existence d'un émetteur et d'un récepteur (même virtuel) d'un message. La compréhension de ce message est une condition indispensable pour une interaction réussie. Mais que signifie véritablement comprendre ?

Étymologiquement parlant, le terme « compréhension » vient de « *comprehensio*, mot issu de *comprehendere* qui signifie en latin, au sens propre, « saisir, enfermer » et, au sens figuré, « saisir par l'intelligence, embrasser par la pensée »¹⁷⁴.

Dans le *Dictionnaire pratique de didactique du FLE* (Robert, *Op.cit.* : 42), la compréhension est définie comme « l'opération mentale de décodage d'un message oral par un auditeur (compréhension orale) ou d'un message écrit par un lecteur (compréhension écrite). Cette opération nécessite la connaissance du code oral ou écrit d'une langue (et celle des registres de discours des interlocuteurs ou des textes écrits) ».

¹⁷⁴ Définition tirée du *Dictionnaire Latin français* de Gaffiot et citée dans le *Dictionnaire pratique de didactique du FLE* (Jean-Pierre ROBERT, 1^{ère} édition, *op.cit.*, 2002 : 32)

Selon Cuq & Gruca, *Op.cit.* : 149), la compréhension est « l'aptitude résultant de la mise en œuvre de processus cognitifs, qui permet à l'apprenant d'accéder au sens d'un texte qu'il écoute (compréhension orale) ou lit (compréhension écrite) ». Pour Cornaire (1998 : 195)¹⁷⁵, elle désignerait « une habilité complexe qui s'apparente à une tâche de résolution de problèmes durant laquelle les compétences sollicitées vont de la perception des sons, à travers un stimulus oral, jusqu'à leur représentation mentale dans un processus de reconversion en unités de sens ».

Pour Louis Porcher (1995)¹⁷⁶, l'acquisition d'une compétence de compréhension orale suppose un réel désir car cette compétence est difficile à acquérir. Elle n'en demeure pas moins, selon Porcher, la plus indispensable car « son absence est anxiogène et place le sujet dans la plus grande « insécurité linguistique » ». En didactique des langues, malgré l'évolution des méthodologies, la compréhension orale a souvent été négligée car on estimait plonger l'apprenant, placé en position d'écoute, dans un état passif. Mais en réalité, l'acte de comprendre exige de découvrir la signification d'une phrase ou d'un discours et d'identifier leur fonction communicative. Dans ce sens, l'apprenant est donc autant actif en réception qu'il ne l'est en production, notamment du fait que

la compréhension suppose la connaissance du système phonologique ou graphique et textuel, la valeur fonctionnelle et sémantique des structures linguistiques véhiculées, mais aussi la connaissance des règles socioculturelles de la communauté dans laquelle s'effectue la communication, sans oublier les facteurs extralinguistiques qui interviennent notamment à l'oral comme les gestes, les mimiques ou tout autre indice qu'un locuteur natif utilise inconsciemment. (Cuq & Gruca, *Op.cit.*, 2003 : 157)

La compréhension orale en langue étrangère n'est donc pas une faculté mais une véritable compétence à laquelle l'apprenant doit se former. Pour cela, l'apprenant est invité, dans un premier temps, à entraîner son audition dans le but de se familiariser avec la diversité des voix et des intonations et de distinguer les différents accents, les débits, les tons ou encore les genres d'élocution. Puis, dans un deuxième temps, l'apprenant doit apprendre à écouter, à diriger son oreille et à contrôler sa perception de manière à développer des stratégies d'écoute : repérage, sélection, identification et organisation des indices livrés par le support oral. De plus, à l'instar de la langue maternelle, le sens d'un message en langue étrangère est aussi

¹⁷⁵ Dans CORNAIRE & GERMAIN, *La compréhension orale*, 1998, *op.cit.*

¹⁷⁶ PORCHER Louis, *Le français langue étrangère : émergence et enseignement d'une discipline*, Hachette éducation, Paris, 1995, cité dans Cuq & Gruca, *op.cit.* : 154.

véhiculé par des éléments extralinguistiques auxquels il faudrait prêter attention. En effet, au delà des mots, les gestes et la physionomie soutiennent voire dévoilent certaines intentions communicatives.

L'accès au sens est, selon les didacticiens, un aspect délicat de l'enseignement d'une langue étrangère, car c'est une compétence linguistique difficile à maîtriser en considérant sa position de première étape dans le processus d'acquisition langagière. En effet, comme le souligne Porcher (dans Barthélémy, Groux & Porcher, 2011 : 146)¹⁷⁷ :

C'est vraisemblablement sur les compétences en réception orale qu'il faut travailler davantage, car c'est bien là que sont concentrées les difficultés. Sur la production, l'apprenant peut agir (moduler son discours, l'adapter, paraphraser, etc.), mais n'a aucune prise sur la réception orale dont, par exemple, il ne contrôle ni le débit ni le rythme –il suffit pour cela de penser à la difficulté qui consiste à comprendre une annonce dans une gare ou une information radiophonique.

Le phénomène de compréhension orale implique donc des opérations mentales complexes qui ne sont pas immédiatement perceptibles. Pour Gaonac'h (1991 : 159)¹⁷⁸, « la perception ou la compréhension est possible grâce à un processus d'assimilation, il s'agit de construire une représentation de l'information dans les termes des connaissances antérieurement acquises ». Selon lui, ces processus de réception du langage « sont constitués de cycles d'échantillonnage, prédiction, test et confirmation » (*Ibid.* : 161).

La compréhension orale vise alors à faire acquérir progressivement à l'apprenant des stratégies d'écoute (de réception) premièrement et de compréhension d'énoncés à l'oral deuxièmement. Il ne s'agit pas d'essayer de tout faire comprendre aux apprenants, qui ont tendance à demander une définition pour chaque mot. L'objectif est exactement inverse. Il est question au contraire de former les auditeurs à devenir plus sûrs d'eux, plus autonomes progressivement par la mise en jeu de différentes stratégies permettant de favoriser l'écoute et la compréhension d'un grand nombre de messages, peu importe leur provenance, le débit et la voix de celui qui parle. Cela présuppose une certaine maîtrise d'un ensemble de règles linguistique et socioculturelles ainsi que du système phonétique.

¹⁷⁷ BARTHELEMY Fabrice, GROUX Dominique, PORCHER Louis, *Le français langue étrangère*, l'Harmattan, Paris, 2011.

¹⁷⁸ GAONAC'H Daniel, *Théories d'apprentissages et acquisition d'une langue étrangère*, 1991, *op.cit.*

5.1.1. Les stratégies de compréhension orale.

Les recherches menées en milieu psycholinguistique¹⁷⁹, concernant la construction du sens exécutée par le participant-auditeur d'un discours, ont permis de décrire l'activité de compréhension orale selon des modèles différents :

5.1.1.1. Le modèle sémasiologique de la forme au sens (ascendant) :

Selon ce modèle, lors d'un discours oral, la priorité est accordée à la perception des formes (signifiants) du message. Le processus de compréhension met en jeu quatre opérations se déroulant sur quatre temps :

- une phase de discrimination qui porte sur l'identification des sons ou la reconnaissance des signes graphiques,
- une phase de segmentation qui concerne la délimitation des mots, de groupes de mots, ou de phrases,
- une phase d'interprétation qui autorise l'attribution d'un sens à ces mots ou groupes de mots ou phrases,
- et, enfin, une phase de synthèse qui consiste en une construction du sens globale du message par addition des sens des mots ou groupes de mots ou phrases (Cuq & Gruca, *Op.cit.* : 158).

Gremmo & Holec (1990)¹⁸⁰ notent que la signification du message se transmet, selon ce modèle, en sens unique, c'est-à-dire du texte à l'auditeur. En somme, ce dernier absorbe au fur et à mesure le contenu du message ; le processus est alors orienté vers une réception ou une thésaurisation d'information. Cependant, en partant du principe que l'auditeur fonctionne suivant ce modèle uniquement, les psycholinguistes s'interrogent sur l'explication de certains phénomènes comme celui évoqué par Warren (1970, cité dans Gremmo & Holec, *Ibid.*) et qui démontre que lorsqu'on fait entendre à des sujets des énoncés dans lesquels certains sons ont été remplacés par un bruit (un toussotement par exemple) les sujets, dans leur quasi-totalité, ne remarquent pas ces élisions.

L'incapacité du modèle sémasiologique à rendre compte de phénomènes de ce genre a donc conduit les psycholinguistes à en établir un second, jugé plus performant.

¹⁷⁹ Recherches citées dans ZAID Nawal, *L'enseignement-apprentissage de la parole par des pratiques artistiques en classe de français langue étrangère au Yémen*, Thèse de Doctorat en Sciences du Langage, sous la direction de Gisèle Pierra, Université Paul Valéry- Montpellier 3, 2013.

¹⁸⁰ GREMMO Marie-José & HOLEC Henri, « La compréhension orale : un processus et un comportement », Acquisition et utilisation d'une langue étrangère. L'approche cognitive, in *le français dans le monde*, CLE International, n° spécial, février-mars 1990, p. 30-40.

5.1.1.2. Le modèle onomasiologique du sens à la forme (descendant) :

Dans ce modèle, le processus de compréhension résulte d'une série d'opérations de reconstruction de la signification du message opérées le récepteur, qui établit également un certain nombre d'hypothèses et les vérifie ensuite. Selon (Cuq & Gruca, *Op.cit.* : 159) :

- les premières hypothèses que l'on formule à l'origine de toute situation de réception sont d'ordre sémantique : elles se basent sur le contenu du message à partir des connaissances dont le récepteur dispose a priori de la situation de communication et des informations qu'il capte au cours du déroulement du message. Elles anticipent la signification du message aussi bien au niveau global qu'au niveau plus restreint, puisqu'elles prennent en compte les unités de sens qui résultent des unités formelles de surface ;
- la vérification des hypothèses émises s'effectue grâce à la saisie d'indices et de redondances qui ponctuent la communication et qui permettent de confirmer ou de rejeter les hypothèses sémantiques et formelles construites au départ ;
- la dernière phase du processus, étroitement liée à l'étape précédente, concerne le résultat de la vérification. Trois situations, bien typiques de la classe de langue, sont possible : soit les hypothèses sont attestées et la préconstruction du sens s'inscrit alors dans le processus global de la signification, soit les hypothèses sont démenties et le récepteur reprend alors la démarche en établissant de nouvelles hypothèses ou utilise la procédure sémasiologique pour accéder au sens ; si les hypothèses ne sont ni confirmées ni infirmées, l'attente d'autres indices peut différer la construction du sens ou entraîner l'abandon de la recherche de la construction du sens.

Gremmo & Holec (*Op.cit.*) notent que, dans ce modèle, la place accordée au message et à ses formes de surface (signifiants) cède la place prioritaire à l'opération créative de préconstruction de la signification du message que réalise l'auditeur.

Les connaissances grâce auxquelles l'auditeur anticipe la signification du message sont de différents ordres, il s'agit aussi bien :

- de connaissances sociolinguistiques sur la situation de communication ;
- de connaissances socio- psychologiques sur le producteur du message ;
- de connaissances discursives sur le type du discours concerné ;
- de connaissances linguistiques sur le code utilisé ;
- de connaissances référentielles sur la thématique invoquée ;
- de connaissances culturelles sur la communauté à laquelle appartient le producteur du message.

5.1.1.3. Le modèle interactif :

La compréhension orale selon ce modèle n'est pas considérée en tant que traitement de l'information soit descendant soit ascendant, mais plutôt comme un processus d'interprétation interactif au cours duquel les auditeurs font appel à la fois à leurs acquis et à leurs connaissances linguistiques pour comprendre le message. Selon Rost (2002)¹⁸¹, la fréquence à laquelle les auditeurs font appel à un processus plutôt qu'un autre va dépendre de leurs connaissances de la langue, du degré auquel le sujet leur est familier ou du but de l'écoute.

Ces travaux portés sur les activités mentales intervenant dans le processus de compréhension orale ont permis d'identifier les démarches sollicitées dans le traitement de l'information. Ainsi, il demeure plus facile de concevoir des procédures spécifiques de compréhension afin de faciliter l'accès au sens qui demeure généralement bien laborieux pour l'apprenant car supposant une connaissance, plus ou moins avancée, du système de prononciation ainsi que des règles linguistiques et socioculturelles. A ces éléments, il convient d'ajouter ceux qui relèvent d'un domaine encore trop souvent négligé, l'écoute. Il est en effet primordial de faire travailler les apprenants sur cet axe car les compétences des apprenants qui relèvent de ce domaine sont souvent défaillantes.

5.1.2. La situation d'écoute et les activités de compréhension orale proposées en classe de FLE.

Au cœur des problèmes de langages et de communication se trouve un déficit au niveau de l'écoute. Pour Alfred Tomatis (1991)¹⁸², *entendre* et *écouter* ne mènent pas le même combat car selon lui, « on peut bien entendre et mal écouter ». Cette nuance, souvent imperceptible mais lourde de conséquences peut entraîner un certain nombre de dysfonctionnements de différents ordres tels que la dyslexie, la concentration, les troubles du langage et des difficultés d'apprentissages pour la lecture, la compréhension mais surtout pour l'expression orale. Selon Tomatis (*Ibid.* : 89), « la voix ne reproduit que ce que l'oreille entend ». Il est donc nécessaire d'entraîner l'oreille car mieux écouter induit systématiquement mieux produire, tel est le constat de Tomatis qui sera à la base de ses 3 lois donnant le jour, en 1950, à une fameuse méthode de rééducation de l'ouïe et de la voix

¹⁸¹ ROST M., "Teaching and researching listening", Harlow: Longman, 2002. Cité dans FERROUKHI Karima, « La compréhension orale et les stratégies d'écoute des élèves apprenant le français en 2^{ème} année moyenne en Algérie », in *Synergies Algérie*, n°4, 2009, p.273-280. [En ligne, consulté le 19 mars 2016]

URL : <https://gerflint.fr/Base/Algerie4/ferroukhi.pdf>

¹⁸² TOMATIS Alfred, *L'oreille et le langage*, Seuil, Paris, 1991.

toujours à l'œuvre dans des établissements dans les domaines de la communication, de l'éducation et de l'apprentissage des langues :

- La voix ne contient que ce que l'oreille entend.
- Si l'on rend à l'oreille lésée la possibilité d'entendre correctement les fréquences perdues ou compromises, celles-ci sont instantanément et inconsciemment restituées dans l'émission vocale.
- La stimulation auditive peut entraîner une modification de la phonation.

Le développement de la compétence de communication langagière chez l'apprenant ne peut donc que passer par sa confrontation à la parole sociale des locuteurs communiquant en langue cible en situations authentiques et dans des conditions de production et des situations de communication totale. L'écoute et l'observation du dire et du faire des locuteurs natifs constituent la première étape de l'enseignement.

En effet, il est nécessaire, pendant le processus d'enseignement/apprentissage de langues, d'accorder une grande attention à l'apprenant en tant qu'auditeur et d'essayer de recenser les effets produits lorsqu'il est pris en plein milieu du flot sonore étranger. L'acte d'écouter n'est guère évident pour un apprenant. Si cet acte est anodin en langue maternelle, ce n'est guère le cas en langue étrangère. L'apprenant ressent généralement un certain malaise devant un interlocuteur étranger ou même vis-à-vis un document sonore. Il est important de lui expliquer que ces derniers ne forment pas générateur de stress en soi, qu'il est inutile de les envisager comme des ennemis.

Par conséquent, travailler la compréhension orale dans une classe de langue nécessite la mise en place, dès le départ, d'un projet d'écoute ayant un but bien précis : il s'agit d'écouter pour comprendre une information globale, particulière, détaillée ou même implicite.

Chaque apprenant dispose dans son propre système linguistique de stratégies d'écoute et de raisonnement qu'il a développé pour accéder au sens des énoncés ou des documents sonores. Ces stratégies avaient prouvé leur efficacité en langue maternelle. Cependant, quand l'apprenant est invité à les expérimenter dans un contexte qui lui est non familier, en l'occurrence en FLE, il va se rendre compte que celles-ci n'aboutissent pas au résultat convoité. En effet, l'apprenant entend et reconnaît une succession de sons, de voyelles, de consonnes et de syllabes, il perçoit les unités phonétiques, mais il lui est difficile de les associer à du sens. Il lui manque le comportement linguistique qui permet normalement d'associer des formes sonores, perçues globalement, à des significations connues. C'est à ce

niveau qu'intervient la compréhension orale dont les activités ont pour objectif de stimuler l'apprenant à développer de nouvelles stratégies qui vont lui être utiles dans son apprentissage de la langue. À cet effet, les didacticiens Rost (1990)¹⁸³ et Mendelsohn (1994)¹⁸⁴ suggèrent une démarche constituée de trois étapes : la pré-écoute, l'écoute et l'après-écoute.

- La pré-écoute.

C'est la première étape vers la compréhension du message oral où l'apprenant prend connaissance de l'intention de l'écoute. Avant de lui proposer le document, l'enseignant doit s'assurer lors de cette étape que l'apprenant forme quelques connaissances sur le sujet comme le note Mendelsohn : « Pour accomplir la tâche attendue, il est également indispensable que les apprenants connaissent la valeur des expressions introductives » (cité dans Cornaire & Germain, *Op.cit.* 1998 : 159). En dirigeant son attention vers les éléments essentiels, les indices linguistiques (comme « je suis heureux de vous présenter... ») et les indices acoustiques (soulignant le ton, la mélodie, la force de la chaîne sonore comme « je suis *tellement heureux* de ... »), l'auditeur est amené à participer d'une certaine manière au message afin d'interférer ensuite avec le sens. Cette phase facilite l'accès aux informations sur le type du message oral, la forme, le sujet et le contenu en question.

L'apprenant est invité, au cours de la pré-écoute, à activer les connaissances qu'il possède déjà sur ce sujet en faisant le lien avec son vécu et son expérience personnelle car cela va lui permettre de formuler des hypothèses, de faire des prédictions sur le contenu du document sonore et d'anticiper le sens du message qu'il s'apprête à écouter. La pré-écoute est également l'occasion de présenter le vocabulaire nouveau, élément indispensable à la compréhension.

- L'écoute.

L'écoute marque la phase de la réalisation ou de l'exploitation. L'apprenant écoute le discours oral et met en œuvre les stratégies appropriées qui l'aide à gérer son écoute et à la diriger en fonction de son intention de communication. Cornaire (dans Cornaire & Germain, *Ibid.* : 161) souligne l'importance de cette étape car :

La première écoute peut être concentrée sur la compréhension de la situation pour faire saisir à l'apprenant le cadre dans lequel le texte prend place. Il est très utile de préparer les apprenants qui possèdent une compétence limitée à reconnaître le contour situationnel à l'intérieur duquel se déroulent les événements.

¹⁸³ ROST Michael, *Listening in Language Learning*, London: Longman, 1990, pp.xviii+278

¹⁸⁴ MENDELSON David J., *Learning to listen: A strategy-based approach for the second-language learner*, Dominie Press, San Diego, CA, 1994.

Le contour situationnel peut être perçu ou défini par le biais de questions (auxquelles l'apprenant est invité à répondre) telles que : *Qui parle ? À qui ? Combien de personnes parlent ? De qui (ou quoi) parle-t-on ? Où se déroule la scène ?*

Le sens donné par l'énonciateur ne correspond pas toujours à celui saisi par le récepteur auditeur. En écoutant le message oral, ce dernier apprivoise à sa façon la parole de l'énonciateur pour accorder au message un sens qui lui est propre. Autrement dit, l'apprenant-auditeur n'écoute pas passivement les mots d'un discours, au contraire, il « traite » ce discours selon sa propre stratégie.

Dans son ouvrage *Phonétique et enseignement de l'oral*, Élisabeth Guimbretière (*Op.cit.*, 1994 : 42) explique le concept de la stratégie d'écoute de l'auditeur. Ce dernier, se trouvant face à un discours qui lui est ou non adressé, se doit de repérer le mode personnel d'organisation de l'information que le locuteur souhaiterait transmettre. À partir d'une appréhension globale de la situation de communication, c'est au repérage des procédés, des « tics » intonatifs, rythmiques, gestuels, etc., récurrents que l'auditeur doit s'attacher. Ces marques doivent permettre, dans l'analyse et le déchiffrement qui suivent ce repérage brut, intuitif et impressif, de « déterminer la stratégie prosodique utilisée en termes d'hiérarchisation d'information, de constitution en unités de sens, et de mise en relief d'éléments-clés, mais aussi à discerner ce qui ressortit à l'expressivité, à l'état d'esprit du locuteur, à travers les variations de rythme, de débit et l'utilisation des pauses ».

L'apprenant cherche, après ce repérage des formes et marques sonores, à reconstruire le sens du message auquel son écoute est soumise. Il procède par une distinction des éléments de la chaîne parlée et les compare à ceux qu'il a déjà en mémoire pour donner une interprétation du message.

Élisabeth Lhote (1990)¹⁸⁵ souligne, dans son ouvrage *Le paysage sonore d'une langue, le français*, que l'apprentissage de l'écoute repose sur la construction du « paysage sonore » de la langue. Dans un contexte d'apprentissage d'une langue étrangère, l'apprenant est censé se familiariser avec le « paysage sonore » de la langue en question à travers la mise en place des outils, des stratégies et des éléments qui permettent d'intégrer des séquences sonores variées dans une seule représentation mentale. Une écoute active s'impose dans ce contexte

¹⁸⁵ LHOTE Élisabeth, *le paysage sonore d'une langue, le français. Études de phonologie, phonétique et linguistique descriptive du français*, Helmut Buske Verlag, Hamburg, 1990.

dont les objectifs, selon Lhote (1995)¹⁸⁶, seraient : écouter pour entendre, détecter, sélectionner, identifier, reconnaître, reformuler, synthétiser, agir, juger, reconstituer, deviner, déduire, classer, hiérarchiser, etc.

Dans une situation de compréhension orale, l'auditeur écoute donc pour atteindre un objectif bien précis. Cet objectif, déterminé par l'apprenant, détermine son tour la manière dont il va orienter son écoute du message. Pour Emmanuelle Carette (2001)¹⁸⁷ « l'écoute orientée est constitutive de la compréhension orale ». Pour mieux comprendre, il est alors nécessaire de faire varier la façon d'écouter chez l'apprenant en fonction de l'objectif de compréhension. Carette distingue alors quatre objectifs d'écoute qui seraient pertinents dans une situation d'apprentissage :

- Écouter pour apprendre : pour analyser, rendre compte, etc. ;
- Écouter pour s'informer : pour connaître des faits, pour comprendre des événements, des idées, etc. ;
- Écouter pour se distraire : pour imaginer, se divertir, stimuler ses émotions, etc. ;
- Écouter pour agir : prendre des notes, jouer, cuisiner, utiliser un appareil, etc.

Ces objectifs d'écoute déterminent, à leur tour, les différents modes opérés permettant d'accéder au sens.

En classe de langue, Lhote (1995, *Op.cit.*) distingue quatre types d'écoute qui peuvent être activés par l'enseignant en fonction de l'objectif de compréhension orale visé

- L'écoute de veille : celle-ci se déroule de manière inconsciente et sans objectif de compréhension véritable. Cependant, elle fait place à une autre forme d'écoute dès qu'un indice déclenche un intérêt pour le discours. Par exemple, l'auditeur écoute la radio en arrière fond pendant qu'il fait autre chose.
- L'écoute globale : l'auditeur apprend à découvrir suffisamment d'éléments du discours pour accéder à une signification générale ;
- L'écoute sélective : l'auditeur est conscient de l'objectif ; ainsi, il repère les moments où se trouvent les informations qu'il cherche et n'écoute quasiment que ces passages ;

¹⁸⁶ LHOTE Élisabeth, Enseigner l'oral en interaction. Percevoir, Écouter, Comprendre, Coll. Autoformation, Hachette, Paris, 1995.

¹⁸⁷ CARETTE Emmanuelle, « Mieux apprendre à comprendre l'oral en langue étrangère, in *Le français dans le monde – Recherches et applications*, n° 29, Clé International, janvier 2001, p.126-142.

- L'écoute détaillée : l'auditeur reconstitue mot à mot le document en l'écoutant dans sa totalité. C'est une écoute exhaustive, de durée plus ou moins variable.

À ces quatre types d'écoute, Carette (*Op.cit.* 2001) rajoute :

- L'écoute réactive : l'auditeur utilise ce qu'il comprend pour d'autres finalités comme prendre des notes, réaliser un gâteau, faire fonctionner un appareil, etc.

Selon Carette (*Ibid.* : 132), ces différents types d'écoute peuvent éventuellement se succéder dans une même situation de compréhension et requièrent alors la mise en œuvre de véritables stratégies d'écoute. Par ailleurs, la possibilité de réécouter le discours oral ou de poser des questions à son émetteur permet à l'apprenant- auditeur de trier les éléments à retenir ou à éliminer et qui peuvent influencer, confirmer, ajuster ou même changer le sens qu'il avait donné au discours oral lors de la première écoute. Pour Guimbretière (*Op.cit.*, 1994 : 83.), cet exercice de répétition est une activité **de tâtonnement, d'essai, d'auto-évaluation in petto** [...] »¹⁸⁸. En soulignant le rapport entre la répétition et la mémoire, Guimbretière poursuit qu'en faisant appel à la mémoire court terme, la répétition « va permettre de maintenir le plus longtemps possible à l'ouïe le signal acoustique et cela s'avère indispensable quand on sait que la mémoire auditive est la moins durable de toutes les formes de mémoire ».

Ainsi, la réécoute offre la possibilité du retour sur le discours oral permettant ainsi de redécouvrir ce qui n'a pas pu être perçu ou compris une première fois et allège l'auditeur d'un certain stress. Deux ou plusieurs écoutes s'avèrent parfois nécessaires surtout pour les apprenants de niveau faible afin de leur permettre une compréhension plus détaillée de certains éléments indispensable pour l'accès au sens. La mise en place de stratégies appropriées en fonction des objectifs de l'écoute et des spécificités propres aux documents sonores peut motiver l'apprenant et éviter l'appréhension en cas de difficultés de compréhension.

- L'après-écoute.

C'est l'étape durant laquelle les apprenants partagent autant ce qu'ils ont compris que les stratégies mises en œuvre pour comprendre. C'est une phase où ils partagent leurs impressions et expriment leurs ressentis.

Les apprenants-auditeurs sont informés par avance des tâches et activités qu'ils seront amenés à accomplir suite à l'écoute du document sonore. Celles-ci ont la particularité d'amener les

¹⁸⁸ Éléments notés en gras dans le texte original.

apprenants à intégrer leurs nouvelles connaissances à leurs connaissances antérieures par une mise en commun et l'objectivation des stratégies utilisées ainsi que par l'application de ces connaissances dans divers contextes et activités.

D'après Guimbretière (*Op.cit.* : 67), afin donc de concevoir un enseignement de la compréhension orale, il y a des stratégies à mettre en œuvre, ces stratégies doivent répondre à plusieurs critères :

- Prise de conscience des stratégies individuelles d'écoute,
- Repérage et prise en compte d'indices sonores indispensables pour canaliser l'écoute vers le potentiel linguistique stocké et mémorisé,
- Propositions d'activités variées qui ont toutes pour objectif de développer chez l'apprenant l'aptitude à préconstruire, à construire ou à reconstruire un message en utilisant un potentiel toujours croissant de savoirs et de savoir-faire. Les savoirs devront se situer à différents niveaux: linguistique c'est-à-dire phonémique, prosodique, syntaxique mais aussi et surtout culturels.

Dans ce but, il existe, en classe de langue, des activités visant à faire acquérir à l'apprenant (en tant qu'auditeur) des techniques lui permettant de développer ses aptitudes à recevoir et à traiter un message émis par un/des locuteur(s). Elles sont diverses et mènent l'apprenant à travailler la compétence de compréhension de l'oral à des degrés différents lui permettant ainsi de favoriser une compréhension partielle ou totale, globale ou détaillée du message. Le CECR propose, à titre d'exemple, des activités bien variées comme :

- écouter des annonces publiques (renseignements, consignes, mises en garde, etc.)
- fréquenter les médias (radio, télévision, enregistrements, cinéma)
- être spectateur (théâtre, réunion publique, conférences, spectacles, etc.)
- surprendre une conversation, etc.

De leur côté, Cuq & Gruca (*Op.cit.* : 163) dressent une typologie des principales activités pédagogiques d'écoute susceptibles de mener l'apprenant vers une compréhension plus ou moins pertinente ou satisfaisante du message. Parmi ces activités, il existe des :

- **Procédures méthodologiques sans production langagière :**
 - Questions fermées ou grille d'écoute-lecture
 - Questionnaire à choix multiples (QCM)
 - Exercices à trous

- Puzzle ou activité de reconstruction
- Grille à compléter
- **Procédures méthodologiques avec production langagière :**
- Questions ouvertes
- Questions orientées ou activités de justifications/élucidation
- Activités de reformulation ou paraphrase
- Résumé
- Explication/Commentaire.

Le choix d'une activité de compréhension ou une autre est déterminé selon les besoins d'apprentissage du groupe-classe ainsi que des besoins particuliers des apprenants et en fonction du temps d'enseignement qu'on souhaite lui consacrer.

L'essentiel est donc de faire écouter à l'apprenant des documents sonores, avec des rythmes, des intonations, des façons de parler et des accents différents. C'est un travail d'entraînement : au fur et à mesure que l'oreille de l'apprenant s'habitue à capter les différentes marques d'énonciation du document sonore et à y repérer les éléments-clés, il va réinvestir ce qu'il a appris à l'intérieur et à l'extérieur de la classe, pour faire des hypothèses sur ce qu'il a écouté, il sera progressivement capable de repérer des informations, de les mémoriser, de les hiérarchiser, de prendre des notes, et enfin de comprendre, et cela en ayant entendu des voix différentes de celle de l'enseignant, ce qui aidera l'élève à mieux comprendre dans des situations communicatives très variées. On a recours souvent pour ce genre d'activités aux supports authentiques sonores ou audio-visuels et cela pour différentes raisons : c'est un moyen ludique, ils attirent l'attention des apprenants, ils portent une dimension culturelle, etc.

L'authentique est à la mode en didactique des langues. Il y est défini comme ce qui n'a pas été produit à l'intention de la classe dans laquelle on l'introduit (*cf. supra* : définition Galisson & Coste, *Op.cit.*, 1976: 59). Cependant, dans l'ouvrage *Polémique en didactique, du renouveau en question*, Henri Besse (1980 : 82)¹⁸⁹ note que cette définition « n'est pas pédagogiquement opératoire » pour les raisons suivantes:

- Le choix même du document est le résultat d'une intention directement pédagogique dirigée vers la classe et non prévue par l'auteur du texte ;

¹⁸⁹ Dans BESSE & GALISSON, *Polémique en didactique, du renouveau en question*, 1980, *op.cit.*

- Le fait qu'on l'arrache à son contexte linguistique et extralinguistique (époque de parution, espace où il est apparu) pour le placer dans un contexte de classe contribue évidemment à le « désauthentifier » ;
- Le fait que les récepteurs captifs que sont les apprenants n'aient pas la compétence linguistique que l'auteur avait présumée être celle de ses lecteurs potentiels change le circuit de communication dans lequel le document s'inscrivait ;
- La présence indispensable d'un « *décodeur* » intermédiaire, en la personne du professeur, ne peut manquer également de perturber le circuit originellement prévu ;
- L'objectif poursuivi par le professeur et l'apprenant, à savoir qu'il s'agit d'apprendre la langue, transforme toujours plus ou moins un document qui se voulait d'information ou de séduction en document prétexte à un travail pédagogique.

Il est vrai que l'ensemble des points cités précédemment tend à rapprocher le document authentique plus du « fabriqué » mais il nous paraît injuste de négliger l'une des plus importantes vertus de l'authentique : c'est sa capacité à attirer l'attention et de motiver l'apprenant. Cela reste un facteur des plus essentiels dans tous les processus d'enseignement/apprentissage des langues. Que ce soit des extraits de programmes radio ou télévisés, des entretiens ou des dialogues, des extraits de films ou des courts-métrages, ces supports ont prouvé leur pertinence dans l'enseignement de l'oral et de la culture. C'est en quelque sorte ce qui a motivé, dans notre travail, le choix d'étudier l'exploitation de la chanson française.

5.2. La production orale.

De nos jours, la nécessité d'avoir une bonne maîtrise de l'expression en situation orale est incontestable. En effet, la manière de s'exprimer pourrait influencer ou même fonder le jugement que porteraient les autres sur la personnalité et la compétence du locuteur. Cela est flagrant dans des situations comme l'interrogation orale à l'école, l'entretien d'embauche, la prise de parole en réunion; et l'est aussi et plus fortement encore pour les politiciens qui ont à convaincre en public, les enseignants qui ont à *faire vivre* leurs cours, les avocats qui ont à plaider... Tout a pris une dimension encore plus spectaculaire avec l'avènement de la société médiatique: l'occasion de parler à la radio ou à la télévision est à prendre en compte dorénavant dans la vie. Ce qui est intéressant c'est de savoir si l'apprenant a été préparé, tout au long du processus d'enseignement/apprentissage de la langue, à l'enjeu que représente « bien s'exprimer oralement »?

Selon le *Dictionnaire pratique de didactique de FLE* (*Op.cit.*, 2008 : 170), le terme « production » vient, étymologiquement, du bas latin *productus*, mot issu du classique *producere* qui signifie à la fois : « *faire avancer* » et « *faire pousser, procréer, développer, faire grandir* ». En didactique des langues, le dictionnaire précise que la production désigne :

soit « le processus de confection d'un message oral « production orale », soit « le résultat de ce processus constituée par les énoncés et le discours ». Une telle opération se fait en fonction de la connaissance du code oral d'une langue par son utilisateur : celui-ci est capable de produire des énoncés et des discours d'autant plus riches et variés qu'il a une connaissance plus approfondie de la langue.

La production est, en effet, l'illustration de la compétence linguistique mais également communicative de l'énonciateur puisque celui-ci :

- se situe par rapport à l'environnement qui l'entoure afin de s'exprimer sur le sujet faisant l'objet de son message ;
- choisit un discours et un registre de langue précis et adéquat pour raconter un événement, expose un point de vue, etc. ;
- essaye d'influencer son destinataire en cherchant à l'intéresser ou à le convaincre. Cette opération se traduit en terme de performance (par exemple, dans un jeu de rôle, un énoncé oral constitue une performance du locuteur tandis que la grammaticalité atteste de sa compétence).

Dans ce sens, la production peut être aussi définie comme « une opération qui relève de la performance de l'énonciateur et illustre sa compétence langagière, concept qui inclut compétence linguistique et compétence communicative » (*Ibid.*).

L'acquisition de la compétence d'expression orale est tout à fait déroutante pour les apprenants d'une langue étrangère. L'enseignement/apprentissage visant cette compétence repose généralement sur un ensemble d'objets qui relèvent de trois ordres : techniques, pragmatiques et linguistiques. Il est d'ailleurs souvent malaisé de distinguer ces trois domaines. En effet, l'une des caractéristiques principales d'une prestation orale, c'est qu'elle engage l'ensemble de la personne/sujet. : le corps, la voix, l'espace, les habitus sociaux et les aspects culturels sont tout aussi porteurs de sens que les paroles. À l'oral, même les silences peuvent être signifiants. Si la prise de parole met en jeu l'affectif, le cognitif de chaque individu, comment créer un lieu suffisamment sécurisé pour permettre cette prise de parole en langue étrangère ? Il s'agit probablement, parmi les différentes compétences rattachées à la langue, celle qui met le moins à l'aise, dans le sens où elle est également liée à des savoir-être

et savoir-faire qu'il faut posséder dans sa propre langue maternelle. L'expression orale est traversée par des courants très divers: la parole est en effet le terrain de chasse de bon nombre de spécialistes: psychologues, linguistes, phonologues, phonéticiens, rhétoriciens, sociologues... De ce fait, l'expression orale ne possède pas ses généralistes qui pourraient fonder une pédagogie d'ensemble.

A l'époque qui précédait l'apparition de l'approche communicative, beaucoup de didacticiens commençaient à réclamer une liberté totale de la parole pour les apprenants en classe de langue. D'autres trouvaient que cela est difficile à réaliser puisque l'apprenant, en classe de langue, n'est présent que pour acquérir les règles de bases du fonctionnement de la langue. Toute l'attention de l'apprenant était, en quelques sortes, centrée sur l'enseignant considéré le seul procureur de ces règles qu'il transmet par l'intermédiaire de sa parole. Tout échange entre les individus de la classe était quasi inexistant, le type de communication allait dans un sens unique: enseignant → apprenants.

Plus récemment, la nécessité de la communication/interaction en classe ayant émergé, Janine Courtillon (2003 : 64)¹⁹⁰ pense que dans une classe de langue, il serait possible de réaliser l'échange entre enseignant ↔ apprenants ou même apprenants ↔ apprenants si l'on emprunte un des deux chemins qu'elle propose:

- Le premier consiste à encourager les petites discussions entre apprenants sur leurs acquisitions de la langue car « la langue comme sujet d'échange motive toujours les élèves puisqu'ils sont là pour l'apprendre et qu'ils ont besoin d'y réfléchir ». La classe de langue est un milieu propice aux nombreux échanges qui peuvent avoir lieu à ce sujet. Ainsi, les apprenants peuvent s'entraider pour comprendre une règle ou un énoncé, se corriger mutuellement ce qui peut paraître juste à quelques-uns et faux à d'autres, justifier leur choix d'une telle expression plutôt qu'une autre, etc., tout cela favorise l'apprentissage de base de la langue tout en libérant l'expression de l'apprenant.

L'enseignant occupe ici la place de surveillant de la communication, il dirige de façon spontanée ces discussions tout en gardant sa vigilance face aux problèmes linguistiques et communicatifs des apprenants auxquels il remédiera ultérieurement.

- Le deuxième moyen de faire de la classe un lieu d'échanges, non-dirigé vers le professeur, consiste à installer l'ambiance du travail de groupe. Dans un groupe, chacun occupe une place qu'il doit assumer pour accomplir la tâche qui lui a été accordée: c'est là que l'apprenant

¹⁹⁰ COURTILLON Janine, *Élaborer un cours de FLE*, Hachette, Paris, 2003.

comprend comment passer du « je » simulé au « je » authentique et vice versa. Jeu de rôles, simulation, débat ...etc., ces activités déclenchent fortement l'expression de l'apprenant. Et là, il s'avère utile de distinguer entre déclencher l'expression orale et apprendre à s'exprimer oralement.

Selon C.Criper et H.G.Widdowson (1975 : 156¹⁹¹, cité dans Besse & Galisson, *Op.cit.* : 50), il existe en classe différentes manières pour créer des situations d'expression et provoquer plus ou moins l'usage de la parole mais celles-ci ne prennent pas en charge formellement son apprentissage dans le sens d'une *compétence de communication*, c'est-à-dire, l'élaboration de techniques expliquant comment adapter les bons réflexes à des situations expressives concrètes :

Pour connaître une langue en tant que système formel, nous avons besoin de connaître les règles qui permettent de générer des phrases bien formées, mais pour connaître une langue comme moyen d'interaction sociale, nous avons besoin de connaître ces conventions d'usage qui sélectionnent parmi les phrases bien formées celle qui est appropriée à une situation sociale particulière.

L'expression orale tout comme l'expression écrite dépend pour sa réalisation, en plus d'un potentiel lexical et grammatical, de la maîtrise de savoirs et de savoir-faire que nous pouvons appeler des techniques d'expression. Pour Francis Vanoye (cité dans Bellenger, 2009 : 38)¹⁹², d'après ses recherches regroupées dans l'ouvrage *Expression et communication*, ces techniques d'expression: « conduisent en principe à la connaissance, à la maîtrise et à l'utilisation consciente et réfléchie des moyens offerts par le langage pour s'exprimer et communiquer». Selon Vanoye (*Ibid.*), il existe trois voies qu'il faut prendre en compte pour concevoir un apprentissage des techniques d'expression:

- l'enseignement normatif et contraignant d'une collection de recettes, de procédés, voire de réflexes, en rapport direct avec les usages de la vie scolaire et professionnelle;
- l'analyse du fonctionnement du langage, de ses ressources et de ses effets;
- la compréhension des mécanismes de la communication (description des phénomènes expressifs) en vue de fonder une pratique.

¹⁹¹ CRIPER C, H.G. WIDDOWSON, « Sociolinguistics and language teaching », in *The Edinburgh Course in Applied Linguistics*, ALLEN J.P.B, CORDER S.P (eds), Oxford University Press, Oxford, 1975.

¹⁹² BELLENGER Lionel, *L'excellence à l'oral, développer son charisme*, ESF Éditeur, Issy-les-Moulineaux, 2009.

À noter également que tout enseignement de l'expression orale doit aussi tenir compte de la dimension socioculturelle de la langue avec laquelle nous désirons communiquer.

La production est donc un procédé considéré complexe car elle suppose la mise en place de plusieurs activités cognitives qui vont de l'élaboration du contenu à l'élaboration de l'énoncé. En effet, il existe en psychologie cognitive de nombreuses constructions théoriques qui ont permis d'explorer les processus cognitifs impliqués dans la production du langage oral. Nous nous référons aux analyses de Patrick Lemaire (1999)¹⁹³ qui constatent que, à l'heure actuelle, les deux modèles les plus élaborés sont ceux proposés par Bock & Levelt (1994 ; Levelt, 1989) et par Dell (1986) qu'il expose de la manière suivante :

5.2.1. Le modèle de Bock & Levelt (1994).

Selon Lemaire (1999 : 334), le modèle de Bock et Levelt, essentiellement inspiré des conceptualisations de Garrett (entre les années 1975 et 1988), présuppose que la production orale comprendrait quatre étapes de traitement :

- Étape 1. *Traitement du message* : Le locuteur élabore le contenu du message qu'il veut véhiculer, le sens de ce qu'il veut dire.

- Étape 2. *Traitement fonctionnel* : Le locuteur sélectionne le vocabulaire qu'il veut utiliser et le rôle grammatical (i.e., sujet, complément) des mots sélectionnés.

Ainsi, par exemple, si le locuteur veut dire que « Jean mange une pomme », il lui faut non seulement choisir les items « Jean », « mange » et « pomme », mais aussi attribuer à chaque item son rôle dans la phrase, comme le fait que le sujet est « Jean » et que le complément d'objet est « pomme ».

- Étape 3. *Traitement positionnel* : Après avoir sélectionné les items lexicaux et avoir assigné un rôle à ces items, le sujet met ces items en ordre pour former une phrase et infléchit ces items (e.g. conjugue les verbes au passé, ajoute un s aux items au pluriel).

- Étape 4. *Traitement phonologique* : Enfin, le sujet sélectionne les sons constituant les mots des phrases construites, ainsi que les autres paramètres liés à la production orale, comme la prosodie ou le rythme.

D'après Lemaire (*Ibid.* : 335) le modèle de Bock et Levelt est :

un modèle séquentiel classique de traitement de l'information. Cela signifie qu'il met en avant un certain nombre de processus dont l'existence devrait pouvoir être testée en laboratoire. Ensuite, et conséquemment, ce modèle postule que les

¹⁹³ LEMAIRE Patrick, *Psychologie cognitive*, coll. Ouvertures psychologiques, De Boeck & Larcier, Bruxelles, 1999.

informations relatives à la syntaxe et à la sémantique sont disponibles dans le système avant les informations phonologiques. Par exemple, Bock & Levelt (1994 ; Levelt, 1989) postulent que les sujets accèdent à deux types d'informations sur les mots : les lemmes (sens et statut grammatical du mot) et les lexèmes (sons des mots).

Ces caractéristiques spécifiques font du modèle de Bock et Levelt, selon l'auteur, un modèle guide pour l'étude empirique de la production orale.

5.2.2. Le modèle de DELL (1986).

Pour Lemaire, le modèle proposé en 1986 par Gary Dell est un modèle connexionniste de la production orale selon lequel il existerait quatre étapes de traitement (plus ou moins analogues aux étapes proposées par Bock et Levelt) :

- Étape 1. *Traitement sémantique* : À cette étape, le sujet élabore le sens du message à transmettre. C'est l'étape de traitement la moins spécifiée par Dell.
- Étape 2. *Traitement syntaxique* : À cette étape, le sujet planifie la structure grammaticale de ce qui va être dit ; il met les mots en ordre pour former des phrases.
- Étape 3. *Traitement morphologique* : Le sujet planifie les morphèmes, c'est-à-dire qu'il sélectionne les éléments qui vont permettre d'indiquer si la phrase mentionne une action ou plusieurs, si cette action a lieu au moment où le sujet parle, etc.
- Étape 4. *Traitement phonologique* : À cette étape, le sujet sélectionne le son des mots utilisés ainsi que le rythme et l'intonation.

Le point de divergence entre ces deux modèles se situe au niveau de l'architecture même du modèle : l'une est connexionniste tandis que l'autre est formulée dans les termes classiques de la théorie du traitement de l'information. Cependant, les deux modèles avancent l'idée que la production des énoncés oraux nécessite la mise en œuvre d'une suite de procédés allant des processus d'élaboration du contenu (trouver quoi dire) aux processus d'énonciation linguistique (trouver comment le dire). Chaque procédé est susceptible soit de bien se dérouler et mener à bien la production, soit de s'interrompre et, par conséquent, induire à l'erreur.

5.2.3. Les caractéristiques de la production orale.

Pour Christine Tagliante (2006 : 81)¹⁹⁴, la maîtrise d'une compétence de production orale passe essentiellement par la conscientisation de deux éléments : le fond et la forme de la production.

- Le fond, se composant des éléments suivants :

- Les idées : ce sont les informations partagées, l'argumentation choisie, les opinions et les sentiments exprimés. Il est important d'« avoir un objectif clair de ce que l'on va dire et exprimer des idées autant que possible originales et intéressantes ». L'essentiel étant d'« adapter le contenu au destinataire du message selon son âge, son rôle, et son statut social ».

- La structuration des idées : il est nécessaire de solliciter une certaine cohérence ou logique permettant la transmission des informations, des sentiments ou impressions. En effet, les idées doivent s'enchaîner de façon rationnelle avec des transitions bien choisies, « on précise tout d'abord ce dont on va parler et on illustre ses idées à l'aide des exemples concrets, des notes d'humour, de métaphores bien choisies. On termine de façon claire et brève ».

- Le Langage : en général, bien parler exige de produire des énoncés grammaticalement corrects et bien adaptés d'un point de vue socioculturel à la situation de communication. Cependant, selon Tagliante, l'important est « de se faire comprendre et d'exprimer ce que l'on a réellement l'intention de dire, plutôt que de produire, au détriment de la communication, des énoncés neutres mais linguistiquement corrects. Un mot qui manque peut être demandé à l'interlocuteur, qui s'en sentira valorisé ». (*Ibid.*)

- La forme, composée de :

- Non verbal : l'expression corporelle, les gestes, les mimiques, l'attitude générale du locuteur sont des éléments de soutien pour l'expression. En effet, « on se fera mieux comprendre en étant décontracté et détendu, en ayant un visage ouvert, souriant et expressif, en illustrant ce que l'on dit avec des gestes naturellement adaptés ».

- La voix : la voix sert au locuteur d'agent de transmission de son message. Pour un meilleur usage de sa voix, il faut que le locuteur maîtrise ses effets, à savoir son volume, son articulation, son débit, et son intonation. Il doit donc adapter le volume de sa voix à la

¹⁹⁴ TAGLIANTE Christine, *La classe de langue*, Clé International, Paris, 2006.

distance qui le sépare avec ses interlocuteurs, soigner son articulation et son débit. Il faut également que son intonation soit expressive et significative.

- Regards, pauses significatives, silences voulus : d'après Tagliante (*Ibid.*), « c'est par le regard que l'on capte son auditoire et que l'on vérifie si on a été compris. Le regard établit et maintient le contact. Les pauses et les silences doivent être significatifs du cheminement de la réflexion ».

L'enseignant joue également un rôle important dans le cadre de l'acquisition de cette compétence : son rôle est de guider, voire de libérer la parole de l'apprenant, car il n'est pas évident de prendre la parole en langue étrangère. À partir du moment où l'enseignant prend conscience de l'importance de chacune de ces caractéristiques, il sera en position de puiser toutes ses connaissances afin de transmettre à l'apprenant ces savoir-faire.

5.2.4. Les activités de production orale.

S'exprimer est une compétence souvent jugée fastidieuse, voire périlleuse. Elle l'est d'autant plus quand cela se passe en langue étrangère. En effet, l'expression orale, mis à part le fait qu'elle touche de manière directe à la subjectivité de l'apprenant, elle conditionne ses aptitudes communicatives en langue étrangère. Celui-ci doit en effet être capable de gérer les situations où il est amené à produire de l'oral. Il est donc primordial, afin de préparer au mieux les futurs locuteurs, de concevoir des activités qui permettent d'entraîner les apprenants à se produire oralement. Cet entraînement passe par deux grands types d'activités :

5.2.4.1. Production de l'oral en continu :

Dans les activités de production orale en continu, l'utilisateur de la langue produit un texte oral qui est reçu par un ou plusieurs auditeurs. Dans ce sens, le locuteur est uniquement producteur et l'auditoire ou les destinataires ne peuvent institutionnellement ou matériellement se voir attribuer le rôle de producteurs.

Les activités de production orale en continu ont une fonction importante dans nombre de secteurs académiques ou professionnels (présentations, exposés oraux, études et rapports écrits) et dans l'évaluation sociale à laquelle elles donnent particulièrement lieu (jugements portés sur les prestations écrites ou sur la fluidité, l'aisance des prises de parole et de l'exposition orale).

En classe de langue étrangère, la production orale en continu est sans doute considérée comme l'une des activités les plus difficiles à réaliser car elle sollicite chez l'apprenant, outre une certaine maîtrise de la langue cible, le travail de plusieurs sous-compétences : organisation des idées, connaissances et savoir-faire, savoir-être, phonologies, etc. Il est donc important de familiariser l'apprenant à ce type de production à travers l'organisation d'activités de prise de parole où l'apprenant serait détenteur du savoir (situation valorisante pour ce dernier) ou à travers la conception d'activités ludiques (comme, par exemple, la contribution à l'élaboration d'une carte mentale en ajoutant un mot au tableau).

Parmi les activités de production orale en continu recensées par le CECRL, il est possible de citer :

- les exposés (discours dans des réunions publiques, conférences à l'université, sermons, spectacles, commentaires sportifs, etc.) ;
- les annonces publiques (renseignements, instructions, etc.) ;
- lecture d'un texte écrit à haute voix ;
- commentaires ou critiques de données visuelles (diagrammes, dessins, tableaux, etc.) ;
- certains jeux de rôle ;
- prise de parole spontanée ;
- chanter.

5.2.4.2. Production de l'oral en interaction :

La production orale en interaction relève des deux activités de réception et de production qu'elle intègre en les articulant dans son fonctionnement. Dans ce cas de figure, le locuteur est donc à la fois récepteur et producteur de discours. Le résultat de cette production interactive est un texte oral d'un degré d'imprévisibilité supérieur à celui d'une simple production orale. Le CECRL (*Op.cit.* : 60) précise que « dans les activités interactives, l'utilisateur de la langue joue alternativement le rôle du locuteur et de l'auditeur ou destinataire avec un ou plusieurs interlocuteurs afin de construire conjointement un discours conversationnel dont ils négocient le sens suivant un principe de coopération ». En effet, durant l'interaction, production et réception alternent et le locuteur/ auditeur est généralement en train d'anticiper sur la suite du message afin de préparer sa repartie.

Ainsi, apprendre à interagir va au delà d'apprendre à recevoir et à produire des énoncés. De ce fait, étant donné le rôle central qu'elle joue dans le développement de la compétence de communication, l'interaction occupe une place de choix dans l'usage et l'apprentissage de la langue étrangère.

En ce qui concerne les activités interactives proposées, le CECR (*Ibid.*) donne des exemples d'activités qui recouvrent différentes formes d'interactions tant orale qu'écrite, tels que :

- les échanges courants ;
- la conversation courante ;
- les discussions formelles et informelles;
- le débat ;
- l'interview ;
- la négociation ;
- la planification conjointe ;
- la coopération en vue d'un objectif.

À noter que la qualité de l'entraînement à la production orale (que ce soit en continu ou en interaction) passe par une organisation rigoureuse et une progression bien pensée des apprentissages mais qui ne donne pas toujours moyen à des évaluations adéquates en réalité.

6. L'évaluation de l'oral.

D'après le *Dictionnaire Pratique de Didactique du FLE* (J.P. Robert, *Op.cit.*), « [...] l'évaluation consiste à mesurer, au juger de leurs performances, les compétences orale et écrite des apprenants placés dans des situations simulées de communication, puisque l'objectif final de l'apprentissage du français est d'apprendre à communiquer ». Le *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* (Cuq, *Op.cit.*, 2003) définit « l'évaluation des apprentissages » comme « une démarche qui consiste à recueillir des informations sur les apprentissages, à porter des jugements sur les informations recueillies et à décider sur la poursuite des apprentissages compte tenu de l'intention d'évaluation de départ ». Il s'agit donc d'évaluer en plus de la performance de l'apprenant, des éléments appartenant au processus de l'enseignement/apprentissage tels que l'efficacité de l'enseignement, le type et la qualité du discours effectivement produit, la rentabilité de certains matériels pédagogiques, la satisfaction de l'enseignant ainsi que celle de l'apprenant, etc. Cependant, nombreuses études soulignent la difficulté d'envisager une évaluation de l'oral. Selon Maurer (*Op.cit.*, 2001 : 64), « la communication orale serait un processus complexe difficilement critériable, ne pouvant être soumis, contrairement à d'autres activités, à des procédures d'évaluation ». Le caractère spécifique à l'oral, éphémère et fugace, serait à l'origine même de cette complexité. Un recours aux technologies d'enregistrements est nécessaire, cependant celles-ci sont souvent coûteuses et/ou laborieuses. Une autre difficulté que rencontre l'évaluation de l'oral est due à son lien étroit avec la subjectivité. Astrid Berrier

(1991 : 476)¹⁹⁵, en référence à Tannen (1984), note qu' « une performance orale fait entrer en jeu de nombreux paramètres verbaux (prononciation et accent pour ne prendre que les évidents) et non-verbaux (gestes, regards qui peuvent déterminer une réaction psychologique à l'égard de celui qui parle) ». Il rajoute qu'un test évaluatif est censé être fiable, mais ce critère de fiabilité constitue une contrainte pour l'oral qui se caractérise par sa nature imprévisible.

En classe de langue étrangère, comme c'est le cas pour la majorité des disciplines en contexte scolaire et académique, il est primordial de passer par la case *évaluation* considérée, comme le note Tagliante (*Op.cit.* : 9), « d'une part comme une aide à l'apprentissage et par ailleurs comme un objet de mesure et d'appréciation de l'évolution de la compétence des élèves ». Ainsi, en guise d'évaluation d'acquis pour la compétence de communication en français langue étrangère, elle distingue deux types d'évaluation :

6.1. Évaluation sommative, normative :

Ce type d'évaluation sert à contrôler et à vérifier la conformité des performances de l'apprenant à la norme de la langue cible telle qu'elle a été enseignée. Pour arriver à cette finalité, le professeur utilise des tests calibrés, des exercices ou des examens, qui donnent lieu à une note. Cette évaluation est souvent imposée par l'institution et sert à établir un classement entre les apprenants. La note est communiquée à la fin du procédé. Il s'agit donc d'une évaluation sanction qui mène à la certification et qui a généralement une valeur sociale.

6.2. Évaluation formative et auto-évaluation :

Ce type d'évaluation sert, à déterminer si les objectifs fixés sont ou non atteints selon des critères formulés par le professeur. Ce dernier a recours à des activités d'évaluation, des fiches d'auto-estimation et/ou des exercices de vérification qui donnent lieu à une information commentée. Cette évaluation est consentie : elle apporte des informations, au professeur comme à l'apprenant, sur les acquis et sur ce qu'il reste à acquérir. Il s'agit donc d'une évaluation (in)formative qui mène à la reconnaissance des compétences et qui a une valeur formative.

¹⁹⁵ BERRIER Astrid, « L'évaluation de l'oral : quelles questions ? », in *The French Review*, vol. 64, n°3, février 1991, p.476-486.

Pour Garcia-Debanc (1999 : 194)¹⁹⁶, l'oral semble très difficile à évaluer pour différentes raisons :

- La pratique de l'oral est transversale à toutes les disciplines et à toutes les situations. Par conséquent, il devient assez compliqué d'isoler ou de déterminer les objets d'enseignement susceptibles d'être travaillés.
- L'oral est une pratique difficile à observer et complexe à analyser car les paramètres qui interviennent lors de la production d'un énoncé oral sont nombreux et surtout concomitants. En effet, aux éléments syntaxiques et sémantiques de base, s'ajoute des paramètres qui peuvent être décisifs pour l'interprétation d'un énoncé (sans être pour autant simple à décrire en l'absence d'instruments technologiques spécifiques) comme l'intonation, la prosodie, les variations de débit, les pauses...
- L'oral implique l'ensemble de la personne et tous les éléments font sens : « on ne peut pas dissocier la voix du corps, même les silences sont significatifs ».
- D'un point de vue sociolinguistique, l'oral (plus encore que l'écrit) est profondément marqué par *les pratiques sociales de référence* comme la distance proxémique, le débit, l'intensité, ...etc.
- L'oral, contrairement à l'écrit, ne laisse pas de trace et nécessite pour son étude des enregistrements techniquement exigeants et « le détour par la transcription écrite pose problème et est très coûteux en temps, même s'il est utile dans la formation ou la recherche ».
- L'évaluation de l'oral nécessite beaucoup de temps. De plus, « il est délicat d'évaluer une performance d'élève, d'analyser une production verbale : nécessité de repérer des éléments objectifs ; de plus, l'importance de la production verbale ne garantit pas une construction de connaissances réelles ».
- L'oral est un domaine vaste, souvent mal connu et son fonctionnement spécifique ignoré.
- Les indicateurs de la maîtrise de l'oral ne sont pas clairement définis et synthétisés. Ces derniers « ne correspondent pas toujours aux indicateurs de compétences. Les recherches récentes en didactiques de l'oral ont produit des matériels réducteurs, non ancrés dans de réelles productions verbales ».

¹⁹⁶ GARCIA-DEBANC Claudine, « Évaluer l'oral », in *Pratiques*, n° 103/104, Novembre 1999. [En ligne, consulté le 13 mars 2016]

URL: https://www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_1999_num_103_1_1867

- Le peu de recherches didactiques et de matériel pédagogique existants, jusqu'à une époque assez récente, qui visent l'enseignement de l'oral comparé à l'écrit.

La difficulté à évaluer vient dans la continuité de ce que nous avons développé tout au long de ce chapitre. Que ce soit au niveau de la définition, de l'élaboration des méthodes et des techniques d'enseignements, de la mise en place d'activités pratiques ou de la mise en œuvres de procédures d'évaluation, l'oral est enrobé de spécificités qui font de lui une discipline complexe et difficile à cerner mais dont l'enseignement, et surtout la maîtrise, se révèlent de plus en plus indispensable dans la société d'aujourd'hui. Toutefois, à ne pas négliger l'importance que cela se passe dans un cadre qui permet une réelle pratique et favorise le travail et l'appropriation de connaissances. L'oral en langue étrangère, en l'occurrence en classe de FLE, demeure incommode pour les apprenants syriens. Pour des questions d'identité, de culture et parfois pour des raisons relevant tout simplement de la subjectivité des apprenants, communiquer, entreprendre un échange ou prendre la parole semble les inviter à s'aventurer dans un terrain hasardeux, marécageux. Dans l'espoir de pouvoir contribuer, par le biais de ce travail, à en faire un terrain de jeux, de créativité, de rencontres esthétiques, nous avons souhaité mêler cet acte à une dimension artistique.

Chapitre 3

Pratiques artistiques de la parole en didactique des langues : quelques notions théoriques

Lors d'une conférence intergouvernementale tenue au Conseil de l'Europe à Strasbourg (16-18 octobre 2006), Michael Byram¹⁹⁷ relate durant son intervention ce témoignage d'une enseignante française ayant travaillé pendant une année au Portugal, où elle a appris et pratiqué le portugais au niveau débutant et qui rentre en France.

J'ai pris le train pour rentrer et en arrivant à la gare de Bordeaux, j'avais besoin de monnaie pour laisser ma valise à la consigne. Je suis allée faire cet échange dans un débit de journaux, de tabac, et je me suis entendue parler comme j'aurais parlé avant, à savoir « *Bonjour Madame, voudriez-vous m'échanger cette monnaie?* ». Donc m'entendre parler sous une forme que je ne pratiquais pas au Portugal, parce que je n'avais pas atteint ce niveau de langue, et en m'entendant parler, disons, avec cette forme, ce niveau de langue française, je n'étais plus la même, et j'ai vraiment ressenti à ce moment là que pratiquer une langue, les enjeux étaient importants quant à la personnalité. En m'entendant parler français, ce n'était plus moi, celle qui avait vécu onze mois au Portugal, ce n'était plus moi qui parlais. Et pourtant j'avais cette langue française qui est inscrite en moi, mais ce n'était plus moi qui parlais. Alors j'ai vécu une quinzaine de jours me ré-enseignant cette langue française qui m'avait quittée, mais la forme n'était plus la même. Pendant quinze jours j'étais vraiment mal à l'aise, simplement par la pratique de la langue et les valeurs qu'il fallait s'en dégager. (...) Je crois qu'il faut vivre cette expérience pour la réaliser. Jamais je n'ai... Il n'y a pas de transfert possible, en fait, d'une langue à une autre. Je pensais... en fait, les études que j'avais faites au lycée me laissaient croire que si. C'était un code qu'on décode. Mais ce n'est pas du tout comme ça que ça fonctionne¹⁹⁸.

¹⁹⁷ BYRAM Michael, « Langues et identités », Études préliminaires : langues de scolarisation, acte de conférence au Conseil de l'Europe, Division des Politiques Linguistiques, Strasbourg, 2006. [En ligne, consulté le 3 janvier 2018]

URL: <https://rm.coe.int/etude-preliminaire-langues-et-identites-conference-intergouvernemental/16805c5d4b>

¹⁹⁸ Référence initiale indiqué dans l'acte de conférence,

BYRAM Michael, "Framing the experience of residence abroad: the pedagogical function of the informal interview", in *Language, Culture and Curriculum*. 9, 1, 1996, p.84-98

Cette expérience personnelle a permis à l'enseignante de prendre conscience de plusieurs choses au sujet de la langue et de l'identité, entre autres des faits que :

- son identité française est étroitement liée à la langue française, acquise en tant que première langue ;
- son identité française n'était plus tout à fait la même suite à son séjour au Portugal et son « auto-ré-enseignement » du français ;
- son utilisation du portugais avait façonné une autre identité ; il ne s'agit toutefois pas d'une identité « portugaise » au même sens de l'identité d'un locuteur natif de portugais, mais d'une identité « interlinguistique » ou « interculturelle » qui dépend de son niveau de compétence en portugais ;
- l'apprentissage des langues en salle de classe avait été relativement différent, lui donnant la fausse impression qu'une langue étrangère était une simple opération d'encodage de la langue maternelle de l'apprenant.

Ce récit, dans le lequel l'enseignante raconte comment elle a pris conscience qu'elle était devenue une personne différente en portugais, nous conduit, à notre tour, à mener quelques réflexions sur différents points : en premier lieu, le lien étroit ou corrélation entre la langue, l'identité et la culture. Ensuite, l'impact d'une langue étrangère sur le sujet entraînant une éventuelle modification au niveau de son identité et/ou de sa culture. Enfin, les méthodes traditionnelles d'enseignement/apprentissage de langues ne s'avérant pas tenir compte de l'aspect vivant d'une langue comportant certaines dimensions identitaire et culturelle, nous amènent à nous interroger sur la pertinence d'une pratique artistique en classe de FLE, en l'occurrence la chanson.

1. Langue, identité et culture : quelle « affinité » pour l'étranger?

« Ce qui fait que je suis moi-même et pas un autre, c'est que je suis ainsi à la lisière de deux pays, de deux ou trois langues, de plusieurs traditions culturelles. C'est précisément cela qui définit mon identité ». C'est ainsi qu'Amin Maalouf débute son ouvrage *Les identités meurtrières* (1998 : 7)¹⁹⁹.

L'idée que la langue aurait une fonction identitaire remonte au temps où les premières langues commencent à être codifiées sous formes de dictionnaires et de grammaire. Charaudeau²⁰⁰ note qu'au Moyen-âge, commencent à prospérer en Europe des grammaires dans une tentative

¹⁹⁹ MAALOUF Amin, *Les identités meurtrières*, Grasset, Paris, 1998.

²⁰⁰ CHARAUDEAU Patrick, « Langue, discours et identité culturelle », in *ELA, Études de Linguistique Appliquée*, 2001/3-4, n°123-124, p.341 à 348.

d'unifier des peuples en guerre et que plus tard, au XIXe siècle, la formule « une langue, un peuple, une nation » a concouru, à la fois, à la délimitation de territoires nationaux ainsi qu'au déclenchement de conflits pour l'appropriation ou la défense de ces territoires, contribuant ainsi à la création d'une « conscience nationale ». Mead (1934)²⁰¹ soutient le rôle constructif que jouerait une langue dans le développement de l'identité. Selon Henri Delacroix (1930 : 415)²⁰², « la pensée fait le langage en se faisant par le langage », la langue jouerait ainsi un rôle primordial dans la construction de l'identité car elle est indissociable de la pensée. Ainsi, notre vision du monde, notre manière de penser, de concevoir les choses, de structurer nos idées sont intimement liées à notre langue maternelle. Il s'agirait du concept de « relativité linguistique » formulé par Edward Sapir et Benjamin Lee Whorf²⁰³ sous forme d'hypothèse :

L'hypothèse énonce que le langage n'est pas seulement la capacité d'exprimer oralement des idées, mais est ce qui permet la formation même de ces idées. Quelqu'un peut ne pas penser en-dehors des limites de son propre langage. Le résultat de cette analyse est qu'il y a autant de visions du monde qu'il y a de langages différents.

Loin d'être réduite à un simple système de signes et de sons, et hormis sa fonction principale comme outil de communication, la langue est donc également un marqueur d'identité, d'appartenance, de culture, de personnalité. C'est l'incarnation de la vision et de la perception de l'univers de ses locuteurs, de leurs intelligences, leurs imaginaires, la langue constitue leur technique de diffusion de savoir, de transmission d'acquis. Les locuteurs d'une même langue appartiennent au même groupe, à une même société, ils interagissent, se comprennent et sont facilement identifiables par les autres. Cependant, à un degré moins individuel, d'après Charaudeau (2001, *Op.cit.*), même s'il est clair que la langue est nécessaire à la constitution d'une identité collective, qu'elle garantit la cohésion sociale d'une communauté, qu'elle en constitue d'autant plus le ciment qu'elle s'affiche, il n'en demeure pas moins clair que l'« usage discursif » de cette langue, qui relève d'une dimension culturelle, est tout aussi important. Sinon, comment expliquer que les cultures française, québécoise, belge, suisse, voire africaine et maghrébine (à une certaine époque) ne sont pas identiques malgré l'emploi d'une même langue? Comment expliquer également que les cultures brésilienne et portugaise d'une part, latino-américaine et espagnole d'autre part soient différentes?

²⁰¹ MEAD George Herbert, *Mind, Self and Society*, éd. Charles W. Morris, University of Chicago Press, 1934.

²⁰² DELACROIX Henri, *Le langage et la pensée*, Librairie Félix Alcan, Paris, 1930.

²⁰³ Cité dans ROBERT Sylvie, *Rôle des langues dans la construction de l'identité des immigrés italiens et de leurs descendants*, Mémoire Master en Français Langue Étrangère, Université Stendhal Grenoble 3, 2009.

Comme la langue, la culture constitue également un élément de différenciation. C'est une identité collective, une forme de patrimoine, un héritage dont les frontières sont plus ou moins flexibles et variables. Selon Porcher (1995 : 55)²⁰⁴, la culture « est un ensemble de pratiques communes, de manières de voir, de penser et de faire qui contribuent à définir les appartenances des individus, c'est-à-dire les héritages partagés dont ceux-ci sont les produits et qui constituent une partie de leur identité ». C'est un système de valeurs, de conduites, de règles sociales, de modes de vie, de représentations symboliques qui gouvernent un ensemble d'individus et auxquels ces derniers se réfèrent dans leur conception du monde et dans leurs relations aux autres et dans leur conception du monde. Hélène Trocmé-Fabre (2013 : 27)²⁰⁵ souligne qu'il est indispensable de réfléchir aux sédimentations culturelles à l'intérieur même de sa langue, en effet « notre langage quotidien se coule dans des structures idéologiques archaïques, elles-mêmes profondément ancrées dans un univers de croyances et de représentations qui se sont structurées dans la durée, strates après strates ». La culture a pour fonction d'affirmer le sentiment d'appartenance à un groupe, une communauté. L'identité, d'un point de vue culturel, est donc un sentiment d'appartenance à un groupe, conscient de la part de l'individu et du groupe, reconnu par le groupe et aussi par d'autres groupes extérieurs. Selon Stéphanie Clerc et Marielle Rispaïl (2008)²⁰⁶, la langue a un statut spécial dans la culture « dans la mesure où elle sert à la fois à nommer et à communiquer ». Pour Philippe Blanchet (1998 : 34)²⁰⁷,

On ne peut pas dissocier une langue de sa culture et du contexte de la société dans laquelle elle existe. Tout interagit : la langue fait la société, c'est-à-dire les personnes et leurs rapports qui, à leur tour, font la langue et l'adaptent à leurs besoins; une langue constitue une « fenêtre sur le monde » comprise et vécue à partir d'un angle de vue original.

Apprendre une langue, c'est donc apprendre à aborder un univers linguistique et culturel différent de celui d'origine de l'apprenant. Un univers que l'on nous désignera d'« étranger ». Mais que signifie réellement l'« étranger » ?

²⁰⁴ PORCHER Louis, *Le français langue étrangère : émergence et enseignement d'une discipline*, 1995, *op.cit.*

²⁰⁵ TROCME-FABRE Hélène, *Le langage du vivant : une voix, une voie en sommeil ?*, H Diffusion, Auxerre, 2013.

²⁰⁶ CLERC Stéphanie, RISPAIL Marielle, « Former aux langues et aux cultures des autres, une gageure ? », in *ELA, Études de Linguistique Appliquée*, n°151, 2008/3, p.277-292. [En ligne, consulté le 17 février 2018]
URL : <https://www.cairn.info/revue-ela-2008-3-page-277.htm>

²⁰⁷ BLANCHET Philippe, *Parlons provençal*, L'Harmattan, Paris, 1998.

Étrangement, l'étranger nous habite : il est la face cachée de notre identité... De le reconnaître en nous, nous nous épargnons de le détester en lui-même. Symptôme qui rend précisément le « nous » problématique, peut-être impossible, l'étranger commence lorsque surgit la conscience de ma différence et s'achève lorsque nous nous reconnaissons tous étrangers, rebelles aux liens et aux communautés. (Julia Kristeva, 1989 : 13)²⁰⁸.

Dans ce contexte identitaire basé essentiellement sur le « Soi », l'étranger serait par opposition : l'« Autre ». Julia Kristeva (*Ibid.* : 139) définit l'étranger comme celui « qui ne fait pas partie du groupe, celui qui n'est pas, l'autre ». L'étranger comporte donc une dimension d'altérité, notion qui va de soi, ou presque, avec toute conception de l'identité. Charaudeau (2005)²⁰⁹ note que « ce n'est qu'en percevant l'autre comme différent que peut naître la conscience identitaire. La perception de la différence de l'autre constitue d'abord la preuve de sa propre identité ». L'identité est d'ailleurs considérée comme fondamentalement dialogique, c'est-à-dire qu'elle se construit, principalement, dans le dialogue avec autrui. Elle dépend ainsi à la fois de la conscience de soi mais également de la reconnaissance par autrui. « L'identité n'est pas donnée une fois pour toutes, elle se construit et se transforme tout au long de l'existence » (Maalouf, *Op.cit.* : 31). Martine Abdallah-Pretceille (1999 : 14)²¹⁰ affirme que « l'identité, loin d'être une catégorie, est surtout une dynamique, une construction permanente, elle est source d'ajustements, de contradictions, voire de conflits, de manipulations, de dysfonctionnements ». C'est donc un processus en perpétuelle construction et son évolution, bien que constante, dépendrait du contact avec l'Autre et la découverte de cet univers « étranger ».

De même, c'est le contact avec une culture étrangère qui permet à un sujet de prendre plus profondément conscience de sa propre culture en y portant un regard critique et objectif ainsi que de s'ouvrir à la culture de l'Autre tout en adoptant une attitude de tolérance et de vigilance à la fois (Edward T. Hall, 1979)²¹¹. Porcher souligne que ce qui finalement sépare un sujet de l'Autre, c'est peut-être moins l'objet culturel lui-même que le mouvement par lequel le sujet va vers cet objet culturel : « [...] pour un étranger, une culture nationale propre, que nous avons apprise par imprégnation dès la naissance, de l'intérieur en somme, en

²⁰⁸ KRISTEVA Julia, *Étrangers à nous-mêmes*, Fayard, Paris, 1989.

²⁰⁹ CHARAUDEAU Patrick, « Réflexions sur l'identité culturelle. Un préalable nécessaire à l'enseignement d'une langue », in GABRY J. et alii, *Écoles, langues et modes de pensée*, CRDP Académie de Créteil, 2005. [En ligne, consulté le 22 octobre 2017]

URL : <http://www.patrick-charaudeau.com/Reflexions-sur-l-identite.119.html>

²¹⁰ ABDALLAH-PRETCEILLE Martine, *L'Éducation interculturelle*, coll. Que sais-je ?; Presses Universitaires de France, Paris, 1999.

²¹¹ HALL Edward T., *Au-delà de la culture*, Seuil, Paris, 1979.

indigène, ne peut être atteinte que par l'extérieur, pas à pas, par l'objectivation de ce qui pour le natif, va de soi »²¹².

Dans cette optique, nous parlons plutôt d'*interculturel*. Comme le rappelle le *Dictionnaire de didactique du Français Langue Étrangère et Seconde* (Cuq : 2003)²¹³, le préfixe « inter », très utilisé en didactique, constitue « la première partie de termes désignant un lien entre entités de même nature », ces termes étant en l'occurrence : les cultures. Toute culture est interculturelle, une culture isolée est une culture menacée de disparaître très rapidement. Charaudeau (*Op.cit.*, 2005) souligne que « [...] quand on enseigne une langue, qu'elle soit maternelle, seconde ou étrangère, on sait que son enseignement est inséparable de l'enseignement du substrat culturel qui s'y attache ».

Dans le contexte des langues étrangères, c'est donc la langue de l'Autre qui est concernée, par opposition à la langue de Soi, dite langue maternelle ou, selon Patrick Anderson (2003)²¹⁴, celle de l'accès au langage. Une définition de la langue étrangère de Jean-Pierre Cuq (2002 : 93)²¹⁵ précise que :

Le concept de langue étrangère se construit par opposition à celui de langue maternelle et on peut dire dans un premier temps que toute langue non maternelle est une langue étrangère. On veut dire par là qu'une langue ne devient étrangère que quand un individu ou un groupe l'oppose à la langue ou aux langues qu'il considère comme maternelle(s). Une langue peut revêtir un caractère de *xénité* (c'est-à-dire d'étrangeté) d'un point de vue social ou politique. Par exemple, après la décolonisation, et bien qu'il fût la langue d'une partie importante de la société civile, l'Algérie a déclaré le français langue étrangère.

Pour ce qui est du rapport entre ces deux langues, Anderson évoque l'existence d'un « écartèlement » entre la langue maternelle, cette « langue d'accès au langage qui pose ce problème particulier d'être un savoir qui ne se sait pas » et la langue étrangère, « cette autre langue, *la langue de l'autre*, qui suppose que pour qu'elle puisse être appréhendée, une autre

²¹² Cité dans CHRIFI ALAOUI Dalie, « Apports humanistes et linguistiques des pratiques artistiques dans l'apprentissage et l'enseignement de la langue dans une classe d'accueil », in *Ela. Études de linguistique appliquée*, Didier Érudition, n°147, 2007/3, p. 349-364. [En ligne, consulté le 18 janvier 2018]
URL : <https://www.cairn.info/revue-ela-2007-3-page-349.htm>

²¹³ CUQ Jean-Pierre, *Dictionnaire de didactique du Français Langue Étrangère et Seconde*, 2003, *op.cit.*, entrée « interculturel », p.136-138.

²¹⁴ ANDERSON Patrick, « De la langue originaire à la langue de l'autre », 2003, *op.cit.*

²¹⁵ CUQ Jean-Pierre, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Presses universitaires de Grenoble, Grenoble, 2002.

langue soit déjà là ». Il en résulte, de cet écartèlement, qu'un lien se noue entre l'étrange et le familier :

Exercer sa bouche à prononcer des sons inhabituels, s'entendre les prononcer avec une voix que l'on ne se connaissait pas, penser selon l'ordre voulu par une autre syntaxe et dans des catégories découpées par un autre lexique, suppose au moins d'accueillir en soi une certaine *dose* d'altérité. (*Op.cit.*)

Geneviève Zarate (1986 : 39)²¹⁶ écrit : « La classe de langue invite à une prise de conscience des mécanismes de l'identité : dans la confrontation avec l'autre, c'est une définition de soi qui se construit ». Quand un individu cherche à comprendre l'Autre, il découvre une partie de lui-même qu'il sera amené à comprendre. De même, « pour apprendre une autre langue, il faut d'abord connaître celle d'où l'on vient ; et l'avoir assez aimé pour la quitter » écrit Sibony (1995 : 215)²¹⁷. Durant ce processus, l'apprenant apprend également l'importance de sa propre culture. En effet, mis en contact avec une langue et une culture autres que les siennes, l'apprenant fait implicitement/inconsciemment²¹⁸ appel à sa propre langue et culture, à son identité, à sa subjectivité et « inévitablement à la constitution de l'altérité » comme le souligne Anderson en jugeant nécessaire d'envisager ceci dans « la familiarité qui fait que pour réduire de l'inconnu encore faut-il qu'il soit possible de le reconnaître, mais également dans un passage par de l'étrangeté qui fait qu'il va falloir affronter la perte de repères inhérente au passage d'un système linguistique à un autre système linguistique » (*Op.cit.*). Pour Todorov (1985 : 12)²¹⁹, « parler une autre langue, c'est pour ainsi dire me glisser dans la peau d'un Autre que je découvre être moi, c'est exposer mon corps aux semblants d'un miroir linguistique qui le transfigure et me renvoie l'image de mimiques étrangères qui sont pourtant les miennes et où je ne me reconnais pas ». Durant un apprentissage de langue étrangère, les

²¹⁶ ZARATE Geneviève, *Enseigner une culture étrangère*, Hachette, Paris, 1986.

²¹⁷ SIBONY Daniel, *Événements, Psychopathologie du quotidien*, Essais, Seuil, Paris, 1995.

²¹⁸ Même si les études concernant le conscient, l'inconscient et le subconscient en matière d'apprentissage et d'acquisition des langues restent peu développées, Anderson note qu'« il n'y a de langue qu'« étrangéifiée » en quelque sorte et la linguistique ne s'intéresse pas à la question dont un sujet investit l'objet-langue. Le linguiste a du mal à forger un concept de langue maternelle. Il en est de même pour la didactique des langues étrangères qui ne fait aucunement place (dans les théories d'apprentissage et d'acquisition d'une langue étrangère) à une conception de celui ou de celle qui apprend, qui tiendrait compte de l'inconscient. À ce titre sont remarquables les conceptions développées autour de la distinction acquisition/apprentissage (chez Krashen, Klein, Py à titre indicatif). Lorsque le terme est utilisé, il doit bien sûr, être traduit dans le sens du subconscient et non dans l'acception freudienne par exemple » (*Op.cit.*).

²¹⁹ TODOROV Tzvetan, *Du bilinguisme*, Denoël, Paris, 1985.

acquis et les automatismes de la langue maternelle côtoient l'inconnu de la nouvelle langue. Selon Victor Allouche (1997 : 90)²²⁰,

quand on apprend une langue étrangère, tout notre être de chair y participe, un cerveau de chair et un corps plein d'esprit. Une nouvelle écriture, combinaison inconnue de lettres, laisse ses empreintes successives dans une conscience réfractaire, les sons cherchent à se reposer sur des lettres fuyantes, vagues, incertaines. La tension monte pour percevoir, pour produire des sons sans carte d'identité auditive.

Un apprenant est déjà un sujet parlant dans sa langue maternelle qui est incité à réactiver ses connaissances corporelles à travers les gestes, les mimiques, les expressions physiologiques, l'intonation, la modulation de la voix, etc. Par le biais de ce savoir corporel, l'apprenant pourra prendre en compte l'altérité corporelle grâce à laquelle il reconnaît l'Autre (enseignant, apprenants, etc.) comme corps parlant partageant ensemble une communauté corporelle. Ainsi, pour parler la langue de l'autre, il est indispensable de reproduire le comportement physique et vocal de l'autre. Selon Gisèle Pierra (2001 : 150)²²¹, le corps est « ce que nous sommes, nous sommes lui dans un rapport à soi et à l'autre, c'est-à-dire sujet complexe et opaque, doué d'histoire, de culture, d'affects, d'inhibitions, d'imagination, de potentiels et d'inconnu, de possibilité ou non de se traverser pour se faire autre en devenant soi-même ». C'est donc dire que parler une autre langue provoque des transformations chez le sujet lui-même. Parler une autre langue, c'est faire la découverte de certaines modifications intérieures, physiques ou même comportementales. C'est « éprouver, par exemple, que l'on a une autre voix que celle que l'on a dans sa langue dite maternelle mais c'est aussi pouvoir ou ne pas pouvoir lever certaines inhibitions. Ce peut être, ne pas oser prendre la parole dans cette étrangeté et se réfugier dans l'écriture ou oser jurer et oser ce que le sujet ne s'autorise pas dans sa langue ou à l'inverse adopter une position de repli » (Anderson, *Op.cit.*). C'est également accepter la potentialité d'adopter une posture différente de celle habituellement adoptée, c'est se surprendre penser selon une logique qui pourrait paraître non familière²²², etc.

²²⁰ ALLOUCHE Victor, « Le corps disant », in *Travaux de didactique de FLE*, n°37, I.E.F.E., Université Paul Valéry – Montpellier III, 1997.

²²¹ PIERRA Gisèle, *Une esthétique théâtrale en langue étrangère*, L'Harmattan, Paris, 2001.

²²² De récentes recherches scientifiques menées par Albert Costa, psychologue expert en bilinguisme, et son équipe à l'Université Pompeu Fabra à Barcelone, ont démontré une réalité étonnante : nous réfléchissons et prenons des décisions différemment lorsque nous traitons l'information dans une autre langue que notre langue maternelle. La compréhension de l'idée ou du problème en question est tout aussi bien la même que ce soit en langue maternelle ou une autre langue, mais avec cette dernière, « le résultat est plus réfléchi, moins dicté par les

Tant de points qu'un enseignement traditionnel « de base » ne prenait pas – ou, dans certains cas, ne prend toujours pas²²³ - en considération car ces derniers relèvent plus d'une dimension subjective ou d'une dimension culturelle ou même identitaire jugées trop complexes à intégrer dans le processus d'appropriation²²⁴ - pour ainsi reprendre le terme d'Anderson (2003, *op.cit*) - de langue (qu'elle soit maternelle, seconde ou étrangère).

Pour que l'appropriation, tel que je l'ai présentée, puisse se réaliser, il faudra qu'une place soit réservée au sujet dans cette langue afin qu'il puisse parler la langue en question à partir d'une position d'inclusion de son être même de locuteur dans la langue, et non d'exclusion de son être comme étranger à cette langue. Si l'enseignant sait ménager cet accès, c'est-à-dire s'il aménage une place telle que celui qui apprend puisse s'y inscrire comme sujet parlant alors ce dernier pourra s'approprier la langue et l'utiliser de façon créative en usant par exemple des figures de rhétorique où se signifie « le genre » même de la langue.

Pour revenir sur le récit de l'enseignante française en début de ce chapitre - constituant le point de départ de nos réflexions quant aux rapports entre langue, identité et culture - et sur sa prise de conscience quant à l'influence du portugais (qu'elle a du apprendre pour vivre et travailler au Portugal) sur le français maternel, c'est par une remise en questions des méthodes d'enseignement et apprentissage des langues qu'elle conclut son récit. En effet, de cette expérience, et de ce que nous avons pu développer, nous pouvons tirer la conclusion qu'il est peu probable que l'apprentissage des langues étrangères dans les salles de classe affecte l'identité et la culture du sujet apprenant si les méthodes d'enseignement appliquées laissent penser qu'une langue étrangère est un simple encodage de la langue maternelle.

Une langue est considérée comme un code lorsque les apprenants ont l'impression que chaque mot de leur propre langue ne peut être traduit que par un seul et unique mot dans la langue étrangère, et que la structure d'une phrase suit exactement la structure de la phrase qu'un apprenant souhaite traduire à partir de sa propre langue. (Byram, *Op.cit.*).

émotions, plus orienté vers l'utilité » in SALAS Javier, « Psychologie. Penser dans une langue étrangère, c'est réfléchir deux fois », site internet : www.courrierinternational.com, 2016. [En ligne, consulté le 18 mars 2018]
URL : <https://www.courrierinternational.com/article/psychologie-penser-dans-une-langue-etrangere-cest-reflechir-deux-fois>

²²³ Comme c'est plus ou moins le cas dans la plupart des institutions pédagogiques en Syrie.

²²⁴ En effet, mitigé entre l'usage du terme « apprentissage » qui relèverait du conscient et l'usage du terme « acquisition » qui relèverait, lui, plus de l'inconscient, Anderson opte pour le terme « appropriation » qui serait une opération d'appréhension et de saisie de la langue qui fait que « le sujet va investir subjectivement la langue de l'autre ». L'appropriation s'entend alors comme une modification du Moi qui articule l'individuel et le collectif.

Bien plus qu'un code, la langue, est un ensemble d'éléments indissociable des dimensions identitaire, subjective et culturelle. « La langue est tout ce qui reste à celui qui est privé de sa patrie. Mais la langue, il est vrai, contient tout »²²⁵, disait Hugo Von Hofmannsthal, poète et auteur dramatique autrichien. Faire référence, à ce stade, à une citation d'un milieu artistique est tout sauf fortuit, car, selon nous, c'est dans l'art, « cette perception du réel non fonctionnel, qui vise une surprise, ou peut-être un ailleurs, le vide, une intention de dire » (Dalie Chrifi Alaoui, *op.cit.*, 2007) et dans les productions artistiques que se manifestent le plus naturellement les dimensions citées précédemment.

Une approche artistique, telle que nous proposons dans notre démarche, s'inscrirait alors contre une conception figée de la culture et de l'identité en classe de langues, contre une marginalisation du sujet apprenant et réattribuerait à la langue son aspect vivant prôné depuis les approches communicatives.

2. Médiation artistique en didactique des langues étrangères.

Si les systèmes éducatifs ont souvent tendance à envisager « une dimension globale de la chose didactique », il est néanmoins indispensable, selon Patrick Anderson (*Op.cit.*), de rappeler qu' « apprendre est à chaque fois un processus singulier qui se noue entre un sujet et un objet de savoir. Processus qui lui-même engage la totalité d'un sujet au-delà d'une quelconque manipulation d'objets ». Dans cette relation sujet apprenant/objet de savoir (l'objet en question étant, en l'occurrence, la langue étrangère), il serait intéressant d'analyser (ou de constater) à quel niveau une approche basée sur l'art et les productions artistiques – réalisations à caractère culturel - est susceptible d'intervenir dans ce processus avant d'évoquer quelques exemples de pratiques éventuelles.

2.1. Constats (interculturel, interlangue, désir, *entre-deux* esthétique) ...

2.1.1. La notion d'interculturalité.

Depuis l'avènement de l'approche communicative, incitant à l'interaction et à l'échange entre les apprenants sujets, la didactique des langues étrangères a reconnu la nécessité d'intégrer la dimension culturelle, voire interculturelle dans ses principes de base. Le Socle commun à toutes les disciplines « de l'école maternelle à la fin de la scolarité obligatoire » (*Journal Officiel* n°160 du 12 juillet 2006) précise que l'apprentissage d'une langue étrangère

²²⁵ Traduction personnelle de « Die Sprache ist alles, was einem bleibt, der seine Heimat entbehren muss. Aber sie enthält auch alles. »

doit permettre de développer « la compréhension des cultures dont la langue est le vecteur ». L'interculturel tel qu'il est abordé par le Socle commun semble essentiellement invoquer des affirmations de valeurs : civilité, tolérance, respect, ouverture d'esprit. « Communiquer... c'est construire un espace-temps commun » (H. Trocmé-Fabre, 2013 : 116)²²⁶. Il ne s'agit plus de considérer les apprenants d'une langue étrangère comme des nouvelles recrues dans la communauté des locuteurs natifs comme le prônaient, pendant longtemps, certaines théories didactiques. Michael Byram (1989)²²⁷ et Geneviève Zarate (1986)²²⁸ défendent l'idée que les apprenants de langues ne doivent plus être formés à devenir des locuteurs natifs (*native speakers*) car il n'existe pas un modèle parfait à imiter, de locuteur natif parfait. En revanche, il faut leur apprendre à développer une compétence interculturelle qui leur permettrait de faire des liens entre les deux cultures, la leur et la cible. L'apprenant doit pouvoir imiter sur le plan de la compétence linguistique aussi bien que sur le plan de la connaissance du langage adéquat du pays et de la culture en question. Il faut développer un « savoir-être », une curiosité, une ouverture à autrui.

Une approche interculturelle privilégierait donc la rencontre, les mélanges et les métissages des cultures et identités, l'intertolérance, l'acceptation de l'altérité. Elle envisage ainsi la décentration de soi et la compréhension de l'Autre. C'est « un enrichissement par les différences » qui mènerait à la compréhension que « l'autre est à la fois différent de moi et identique à moi » (Porcher, 2006b ; cité dans Clerc & Rispail, 2008 : 279)²²⁹. Les pratiques telles que la littérature, la poésie, le théâtre, le cinéma, la musique, la chanson, la bande dessinée, la danse sont autant de vecteurs culturels porteurs de valeurs. Elles véhiculent à la fois la culture, la produisent mais aussi la reflètent. Une approche interculturelle serait alors, selon Clerc & Rispail (*Ibid.*), une manière de dépasser l'opposition valeur/pratique en proposant « une valeur mise en pratique ».

2.1.2. L'interlangue.

L'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère présente une situation propice aux contacts de langues où le sujet-apprenant est amené à construire un « espace » intermédiaire *entre* ces langues. Cet état intermédiaire désigne le passage d'une langue

²²⁶ TROCME-FABRE Hélène, *Le langage du vivant : une voix, une voie en sommeil ?*, 2013, *op.cit.*

²²⁷ BYRAM Michael, *Cultural Studies in Foreign Language Education*, Multilingual Matters LTD, Clevedon, Philadelphia, 1989.

²²⁸ ZARATE Geneviève, *Enseigner une culture étrangère*, 1986, *op.cit.*

²²⁹ CLERC Stéphanie, RISPAIL Marielle, « Former aux langues et aux cultures des autres, une gageure ? », in *ELA, Études de Linguistique Appliquée*, Didier Érudition, n°151, 2008/3, p.277-292. [En ligne, consulté le 17 février 2018] URL : <https://www.cairn.info/revue-ela-2008-3-page-277.htm>

« source » à une langue « cible » par le biais du système construit dit transitoire ou *interlangue* (Besse & Porquier, 1984 : 216)²³⁰. C'est d'ailleurs ce qui amène Jean-Marie Prieur, dans *Le vent traversier. Langage et subjectivité*²³¹ à qualifier les sujets-apprenants de sujets « passants » entre les langues. Cet espace d'*interlangue* naît, s'installe et évolue au fur et à mesure de l'évolution de la situation d'enseignement/apprentissage. En l'absence d'une *interlangue*, un « phénomène de fossilisation » est susceptible de se développer chez le sujet-apprenant constituant comme un obstacle dans le passage vers la langue cible. Certes, dans cet état interférant entre deux (ou plusieurs) langues - de par sa qualité de transitoire, d'éphémère - les erreurs, comme le souligne le CECRL (Conseil de l'Europe, *Op.cit.*, 2001 : 118) sont inévitables dans l'apprentissage car « elles sont le produit transitoire du développement d'une interlangue par l'apprenant ». L'interlangue permettrait ainsi à l'apprenant, par ses erreurs, de construire lui-même et d'une manière qui lui est propre sa langue cible. Toutefois, aussi importante que cette langue soit-elle, car c'est plus ou moins la finalité du processus, le sujet-apprenant ne doit pas être amené à oublier ou à renier la réalité dans laquelle il se situe, comme le souligne Gisèle Pierra (1990 : 41)²³² :

Une pratique pédagogique des langues centrée sur l'apprenant se doit de partir de la réalité de ce dernier, de son interlangue en évolution donc. L'apprenant ne peut ni ne doit « renaître » dans une nouvelle langue. C'est à partir de qui il est déjà, qu'il peut accomplir un travail où les difficultés phoniques, lexicales, syntaxiques, contextuelles et gestuelles ne sont jamais coupées de la matière globale de l'interlangue en progression, et dont la fonction demeure communicative.

De même, la parole de l'apprenant se situe dans un espace mixte : l'*interparole*, où le sujet-apprenant s'engage à la fois à modifier le rapport à sa langue maternelle et à réorganiser le rapport à son langage afin d'accueillir des acquisitions nouvelles concernant la langue cible lui facilitant l'appropriation de cette dernière. Cette parole, en espace précaire et en formation continue, place le sujet-apprenant, comme le constate Prieur (*Op.cit.*, 1996 : 50), dans une situation d'*entre-deux* langues, où *images du corps et de la voix* sont tout d'abord mises à mal. Cela peut donner au sujet la sensation désagréable d'une perte ou, pour reprendre le terme de Prieur, une « dispersion » du *Moi* dans le rapport à l'*entre-deux* langues en affirmant

²³⁰ BESSE Henri & PORQUIER Rémy, *Grammaires et didactique des langues*, Coll. « Langues et apprentissage des langues », Hatier-Credif, Paris, 1984.

²³¹ PRIEUR Jean-Marie, *Le vent traversier. Langage et subjectivité*, Série, 1996, *op.cit.*

²³² PIERRA Gisèle, *Le théâtre dans l'enseignement du français langue étrangère. L'anti-méthode*, Thèse de doctorat, Pierre Dumont (dir.), Université Paul Valéry – Montpellier 3, 1990.

que « la venue d'une langue étrangère ouvre un espace intermédiaire, transitionnel, où les sujets sont impliqués et sommés dans le narcissisme qui les constitue comme parlants ». Ces fluctuations narcissiques, selon Prieur, un passage inéluctable pour chaque sujet parlant, entraîneraient la retenue de la parole quand celle-ci « est menacée en tant que parole, dans l'insécurité de la langue » (*Ibid.*). Devenu fragilisé et mouvant dans l'accomplissement de son passage à travers l'entre des langues et des cultures par des difficultés identitaires inévitables, le sujet-apprenant est confronté à une inhibition de sa parole.

L'inhibition de la parole en raison d'une insécurité en langue étrangère n'est donc pas systématiquement due à des lacunes d'ordre linguistique mais peut être liée à d'autres facteurs. En effet, la peur du regard d'autrui, des jugements extérieurs, de « perdre la face » comme le désigne Goffman (1974)²³³ (évoqué *supra*, deuxième partie, chapitre 1, *La compétence orale*) sont tout autant des facteurs qui empêcheraient l'apprenant de libérer sa parole et de s'accepter en tant que sujet parlant. La prise de parole nécessite donc, en plus d'un environnement sécurisant qui susciterait un véritable désir d'exprimer ou de s'exprimer, un plaisir durable lors du processus de l'enseignement/apprentissage des langues et cultures nouvelles pour entretenir ce désir, principale préoccupation des didactiques des langues étrangères.

2.1.3. La notion du *désir*.

Il y a, selon nous, dans un enseignement/apprentissage de langues appuyé sur une approche artistique, une notion dont l'importance est non négligeable, il s'agit du *désir*. Un désir attisé par une curiosité de découvrir l'« étranger », cet Autre, sa langue, sa culture, etc. Selon Michel Boiron (2005)²³⁴, il n'y a pas d'évidence quant au choix d'apprendre une langue, d'autres langues mais un désir d'apprendre qu'il est utile de mettre en valeur pour révéler la pertinence de l'apprentissage. Il s'agit de mettre en place une stratégie d'enseignement qui consiste à « créer un affect positif entre l'apprenant et la langue cible » (*Ibid.*). Boiron souligne qu'en ce sens, l'apprentissage d'une langue devrait se définir comme une approche faisant appel à tous les sens : l'ouïe, le toucher, le goût, l'odorat et la vue. Le désir constituerait ainsi un élément de motivation pour l'appropriation de la langue étrangère chez le sujet-apprenant. « Il s'agira de reconnaître que le désir du sujet, s'inscrit dans et par le

²³³ GOFFMAN Erving, *Les rites d'interaction*, 1974, *op.cit.*.

²³⁴ BOIRON Michel, « Approches pédagogiques de la chanson », in *CAVILAM*, Vichy, 2005. [En ligne, consulté le 03 mars 2018]

URL : <http://alturl.com/psn26>

langage. C'est dire qu'apprendre une langue étrangère, ça touche à cela, c'est-à-dire que c'est ce qui va permettre à un sujet d'investir une place symbolique par le langage » souligne Anderson (*Op.cit.*, 2003).

À partir du concept du « sujet Désir », Gisèle Pierra invite à aborder le rapport langue maternelle/langue étrangère sous un angle neuf. Dans un article intitulé « Le poème entre les langues : le corps, la voix, le texte » (2003)²³⁵, Pierra s'en tient à un cas spécifique du sujet du *Désir*, « à savoir : désir de parler une langue autre (malgré les difficultés identitaires que cela implique) » et du désir du Poétique, « à savoir : désir de l'émergence poétique de Soi devenant Autre par la voix et le corps renouvelés grâce à l'espace des écritures rencontrées ». Selon elle, c'est à partir de sa langue maternelle²³⁶, que le sujet lecteur ou diseur de poésie dans une autre langue, pourrait *s'accomplir* esthétiquement grâce au travail langagier le subjectivant de manière positive dans cette autre langue dite « étrangère ». Elle met en évidence le rôle important du corps et de la voix qui « prendront sens en s'articulant aux tensions entre mots inouïs qu'ils rencontrent émotionnellement (*Ibid.* : 361). Ainsi, une médiation corporelle et une compétence expressive permettent de débloquent l'inhibition de la parole pour que le corps/sujet devienne « lieu du désir de parler » et facilite le passage de l'expression. Le sujet-apprenant est amené à s'ouvrir en allant au-delà de soi, vers l'autre pour devenir corps actif, expressif, confiant, rythmique, dialoguant et ainsi s'engager à effectuer une communication langagière et artistique par l'expression de soi dans le rapport aux autres et à l'œuvre. Gisèle Pierra note que, dans ce cas précis de sa réflexion, la langue supposée étrangère « n'est jamais consciemment subie par le sujet car, pour des raisons qui lui sont personnelles, elle a été *choisie* dès le départ par son désir de l'apprendre pour la dire quelle que soit l'histoire linguistique et culturelle dont il est porteur » (*Ibid.* : 359).

2.1.4. Un *entre-deux* esthétique.

Le rapport à une langue et une culture nouvelle implique une « rencontre » à condition qu'il y ait du partage et des transmissions de savoirs. Cette rencontre, selon Philippe Meirieu

²³⁵ PIERRA Gisèle, « Le poème entre les langues : le corps, la voix, le texte », in *ELA. Études de Linguistique Appliquée*, Didier Érudition, n°131, 2003/3, p. 357-367. [En ligne, consulté le 17 janvier 2018]

URL : <https://www.cairn.info/revue-ela-2003-3-page-357.htm>

²³⁶ « Langue maternelle [...] appelée également *langue de départ* ou encore *langue de référence*, culturelle et identitaire, est celle du premier groupe social dans lequel l'enfant développe ses capacités langagières » cite Pierra (2003 : 358-359) en référence à Jean-Pierre Cuq (2002).

(2013)²³⁷, est « un événement contagieux » qui suscite de nouveaux désirs d'apprendre. Lors de cette rencontre, l'identité des sujets-apprenants se modifie et mute à travers les frontières souples d'un espace *entre-deux* langues favorisant l'appropriation de cette nouvelle langue. Anderson souligne le pouvoir incarné dans cette faculté à parler en se désignant soi-même comme sujet parlant s'adressant à l'Autre et cette faculté d'être capable de distinguer le moi de l'Autre, l'ici du là, l'avant de l'après, la présence de l'absence, etc. Selon lui (1999 : 268)²³⁸, cette rencontre avec la langue étrangère est synonyme de confrontation : « l'acte d'apprendre une langue excède le fait d'apprendre lui-même dans la mesure où parler la langue de l'autre, saisir la langue de l'autre, c'est confronter (et se confronter à) sa propre étrangeté à soi-même ».

Se référant à D. Sibony (1991)²³⁹, pour qui l'*entre-deux* est synonyme de « partage » entre les langues mais aussi au sein d'une même langue (l'écrit d'un écrivain est, par exemple, est un espace de partage entre son imagination et la réalité dans laquelle il vit), Pierra (*Op.cit.*, 2006 : 110) note :

Il ne s'agit pas d'imiter ni d'apprendre la culture nouvelle mais de repérer certains paramètres, d'en être traversé pour ne retenir d'eux que ce qu'ils (les sujets) rencontreront de significatif pour soi. C'est dans cet espace de *l'entre-deux langues*, *l'entre-deux cultures*, que D. Sibony témoigne également de frontières flexibles, poreuses ainsi que du jeu des différences permettant la modification continue de l'identité du sujet positionné en rapport à la nécessaire autre langue.

L'entre-deux langues situe ainsi le sujet-apprenant de langue étrangère entre Soi et l'Autre, entre l'identité et l'altérité. D'après Sibony (1991)²⁴⁰, ce concept de *l'entre-deux* se base sur la notion de différence : la différence entre ici et ailleurs, entre homme et femme, entre étranger et autochtone, etc. Cette différence, souvent perçue comme bornée par une frontière rigide, est en réalité un espace ouvert particulièrement doté d'une potentialité de croisement et de tressage entre ses différents éléments laissant paraître un espace transitionnel « parcouru d'affects, de flux, de sensations, un espace qui se décompose et se métamorphose sous la pression de l'événement, sous la pression du dehors » (Prieur, 2001)²⁴¹ et où est favorisée

²³⁷ Préface de Philippe MEIRIEU dans *Pratiquer la pédagogie de la rencontre en éducation*, Jean-François Horemans, Alain Schmidt, Chronique Sociale, Lyon, 2013.

²³⁸ ANDERSON Patrick, *La didactique des langues étrangères à l'épreuve du sujet*, Presses Universitaires de Franche-Comté, Besançon, 1999.

²³⁹ SIBONY Daniel, *Entre-deux. L'origine en partage*, 1991, cité dans PIERRA Gisèle, *Le corps, la voix, le texte, Arts du langage en langue étrangère*, L'Harmattan, Paris, 2006. p.110.

²⁴⁰ Cité dans G. Pierra, *Ibid.*

²⁴¹ PRIEUR Jean-Marie, « Dans l'étrange où je m'abîme », in *Cahiers de Prévue/Main d'œuvre*, n°19-20, Publications de l'Université Paul Valéry Montpellier III, 2001. Cité dans Gisèle Pierra, *op.cit.* 2006, p.111.

toute manifestation de la subjectivité de l'apprenant. Cela n'est pas sans rappeler, dans le théâtre de Jacques Lecoq, la notion de *fonds poétique commun* (1997 : 57)²⁴², présent en chaque individu comme fruit de son vécu influençant les comportements et aptitudes langagières de celui-ci et la construction donc, entre autres, de son *entre-deux* :

Il s'agit d'une dimension abstraite, faites d'espaces, de lumières, de couleurs, de matières, de sons, qui se retrouvent en chacun de nous. Ces éléments sont disposés en nous, à partir de nos diverses expériences, de nos sensations, de tout ce que nous avons, regardé, écouté, touché, goûté. Tout cela reste dans notre corps et constitue le fonds commun à partir duquel vont surgir des élans, des désirs de création.

Dans ce même ordre d'idées, Gisèle Pierra propose, dans ses travaux et recherches essentiellement portés sur la réalisation de projets théâtraux dans l'enseignement/apprentissage du FLE, de doter cet *entre-deux* des langues d'une dimension esthétique car c'est dans cette « espace » qu'une nouvelle identité du sujet-apprenant, un nouveau « Je », se construit permettant le passage de la première langue à la langue étrangère. Dans son ouvrage *Le corps, la voix, le texte. Arts du langage en langue étrangère (Op.cit.)*, Pierra fonde, à travers ses analyses et son expérience sur le terrain, une réflexion authentique sur ce « jeu des je » :

L'important sera de comprendre comment se dit et est dit le sujet dans cette expérience, que ce soit par les paroles d'une écriture, à savoir esthétiquement, par les paroles des autres, et par ses propres paroles au cours d'échanges authentiques non dépourvus d'affects (2006 : 23)

Durant cette expérimentation de l'*entre-deux* esthétique, Pierra prône alors la nécessité d'impliquer le corps, la voix mais surtout la subjectivité de l'apprenant dans le processus, le tout mêlé à une expérience esthétique²⁴³.

À l'instar de G. Pierra, Claire Kramersch (2009)²⁴⁴ met en évidence la nécessité d'une quête de soi-même dans la langue de l'autre. Elle souligne que l'enseignement des langues doit aider l'apprenant à découvrir son pouvoir d'agir personnel et favoriser la prise de conscience de sa capacité à changer le monde.

²⁴² LECOQ Jacques, *Le corps poétique : un enseignement de la création théâtrale*, en collaboration avec J.-G. Carasso & J.-C. Lallias, coll. « Cahiers Théâtre/Éducation », Actes-Sud, Arles, 1997 (rééd. 2016).

²⁴³ Nous reviendrons sur cette relation « esthétique » entre la langue et l'apprenant ultérieurement.

²⁴⁴ KRAMSCH Claire, *The Multilingual Subject*, Oxford University Press, 2009. Cité in MAHAJAN Nidhi, *L'apprentissage du français langue étrangère par le biais des chansons française aux hindiphones : analyse et propositions*, thèse, Gisèle Pierra (dir.), Université Paul Valéry Montpellier III, 2018.

Anderson (*Op.cit.*, 2003 : 351) insiste sur l'idée que le rapport de l'apprenant sujet à l'autre langue est avant tout « sensoriel » en faisant référence à l'importance de la voix dans le processus de l'enseignement/apprentissage des langues dans le sens où elle va permettre la relation pédagogique. Selon lui, apprendre suppose de « prendre en soi, d'introjecter l'objet de la connaissance, opération dont le prototype corporel est l'incorporation sur le mode oral ». Alors, il est primordial que les mots parlent, « parlent à double titre dans l'écorce de la langue : la parlure [pour reprendre une expression québécoise] – le rapport sensible à l'oralité – et l'accès au sens ». Flaubert écrit : « Ma voix sort de mon corps mais mon corps est dans ma voix »²⁴⁵, pour mettre en évidence la participation de la voix au corps et du langage à la fois. Elle est du *corps* qui sort du corps, qui passe d'un corps à d'autres corps dans des rapports non dépourvus de marques identitaires, d'affects et de charges émotionnelles. Dans son ouvrage *La relation d'inconnu*, Guy Rosolato (1974 : 31)²⁴⁶ note que « la voix est l'entre-deux du corps et du langage ». C'est ainsi dans cette optique, que nous souhaitons inscrire notre réflexion sur le rôle des pratiques artistiques, en l'occurrence: la chanson, en classe de FLE car, de ce qui a été développé dans les constats précédents, il semblerait que la chanson trouve tout naturellement sa place en classe de FLE.

2.2. ... frayant le chemin de l'art en didactique des langues.

L'art, de par son universalité lui attribuant un aspect commun et *interculturel*, facilite la rencontre entre les langues et les cultures, entre le Soi et l'Autre, entre l'identité et l'altérité. C'est un facilitateur de l'*interlangue*. Aborder une langue par le biais de pratiques artistiques susciterait le *désir* qui engagerait l'apprenant - faisant appel à sa subjectivité, ses émotions, ses affects - dans un travail esthétique dans l'*entre-deux* langues menant à un accès plus fluide de la langue maternelle à la langue étrangère.

Dans un article sur les apports humanistes et linguistiques des pratiques artistiques dans l'apprentissage et l'enseignement de la langue, Dalie Chrifi Alaoui (*Op.cit.*, 2007) qualifie l'art de « patrie » *entre-deux* langues. Selon elle, les pratiques artistiques créent « un lien, une passerelle, un tremplin » entre la langue maternelle et la langue cible. Elle tient néanmoins à souligner l'importance de différencier tout travail didactique et pédagogique à travers, par et pour l'art, de toute autre activité pédagogique et/ou esthétique à caractère dit « culturel », car l'art « suppose un réel support artistique, un travail artistique, ou une production artistique.

²⁴⁵ Cité dans PRIEUR Jean-Marie, « Linguistique et littérature face à la langue maternelle. Réel, symbolique, imaginaire », 2007, *op.cit.*

²⁴⁶ ROSOLATO Guy, *La relation d'inconnu*, Gallimard, Paris, 1974.

Ainsi, la culture prend l'art dans son antre, elle épouse la poésie, les littératures, la lecture spectacle, la mise en geste, en voix, en jeu » (*Ibid.* : 350).

Pour Chrifi Alaoui, le *jeu* est central dans une approche basée sur des supports artistiques, il permet de dialoguer entre là-bas et ici, entre le « je » et l'« autre ». Un enseignement/apprentissage de langues usant de pratiques artistiques permettrait donc à la langue cible de s'immiscer tout naturellement du fait que l'on ne demande pas à l'apprenant d'apprendre, mais on l'autorise à jouer. « L'art est un espace de jeu libre parce qu'il est un espace d'interprétation », poursuit-elle (*Ibid.*). Pour D.-W. Winnicott (1975 : 67)²⁴⁷, le jeu est un espace intermédiaire, une aire qui « n'est pas la réalité interne psychique. Elle est en dehors de l'individu. Mais elle n'appartient pas non plus au monde extérieur ». Dans cet espace dit intermédiaire ou transitoire, le sujet *joueur* ne subit pas les contraintes de la réalité et les exigences qui en dépendent. Cet espace de jeu se présente alors comme l'expérience créatrice ayant le potentiel, même si ce n'est qu'illusion, d'inventer la réalité. Le *joueur* profite alors à la fois d'une sécurité installée par le fait que « je » n'est pas réellement lui et d'une stimulation résultante de la possibilité d'être un autre. À travers le jeu, le sujet n'existe pas en tant que lui-même mais en tant qu'Autre lui permettant de lâcher prise, de déclencher sa créativité, de ne pas se rétracter devant l'étranger, d'envisager la prise d'initiatives considérées inconcevables auparavant. Le sujet-apprenant n'est alors en mesure de se réaliser que si son potentiel inné se voit être réalisé dans un environnement sécurisant et adéquat à travers la médiation. À ce sujet, N. Mahajan (*Op.cit.*) invite, dans sa thèse, à consulter les travaux de Vygotsky ([1934] 1997)²⁴⁸ (voir le concept de « Zone Prochaine de Développement) et ceux de Bruner (1978)²⁴⁹ (voir le concept de tutorat et d'étayage, *scaffolding* en anglais) qui allèguent ceci. L'idée n'étant pas d'abandonner sa propre identité, mais de la modifier dans cet espace, le temps d'un jeu. De même, la célèbre formule rimbalienne « Je est un autre » met en évidence l'état paradoxal d'un sujet *poétique* qui ne se limite pas au *Moi* conscient et raisonnable mais libère l'*Autre en moi* qui est inconnu, étranger et inconscient. Pour André Breton²⁵⁰, théoricien surréaliste, « tout homme est un artiste ». Breton voit dans l'inconscient un réservoir de l'imagination créatrice. En ce sens, c'est à

²⁴⁷ WINNICOTT Donald-W., *Jeu et réalité, l'espace potentiel*, traduit de l'anglais par Claude Monod et J.-B. Pontalis, Gallimard, Paris, 1975.

²⁴⁸ VYGOTSKY Lev, *Pensée et Langage*, Françoise Sève (trad.), La Dispute, Paris, 1997 (Version originale 1934).

²⁴⁹ BRUNER J.S., *The role of dialogue In language acquisition*, Sinclair A., Jarvella R. J., Levelt W. J. M. (éd.), *The Child's Concept of Language*, Springer-Verlag, New York, 1978.

²⁵⁰ BRETON André, *Écrits sur l'art et autres textes, Œuvres Complètes*, Tome IV, coll. Bibliothèque de la Pléiade, Gallimard, Paris, 2008.

travers, d'une part, la maîtrise d'un *Je* conscient et raisonné et d'autre part, la libération de l'expression d'un *Autre* inconscient et étranger que la parole gagne une valeur créative. En d'autres termes, il est possible de dire que *Je* donne du sens à l'Autre à travers la pratique artistique.

Winnicott (*Op.cit.* : 76) définit ainsi *jouer* comme « l'activité créatrice » et « la quête de soi » où le jeu contribue à façonner l'identité de l'individu car « c'est seulement en étant créatif que l'individu découvre le soi ».

Et quelle meilleure façon d'interpeller la créativité que par le biais de l'art ?

Dans cette quête de soi et la découverte de l'Autre par l'art, le sujet peut éventuellement faire face, selon Chrifi Alaoui (*Op.cit.*: 354), à des conflits intérieurs car : « il (l'art) déconstruit parfois mais promet la reconstruction. Ceci aide l'apprenant à trouver sa place entre ce qu'il est, croit être, l'autre et là-bas ». En faisant donc appel à sa subjectivité, son corps, ses émotions ainsi qu'à ses sensations, la production artistique permettrait à l'apprenant d'approcher différemment sa propre langue et la langue cible dans un espace où il est à la fois absent mais bien présent, tantôt apparaissant tantôt disparaissant au fur et à mesure de ce que nous appellerons sa métamorphose esthétique vers l'autre langue. L'apprenant, de ce fait, se sent plus impliqué dans le processus d'apprentissage qu'il s'aura lui-même créé, car tous ses sens sont avertis (voir la théorie des savoirs incorporés de Varela, 1993)²⁵¹. Tous les sens participent à l'acquisition des mots, des phrases, des codes culturels et des gestes co-verbaux utilisés dans les situations d'interaction. C'est dans cet esprit que beaucoup de chercheurs, didacticiens et spécialistes prônent aujourd'hui une médiation artistique en classe de langues étrangères.

2.3. Médiation artistique pour un accès esthétique à la parole en langue étrangère.

Le terme « médiation », étymologiquement parlant puise ses origines du latin *mediare* qui signifie « se trouver au milieu » (Mathieu-Rosay, 1985 : 325)²⁵². Parmi les diverses définitions qui se déclinent donc, celle qui retient notre intérêt est sa signification dans le domaine didactique où médiation veut dire, selon *Le Petit Robert* (2015)²⁵³, « le fait de servir d'intermédiaire ». En didactique des langues étrangères, la médiation, selon Joseph Rézeau

²⁵¹ VARELA Francisco, THOMPSON Evan, ROSCH Eleanor, *L'inscription corporelle de l'esprit. Sciences cognitive et expérience humaine*, Seuil, Paris, 1993.

²⁵² MATHIEU-ROSAY Jean, *Dictionnaire étymologique marabout*, Marabout, Allier, Belgique, 1985. Cité dans Nidhi Mahajan, *op.cit.*

²⁵³ Le Petit Robert de la langue française, Dictionnaire le Robert, Paris, 1^{ère} édition 2006, *op.cit.*

(2002)²⁵⁴, constituée par « l'ensemble des aides – personnes et instruments- mises à la disposition de l'apprenant pour faciliter provisoirement son appropriation de la L2 et l'utilisation autonome ultérieure de celle-ci », a été considérée comme facteur décisif du développement cognitif de l'apprenant. Pour Liquète (2010 : 11)²⁵⁵, la médiation est une « recherche de lien entre l'énonciateur et le récepteur grâce à une tierce personne et/ou un ensemble de techniques, d'outils, de messages ou d'interfaces accompagnant le récepteur afin de lui faciliter la compréhension par la construction de sens [...] (et) faire se rencontrer des intentions de communication ». Que l'énonciateur et le récepteur soient deux personnes distinctes ou que ce ne soit qu'un seul même sujet énonciateur-récepteur (*Je devient Autre*), ce qui nous importe réellement, c'est le fait que la médiation facilite la transmission et mène à la compréhension, et c'est là que réside l'argument principal de notre réflexion sur la médiation artistique en classe de langue étrangère. Les appellations pouvant varier : médiation corporelle, médiation émotionnelle, médiation culturelle, selon nous, elles relèvent toutes (ou du moins le rejoignent) du champ artistique.

Nombreux, de nos jours, sont les appels à constater l'intérêt majeur d'un dispositif de médiation artistique dans le processus d'enseignement/apprentissage de langue étrangère. Les travaux de Gisèle Pierra (1990²⁵⁶, 2001²⁵⁷, 2003²⁵⁸, 2006²⁵⁹, 2011²⁶⁰), Joëlle Aden (2008²⁶¹, 2013²⁶², 2014²⁶³, 2015²⁶⁴), Dalie Chrifi Alaoui (2007²⁶⁵, 2009²⁶⁶) et autres soulignent la

²⁵⁴ REZEAU Joseph, « Médiation, médiatisation et instruments d'enseignement : du triangle au « carré pédagogique » » in *ASP*, n° 35-36, 2002. [En ligne, consulté le 02 février 2018]

URL : <https://journals.openedition.org/asp/1656>

²⁵⁵ LIQUÈTE Vincent (dir.), *Médiations*, coll. Les Essentiels d'Hermès, CNRS Éditions, Paris, 2010.

²⁵⁶ PIERRA Gisèle, *Le théâtre dans l'enseignement du français langue étrangère. L'anti-méthode*, 1990, *op.cit.*

²⁵⁷ PIERRA Gisèle, *Une esthétique théâtrale en langue étrangère*, 2001, *op.cit.*

²⁵⁸ PIERRA Gisèle, « Le poème entre les langues : le corps, la voix, le texte », 2003, *op.cit.*

²⁵⁹ PIERRA Gisèle, *Le corps, la voix, le texte, Arts du langage en langue étrangère*, 2006, *op.cit.*

²⁶⁰ PIERRA Gisèle, « Pratique théâtrale en F.L.E. : spécificité d'une recherche action en didactique », in *Synergies Chine*, n°6, 2011, p. 105-114. [En ligne, consulté le 28 décembre 2017]

URL: <https://gerflint.fr/Base/Chine6/pierra.pdf>

²⁶¹ ADEN Joëlle, *Apprentissage des langues et pratiques artistiques : Créativité, expérience esthétique et imaginaire*, Éditions le manuscrit, Paris, 2008.

²⁶² ADEN Joëlle, « De la langue en mouvement à la parole vivante : théâtre et didactique des langues », in *Langages*, n°192, 2013/4, p.101-110. [En ligne, consulté le 13 février 2018]

URL : <https://www.cairn.info/revue-langages-2013-4-page-101.htm>

²⁶³ ADEN Joëlle, « Empathie et pratiques théâtrales en didactique des langues », in *les cahiers du CRINI*, n°6, Éditions du CRINI, Université de Nantes, 2014, p. 1-8.

²⁶⁴ ADEN Joëlle, « Théâtre et didactique des langues », dans P. BLANCHET & P. CHARDENET (éds.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*, Éditions des archives contemporaines, Paris, 2015, p.422-437.

²⁶⁵ CHRIFI ALAOUI Dalie, « Apports humanistes et linguistiques des pratiques artistiques dans l'apprentissage et l'enseignement de la langue dans une classe d'accueil », 2007, *op.cit.*

nécessité d'intégrer les pratiques artistiques dans les classes de langue par le biais du théâtre, de la poésie, de la littérature, de la danse, de la peinture, etc. permettant la création d'une relation esthétique entre l'apprenant et la langue. En effet, dans son article « Le poème entre les langues : le corps, la voix, le texte », G. Pierra (*Op.cit.*, 2003 : 360) évoque l'existence de cette relation esthétique entre le sujet-apprenant et la langue étrangère et affirme que : « tenter de rejoindre les mots par le corps et le corps par les mots, tel est, il me semble le pari de l'accès esthétique au langage par le poème. [...] En atteignant son objectif esthétique, il (l'apprenant) retrouve sa puissance de sujet parlant dans et par l'autre langue ». En partant du postulat que l'accès au sens esthétique, émotionnel du poème, se fait par la *sensation*, à savoir par l'impact du son et de l'image en soi pour le transmettre à d'autres après distanciation, elle souligne la nécessité d'« un véritable travail du corps et de la voix en tant que remise en question de soi par le langage et les langues » afin de parvenir à cette *sensation*. L'idée étant que, par le biais d'une langue de poésie, « toujours autre et même à la fois puisqu'ouverte à la création », le sujet lecteur ou diseur de poésie pourrait devenir à l'aise aussi dans cette langue puisqu'elle l'aura touché au plus intime, affectivement et imaginativement, la lui rendant ainsi de moins en moins « étrangère ».

En outre, ses travaux de recherche ainsi que ses années d'expérience/action à travers la pratique théâtrale avec des apprenants de FLE hétérogènes, amènent G. Pierra (2011 : 112)²⁶⁷ à préconiser le jeu théâtral en didactique du FLE en avançant que « [...] le théâtre va ouvrir le sujet à la langue/culture en le laissant naître à son désir de parole ». Pierra (*Op.cit.*, 2006 : 100) appuie la théorie de Louis Juvet selon laquelle il démontre que « faire exister le corps par la parole esthétique de l'œuvre c'est rendre sonores les mots, les « dégeler » par la chaleur des sentiments, par ce « feu d'artifice des syllabes » pour que le texte prenne corps et fasse écho en soi en même temps qu'en la mémoire sensible des spectateurs ». De même, pour Martine Abdallah-Preteille (1999 :101)²⁶⁸, « le théâtre permet de vivre des expériences qui servent de miroir et nous permet de modifier notre rapport aux réalités quotidiennes. La fiction autorise de vivre des rencontres interculturelles sans la culpabilité ou la menace ». De son côté, J. Aden (2015 : 422)²⁶⁹, développe le rôle des mécanismes d'empathie qu'elle met en évidence à travers la pratique théâtrale dans la didactique des langues. S'appuyant sur des

²⁶⁶ CHRIFI ALAOUI Dalie, « Les pratiques artistiques », in *Cahiers pédagogiques*, Dossier : Enfants d'ailleurs, élèves en France, n° 473, 2009/05. [En ligne, consulté le 05 janvier 2018]

URL : <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Les-pratiques-artistiques>

²⁶⁷ PIERRA Gisèle, « Pratique théâtrale en F.L.E. : spécificité d'une recherche action en didactique », 2011, *op.cit.*.

²⁶⁸ ABDALLAH-PRETCEILLE Martine, *L'Éducation interculturelle*, 1999, *op.cit.*

²⁶⁹ ADEN Joëlle, « Théâtre et didactique des langues », in P. Blanchet & P. Chardenet (éds.), 2015, *op.cit.*

données en neurosciences, elle propose de prendre en compte, dans la pédagogie des langues, ce que Lecoq (1997)²⁷⁰ appelle « ce langage silencieux qui nous relie émotionnellement au-delà des mots » et note que « [...] là où la didactique des langues se focalise sur des fonctions cognitives-mentales et communicatives-fonctionnelles, le théâtre se conçoit comme une expérience esthétique ». Nathalie Borgé (2015)²⁷¹, s'interrogeant sur les modalités de la réception esthétique de l'œuvre d'art dans un contexte social académique d'apprentissage avec un public plurilingue et pluriculturel, souligne que la relation esthétique - conciliant approche cognitive et émotionnelle - privilégie affect, raison et expression langagière. Selon elle, « pouvoir échanger et partager des affects à partir d'une œuvre littéraire ou plastique dans un contexte plurilingue et pluriculturel amène les étudiants à envisager des réactions émotionnelles qui ne font pas nécessairement partie de leurs répertoires émotionnels » (*Ibid.*). Pour Dalie Chrifi Alaoui, la pratique artistique permet une pratique de l'oral authentique et amène l'apprenant à investir réellement sa parole. Dans son article « les pratiques artistiques » (2009, *Op.cit.*), elle propose un ensemble d'activités artistiques susceptibles d'être exploitées en classe de langue (étrangère ou seconde) - à savoir : la lecture à voix haute d'un texte poétique, le jeu de la « guêpe », l'autoportrait : écriture et représentation plastique, mise en scène d'une bande dessinée, etc. - en précisant, à chaque fois, les modalités, les contraintes mais surtout les bénéfices de ces pratiques en classe. Stéphane Soulaïne, s'interrogeant sur la manière dont l'apprentissage peut prendre en considération les rythmes internes de la personne pour en accueillir de nouveaux, propose une approche corporelle pour aborder la langue étrangère, en l'occurrence l'anglais, et notamment l'aspect oral de cette langue, à travers un atelier consacré à la danse. Selon Soulaïne (2013)²⁷², l'acquisition d'une langue est encore perçue comme un processus majoritairement cérébral alors que c'est en premier lieu « un acte physico-acoustique qui mobilise la tension et le relâchement des muscles ».

Par ailleurs, la chanson c'est au niveau de l'audition, de la voix, du souffle mais surtout de l'émotion qu'elle intervient. Œuvre artistique ayant la spécificité d'allier plusieurs domaines de l'art, à savoir : la musique, la poésie (les paroles) et l'interprétation par la voix, la chanson attire de plus en plus l'intérêt en didactique des langues. En effet, de plus en plus d'enseignants de langues incitent à introduire la chanson dans leur classe justifiant cela par

²⁷⁰ LECOQ Jacques, *Le corps poétique : un enseignement de la création théâtrale*, 1997, *op.cit.*

²⁷¹ BORGE Nathalie, « Réception esthétiques des œuvres littéraires et artistiques et répertoire lexical des affects dans des classes universitaires de français comme langue étrangère », in *Synergies Portugal*, n° 3, 2015, p.85-100.

²⁷² SOULAINÉ Stéphane, *Les effets du geste sur l'apprentissage du rythme en anglais : couplage des dynamiques vocale et corporelle*, Thèse de doctorat, sous la direction de J. Aden et N. Harbonnier, Université de Nantes, 2013.

une originalité permettant d'aborder la langue et la culture de manière ludique et captivante. En 2016, un séminaire sous la thématique « Chanson, voix, poésie » a eu lieu dans le Quartier Latin, le quartier des artistes et intellectuels à Paris, et a réuni un groupe de chercheurs, étudiants et spécialistes de la chanson afin de mener des réflexions sur différents thèmes en relation avec la chanson avec une intervention, entre autres, sous le thème « corps et souffle de la chanson ». En plus de ses aspects affectif et émotionnel, la chanson détient des valeurs linguistique, socioculturelle et anthropologique (Louis-Jean Calvet, 1972, 1974, 1976, 1980, 1981, 2006, 2013, 2015)²⁷³ faisant de celle-ci un excellent support didactique. Louis-Jean Calvet, Michel Boiron (2005, 2012)²⁷⁴, Pierre Dumont (1998)²⁷⁵ sont, entre autres, parmi les noms qui se sont le plus rattachés à l'exploitation et la didactisation de la chanson française.

Faisant appel à la subjectivité et usant de l'aspect perceptif des langues, Claire Kramersch (2009)²⁷⁶ incite à faire découvrir et ressentir la beauté d'une langue à travers les sons agréables qui la constituent, la mélodie d'une phrase, la poésie, le rythme, l'intonation, etc. Pour Jean-Marie Prieur (2002 : 60)²⁷⁷, les langues sont des musiques et leur appropriation « s'effectue toujours sur la base de leur matérialité phonétique ou vocale » suscitant affects et phantasmes, et, poursuit-il :

N'en va-t-il pas de même pour le locuteur ordinaire lorsqu'il rencontre des langues étrangères et se heurte à leurs frontières phonétiques ? C'est parce que les langues sont d'abord « corps sonores » qu'elles permettent au phantasme et à l'affect de se déployer.

²⁷³ CALVET Louis-Jean, BRUNCHSWIG Chantal, KLEIN Jean-Claude, *Cent ans de chanson française*, Seuil, Paris, 1972.

CALVET Louis-Jean, *La chanson française aujourd'hui, texte en français facile pour étudiants étrangers*, Hachette, Paris, 1974.

CALVET Louis-Jean, *La production révolutionnaire : affiches, slogans, chansons*, Payot, Paris, 1976.

CALVET Louis-Jean, *La chanson dans la classe de français langue étrangère*, CLÉ international, Paris, 1980.

CALVET Louis-Jean, *Chanson et société*, Payot, Paris, 1981.

CALVET Louis-Jean, *Cent ans de chanson française (1907-2007)*, L'Archipel, Paris, 2006.

CALVET Louis-Jean, *Chanson, la bande-son de notre histoire*, L'Archipel, Paris, 2013.

CALVET Louis-Jean, « 1968 au filtre de la chanson française, la chanson au filtre de mai 68 », in *Hermès*, n°70, Paris, 2015.

²⁷⁴ BOIRON Michel, « Approches pédagogiques de la chanson », 2005, *op.cit.*

BOIRON Michel, « Chansons en classe de français, mode d'emploi », in *CAVILAM*, Vichy, 2012. [En ligne, consulté le 23 mars 2018]

URL : http://www.tv5monde.com/TV5Site/upload_image/app_ens/ens_doc/26_fichier_approcheshansons.pdf

²⁷⁵ DUMONT Pierre, *Le français par la Chanson, Nouvelles approches de l'enseignement de la langue et de la civilisation françaises à travers la chanson populaire contemporaine*, L'Harmattan, Paris, 1998.

²⁷⁶ KRAMSCH Claire, *The Multilingual Subject*, 2009. Cité in MAHAJAN Nidhi, *L'apprentissage du français langue étrangère par le biais des chansons française aux hindiphones : analyse et propositions*, 2018, *op.cit.*

²⁷⁷ Cité dans Pierra, 2003, *op.cit.*

Cette alliance langue/musique et musique/langage constitue le point de départ de notre réflexion sur la chanson en classe de langue. En abordant tout d'abord le « corps sonore » des langues, le sujet-apprenant d'une langue étrangère appréhenderait celle-ci en franchissant les frontières phonétiques à partir de ce premier contact permettant la création d'images ou de représentations investies par le corps et la voix résonnant « étrangement ». Ce contact d'appréhension fait en sorte que ce sujet-apprenant investira subjectivement la langue de l'Autre. L'appropriation s'entend alors comme une modification du *Moi* qui articule l'individuel et le collectif par le biais du corps et de la voix (Pierra, *Op.cit*, 2003 : 360). De même, la musique entraîne le sujet-apprenant de langue dans un état émotionnel condensé permettant, comme nous allons le voir *in infra*, un engagement, une stimulation cérébrale et corporelle, une motivation favorisant le processus pédagogique.

N'étant pas spécialiste de la musique, et fautes de réelles connaissances en matière de techniques musicales, encore moins vocales, c'est donc d'un point de vue assez théorique que nous aborderons l'une des principales composantes de la chanson. Il nous a paru judicieux de commencer par évoquer, de manière relativement furtive, quelques notions au sujet de la musique, son histoire, sa dimension esthétique, son rapport au langage, ses fonctions, son potentiel impact sur l'état physique et psychique chez l'auditeur, etc. Cela ayant essentiellement pour objectif de démontrer le rapport de la musique (composante essentielle de la chanson) au langage ainsi que ses éventuels bienfaits sur l'homme d'un point de vue subjectif, culturel mais aussi scientifique.

3. Quand la musique s'en mêle...

S'il existe un art qui perdure et évolue sans cesse à travers les siècles, c'est bien la musique. Cet art, consistant à ordonner et à arranger des sons, a existé dans toutes les sociétés humaines et s'est développé tout au long de leur évolution constituant un langage bien universel. Selon Manfred Spitzer²⁷⁸ (2009 : 15), « tout le monde connaît la musique, presque tout le monde est touché par la musique et beaucoup font de la musique sous n'importe quelle forme, du sifflement au fredonnement dans la bonne humeur, en passant par le chant dans la baignoire ou en voiture ». En effet, la musique accompagne l'Homme depuis toujours et ses traces ont très tôt été présentes chez la plupart des civilisations permettant aux anthropologues

²⁷⁸ SPITZER Manfred, *Musik im Kopf*, Schattauer GmbH, Stuttgart, 2009.

Traduction personnelle de l'allemand : « Jeder kennt Musik, fast jeder wird von Musik berührt und sehr viele Menschen machen Musik in irgendeiner Form, vom Pfeifen oder Summen bei guter Laune, über das Singen in der Badewanne oder beim Autofahren ».

de certifier que, à travers les siècles et quelles que soient les conditions culturelles, « aucune société humaine, jusque là, n'est connue sans l'existence de musique » (*Ibid.* : 16)²⁷⁹. La découverte de trois flûtes taillées dans de l'ivoire de mammouth, de l'os de cygne et de vautour, exhumées lors de fouilles archéologiques dans le bassin du Danube en Allemagne et datées de 40 000 ans, démontre l'ancienneté de l'activité musicale chez les hommes et il est même fort probable que des formes non instrumentées de musique soient apparues il y a 250 000 ans (voir Huron 2001 ; Mithen, 2005)²⁸⁰. Chez certaines populations, apprendre à jouer d'un instrument de musique est un acte aussi essentiel, voire aussi vital, que celui d'apprendre à communiquer. La musique remplace parfois le langage verbal ou, du moins, s'y ajoute (empruntant souvent les mêmes codes)²⁸¹ et son rôle dans l'évolution de l'Homme fait l'objet de nombreux débats, notamment en neurosciences cognitives. Pour certains spécialistes, la musique aurait une importance biologique et psychologique telle qu'elle serait susceptible d'avoir joué un rôle adaptatif dans l'évolution de l'espèce humaine. Pour d'autres (Pinker, 1997)²⁸², la musique serait une « activité humaine plaisante », une sorte de « cerise sur le gâteau », qui emprunterait les mêmes fonctions cérébrales sélectionnées par l'évolution, le langage tout particulièrement, et dont la disparition n'entraînerait aucune modification sur le cours de l'humanité, son rôle dans l'évolution ne serait donc qu'accessoire. D'après *Le Robert* (1985)²⁸³, la musique serait un « *protolangage* : système sémiotique hypothétique, immédiatement antérieur au langage articulé, *paralangage* » qui va être à l'origine du langage parlé. Pour ce qui est donc du rapport chronologique existant entre ces deux formes d'expression (la musique et le langage), les théories divergent (voir notamment les travaux sur les origines de la musique de Herbert Spencer : 1857²⁸⁴ ; Darwin : 1871²⁸⁵) : là où la théorie évolutionniste de Darwin – arguant la reproduction des sons ou bruits du corps humain

²⁷⁹ Traduction personnelle de l'allemand : « Von Anthropologen wird entsprechend betont, dass bisher keine menschliche Gesellschaft angetroffen wurde, in der es Musik nicht gibt ».

²⁸⁰ Cité dans MOUSSARD Aline, ROCHETTE Françoise, Emmanuel, « La musique comme outil de stimulation cognitive », in *L'Année psychologique*, vol. 112, 2012/3, p. 499-542. [En ligne, consulté le 16 avril 2018] URL : <https://www.cairn.info/revue-l-annee-psychologique1-2012-3-page-499.htm>

²⁸¹ Dans ses travaux sur la musique en Egypte Antique (1957, 1980), Hans Hickmann avance une théorie selon laquelle il constate qu'au moins deux signes hiéroglyphiques (ceux correspondant à notre *i* et à notre *h*), quand ils sont plusieurs fois répétés les uns à la suite des autres au-dessus d'instrumentistes sur le mur d'un monument funéraire, détiendraient vraisemblablement une signification musicale.

²⁸² PINKER Steven, *How the Mind Works*, W.W. Norton & Company, 1997. cité dans CROSS Ian, "Music, Mind and Evolution", in *Psychology of Music*, n°29, University of Cambridge, April 2001, p.95-102. [En ligne, consulté le 06 avril 2018]

URL: https://www.researchgate.net/publication/224982361_Music8Mind8and8Evolution/citation/download

²⁸³ *Le Robert 1 : Dictionnaire de la langue française* : REY Alain & RAY-DEBOVE Josette, Le Robert, 1985.

²⁸⁴ SPENCER Herbert, *Essais de morale, de science et d'esthétique*, trad. A. Burdeau, Éditions Germer Baillière et Cie, Paris, 1877.

²⁸⁵ DARWIN Charles, *The descent of man and selection in relation to sex*, 1st published 1871, 2004.

(battement de cœur, respiration, mouvement corporel, etc.), de la nature, des animaux - veut que la musique ait constitué pour nos ancêtres, bien avant l'acquisition du langage, une technique permettant de courtiser et de choisir le partenaire qui aurait ensuite donné naissance aux mots, et où certains suggèrent que celle-ci aurait précédé l'émergence de fonctions cognitives sophistiquées telles que le langage articulé (Peretz, 2006 ; Mithen, 2009)²⁸⁶, le grand philosophe Denis Diderot, dans la *Lettre sur les sourds et les muets, à usage de ceux qui entendent et qui parlent* (1751)²⁸⁷, réfute avec la théorie inverse selon laquelle le langage serait à l'origine de la création de la musique. Quoiqu'il en soit, il est certain que musique et langage entretiennent un lien des plus importants, et que dans l'étude de l'un comme de l'autre, cette relation est à prendre en considération.

Le terme « musique » puiserait ses fondements de l'adjectif grec *mousiké* et le nom *tekhné* qui, combinés, signifieraient « l'art des muses ». *Mousiké* s'est vue attribuée différentes dimensions selon les époques et les cultures. Dans l'antiquité, la musique était une notion plus étendue que celle qui a dominé ultérieurement et traduisait l'art de la poésie et de la danse. Plus tard, était considéré comme musique tout phénomène satisfaisant un certain nombre de normes consenties et de critères utilisés (Ala-Konni, Kaurikoski, Granholm, 1978)²⁸⁸. Ce qui a laissé paraître une grande variété de définitions pour le terme « musique » au point qu'aujourd'hui, la musicologie approche cette notion du point de vue de la valeur : la musique est tout ce qu'une certaine collectivité considère comme musique. Une autre définition note que la musique est du son créé par l'homme et qui comporte autant de variations dans les formes que le langage (*Ibid.*). Plus traditionnellement, la musique est définie comme l'art d'arranger et de mettre en forme les sons. Adolphe Danhauser (1872)²⁸⁹ définit celle-ci comme « l'art de combiner les sons de manière agréable à l'oreille », ce qui sous-entend que tous les sons ne sont pas systématiquement perçus comme de la musique. Dans une volonté de déterminer ce qui est potentiellement considéré comme « agréable à l'oreille », voire plaisant, N. Mahajan (*Op.cit.*: 99), renvoie aux travaux de Jacques Chailley et Henri Challan qui notent, dans leur ouvrage *Théorie complète de la musique* (1949 : 5)²⁹⁰, que pour qu'il y ait de la musique, il faut que les sons soient ordonnés entre eux et que leurs hauteurs, ce qui

²⁸⁶ Cité dans MOUSSARD, ROCHETTE, , *op.cit.*

²⁸⁷ Cité dans REBEJKOW Jean-Christophe, « Musique et langage dans la *Lettre sur les sourds et muets* de Diderot », in *Poetica*, vol. 29, n°3/4, 1997, p. 432-454.

²⁸⁸ Cité dans TIUSANEN Titta, *Les chansons et les comptines dans les manuels de FLE de l'enseignement primaire en Finlande*, Mémoire de Master en philologie romane, Université de Jyväskylä, 2013, p.11.

²⁸⁹ DANHAUSER Adolphe, *Théorie de la musique*, Lemoine te Fils Éditeurs, Paris, 1872.

²⁹⁰ CHAILLEY Jacques & CHALLAN Henri, *Théorie complète de la musique*, Éditions Musicales Alphonse Leduc, Paris, 1947.

équivalait aux notes, puissent être déterminées car, en effet, « si la hauteur ne peut pas être déterminée, il n'y a plus son proprement dit, mais bruit » (*Ibid.* : 6). Selon Éric Dufour (2005), les sons qui permettent de former la musique sont ceux dotés d'une hauteur, d'une durée et d'un timbre. Le cas échéant, les sons arrangés aboutissent à la musique que nous « écoutons » ; le cas contraire, c'est du bruit que nous « entendons ». De même, les musiciens classiques distinguent clairement les sons dits *purs* (qui se trouvent dans l'échelle de la gamme, produits par des instruments) utilisés pour faire de la musique, des sons dit *impurs* désignant le bruit que l'on entend. Le dictionnaire *Littré de la langue française* définit la musique comme « science ou emploi des sons qu'on nomme rationnels, c'est-à-dire qui entrent dans une échelle dite gamme [...] »²⁹¹. La musique est donc qualifiée de science : les notes y sont désignées de manière rationnelle, rigoureuse, et ordonnée, les sons partagent entre eux un rapport mathématique basé sur la logique et le raisonnement. Rameau (cité dans Lemarquis, 2009 : 94)²⁹² précise : « La musique est une science physico-mathématique. Le son en est l'objet physique et les rapports entre les différents sons en font l'objet mathématique. Sa fin est de plaire et d'exciter en nous diverses passions ».

Malgré cette perfection à laquelle aspire la création musicale, cela n'enlève en rien sa valeur esthétique, principale finalité de tout art depuis l'antiquité. Dans son ouvrage *Critique de la faculté de juger* (1985)²⁹³, ouvrage sur la philosophie du « beau », Emmanuel Kant appelle les jugements esthétiques les « jugements de goûts » et remarque que, même si ceux-ci sont fondés sur des appréciations subjectives, ils ont aussi prétention à une validité universelle : « Est beau ce qui est représenté sans concept comme objet d'une satisfaction universelle »²⁹⁴. Nos sentiments sur la beauté sont différents de nos sentiments sur le plaisir ou sur la bonté en ce qu'ils sont désintéressés, car si nous cherchons à posséder des objets agréables ou à promouvoir la bonté en morale, la beauté est recherchée pour elle-même. C'est ce désintéressement, d'après Kant, qui attribuerait aux jugements de goût le caractère universel. Le plaisir esthétique viendrait alors du jeu entre l'imagination et la compréhension de l'objet perçu. Or, selon nous, en matière de musique, l'universalité se manifeste au niveau des émotions que celle-ci suscite, des émotions qui diffèrent d'un individu à l'autre faisant ainsi différer leurs appréciations et jugements esthétiques. En ce sens, les notions d'« agréable à l'oreille », « beau morceau », « douce mélodie », relèverait d'une estimation totalement

²⁹¹ Cité dans MAHAJAN Nidhi, *op.cit.* : 99.

²⁹² LEMARQUIS Pierre, *Sérénade pour un cerveau musicien*, Odile Jacob, Paris, 2009.

²⁹³ KANT Emmanuel, *Critique de la faculté de juger* I, §2, Trad. français, *Analytique du Beau*, Bibliothèque de la Pléiade, Gallimard, Paris, 1985.

²⁹⁴ *Ibid.*, §6.

subjective si bien qu'il serait difficile d'établir, pour cette notion de beauté, une définition absolue et éternelle car, bien souvent, « tout ce qui est perçu comme « beau » n'est que le fruit d'un style, d'une mode ou d'une culture. Définir le beau comme le but final en musique est donc futile. Ce qui nous intéresse est de savoir plutôt comment faire entrer un objet dans l'ordre esthétique pour qu'il se perçoive comme objet d'art » (Mahajan, *Op.cit.* : 99). En effet, qu'est-ce qui fait qu'une succession de sons puisse être considérée en tant que telle chez certains, provoquant une sorte de réactions émotives, et comme œuvre artistique chez d'autres, provoquant des émotions différentes. Selon Guy Maneveau (2000 : 144)²⁹⁵, « les chants d'oiseaux ne sont chants, au sens musical du terme, que pour l'oreille qui les écoute dans une perspective musicale ». En d'autres termes, « le geste artistique » du créateur ou du récepteur, qu'il soit auditeur ou spectateur, incorpore une certaine dimension active de percevoir. En ce sens, la jouissance esthétique puise alors son origine dans une sensibilité relative qu'éprouve un sujet face à une œuvre, c'est-à-dire, « écouter, regarder ou goûter d'une certaine manière, dans une certaine quête, c'est déjà créer de la beauté, c'est donné à l'objet écouté, regardé ou goûté, une chance de s'inscrire dans l'ordre esthétique » (*Ibid.* : 145).

3.1. Quelques caractéristiques et fonctions de la musique.

La musique, de ce qui a précédé, ne se réduit donc pas à un simple enchaînement de sons et de notes coordonnées. Les avis de certains ethnomusicologues²⁹⁶ (voir notamment les travaux de Merriam, 1964²⁹⁷ ; Blacking, 1995²⁹⁸ ; Nettl 2005²⁹⁹) divergent quant à la détermination de ce qu'est la musique. Nous souhaiterions ainsi ressasser, de manière loin d'être exhaustive, les principales caractéristiques et fonctions de la musique.

L'importance de la musique pour les êtres humains n'est plus à prouver même si elle se manifeste différemment selon les civilisations. Nietzsche disait déjà que « sans la musique, la vie serait une erreur... »³⁰⁰. En effet, au travers des époques, la musique a arboré des fonctions différentes selon les civilisations : dans l'Égypte antique et la Mésopotamie, la musique se limitait à un usage strictement religieux ou pour faire honneur au pharaon (Fétis,

²⁹⁵ MANEVEAU Guy, *Musique et éducation*, Edisud, Aix-en-Provence, 2000 (1^{ère} éd. 1977).

²⁹⁶ De *Ethnomusicology* : terme ayant apparue aux États-Unis en 1959 et qui a contribué à développer une intégration dynamique des niveaux ethnologique/anthropologique et musicologique.

²⁹⁷ MERRIAM Alan P. *The Anthropology of Music*, Northwestern University Press, Evanston: Illinois, 1964.

²⁹⁸ BLACKING John, *Music, Culture and Experience*, University of Chicago, Press, 1995.

²⁹⁹ NETTL Bruno, *The Study of Ethnomusicology*, University of Illinois press, 2005.

³⁰⁰ NIETZSCHE Friedrich, *Le Crépuscule des idoles*, partie *Maximes et Flèches*, trad. Henri Albert, § 33, éd. Société du Mercure de France, 1906, p. 113.

1869 : 187)³⁰¹. Le Monde grec, quant à lui, a octroyé à la musique une place beaucoup plus exhaustive ; une distinction fut établie entre « musique religieuse » et « musique profane » de manière à ce que la musique soit mise en pratique en diverses occasions. Les grecs, précurseurs en matière d'analyse musicale et à qui l'on doit la plupart du vocabulaire en rapport avec celle-ci (rythme, mélodie, harmonie, etc.), considéraient que le musicien « n'était pas un instrumentiste, mais un citoyen familier des arts et des sciences, c'est-à-dire formé de façon *harmonieuse* » (Bencivelli, 2009 : 25)³⁰². C'est ainsi que le musicien est devenu un « artiste », un artisan donc au même titre que n'importe quel travailleur de l'époque. Dans les pays occidentaux, la musique incarnait les rites, religieux ou sociaux et accompagnait les traditions de ses diverses populations. Elle guidait les soldats en guerre sur les roulements rigoureux des tambours, annonçait la mort d'un roi, rythmait les prières et les louanges dans les lieux saints, menait l'ambiance durant les grandes cérémonies, etc. Par ailleurs, ce n'est qu'à partir du XIXe siècle, avec le mouvement du Romantisme, cherchant à exprimer des sentiments profonds et à traduire des émotions que les mots seuls ne pouvaient pas illustrer, que la musique s'est vue acquérir des fonctions de plus en plus variées. De par cette proximité à l'âme humaine, et grâce à l'universalité de l'expression sentimentale, la musique est passée du statut d'art réservé aux spécialistes à celui de domaine populaire d'expression de la pensée. C'est ainsi qu'au fil du temps nous en sommes arrivés à parler de production, d'industrie et de commercialisation de cet art, ainsi que de sa médiatisation pour le rendre accessible et à la portée du plus grand nombre de manière à ce que chacun d'entre nous soit capable d'expérimenter la musique, à des niveaux variés et pour des fonctions différentes, selon l'intérêt, selon l'humeur et selon le goût.

De nos jours, la musique a acquis une grande importance dans la société actuelle en arborant toujours de plus en plus de fonctions et en agissant, entre autres, dans des domaines éducatifs, économiques et parfois politiques. Manfred Spitzer (*Op.cit.*, 2009 : 15) note « que ce soit publiquement dans les églises ou dans les discothèques, intimement dans la cuisine ou le salon, joyeusement au mariage ou tristement à l'enterrement, discrètement sous la fenêtre de la dulcinée ou en marchant bruyamment - la musique accompagne notre vie littéralement du berceau à la bière »³⁰³.

³⁰¹ FÉTIS François Joseph, « La musique dans l'Égypte ancienne », in *Histoire générale de la musique depuis les temps anciens jusqu'à nos jours*, Librairie Firmin Didot Frères, Fils & Cie, Paris, 1869, Tome 1, p.187-315.

³⁰² BENCIVELLI Silvia, *Pourquoi aime-t-on la musique ? Oreille, émotion, évolution*, Belin, Paris, 2009.

³⁰³ Traduction personnelle de l'allemand: « Ob öffentlich in Kirchen oder Diskotheken, ob privat in Küche oder Wohnzimmer, ob fröhlich zur Hochzeit oder traurig zur Beerdigung, ob leise unter dem Fenster der Geliebten oder laut marschierend-Musik begleitet unser Leben buchstäblich von der Wiege bis zur Bahr ».

3.1.1. La musique, moyen de se construire et d'affirmer son identité: Selon Platon, la musique « donne une âme à nos cœurs, des ailes à la pensée, un essor à l'imagination » (extrait du poème *La Musique*). Pour Tia DeNora (1999 et 2000)³⁰⁴, observant les pratiques de personnes qui ont une grande conscience des effets de la musique sur eux-mêmes, le rapport de l'individu/auditeur à la musique est comparable à une de « technologie de soi » agissant sur l'identité de ce dernier. À travers cette expression, De Nora présente comment les individus qu'elle a interrogés utilisent la musique comme ressource à se mobiliser pour se construire. On dit parfois que la musique fait non seulement partie de la culture mais également de la nature des jeunes. À une certaine période de la vie, notamment chez les adolescents qui peinent à trouver leurs marques dans la société, la musique peut devenir un moyen de revendication identitaire accompagnant le passage durant cette période de transition enfant/adulte. En effet, dans une société de plus en plus individualisée, où chacun est invité à mettre en scène sa singularité au point de faire perdre le pouvoir structurant des formes traditionnelles d'appartenance (famille, village, profession...), les passions culturelles, comme la musique, « sont lestées d'importants enjeux identitaires car elles sont souvent vécues par les intéressés comme des voies d'accession à un « soi intime », tout en leur permettant de s'inscrire dans des communautés réelles et/ou imaginées, plus ou moins durables, qui leur fournissent des ressources d'identification » (Donnat, 2009)³⁰⁵.

3.1.2. La musique comme moyen d'expression et de socialisation : Que ce soit à un niveau personnel, dans un contexte social, ou même politique, la musique est un moyen privilégié permettant d'exprimer des idées et de communiquer des émotions. Le Larousse décrit la musique comme un « art qui permet à l'homme de s'exprimer par l'intermédiaire des sons ». Ainsi, un message d'amour passe de manière plus efficace en musique. Un deuil est plus facile à surmonter en musique. La musique permet d'explicitement sa joie, de transmettre sa nostalgie, de partager sa mélancolie, de communiquer sa colère, et la liste des exemples est loin d'être exhaustive. Ian Cross (2007)³⁰⁶ souligne l'« intentionnalité flottante » de la musique offrant des espaces expressifs conceptuels et sociaux dans lesquels les imaginations individuelles et collectives peuvent avoir lieu. Ainsi, la musique est dotée d'une capacité à accueillir différentes interprétations et pourrait, de ce fait, avoir facilité les interactions et

³⁰⁴ Cité dans DETRY Lionel, « Donner la chance aux chansons », in *Le langage et l'Homme*, Vol.XXXXVII, n°2, 2012, p.17-22.

³⁰⁵ DONNAT Olivier, « Présentation », in *Réseaux*, n°153, 2009/1, p. 9-16. [En ligne, consulté le 19 avril 2018] URL : <https://www.cairn.info/revue-reseaux-2009-1-page-9.htm>

³⁰⁶ CROSS Ian, « Music and Cognitive Evolution », in *OUP Handook of Evolutionary Psychology*, Louise Barrett & Robin Dunbar (eds), University of Cambridge, 2007.

négociations entre les sociétés humaines primitives. Pour Baya Sebiane, (2013)³⁰⁷, étant souvent considérée comme une première entrée dans une culture, un point commun entre les cultures, la musique semblerait être un facteur incontestable de cohésion sociale, elle « est utilisée pour transmettre des savoirs, pour réunir des foules (concerts, séances de transe collective, célébrations), et permet de s'identifier à une classe d'appartenance sociale (besoin d'appartenance des adolescents) ». Ce besoin d'appartenance se manifesterait même de manière biologique car il a été constaté, lors des travaux de recherches neurophysiologique mené à l'institut Max Planck et l'Université de Salzbourg (2009), que si l'on demandait à plusieurs musiciens jouant d'un même instrument de jouer un même morceau, plusieurs fois et à plusieurs reprises, une sorte de synchronisation des ondes cérébrales se met en place dans les cerveaux en vue de jouer de façon simultanée.

3.1.3. La musique comme thérapie : Depuis l'antiquité, différentes populations rattachent à la musique des vertus bienfaites sur la santé et en font l'éloge. La musique revêt, en effet, une fonction thérapeutique, puisque la musicothérapie, reconnue comme véritable branche médicale, se développe de plus en plus en démontrant ses vertus sur la santé d'une personne dans des situations de rétablissement ou de grande détresse. Ses effets bénéfiques lui permettant de soigner des maux physiques, psychologiques ou même sociaux sont désormais avérés. Écouter de la musique agirait ainsi positivement sur la santé permettant de lutter contre l'anxiété, l'hypertension, l'insomnie, la dépression, etc., et permettrait une baisse de certains troubles psychocomportementaux, de troubles de l'humeur comme l'irritabilité et l'excitabilité. De même, les bienfaits thérapeutiques de la musique sur le traitement des personnes atteintes de maladies chroniques, de maladies cardio-vasculaires et d'autres respiratoires sont désormais indéniables. De nombreuses études en psychologie cognitives se sont intéressées aux rapports entre musique et mémoire humaine notamment dans le cadre des maladies neurodégénératives touchant principalement la mémoire, comme la maladie d'Alzheimer et autres syndromes démentiels, et ont permis certaines découvertes sur la manière dont les connaissances musicales sont appréhendées et organisées par le cerveau (Sebiane, *Op.cit.*).

³⁰⁷ SEBIANE Baya, « la musique, sa place dans notre quotidien », 2013. [En ligne, consulté le 30 mars 2018]
URL : <http://bayasebiane.fr/lamusiquesaplacedansnotrequotidien/>

3.1.4. Musique, émotion et acquisition des connaissances : Il n’y a de lien « plus évident et plus répété » que celui qui existe entre la musique et l’émotion au point de considérer les deux termes comme un pléonasme au sens où « toute musique est émotionnelle et toute émotion est mise en musique (Darsel, 2010 : 15)³⁰⁸.

L’émotion est l’un des principaux facteurs participant au fonctionnement correct de la mémoire. Des informations perçues avec émotions seront probablement plus facilement enregistrées que celles perçues avec une certaine neutralité. De nombreux chercheurs, s’accordent aujourd’hui sur la nécessité de prendre en compte les aspects émotionnels en classe, notamment en classe de langue étrangère. John Schumann (1994 : 232)³⁰⁹, par exemple, résume les résultats des travaux neuroscientifiques concernant l’influence de l’affectivité dans l’apprentissage des langues et souligne la relation entre les émotions et la cognition :

Les cellules du tronc cérébral, dans les aires limbiques et fronto-limbiques, qui comprennent le système d’évaluation du stimulus, modulent l’acte de cognition de telle façon que, dans le cerveau, l’émotion et la cognition soient bien identifiées mais fonctionnent de manière inséparable. Par conséquent, d’un point de vue neurologique, on peut en déduire que l’affect est partie intégrante de l’acte cognitif.³¹⁰

Ainsi, plus une information sera détachée de la dimension affective de l’individu, moins elle aura de chance d’être retenue dans sa mémoire car « s’effectue une sorte de tri dans la mémoire, conduisant à retenir les événements qui ont un sens dans notre parcours, et que ce tri est en grande partie gouverné par l’émotion (...)» (Van der Linden & D’Argembeau, 1999)³¹¹.

3.1.5. La musique pour apprendre et éduquer : dotée d’une particularité avantageuse sur le plan cognitif et la mémorisation, la musique constitue un élément imparable permettant de favoriser l’appréhension et l’acquisition des connaissances. Un transfert de compétences entre capacités musicales et non musicales a été clairement démontré laissant paraître des effets

³⁰⁸ DARSEL Sandrine, *De la musique aux émotions*, Presses Universitaires de Rennes, 2010.

³⁰⁹ SCHUMANN John, “Where is cognition?”, *Studies in Second Language Acquisition*, n°16, p.231-242, cité dans ARNOLD Jane, « Comment les facteurs affectifs influencent-ils l’apprentissage d’une langue étrangère ? », 2006, *op.cit.*

³¹⁰ Notre proposition de traduction pour : “The brain stem, limbic and frontolimbic areas, which comprise the stimulus appraisal system, emotionally modulate cognition so that, in the brain, emotion and cognition are distinguishable but inseparable. Therefore, from a neural perspective, affect is an integral part of cognition”.

³¹¹ VAN DER LINDEN Martial, D’ARGEMBEAU Arnaud, « L’émotion, ciment du souvenir », in *Cerveau & Psycho*, n°28, 30 novembre 1999.

bénéfiques, particulièrement pour l'enfant ou l'adolescent, chez qui la pratique de la musique améliorerait différents processus cognitifs tels que l'attention, la mémoire, la concentration, la rigueur et la coordination sensori-motrice (Sebiane, 2013, *Op.cit.*). Des études en neurosciences cognitives, menées notamment par des chercheurs anglo-saxons, ont souligné le rôle crucial de la musique pour la communication émotionnelle mère-enfant (Trehub, 2003)³¹², la cohésion sociale selon un point de vue biologique (Peretz, 2006)³¹³ et le développement cognitif (Gruhn, Galley & Kluth, 2003)³¹⁴. Cette dernière approche est appuyée par la mise en évidence d'un gène « AVPR1A » dont la présence chez l'homme serait corrélée aux aptitudes musicales et qui interviendrait dans la régulation d'une hormone (l'arginine vasopressine) influençant les comportements pro-sociaux et agissant sur les habilités d'apprentissage générales (Ukkola-Vuoti et *al.*, 2009)³¹⁵. Ce n'est donc pas un hasard si l'alphabet, dans la plupart des langues, est inculqué aux enfants en le chantonnant sur un air musical (pratiquement la même mélodie pour les différents alphabets). De même, dès le plus jeune âge, beaucoup de connaissances et de valeurs sont transmises par le biais de musique, comptines et d'autres chants traditionnels. Ainsi, il n'est pas rare d'associer des musiques à certaines pratiques du quotidien telles que l'heure d'aller au lit, les manières à table, le lavage des mains, la traversée de la rue, l'aide des personnes âgées, etc.

3.1.6. La musique pour le plaisir : il va sans dire que, en dépit de tout ce qui a été développé précédemment, il est indispensable de garder à la musique sa première fonction esthétique et de ne jamais sacrifier sa principale finalité consistant au « plaisir d'écouter ». En tant qu'activité sensible, selon Kant (1985 : 1115)³¹⁶, « la musique est à vrai dire jouissance plus que culture ». Pour un amateur de musique, le charme de la musique réside dans son pouvoir de communiquer et son aptitude à toucher au plus profond de soi. Les travaux de certains

³¹² TREHUB Sandra E., "The Developmental Origins of Musicality", in *Nature Neuroscience*, 6(7) : 669-673, August 2003. [En ligne, consulté le 2 mai 2018]

URL: https://www.researchgate.net/publication/10688009_Trehub_SE_The_developmental_origins_of_musicality_Nat_Neurosci_6_669-673

³¹³ PERETZ Isabelle, "The Nature of Music from a Biological Perspective", in *Cognition*, 100 (1): 1-32, 2006. [En ligne, consulté le 30 avril 2018]

URL: https://www.researchgate.net/publication/7289121_The_nature_of_music_from_a_biological_perspective

³¹⁴ GRUHN Wilfried, GALLEY Niels & KLUTH Christine, "Do Mental Speed and Musical Abilities Interact?", in *Annals of the New York Academy of Sciences*, 999(1): 485-496, November 2003. [En ligne, consulté le 30 avril 2018]

URL: https://www.researchgate.net/publication/8954786_Do_Mental_Speed_and_Musical_Abilities_Interact

³¹⁵ UKKOLA-VUOTI Liisa et *al.*, "Musical Aptitude is Associated with AVPR1A-Haplotypes", in *PLoS ONE*, 4(5), 2009. Cite dans B. Sebiane, 2013, *op.cit.*

³¹⁶ KANT Emmanuel, *Critique de la faculté de juger* I, §53, Trad. français, *Œuvres philosophiques* II, Bibliothèque de la Pléiade, Gallimard, Paris, 1985.

musicologues comme Alan P. Merriam (1964)³¹⁷, David Huron (2005)³¹⁸ et Emery Schubert³¹⁹ (2010), corroborent avec cette idée et démontrent que le plaisir esthétique est une fonction fondamentale de la musique au même titre que d'autres fonctions telles que la communication. Il a d'ailleurs été prouvé scientifiquement que la musique agit sur le système de récompense du cerveau en stimulant la libération de dopamine, neurotransmetteur responsable de la sensation du plaisir chez l'homme (voir l'étude récente d'un groupe de chercheurs de l'Université de Barcelone et l'institut neurologique de l'Université McGill à Montréal sur le lien entre le plaisir et la musique³²⁰). Ainsi, la musique accompagne l'humain dans ses bons moments et les moins bons, le suis durant ses trajets, l'aide à surmonter ses épreuves avec motivation et a le don d'atténuer la lourdeur de certaines tâches du quotidien.

3.2. Les bienfaits de la musique (à partir de travaux scientifiques).

Si la musique apaise l'âme et adoucit les mœurs, ses effets vont bien au-delà. Depuis l'Antiquité, elle occupe une place bien distinguée et ce dans toutes les sociétés et/ou religions. Cependant, depuis quelques années, « on est passé d'une pensée magique à un vrai savoir scientifique sur ses bienfaits, et cela, à chaque extrémité de la vie » souligne Emmanuel Bigand (2018)³²¹. Nombreux sont les travaux qui visent à souligner l'influence de la musique sur l'homme, musiciens comme auditeurs, que ce soit à un niveau physique, sensoriel ou neurocognitif. En effet, de multiples études comportementales suggèrent, avec un apport de preuve plus ou moins tangibles, un effet de transfert positif (notamment chez les enfants) entre la musique et les capacités sociocognitives (Bigand, *Ibid.*), les habiletés temporo-spatiales (Hetland, 2000)³²², les capacités motrices et l'estime de soi (Costa-Giomi, 2004)³²³,

³¹⁷ MERRIAM Alan P., *The Anthropology of Music*, 1964, *op.cit.*

³¹⁸ HURON David, "The Plural Pleasures of Music", in *Proceedings of the 2004 Music and Music Science Conference*, William Brunson & Johan Sundberg (Eds.), Royal Institute of Technology, Stockholm, 2005, p.65-78. [En ligne, consulté le 03 mai 2017]

URL: <https://pdfs.semanticscholar.org/b3e6/fdbdc8dbbcef371547c9d20adc76c2504f69.pdf>

³¹⁹ SCHUBERT Emery, « Les fonctions fondamentales de la musique », Stéphane Renard (trad.), in *Musique et Évolution*, Irène Delière, Olivier Vitouch et Olivia Ladinig (dir.), Éditions Mardaga, Belgique, 2010, p.35-46. [En ligne, consulté le 12 avril 2018]

URL : <https://www.cairn.info/musique-et-evolution--9782804700232-page-35.htm>

³²⁰ FERRERI Laura, MAS-HERRERO Ernest, ZATORRE Robert J, RIPOLLES Pablo, GOMEZ-ANDRES Alba, ALICART Helena, OLIVE Guillem, MARCO-PALLARES Josep, ANTONIJOAN Rosa M., VALLE Marta, RIBA Jordi, RODRIGUEZ-FORMELLS Antoni, "Dopamine modulates the reward experiences elicited by music", in *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 116, Feb 2019. [En ligne, consulté le 23 février 2019] URL: <https://www.pnas.org/content/116/9/3793>

³²¹ BIGAND Emmanuel (dir.), *Les bienfaits de la musique sur le cerveau*, Belin, Paris, 2018.

³²² HETLAND Lois, Listening to Music Enhances Spatial-Temporal Reasoning: Evidence for the Mozart Effect", in *Journal of Aesthetic Education*, 34 (3/4): 105-148, 2000.

la dyslexie (Besson *et al.*, 2007)³²⁴, la prosodie de la parole (Thompson *et al.*, 2004), la mémoire verbale (Chan, Ho & Cheung., 1998)³²⁵ et l'intelligence générale (Schellenberg, 2004)³²⁶.

Isabelle Peretz (2018 : 9)³²⁷, auteur du livre *Apprendre la musique*, considère que « l'apprentissage de la musique sculpte le cerveau par différents mécanismes physiologiques, en termes de densité de neurones et de connexion entre eux, via les axones ». Aussi compliqués que peuvent paraître ces termes pour une personne de Lettres comme nous le sommes, nous avons toutefois tenté de sélectionner, parmi celles-ci, les études qui, évoquant un quelconque rapport existant entre la musique et le langage, seraient en mesure de démontrer des effets bénéfiques de la musique à exploiter en didactique des langues et d'appuyer, de ce fait, l'idée qu'une interdisciplinarité musique/langue ne serait pas le fruit du hasard.

3.2.1. La musique et le langage : D'un point de vue théorique, les similitudes apparentes entre la musique et le langage ont été soulignées de longue date par les observateurs, et, depuis, font l'objet de protocoles de recherches orientés par l'idée que les deux langages, le « langage » musical et le langage verbal, partagent des processus sous-jacents communs (voir notamment Patel *et al.*, 1998)³²⁸. Certains spécialistes, nous pensons notamment aux travaux

³²³ COSTA-GIOMI Eugenia, "Effects of Three Years of Piano Instruction on Children's Academic Achievement, School Performance and Self-Esteem", in *Psychology of Music*, 32(2), 2004, P.139-152. [En ligne, consulté le 10 décembre 2018]

URL: https://www.researchgate.net/publication/238333166_Effects_of_Three_Years_of_Piano_Instruction_on_Children's_Academic_Achievement_School_Performance_and_Self-Esteem

³²⁴ BESSON Mireille, SCHON Daniele, MORENO Sylvain, SANTOS Andréia, MAGNE Cyrille, "Influence of Musical Expertise and Musical Training on pitch processing in music and language", in *Restorative Neurology and Neuroscience*, 25(3-4), 2007, 399-410. [En ligne, consulté le 12 décembre 2018]

URL: <https://content.iospress.com/articles/restorative-neurology-and-neuroscience/rnn253423>

HABIB Michel et BESSON Mireille, « Langage, musique et plasticité cérébrale : perspectives pour la rééducation », in *Revue de Neuropsychologie*, vol. 18, n° 1-2, 2008, p. 103-126. [En ligne, consulté le 13 décembre 2018]

URL : <http://ecole2demain.org/sites/default/files/group-176/57225802articlehabib1-pdf.pdf>

CHOBERT Julie et BESSON Mireille, "Musical Expertise and Second Language Learning", in *Brain Sci*, 3(2), 2013, p. 923-940. [En ligne, consulté le 13 décembre 2018]

URL : <https://www.mdpi.com/2076-3425/3/2/923>

³²⁵ CHAN AS, HO YC, CHEUNG MC, "Music Training Improves Verbal Memory", in *Nature*, 396/128, 1998.

³²⁶ SCHELLENBERG Glenn, "Music Lessons Enhance IQ", in *Psychological Science*, 15(8), 2004, p.511-514. [En ligne, consulté le 15 décembre 2018]

URL : https://www.researchgate.net/publication/8438621_Music_lessons_enhance_IQ

³²⁷ PERETZ Isabelle, *Apprendre la musique, Nouvelles des neurosciences*, Odile Jacob, Paris, 2018.

³²⁸ PATEL Aniruddh D., GIBSON Edward, RATNER Jennifer, BESSON Mireille & HOLCOMB Phillip J., "Processing Syntactic Relations in Language and Music: An Event-related Potential Study", in *Journal of Cognitive Neuroscience*, 10(6), December 1998, p.717-733. [En ligne, consulté le 12 décembre 2018]

récents de Sandra Cornaz et Diane Caussade (2015)³²⁹, détermineraient quelques liens principaux entre la musique et le langage tels que les liens fonctionnels, les liens structurels, les liens phylogénétiques, les liens ontogénétiques.

Suite à une série d'analyses comparatives des différents composants de la musique et du langage (à savoir : mélodie, prosodie, timbre, rythme, syntaxe, sens, communication d'information et d'émotions), Steven Brown³³⁰, neuroscientifique suédois, suggère que la musique et le langage dérivent d'un même ancêtre commun qu'il désigne par le terme « musicolanguage » (*musicolanguage* en anglais). Selon Brown, la hauteur des sons dans une phrase aurait tout autant de sens et d'importance que les mots employés car elle serait à l'origine de la distinction entre les langues tonales, comme le chinois, où chaque tonalité employée va être porteuse de sens, et les langues non tonales, comme le français, où l'intonation va plutôt servir à véhiculer une émotion. .

Franck Ramus (1999)³³¹ s'est intéressé, lors de ses travaux en Sciences cognitives sur l'acquisition du langage, à la rythmique de la langue parlée. Selon lui, chaque langue possède son propre rythme. Dans une étude menée sur des nouveau-nés chez les hommes et des bébés tamarins, Ramus démontre que ceux-ci ont été capables (l'unité de mesure de reconnaissance étant le nombre de sucions sur une tétine pour les nouveau-nés et le mouvement de tête pour les tamarins) de distinguer deux langues bien distinctes, en l'occurrence le japonais et le hollandais, grâce à leurs propres rythmes respectifs.

Aniruddh D. Patel a démontré lors d'une expérience, menée en 2003 au *Neuroscience Institute* de San Diego en Californie³³², qu'il existerait un lien entre la langue maternelle d'un compositeur de musique et ses compositions. À l'aide d'un logiciel informatique permettant d'identifier et d'enregistrer les intonations de la langue parlée, Patel procède à une étude comparative entre les œuvres de Claude Debussy, compositeur français, et celles de d'Edward Elgar, compositeur anglais. Le neurologue a examiné, entre autres, les différences d'intervalles entre les deux langues française et anglaise, puis s'est intéressé à identifier les

URL : https://www.researchgate.net/publication/13454514_Processing_Syntactic_Relations_in_Language_and_Music_An_Event-Related_Potential_Study

³²⁹ CORNAZ Sandra, CAUSSADE Diane, « Musique, voix chantée et apprentissage : une revue de littérature et quelques propositions d'exploitation en didactique de la phonétique des langues », in *CRINI*, n°6, 2014.

[En ligne, consulté le 10 janvier 2019]

URL : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01242980/document>

³³⁰ Cité dans BENCIVELLI Silvia, *op.cit.*

³³¹ *Ibid.*

³³² PATEL Aniruddh D., DANIELE Joseph, "An Empirical Comparison of Rhythm in Language and Music", in *Cognition*, 87(1): B35-B45, 2003. [En ligne, consulté le 9 décembre 2018]

URL : https://www.researchgate.net/publication/10976378_An_empirical_comparison_of_rhythm_in_language_and_music

intervalles dans les œuvres musicales respectives des deux compositeurs. Il en a déduit que les intervalles présents dans la langue française, comme celles dans les compositions de Debussy, sont bien moins variés que les intervalles présents dans la langue anglaise et dans les compositions d'Elgar. De même, les variations de hauteurs des sons sont plus accentuées en anglais que ce qu'elles ne le sont en français, et cela s'est manifesté également dans les œuvres musicales du compositeur anglais. Même si cette expérience a souvent été remise en question, du fait qu'elle n'ait été appliquée que sur deux compositeurs, elle n'en demeure pas moins intéressante et a inspiré d'autres études.

3.2.2. La musique et l'intelligence : la notion d'intelligence est difficile à définir. Elle nécessite des moyens importants pour l'analyser et ne peut être réduite au Quotient Intellectuel (QI), cet indicateur de performance cognitive, lui-même souvent controversé quant à la fiabilité et l'efficacité des tests psychométriques qui servent à le mesurer. Même si beaucoup de chercheurs peinent à concrétiser le lien entre la musique sur l'intelligence (voir les travaux de J. Pietschnig, M. Voracek et A.K. Formann sur l'effet Mozart et le rôle de la musique classique sur l'amélioration de la représentation spatiale et des capacités cognitives)³³³, il existe cependant beaucoup d'études qui constatent une progression du QI des sujets exposés à la musique. Pour Daniele Schon, directeur de recherche à l'Institut de neurosciences systèmes (Inserm), « la musique serait aussi capable d'optimiser la synchronisation entre populations neuronales, c'est-à-dire l'aspect rythmique de l'activité cérébrale, et permettre ainsi une meilleure communication et anticipation du flux d'information »³³⁴. Pour Frances Rauscher (Rauscher *et al.*, 2007)³³⁵, psychologue et chercheuse de l'Université du Wisconsin Oshkosh, la pratique musicale en tant qu'outil pédagogique, permettrait d'accroître l'intelligence chez les enfants. Cette affirmation serait assimilée à l'analyse des résultats de tests psychologiques et appuyée sur une étude de la psychologue Eugenia Costa-Giomi (2004, *Op.cit.*) qui suggérerait l'augmentation des capacités motrices chez des enfants suivant des cours de musique au conservatoire. Rauscher,

³³³ PIETSCHNIG Jakob, VORACEK Martin & FORMANN Anton k., "Mozart effect – Schmozart effect: A Met-analysis", in *intelligence*, v38, N°3, may- july 2010, p. 314-323. [En ligne, consulté le 15 décembre 2018] URL: <https://eric.ed.gov/?id=EJ882611>

³³⁴ Cité dans SANTI Pascale, « Quand la musique est bonne... pour le cerveau », in *Le Monde, Sciences et Techno*, 2018. [En ligne, consulté le 13 décembre 2018] URL :https://www.lemonde.fr/sciences/article/2018/06/19/quand-la-musique-est-bonne-pour-le-cerveau_5317311_1650684.html

³³⁵ CATTERALL James S., RAUSCHER Frances H., "Unpacking the Impact of Music on Intelligence", in GRUHN Wilfried, RAUSCHER Frances H. (eds), *Neurosciences in Music Pedagogy*, Nova Science Publishers, 2007, p. 171-201.

prenant en considération le coût plus ou moins important des leçons de musique au conservatoire, a souhaité adapté son étude sur 62 enfants (26 filles et 36 garçons) de quatre écoles différentes. Ces enfants ont tous passé des tests psychologiques en début d'expérience. Pendant six mois, les enfants ont été divisés en deux groupes : certains suivaient des leçons de piano pendant que les autres écrivaient un journal intime. À la fin de l'expérience, de nouveaux tests psychologiques ont été réalisés démontrant de meilleurs résultats pour les enfants ayant profité de pratique musicale.

Dans ce même ordre d'idée, une étude a été réalisée par Mireille Besson de l'Institut de neurosciences cognitives de Marseille afin d'explorer différents aspects de l'effet de la musique sur la perception du langage³³⁶. Besson a soumis des enfants de 8 ans à un test de lecture consistant à lire, à voix haute et le plus rapidement possible, un texte qui leur est tout à fait inconnu. Pendant les six mois suivants, la moitié des enfants avait suivi une formation musicale, l'autre moitié avait participé à un atelier de peinture. Selon les résultats des tests en fin d'expérience, les « musiciens » avaient fait de plus gros progrès par rapport aux « peintres ». Aussi ont-ils été plus rapides pour déchiffrer des mots reconnus difficiles comme *chewing-gum*, *taureau* ou *déchanter*. Besson explique que les difficultés de lecture résultent le plus souvent d'un défaut de perception des sons. Si les enfants ne parviennent pas à capter parfaitement la prononciation des mots, ils auront d'autant plus de mal à les reconnaître à l'écrit ainsi qu'à les lire.

De même, selon les travaux de l'universitaire canadien Glenn Schellenberg³³⁷, la pratique de la musique par de jeunes enfants permet de développer leur coefficient intellectuel. Schellenberg a mené une étude sur 144 jeunes élèves âgés tous de 6 ans et qui n'ont pas encore entamé leur première année de scolarité en primaire et qui ont tous suivi de manière régulière des cours de piano et de chant au conservatoire. Le constat est sans appel : ces enfants ont vu leur QI progresser plus rapidement que ceux qui n'ont pas suivi de cours de musique (tout en prenant en considération qu'une fois rentrés en scolarité, tous les enfants évoluent intellectuellement car la scolarité en elle-même permet de faire progresser la majorité des capacités motrices et cognitives des enfants). Le lien entre la musique et le développement de l'intelligence est donc mis en évidence.

³³⁶ HABIB Michel, LARDY Chloé, DESILES Tristan, COMMEIRAS Céline, CHOBERT Julie et BESSON Mireille, « Musique et dyslexie : vers une rééducation cognitivo-musicale intermodale des « troubles dys » », in *Développements*, n° 16-17, 2013/3, p. 36-60. [En ligne, consulté le 15 décembre 2018]
URL : <https://www.cairn.info/revue-developpements-2013-3-page-36.htm>

³³⁷ SCHELLENBERG Glenn, "Music Lessons Enhance IQ", 2004, *op.cit.*

3.2.3. La musique et les « neurones miroirs » : Il a toujours été établi en neurosciences que nous disposons d'un cerveau gauche, pragmatique et rigoureux et d'un cerveau droit, poète et musicien. Cependant, Jean-Michel Oughourlian³³⁸, neuropsychiatre adepte du désir mimétique du philosophe René Girard, évoque l'existence d'« un troisième cerveau », celui des « neurones miroirs ». Découverts à Parme en Italie par l'équipe de Giacomo Rizzolatti (Rizzolatti *et al*, 1996)³³⁹, les « neurones miroirs » dont les cellules ont été identifiées dans les lobes frontaux du cerveau humain, semblent depuis susciter la curiosité des chercheurs dans différents domaines. En effet, les travaux actuels en neurosciences et neuropsychiatrie cherchent à déterminer leur nombre, leur répartition dans les différentes régions actives du cerveau, leurs modalités de fonctionnement mais aussi, leur rôle potentiel dans l'éducation et notamment dans l'apprentissage des langues, nous parlons dans ce cas de *neurodidactique* (voir Huc & Vincent-Smith, 2011)³⁴⁰. Les avancées en neurosciences cognitives démontrent l'existence d'un lien étroit entre la perception et l'action et stipulent que « pour comprendre une action, un sujet utilise son propre répertoire moteur pour saisir le sens des mouvements, sans passer par un processus d'analyse, de construction, de représentation ou de raisonnement inférentiel » (Berthoz & Petit, 2006 : 59)³⁴¹. La théorie des « neurones miroirs » semble alors tout naturellement prendre sens en jetant « un éclairage nouveau sur la physiologie du langage » comme le précise Brigitte Vincent-Smith³⁴². Cette théorie des « neurones miroirs » part du postulat « qu'observer un geste ou une activité complexe provoque dans notre cerveau des activations de neurones identiques à celles qui auraient été initiées si nous avions nous-mêmes fait les mêmes mouvements » (*Ibid.*).

Ces neurones s'activent aussi bien lorsqu'un individu exécute une action que lorsque celui-ci observe un autre individu (appartenant, de préférence, à sa propre espèce) exécuter la même action, ou même lorsqu'il imagine une quelconque action. Cet observateur décide, par la suite, de procéder à l'imitation ou la non-imitation de cette action, d'où l'appellation adoptée de « neurones miroirs ». Quand cet individu observe une action, il la « reflète » et la reproduit dans son cerveau, sans pour autant accomplir l'action concrètement. L'action réalisée en

³³⁸ OUGHOURLIAN Jean-Michel, *Notre troisième cerveau : La nouvelle révolution psychologique*, Albin Michel, Paris, 2013.

³³⁹ RIZZOLATTI Giacomo, FADIGA Luciano, FOGASSI Leonardo, GALLESE Vittorio, "Premotor Cortex and the Recognition of motor Actions", in *Cognitive Brain Research*, vol.3, 1996, p. 131-141.

³⁴⁰ HUC Pierre, VINCENT-SMITH Brigitte, *Neurodidactique, Imagerie cérébrale fonctionnelle et langues secondes*, Éditions Universitaires Européennes, 2011.

³⁴¹ BERTHOZ Alain, PETIT Jean-Luc, *Phénoménologie et physiologie de l'action*, Odile Jacob, Paris, 2006.

³⁴² VINCENT-SMITH Brigitte, « Éducation et système des neurones miroirs : le Système Miroir Neuroéducatif ». [En ligne, consulté le 3 février 2018]

URL : <http://www.neuroeducation-ini.fr/wp-content/uploads/2013/12/ArticleBvSmithNeuronesMiroir.pdf>

réponse à cette observation « évoque automatiquement chez l'observateur une représentation motrice de l'action observée, à condition que celle-ci appartienne à son répertoire comportementale » (Élisabeth Pacherie, 2004 : 169)³⁴³. L'observateur forme alors une image mentale de cette action dans son cerveau et l'activera, tôt ou tard, lors de la planification et de la préparation de l'action.

Par exemple, dans un contexte d'apprentissage de langue étrangère par le biais de pratiques théâtrales, le travail des neurones miroirs est essentiel et doit être sollicité d'emblée. D'ailleurs, dans ce même contexte, Joëlle Aden³⁴⁴ déplore le fait de ne focaliser l'attention que sur la production verbale des apprenants et préconise plutôt, suite aux nombreuses expérimentations qu'elle a conduites, de dissocier, dans le temps pédagogique, l'écoute active, la production non verbale et en dernier lieu, la production verbale. Selon elle, quel que soit le niveau des apprenants, il est essentiel de les engager dans une production non verbale à travers un travail de la langue étrangère aidé de ce qu'elle appelle « des stratégies d'échoïsation » : regards, gestes, ton, postures, etc. Les apprenants, sollicités par l'action, créent ainsi des réseaux de sens qui leurs sont familiers et seront finalement en mesure d'agir puisque « l'imitation » est la première stratégie de communication (Nadel & Decety, 2002)³⁴⁵. L'imitation selon Jacqueline Nadel (2011)³⁴⁶, est l'une des plus puissantes capacités humaines ayant deux fonctions adaptatives de bases : l'apprentissage et la communication. Le système neuronal assorti du couplage « observation-exécution » met en évidence l'apprentissage « par imitation » par le biais des neurones miroirs suscités à imiter l'action observée même si le percepteur demeure immobile. Ce phénomène d'imitation, de « mimétisme » (terme utilisé par Aristote comme étant une tendance naturelle chez l'homme), est un moyen d'induire une résonance de sa propre motricité dans le rapport à l'autre : « Je vois ce que je fais, en même temps que je le fais. En plus, ce que je fais existe puisque je vois l'autre le faire et j'essaye de comprendre pourquoi l'autre le fait » (Aden, 2014 : 2)³⁴⁷. Cette recherche de compréhension induit une forme d'apprentissage et de communication avec l'autre.

De même, immergé dans une situation musicale, il est très fréquent de voir l'auditeur battre du pied, taper des mains, fredonner la mélodie ou même danser. De par sa spécificité que nous

³⁴³ PACHERIE Élisabeth, dans BERTHOZ Alain & JORLAND Gérard (dir.), *L'empathie*, Odile Jacob, Paris, 2004.

³⁴⁴ ADEN Joëlle, « De la langue en mouvement à la parole vivante : théâtre et didactique des langues », 2013, *op.cit.*

³⁴⁵ NADEL Jacqueline & DECETY Jean (dir.), *Imiter pour découvrir l'humain*, Presses Universitaires de France, 2002.

³⁴⁶ NADEL Jacqueline, *Imiter pour grandir*, coll : Psychotérapies, Dunod, Paris, 2011.

³⁴⁷ ADEN Joëlle, « Empathie et pratiques théâtrales en didactique des langues », 2014, *op.cit.*

qualifierons de communicative (voire contagieuse), la musique capte et retient l'attention mais surtout fait « réagir ». Un phénomène qui met en évidence l'expérience sensorielle des modes musicaux (*Musical Patterns*) en relation étroite avec l'action, comme le soulignent les travaux de Petr Janata et Scott T. Grafton (2003 : 683)³⁴⁸ pour qui la musique est autant liée à l'action qu'elle l'est à la perception. En observant un individu jouer d'un instrument, par exemple, se crée dans le cerveau de l'observateur « une représentation » de jouer la mélodie jouée avec cet instrument : les neurones miroirs s'activent rendant la répétition mentale possible (Cross, 2009)³⁴⁹.

3.2.4. La musique et la mémoire : Il est avéré qu'en jouant de la musique, le cerveau de l'homme se modifie et s'adapte à cette situation. En effet, la pratique de la musique requiert l'élaboration et la construction d'une série de mécanismes cérébraux essentiels pour accompagner cet acte. Ces derniers pourraient être également exploitables à des fins pédagogiques, comme dans l'enseignement/apprentissage des langues par exemple, permettant ainsi de faciliter l'assimilation et l'acquisition de nouvelles connaissances.

Une étude chinoise (Chan *et al.* 1998)³⁵⁰ portée sur la mémoire verbale des enfants a été menée par un groupe de chercheurs de l'Université de Hong Kong sur un échantillon de 90 enfants, âgés de 6 à 15 ans et dont la moitié participait à des entraînements afin de faire partie des membres de l'orchestre de leur école. Les résultats de cette recherche révèlent que les enfants qui apprenaient à jouer de la musique avaient tendance à mémoriser des mots nouveaux plus facilement et plus rapidement que leurs camarades qui n'en pratiquaient pas. Selon les chercheurs, ce développement de la mémoire verbale chez les enfants « musiciens » serait dû à la capacité de l'exercice musical d'améliorer l'organisation de la région temporale gauche du cerveau, plus connue sous le nom de la région Broca, siège de la mémoire verbale.

Les différents travaux en neurosciences semblent aujourd'hui affirmer que l'exposition à la musique a des effets positifs sur la mémoire. Elle a le pouvoir de s'enraciner profondément dans la mémoire et de réactiver des facultés cognitives qu'on croyait perdues à jamais. Beaucoup d'études soulignent les effets bénéfiques de la musique sur les aphasies, perte de l'usage de la parole, majoritairement consécutives à des maladies neurodégénératives ou accidents vasculaires cérébraux (AVC). En 2008, une équipe scientifique du Centre de

³⁴⁸ JANATA Petr & GRAFTON Scott T., "Swinging in the brain: shared neural substrates for behaviours related to sequencing and music", in *Revue Nature Neuroscience*, vol. 6, n°7, juillet 2003, p.682-687.

³⁴⁹ CROSS Ian, "The Evolutionary Nature of Musical Meaning", in *Musicae Scientiae*, n°13, 2009, p.179-200. [En ligne, consulté le 21 février 2018]

URL: https://www.researchgate.net/publication/258173184_The_evolutionary_nature_of_musical_meaning

³⁵⁰ CHAN AS, HO YC, CHEUNG MC, "Music Training Improves Verbal Memory", 1998, *op.cit.*

Recherche sur le cerveau à Helsinki met en évidence les effets de récupération du fonctionnement cognitif et émotionnel de l'écoute musicale chez les victimes d'AVC³⁵¹. L'impact de la musique sur la mémoire est d'autant plus palpable chez les personnes atteintes d'Alzheimer qui seraient capables de fredonner des mélodies apprises dans leurs jeunes années alors qu'ils ne se souviennent plus de leurs propres prénoms. Hervé Platel, professeur de neuropsychologie à l'Université de Caen, étudie depuis les années 90 la mémoire musicale des malades d'Alzheimer en observant, grâce à l'imagerie par résonance magnétique (IRM), le cerveau exposé à la musique. En collaboration avec le docteur Odile Lebertu, médecin dans l'unité d'Alzheimer dans une maison de retraite à Caen, ils mènent des travaux sur une quarantaine de personnes atteintes d'Alzheimer (stades modérés et avancés) en organisant des ateliers de chansons. Les résultats de ces travaux démontrent que des patients, a priori incapables de mémoriser une nouvelle information, réussissaient à apprendre de nouvelles chansons et, pour certains d'entre eux, de s'en souvenir encore quelques mois plus tard. Les chercheurs évoquent alors « une forme d'apprentissage inconscient »³⁵². Ils notent que cet apprentissage a été constaté uniquement avec la chanson et que cela ne fonctionnait pas avec le poème. Ils justifient cela, suite à leurs analyses des neuro-imageries, par le fait que « la mémoire musicale a une forme de résistance supérieure à la mémoire des mots, elle passe via un réseau beaucoup plus large dans le cerveau, il n'y a pas une seule entrée possible » (*Ibid.*). Aujourd'hui, « la question qui se pose est de savoir si cette capacité d'apprentissage est liée aux zones cérébrales qui fonctionnent encore ou à un circuit de mémoire alternatif qui prendrait le relais » s'interroge le professeur Platel afin d'élucider l'impact de la musique sur la mémoire. Dans l'attente d'une réponse irréfutable, la musique a été ainsi pour les chercheurs « la démonstration que, dans le cerveau de ces patients d'Alzheimer, il y avait des possibilités d'encodage de nouvelles informations, dans un contexte où on prend du plaisir, où il y a des émotions positives » (*Ibid.*), des émotions alimentant l'instinct de survie, générant une envie d'apprendre, une motivation.

3.2.5. Musique et motivation : Le mot « motivation » puise ses racines du bas latin *motivus* qui signifie « mobile, qui est en mouvement ». C'est ce que précise Rolland Viau (1994 :7)

³⁵¹ LOUART Carina, « La musique pour soigner la mémoire », article sur le site lejournal.cnrs.fr, Dossier : La Science en Musique, 20.09.2016. [En ligne, consulté le 14 décembre 2018]

URL : <https://lejournal.cnrs.fr/articles/la-musique-pour-soigner-la-memoire>

³⁵² Propos recueillis de l'entretien du Professeur Hervé Platel avec France Bleu, « Quand la musique soigne les troubles des malades d'Alzheimer », site France bleu Pays de Savoie, paru le 6 mars 2018. [En ligne, consulté le 14 décembre 2018].

URL : <https://www.francebleu.fr/infos/sante-sciences/chambery-la-chanson-plus-forte-qu-alzheimer-1520274254>

pour qui la motivation en contexte scolaire est « un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à y persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but ». La motivation, reposant ainsi sur ces aspects tels que « mobile » et « dynamique » ainsi que sur ces éléments comme « le choix », « l'engagement » et « la persévérance », détermine « la mise en route, la vigueur ou l'orientation des conduites ou des activités cognitives et fixe la valeur conférée aux divers éléments de l'environnement » (J.P. Cuq, 1993, *Op.cit.*).

Dans un contexte d'enseignement/apprentissage de langue étrangère, il a régulièrement été constaté que la motivation qui accompagne l'apprenant et résultant, le plus souvent, de son envie d'apprendre est très rapidement anéantie quand, par exemple, s'installe une certaine monotonie dans le programme/curriculum ou quand l'apprenant ne se sent pas capable de suivre le niveau ou d'atteindre les objectifs qu'il s'était assignés. Nous parlons ici de démotivation qui est d'ailleurs l'une des contraintes majeures en milieu pédagogique.

Un sondage de la SACEM (penser et agir site internet référence) réalisé en 2010 a révélé qu'écouter de la musique figure au premier rang des activités culturelles pour lesquelles près de 73% des jeunes consacrent le plus de temps et justifient ce recours à la musique pour une recherche de motivation. À ce titre, de nombreuses études ont tenu à démontrer que grâce à sa capacité d'engager le système nerveux sympathique du corps, la musique a un effet énergisant sur ce dernier et l'incite à l'action. Il s'est avéré également que se concentrer sur une musique motivante permet de combattre efficacement la fatigue du cerveau souvent associé à l'ennui. La musique a scientifiquement prouvé son effet stimulant lors de la réalisation de tâches répétitives ou monotones par exemple. « La musique capte facilement notre attention : dès qu'il y a de la musique dans l'environnement, le cerveau se synchronise très naturellement » précise le professeur Hervé Platel dans ses nombreuses contributions sur le thème musical (voir notamment 2010³⁵³ et 2014³⁵⁴), et explique que « les voies d'entrée de la musique dans le cerveau sont beaucoup plus complexes que celles de la parole, par exemple, et sollicitent différentes régions cérébrales : la musique stimule, relaxe, calme la douleur, mais a aussi la capacité d'augmenter la plasticité du cerveau et de provoquer les modifications au niveau des connections synaptiques »³⁵⁵.

³⁵³ LECHEVALIER Bernard, PLATEL Hervé, EUSTACHE Francis, *Le cerveau musicien*, De Boeck Université, 2010.

³⁵⁴ PLATEL Hervé, THOMAS-ANTERION Catherine, *Neuropsychologie et Art: Théories et applications cliniques*, De Boeck/Solal, 2014.

³⁵⁵ Propos de Platel cité dans KUBIK Suzana, « Travailler en musique : qu'en pense la science ? », francemusique.fr, 2016. [En ligne, consulté le 04 avril 2018]

Teresa Lesiuk (2005)³⁵⁶, chercheuse à l'Université de Windsor, a observé l'influence de la musique sur la productivité et la créativité d'un groupe d'ingénieurs en informatique. Elle a constaté que ceux qui avaient écouté de la musique en travaillant ont réussi à finir leur tâche plus rapidement et ont proposé de meilleures idées. La musique aurait ainsi mené les ingénieurs informaticiens vers un « état positif » capable d'influencer l'organisation cognitive dans le cerveau, y compris au niveau de la créativité.

3.2.6. L'« oreille musicale » et la perception de langue : Selon Alfred Tomatis (1991)³⁵⁷, posséder une bonne écoute musicale, revient à avoir une oreille qui se rapproche le plus possible des critères de fonctionnement de l'« oreille musicale » tels qu'il les a définis à travers ses travaux. Cette oreille musicale, d'après Tomatis, serait conditionnée au langage. Elle s'adapte et s'habitue aux langues qu'elle côtoie (le rythme, l'intonation, les fréquences, les sonorités, etc.) et c'est cette capacité d'adaptation qui va permettre d'en faire un atout pour l'apprentissage.

Au contact de sa langue maternelle, chaque individu a ignoré toutes les autres fréquences qui n'étaient pas sollicitées par sa langue et qui s'apparentent à un champ de friches pour Tomatis. Plus le temps passe, plus il devient compliqué de s'habituer aux autres fréquences. Avant donc de donner du sens aux mots, il faut tout d'abord appréhender la structure des sons et la musicalité de la langue comme le fait un enfant quand il apprend à parler. Un nouveau-né vient au monde avec des milliers de synapses représentant toutes les possibilités de connexions et de combinaisons. Plus il grandit, plus il va se défaire des synapses non utilisés, ce qui explique que plus nous avançons dans l'âge, plus il faudra d'efforts pour apprendre une langue (s'ajoute à cela un autre phénomène concernant la malléabilité du palais qui durant les premières années de la vie permet assez facilement de prononcer des sons nouveaux, puis avec l'âge, le palais se durcit et il sera plus difficile de prononcer des mots que nous n'avons pas pratiqués auparavant). Pour apprendre une langue, il est donc nécessaire que l'apprenant s'imprègne de l'univers acoustique propre à cette langue et qui est souvent très différent de celui de sa langue maternelle. Il va sans dire que ce processus n'est pas aussi simple qu'il ne le paraît car souvent le niveau ou la capacité d'adaptation de l'oreille (quand, bien évidemment, il n'y a pas de dysfonctionnement au niveau auditif) peut varier d'un individu à l'autre selon son âge, son sexe, son implication émotionnelle, ses aptitudes cognitives, etc. En

URL: <https://www.francemusique.fr/actualite-musicale/travailler-en-musique-qu-en-pense-la-science-790>

³⁵⁶ LESIUK Teresa, The Effect of music listening on work performance, in *Psychology of Music*, 33: 173, April 2005.

³⁵⁷ TOMATIS Alfred, *L'oreille et le langage*, 1991, *op.cit.*

effet, pour certains, il serait difficile de différencier des sonorités, de distinguer des syllabes qui se cumulent dans un énoncé, de s'adapter au rythme ou d'assimiler l'intonation d'une langue étrangère. Toutefois, pour Tomatis, nous ne pouvons être sourds à une langue de manière absolue mais « élective », c'est-à-dire en fonction de caractéristiques définies de manière à mener l'oreille à s'habituer, progressivement, à un tout autre conditionnement en présence d'une langue étrangère. La technique développée par Tomatis, plus connue par la méthode S.T.E.P.S (Système Tomatis d'Entraînement à la Perception Sonore), se veut d'entraîner l'oreille de l'apprenant afin qu'elle retrouve ses capacités naturelles à s'adapter au « canal linguistique » de la langue nouvelle. Cette méthode, réalisée à partir d'un système électro-acoustique appelé « Oreille électronique », est mise en place dans divers centres Tomatis dans le monde afin d'accoutumer l'écoute aux fréquences des autres langues et de palier aux problèmes d'apprentissage de langues étrangères. Ainsi, « parler français, c'est entendre et écouter français ; parler anglais, c'est entendre et écouter anglais. Parler mal l'anglais pour un français, c'est entendre l'anglais et l'écouter à la française » (Tomatis, 1991, *Op.cit.*).

3.2.7. La mémoire musicale : À l'instar de l'oreille musicale de Tomatis, Régine Llorca invoque l'existence d'une mémoire musicale et lui consacre une étude visant à déterminer le rôle de celle-ci dans la perception d'une langue étrangère. Llorca (1992 : 48)³⁵⁸ appelle « mémoire musicale de la parole celle qui repose sur les données sonores concrètes, données phonétiques et prosodiques, d'une séquence entendue, indépendamment de leur valeur linguistique : il s'agit de la mémoire des sons perçus et de leur agencement ». L'auteure constate le rôle majeur de cette mémoire dans l'apprentissage d'une langue étrangère et incite, par conséquent, à toujours s'efforcer d'écouter avant de chercher à comprendre. L'entraînement de la mémoire musicale permet de mettre en œuvre une stratégie de « décodage rétrospectif » : l'énoncé est tout d'abord perçu en tant que suites de sons provisoirement dépourvus de sens ; les opérations permettant de le segmenter en mots sont effectuées dans un deuxième temps. L'entraînement de la mémoire musicale semble présenter un autre avantage : la possibilité de mémoriser des séquences incomprises ou non segmentées en mots, selon Llorca (*Ibid.*, 52), favoriserait le processus d'acquisition de la langue étrangère. Il est donc possible de s'approprier la langue grâce à des séquences parolières déjà entendues et non pas seulement à travers des expériences vécues au présent.

³⁵⁸ LLORCA Régine, « Le rôle de la mémoire musicale dans la perception d'une langue étrangère », in *Revue de phonétique Appliquée*, n°102, 1992, p.45-68.

3.3. L'universalité en musique.

Si les textes en poésie et littérature sont écrits en diverses langues et leur partage (malgré les techniques de traduction) est souvent limité aux pratiquants usagers de ces langues ; la musique, elle, peut se vanter d'être un langage universel à travers les nations, vecteur d'émotions et, par là, de messages devenant accessibles entre des personnes qui, d'apparence, sont incapables de communiquer, d'interagir ou de se comprendre. À l'instar de la théorie de Chomsky selon laquelle il existerait une grammaire universelle qui rendrait possible à l'homme en général, et surtout les enfants, d'écouter, de comprendre et ensuite de parler une langue en l'espace de quelques mois il est possible, de cette même manière, de projeter ces observations sur la musique : l'homme est rapidement capable d'identifier et d'assimiler certains stimuli sonores à de la musique sans pour autant connaître la mélodie ou les instruments utilisés. Il n'y aurait donc pas besoin d'une formation formelle (solfège) en musique pour être capable de la reconnaître et la comprendre. Cette faculté serait innée chez l'homme. En effet, le caractère universel du génie musical n'est plus sujet aux questionnements. Afin d'illustrer cette universalité du langage musical, Sophie Courtade (2014 : 5)³⁵⁹ fait référence à un exemple concret tiré du documentaire télévisé *Rendez-vous en terre inconnue*, diffusé le 30 juin 2009 et distribué par France Télévisions, auquel avait participé la chanteuse Zazie. Courtade relate :

Ce reportage a été tourné en Papouasie occidentale, au sein de la tribu des Korowai, et a visé à partager le quotidien d'une des familles de la tribu. Dans le dernier quart d'heure du reportage, Zazie partage un moment unique avec les membres de cette famille, au cours duquel, elle leur fait entendre pour la première fois de leur vie le son d'une guitare, et leur chante une chanson de sa composition. Les réactions qui s'en suivent sont bouleversantes : les Korowai, adultes et enfants confondus, se laissent aller à pleurer, alors même qu'ils ne comprennent pas les paroles de la chanson.

Ce sont visiblement l'émotion et les affects qui priment lors de cette scène. Par le biais de la mélodie, du rythme de l'harmonie de sa voix, Zazie a pu transmettre ses sentiments aux membres de la tribu. Avec quelques notes, en l'espace d'une chanson, contre toute attente, une forme de communication s'est établie entre des personnes qui ne partagent, a priori, aucun référent linguistique, culturel ou social et avec qui le dialogue était annoncé difficile,

³⁵⁹ COURTADE Sophie, *L'utilisation de la chanson en cours de FLE dans l'Enseignement Secondaire et le Baccalauréat en Espagne : réflexions théoriques et propositions d'activités*, Mémoire de Master Éducation, Université de Zaragoza, 2014.

voire quasi-impossible. C'est particulièrement cet aspect de la musique, générateur et vecteur d'émotions, de plaisir, de motivation, qui appuie notre approche. Pourvoir la musique d'un texte, de paroles, d'une voix, ne peut qu'accentuer cet aspect. D'où notre intérêt porté pour la chanson.

Musiciens professionnels, amateurs ou simples auditeurs, tous sont sensibles à cette dimension artistique, certains pour le côté rythmique ou instrumental, d'autres pour les paroles et la douce poésie (ou moins douce) qui parfois l'accompagnent et dont l'association forme ce que l'on nomme « chanson ». Il est difficile de ne pas être émotionnellement interpellé par ce plaisir esthétique.

Le plaisir esthétique nous sauve de la passion explicatrice et nous aide à accueillir le mystère. Dans le plaisir esthétique vous apprenez à l'aimer, à l'accueillir, alors que dans la vie réelle on le fuit. On a peur de ce qu'on ne comprend pas. [...] Et bien, chaque émotion esthétique nous apprend à accueillir ce mystère et donc à être plus grand face à ce mystère, à être vraiment plus humain profondément. Charles Pépin (2013 : 192)³⁶⁰

De là, notre intérêt en ce qui concerne l'emploi de la chanson en classe de langue étrangère. Une langue que nous espérons, par le biais du plaisir esthétique que procure l'écoute de la mélodie, du rythme et des sensations qui se créent, deviendra moins mystérieuse, moins étrangère.

L'émergence récurrente des notions de « corps », de « voix », de « sensations », d'« affects » et d'« émotions » dans les travaux didactiques et les expériences pédagogiques évoqués au fur et à mesure de ce chapitre, semble aller de pair avec les pratiques artistiques en tant que médiation pour l'enseignement/apprentissage des langues. Le tout mêlé à des notions évoquées précédemment liées à l'identité, la culture et la subjectivité nous permet d'affirmer qu'il ne s'agit plus d'enseigner ou d'apprendre une langue étrangère dans sa configuration institutionnelle classique, mais de s'approprier désormais **une langue en mouvement**.

³⁶⁰ PEPIN Charles, *Quand la beauté nous sauve*, Robert Laffont, Paris, 2013.

TROISIÈME PARTIE

La chanson française en classe de FLE

Chapitre 1 : À partir de la chanson ...

1. Chanson : définitions et quelques repères théoriques
2. Point historique et diversité de la chanson française.
3. Les paroles *à la française*: un art du dire émotionnel.
4. Chanson française vs variété française.
5. La chanson française : miroir d'une société.
6. La chanson française dans la société syrienne.

Chapitre 2 : Chanson et didactique du français langue étrangère.

1. Prise de conscience de la légitimité de la chanson française en didactique des langues.
2. Les stratégies d'écoute et d'interprétation de la chanson.
3. Une approche du français langue étrangère par la chanson, oui mais pourquoi ?
4. Chanson en classe de FLE : une rencontre langue/socioculturel *en-chantée*.
5. Avantages et inconvénients d'une exploitation de la chanson en classe de FLE.
6. Quelle(s) chanson(s) choisir?
7. Exemples d'exploitations *chansonnières* antérieures

Chapitre 1

À partir de la chanson ...

Dans son ouvrage *Chanson, la bande-son de notre histoire* (2013)³⁶¹, Louis-Jean Calvet, linguiste, sociologue et grand spécialiste de la chanson, note que :

[...] dans le dortoir de notre mémoire, les chansons occupent une place particulière. Qu'il s'agisse de petits bouts de textes, de quelques mesures ou de chansons entières, elles sommeillent entre nos neurones, fossiles témoignant de temps révolus et pouvant parfois les ressusciter. Elles sont comme des catalyseurs de souvenirs, elles évoquent des odeurs, des sensations, des couleurs, elles nous restituent des événements, des paysages, des visages. Rencontrées tout au long de notre vie, accumulées dans notre besace, elles sont à la fois le déclencheur de notre mémoire involontaire et les munitions de notre mémoire volontaire.

En effet, dès son plus jeune âge, l'être humain est bercé par les douces comptines. Certains enfants apprennent leurs premiers mots grâce aux chansons, parfois en mimant les paroles. À l'adolescence, la musique a une grande influence sur les jeunes qui trouvent plaisir à fredonner les textes de leurs chansons préférées apprises par cœur et auxquelles ils peuvent s'identifier. Les adolescents se rassemblent au son commun de la musique ou au contraire s'isolent et trouvent refuge dans une mélodie qui leur est particulièrement communicante. À l'âge adulte, la musique fait partie du quotidien : à la radio, dès le réveil ou durant le trajet au travail, en arrière fond pendant les repas aux restaurants, ou parfois animant les soirées le temps d'une fête ou d'un concert... la chanson est omniprésente. Outre le caractère divertissant, nombreux sont ceux qui imaginent une carrière dans le milieu musical comme une vie exceptionnelle au point de souhaiter en faire leur métier. L'homme s'est donc toujours référer à la musique pour accompagner son quotidien ou pour exprimer ses émotions, ses joies, ses tristesses, ses angoisses ...

Pour Philippe Grimbert (1996 : 53-56)³⁶², la chanson

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

³⁶¹ CALVET Louis-Jean, *Chanson, la bande-son de notre histoire*, 2013, *op.cit.*

³⁶² GRIMBERT Philippe, *Psychanalyse de la chanson*, Les belles lettres/Archimbaud, Paris, 1996.

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

Grande amatrice de la chanson française, nous avons choisi de dédier ce chapitre à une présentation générale de la chanson. Ainsi, nous avons mis un point d'honneur à multiplier la lecture d'ouvrages et d'articles nous permettant d'élaborer une présentation digne de cet œuvre d'art en évoquant quelques étapes essentielles de son histoire, ses composantes, ses fonctions, sa dimension socioculturelle avant de nous tourner, par la suite, à l'analyse et l'exploitation/usage pratique de celle-ci en milieu pédagogique/didactique.

Nous nous tournerons ensuite vers les textes, ou ce que l'on nomme plus communément « les paroles (comme le veut le jargon des chansons », étant une composante, comme nous allons le voir, très mise à l'honneur dans la chanson française et qui ont souvent permis aux grands spécialistes de la chanson française de rattacher celle-ci à l'histoire et les époques de la France. Loin de nous l'idée d'omettre le rôle de la musique sur le plan chronologique de l'histoire culturelle de la France, car en effet chaque époque a son rythme, sa mode et ses instruments, mais encore une fois, ceci requiert des connaissances approfondies et une maîtrise de techniques musicales que nous n'avons malheureusement pas. Et insister que comme la musique, les paroles sont évocatrices d'émotions, de plaisir qui sont des éléments qui nous semblent indissociables de l'acte didactique, c'est ce que nous défendons dans ce travail.

1. Chanson : définitions et quelques repères théoriques.

Nous commencerons par emprunter ces quelques mots à Louis-Jean Calvet, à qui l'on doit tant de recherches et d'études sur le thème de la chanson, et qui résumant assez bien l'ensemble de ce travail: « Il en va de la musique et de la chanson comme de multiples autres faits culturels : on a le plus souvent tendance à les traiter en fonction de nos références propres, de notre héritage, de nos habitudes, sans nous demander si ces faits ne comportent pas une certaine spécificité qui justifierait un discours critique spécifique.» (1981 : 7)³⁶³

En effet, la chanson est souvent perçue comme un moyen de divertissement, une réalisation artistique que l'on s'estime apte à juger en se référant à nos propres goûts sans mener envers elle la réflexion dont elle nous paraît digne. Cependant, la chanson est bel et bien plus qu'un objet destiné à amuser et à faire passer le temps, mais quoi exactement?

³⁶³ CALVET Louis-Jean, *Chanson et société*, Payot, Paris, 1981.

En se référant au *Dictionnaire latin français* de Félix GAFFIOT (1934 : 256)³⁶⁴, il semblerait que le terme « chanson » viendrait de l'ancien français ou du latin *cantionem* : accusatif singulier de *cantio* qui, en plus de « chanson, chant », signifierait également : « incantation, enchantement, charme ».

Le *Dictionnaire Larousse contemporain* définit la chanson comme :

CHANSON. n.f. Petite pièce de vers d'un ton populaire, divisée généralement en couplets avec refrain et qui se chante d'ordinaire sur un air connu.

Chanson nouvelle. Vieille chanson. Chanson d'amour. Chanson à boire ou Chanson bachique. Noter une chanson. Composer une chanson. On a fait des chansons sur lui. Il met tout en chanson. Il se dit aussi des Poèmes épiques du moyen âge. La Chanson de Roland. La Chanson d'Antioche. On désigne souvent ces poèmes par le terme général de Chansons de geste.

Fig. et fam., Il n'a qu'une chanson, il ne sait qu'une chanson, il dit, il chante toujours la même chanson, se dit de Celui qui répète toujours la même chose. On dit aussi C'est toujours la même chanson.

Fig. et fam., Voilà bien une autre chanson! Voilà une chose nouvelle, une chose à laquelle on ne s'attendait pas. Il signifie figurément et familièrement Sornette, discours ou raison frivole. Tout ce qu'il vous dit là est une chanson. Il nous conte des chansons. Je ne me paie pas de chansons. Chansons que tout cela. Chansons, chansons! je ne vous écoute point.

Jean-Jacques Rousseau (1768 : 78)³⁶⁵ offre, dans son *Dictionnaire de musique*, une définition complète de la chanson :

Espèce de petit poème lyrique fort court, qui roule ordinairement sur des sujets agréables , auquel on ajoute un air pour être chanté dans des occasions familières, comme à table, avec ses amis, avec sa maîtresse , et même seul , pour éloigner, quelques instants , l'ennui si l'on est riche, et pour supporter plus doucement la misère et le travail, si l'on est pauvre.

L'usage des chansons semble être une suite naturelle de celui de la parole, et n'est en effet pas moins général ; car partout où l'on parle, on chante. Il n'a fallu, pour les imaginer, que déployer ses organes, donner un tour agréable aux idées dont on aimait à s'occuper, et fortifier par l'expression dont la voix est capable, le sentiment qu'on voulait rendre, ou l'image qu'on voulait peindre.

³⁶⁴ GAFFIOT Félix, *Dictionnaire latin français*, Hachette, Paris, 1934.

³⁶⁵ ROUSSEAU Jean-Jacques, *Dictionnaire de Musique*, Veuve Duchesne, Paris, 1768. [En ligne, consulté le 13 janvier 2019]

URL : <https://play.google.com/store/books/details?id=3WAHAAAAQAAJ&rdid=book3WAHAAAAQAAJ&rdot=1>

Aussi les Anciens n'avaient-ils point encore l'art d'écrire, qu'ils avaient déjà des chansons. Leurs lois et leurs histoires, les louanges des dieux et des héros, furent chantées avant d'être écrites. Et de là vient, selon Aristote, que le même nom grec fut donné aux lois et aux chansons.

Dans la 8^{ème} édition du *Dictionnaire de l'Académie française* (1935), la chanson est définie en tant que : « Petite pièce de vers d'un ton populaire, divisée généralement en couplets avec refrain et qui se chante d'ordinaire sur un air connu. Chanson nouvelle. Vieille chanson. Il se dit aussi des poèmes épiques du moyen âge. La chanson de Roland. La chanson d'Antioche. »

Dans le *Dictionnaire de la langue française* d'Emile Littré (Tome 1, 1873 : 551)³⁶⁶ figure la définition suivante :

Chanson : s.f. Pièce de vers que l'on chante sur quelque air, et qui est partagée le plus souvent en stances égales dites couplets ; petite composition d'un rythme populaire et facile. L'air, le refrain d'une chanson. Faire, noter, composer, dire, chanter une chanson. Faire des chansons sur ou contre quelqu'un.

Dans son ouvrage *Chanson, son histoire et sa famille dans les dictionnaires de langue française*, Reprenant la définition de Brenet³⁶⁷ en 1926, Jean-Nicolas De Surmont (2010 : 51)³⁶⁸ distingue de manière explicite la double appartenance de la chanson par des indications de points de vue (ou de domaines, comme le préconise la lexicographie) qui ont, selon ce dernier, la valeur de marques : « En littérature, petite pièce de poésie légère, destinée au chant, divisée en couplets qui se chantent sur le même air, avec ou sans refrain. En musique, petite composition profane, à une ou plusieurs voix, avec ou sans accompagnement, dont le plan se conforme à celui du texte ». De Surmont souligne que :

cette division des acceptions selon les champs de savoir est ambiguë car on ne sait s'il s'agit de *Littérature* ou de *Musique* au sens des études littéraires ou bien des œuvres chantées principalement institutionnalisées par le champ littéraire ou musical selon le cas. La nuance est là encore difficile à établir sur l'appartenance de la chanson au champ littéraire plutôt qu'au champ musical. Elle appartient en fait à différents champs selon les contextes culturels. Cette précision épistémologique a

³⁶⁶ LITTRÉ Émile, *Dictionnaire de la langue française, Tome 1*, Hachette et Cie, Paris, 1873.

³⁶⁷ BRENET Michel, *Dictionnaire pratique et historique de la musique*, Paris, Colin, 1926, s.v. *Chanson*.

³⁶⁸ SURMONT (de) Jean-Nicolas, *Chanson, son histoire et sa famille dans les dictionnaires de langue française, Etude lexicale, historique et théorique*, coll. Beihefte zur Zeitschrift für romanische Philologie, Walter de Gruyter, Berlin/New York, 2010.

tout de même l'avantage de se présenter comme une description holistique du substantif *chanson*. (*Ibid.*)

Selon Serge Hureau, de toutes les disciplines, la chanson est « celle qui est d'abord la plus rassembleuse, la plus populaire. Un objet, constitué d'une mélodie, d'un texte et d'une (ou plusieurs) voix, qui même quand il est écrit reste lié à l'oralité et peut se transmettre facilement »³⁶⁹. Alors que Jean Cocteau, qui accordait un grand intérêt pour la musique et la chanson, voyait cette dernière comme « *une peinture qu'on emportait dans sa poche* », Hureau, lui, aime l'idée que la chanson s'apparente plutôt à un théâtre en réduction : « Le rideau se lève, il y a une histoire en quelques actes, les couplets, et il se ferme à la fin. L'alliance du sens et du son qui permet, en l'espace de quelques minutes, de parler des choses les plus insignifiantes comme les plus horribles. Certaines sont un reflet d'un éphémère petit moment, d'autres traversent les siècles ». (*Ibid.*)

La chanson est composée de strophes qui prennent l'appellation de couplets séparés le plus souvent par un refrain se succédant selon un rythme musical :

- les couplets : structures mélodiques constitutives se déroulant en alternance avec le refrain et dont la principale caractéristique est de présenter des paroles exprimant des idées différentes à chaque nouvelle exposition, ce qui permet de faire évoluer le contenu du récit.
- le refrain : souvent facile à retenir et à chanter, de nature répétitive. Il doit porter l'idée principale de la chanson, le résumé saillant du sentiment qu'elle souhaite véhiculer. Le refrain est lié par cette même idée avec les idées évoquées dans chaque strophe et élabore la transition artistique entre celles-ci.

Il semblerait exister autant de définitions de la chanson que de chanteurs. Allant de la version la plus officielle ou académique à celle la plus lyrique ou encore la plus créative, beaucoup de choses ont été dites pour décrire cette œuvre artistique permettant assez bien de résumer la moyenne des discours tenus aujourd'hui sur la chanson en déterminant les principales composantes de toute chanson : la musique, le texte et la voix chantée. Cependant, toutes les définitions se rassemblent autour d'une même idée, celle que la chanson est, avant tout, un moyen d'expression artistique des émotions.

³⁶⁹ Propos recueillis d'un entretien avec Serge HUREAU, directeur du Hall de la chanson, accordé au journal *Le Monde*, rubrique « les géants de la chanson », en date du 25 août 2016 et consultable via le lien [En ligne, consulté en décembre 2018]

URL : https://www.lemonde.fr/les-geants-de-la-chanson/article/2016/08/25/serge-hureau-la-chanson-francaise-est-un-patrimoine-a-faire-vivre-et-a-transmettre_4987920_4986262.html

2. Point historique et diversité de la chanson française.

La chanson est un « vaste domaine où il y a, comme au ciel, beaucoup de demeures » (B. Thompson, 1986 : 3)³⁷⁰. Il y en a pour tous les goûts, pour tous les âges, pour toutes les sensibilités, pour toutes les humeurs ou occasions de la vie : des chansons d'amour, des chansons à boire, des chansons de marche, des chansons de protestation, des chansons religieuses... Elle peut donc traiter de toutes sortes de sujets³⁷¹. Dans ce cas, il est nécessaire qu'elle puisse adopter différents tons. Des paroles pensées et élaborées de manière à toucher la sensibilité de l'auditeur accompagnées d'un air ou une mélodie qui varie afin d'attirer un maximum de monde laissant ainsi paraître différents genres musicaux : *Pop, Rock'n'roll, Rap, Jazz, Folk, Blues, ...etc.*

Il serait quasi impossible, à notre niveau, de recenser ou répertorier de manière absolue les genres ou types de chansons depuis l'antiquité jusqu'à nos jours. L'histoire de la chanson française compte en effet des siècles. Cependant, il est difficile de remonter au-delà du IX^{ème} siècle pour retrouver de véritables traces sur les origines des chansons qui demeurent assez mystérieuses (il semblerait que la *Cantilène de Sainte Eulalie*, composée vers 880, soit la plus vieille chanson écrite en français). Le mot chanson lui-même apparaît pour la première fois avec les *Chansons de geste* (comme la fameuse *Chanson de Roland*) qui étaient des récits destinés à raconter les bravoures des héros et à relater les exploits des guerriers dont les noms se rattachent à l'histoire de France.

Au Moyen-âge, étaient notamment évoqués la musicalité et les instruments qui accompagnaient les chansons car plusieurs chansons pouvaient être chantées sur un même air. C'est à partir du XI^{ème} siècle que commence l'essor de la poésie que l'on dit lyrique, avec les troubadours qui écrivent en langue entre 1100 et 1250. Ils chantent l'amour et célèbrent la beauté, la nature, la femme... en un mot, la vie.

Sous le règne de Louis XIII, la chanson prend un tournant politique, révolutionnaire et militaire. Elle devient un moyen permettant de dénoncer et attaquer violemment le gouvernement en place. Toute la France chante des « ponts neufs », chansons qui raillaient la

³⁷⁰ THOMPSON Brian, *La clef des chants : la chanson dans la classe de français*, Polyglot Productions, Cambridge, 1986.

³⁷¹ C'est justement cette diversité (quasi inépuisable et sans limite) qui octroierait à la chanson cet avantage de pouvoir satisfaire tous les goûts et qui lui permettrait, par conséquent, de jouer des rôles fort divers dans l'enseignement/apprentissage des langues. En effet, face à de tels registres, le professeur a l'embarras du choix pour trouver le support adéquat selon la finalité souhaitée, les besoins et intérêts de ses apprenants et les pratiques envisagées en classe.

noblesse, les puissants, les riches, et qu'on pouvait entendre justement sur le Pont Neuf dont la construction venait de s'achever. Sur ce même Pont Neuf, on vendait les paroles des *mazarinades*, des chansons dénonçant la monarchie sous Louis XIV, Louis XVI et Marie-Antoinette. L'essor de ce genre de chansons allait d'ailleurs de pair avec celui de la caricature politique et sociale et constituait, à l'époque, une situation paradoxale. En effet, si la musique a le don d'adoucir les mœurs quand elle a la forme d'une jolie romance (un genre très à la mode à l'époque), elle peut être la muse de guerrier et se transformer, au cours d'événements particulièrement importants, comme le 10 août 1792 par exemple, en couplets vengeurs qui deviendront l'hymne de la nation : *La Marseillaise*.

A cette époque, la musique était encore le point faible de la chanson. Le même air habituel, appelé « timbre », servait un nombre considérable de fois pour chanter des textes nouveaux et différents selon le contexte social ou les circonstances politiques. Les chansonniers, faisant donc la part belle aux textes, attribuaient ainsi à la chanson française la dimension poétique dont elle tient la renommée dorénavant.

Le XIX^{ème} siècle voit l'apparition de nouveaux lieux spécialement conçus pour la pratique et la diffusion de la chanson : les cafés-concerts, dits *caf'conc* (le plus célèbre *caf'conc* de Paris était le Chat noir qui a ouvert ses portes en 1881). L'artiste le plus représentatif de ces lieux était Aristide Bruant qui, avec un style inspiré de son appartenance au milieu littéraire, a su attirer le public en évoquant les douleurs de la société de l'époque. C'est donc dans cette atmosphère qu'est apparue la chanson française qui a su se faire connaître à l'étranger car considérée de « de qualité », celle définie par de la poésie jouée sur un air de guitare. Cette période a vu naître non seulement un style nouveau de la chanson mais aussi une fonction nouvelle en plus du divertissement, elle est désormais un fait culturel reconnu comme l'un des Beaux-Arts. Le chanteur n'est plus un amuseur mais un créateur (Calvet, *Chanson, la bande-son de notre histoire*, 2013, *Op.cit.*).

La chanson à cette période était largement influencée par les écritures littéraires, notamment celles d'Émile Zola qui comptait les labeurs et les péripéties de la classe populaire. Cette influence fera naître la chanson dite réaliste.

Il semblerait également que Baudelaire, Rimbaud et Verlaine (dont un recueil s'intitule *La Bonne Chanson*) soient des sources littéraires essentielles à l'origine de nombreuses chansons françaises. Les titres de certaines de leurs œuvres mêmes portaient souvent le nom de chanson : *Chanson d'après-midi*, *Chanson d'automne...* et une certaine musicalité se faisait sentir au niveau de leur esthétique poétique à travers le choix des mots et des rimes

notamment. D'ailleurs, Verlaine insistait dans sa phrase devenue culte : « *De la musique avant toute chose* »³⁷².

Plus tard, nombreuses œuvres de Louis Aragon ont été mises en musique et chantées par de nombreux grands artistes tels que Jean Ferrat ou Léo Ferré (en lui consacrant tout un album *Les Chansons d'Aragon*, 1961) ou encore Georges Brassens qui puisait souvent son inspiration musicale dans les grands textes de Villon, Lamartine, Hugo, Verlaine.

Les chansons de la première moitié du XX^{ème} siècle marquent la réelle naissance de la chanson française telle qu'elle fut longtemps acclamée avec, entre autres, les grands noms de Gilles et Julien, Charles Trenet et Jean Sablon. Cette période étant marquée par deux guerres mondiales, c'est paradoxalement entre la dérision, l'esprit de révolte et une envie de joie (le tout orné de panache !) qu'apparaît le mythe de la femme qui chante comme avec Mireille et Edith Piaf. C'est aussi la période où les cabarets et music-halls voient la naissance de vedettes telles que Maurice Chevalier.

Le début des années 50 s'annonce avec un désir de retour aux sources littéraires avisé par les grands auteurs, compositeurs, interprètes (ACI) de l'époque comme Serge Gainsbourg, Charles Aznavour, Gilbert Bécaud, Barbara, Léo Ferré, Claude Nougaro, Georges Brassens, Jacques Brel... De grands noms désormais célèbres, repris par différentes générations et chantés aux quatre coins du monde au point de devenir de réels ambassadeurs de cet art « à la française ».

Dans les années 1960, survient des États-Unis la vague de Rock'n'roll, Twist et Madison et bouscule le champ musical en France en changeant les codes de la chanson et de la musique populaire : désormais la partie musicale et l'arrangement orchestral font jeu égal avec le texte et les paroles, quand ils ne sont pas totalement dominants. Guitares électriques et batterie prennent désormais l'ascendant sur l'accordéon. Face à cette révolution de l'Industrie du disque et de la musique imposée par la culture anglo-saxonne, un grand nombre d'artistes des années 1950 peinent à trouver leur place laissant la scène à de nouveaux artistes : Johnny Hallyday, Eddy Mitchell, Claude François, France Gall, Jacques Dutronc, Sheila, Sylvie Vartan sont considérés les idoles de ce nouveau public.

Vers la fin des années 60, la chanson française tente de se détacher de cette insouciance d'inspiration anglo-saxonne, dite la musique « yé-yé », et s'oriente vers une forme de « chanson engagée » préparant ainsi l'aube de mai 1968. Si beaucoup des anciens artistes

³⁷² VERLAINE Paul, « Art Poétique », coll. *Jadis et Naguère*, 1884.

avaient été relégués à une retraite anticipée au début de cette décennie, ceux qui ont réussi à résister ont regagné la scène avec des chansons telles que *Les Elucubrations d'Antoine*.

Les années 1970 voient l'apparition de la variété française (nous reviendrons sur cette notion un peu plus tard) et du disco. Il ne s'agissait donc plus de véhiculer des messages ou de transmettre des sensations par le biais des textes élaborés. La chanson française faisait essentiellement danser, et cela même au-delà des frontières françaises avec des titres à grand succès comme *Laissez-moi danser* de Dalida ou *Alexandrie, Alexandra* de Claude François. Dans cette optique, visant une audience internationale, soutenus par le débarquement des radios et télévisions dans la majorité des foyers, certains artistes français de l'époque ont choisi de chanter leurs titres en anglais comme *Singin' in the Rain* de Sheila ou le célèbre *Born to Be Alive* de Patrick Hernandez ou encore *Salma ya salama* de Dalida chanté en arabe.

En effet, à partir de cette époque et courant années 1980, avec l'autorisation d'émission des radios libres, celles-ci diffusent en grande partie les titres anglo-saxons venus des Etats-Unis et du Royaume-Uni. La chanson française est par conséquent mise à mal et beaucoup d'artistes français, en plein succès dans les années précédentes, se voient fortement ringardisés et perdent leur popularité à cette période. Toutefois, plusieurs artistes réussissent à rejoindre la scène de la chanson française comme Etienne Daho, Daniel Balavoine, Patrick Bruel, Mylène Farmer, Jean-Jacques Goldman ou encore Jeanne Mas. La mode des groupes aux influences musicales marquées par la pop anglo-saxonne commence à se répandre comme avec Indochine et Desireless.

Le début des années 1990 annonce l'ère de la mondialisation, le marché de la musique est planétaire. C'est toutefois en marge des circuits officiels que s'affirment, tout d'abord, les deux phénomènes musicaux majeurs de l'époque: le rap et la techno. Le rap s'affirme comme un courant culturel identitaire et rebelle à la fois. Le langage et la prosodie rap creusent peu à peu leur chemin bien au-delà des jeunes de banlieue faisant ainsi émerger son lot de vedettes comme MC Solaar ou IAM. Quant à la techno, elle présente une radicalité encore plus importante dans sa forme musicale comme dans sa pratique. Ce courant, né sur un refus des formes musicales dominantes, est aussi une culture dont l'aspect le plus emblématique est la pratique de la rave, avec son goût pour la transe et la volonté d'investir des lieux inattendus. Se sont ainsi fait connaître Laurent Garnier, Daft Punk ou DJ Cam.

Apparaît également un style intitulé *Groove* avec des artistes telles que Lââm, Ophélie Winter ou Larusso, introduisant une façon de chanter en français essentiellement inspirée de la phonétique et des intonations à l'américaine.

Un peu plus tard, en opposition à cette cyberculture ascendante, une prise de conscience envers la chanson française incarnée par un désir de retour aux textes est de nouveau constatée au milieu des années 1990. Moins de son, plus de sens, tel était la devise. Cette prise de conscience, considérée comme une renaissance de la chanson française après de longues années où la scène française était surtout envahie par la variété et les genres musicaux à l'influence étrangère (notamment anglo-saxonne), se nourrit par une crise de l'industrie du disque, des compromissions esthétiques des médias de masse, du retour du show et des personnalités scéniques.

Cette prise de conscience a suscité également l'intervention de Jacques Chirac, alors Président de la République, annonçant la mise en vigueur de certaines mesures pour défendre la chanson française sur le territoire national dont l'obligation des médias de respecter un quota précis pour la diffusion des chansons en langue française. C'est ainsi, que contrairement à ce qui était d'usage des années précédentes (pour des considérations financières et finalités commerciales), les radios en France étaient dans l'obligation depuis 1996 de diffuser un minimum de 40% de chansons en langue française (d'artistes français, francophones ou étrangers). Etaient exclus les artistes français qui chantaient en une langue autre que le français. Résonnaient à cette époque alors les voix de Florent Pagny, Pascal Obispo, Vanessa Pradis, Céline Dion (avec Jean-Jacques Goldman), Lââm, Patrick Fiori, Hélène Segara, Lara Fabian (qu'on désignait souvent comme des chanteurs à voix par distinction des artistes ACI). Depuis, ce quota est toujours d'actualité et de rigueur. Cependant la chanson française a évolué avec le début du XXI^{ème} siècle fortement marqué par la mondialisation, le développement technologique et Internet. Les genres musicaux sont innombrables et les influences inspirent constamment de nouvelles créations plus différentes les unes des autres satisfaisant de la sorte tout public, de tous les goûts, tous les âges, toutes les cultures, amateurs des textes d'auteurs comme adeptes de variétés.

Les années 2000 sont porteuses de tous les antinomies de l'évolution de la chanson : chanteur à voix/ chanteur voix parlée, chanson commerciale/chanson à texte, interprète/ auteur-compositeur/interprète. Aujourd'hui, les artistes chanteurs sont innombrables : Jennifer, Amel Bent, Vyanné, Alizée, Christophe Maé, Louane et des chanteurs de rap comme Lafouine, Diam's, Nadiya, Maître Gims, Black M et beaucoup d'autres dont les voix

retentissent en dehors des frontières et font véhiculer, à l'instar de leurs prédécesseurs, tous types d'émotions³⁷³.

3. Les paroles à la française, un art du dire émotionnel.

Les paroles sont pour la chanson ce que sont les dialogues pour un film. Elles lui révèlent tous ses secrets, tout son charme. Cette théorie prend tout son sens d'autant plus quand il s'agit de **chanson française** dont « toute l'histoire [...] est marquée par le sentiment diffus d'une certaine prééminence des paroles sur la musique »³⁷⁴.

La chanson a un caractère habituellement léger, récréatif, délicat et touchant, où l'on exprime par le chant une pensée ou un sentiment qu'on cherche à rendre populaire. Mais le caractère le plus propre à la chanson française et qui lui a valu une réputation non des moindres à travers les temps, relève du lien étroit qu'elle a instauré avec la littérature française et la poésie plus précisément. En effet, toutes deux partageant le même univers de l'expression artistique, la musique s'est vue naturellement créer un lien de parenté avec la littérature, « sans doute physiquement et sensoriellement il y a de grands rapports entre ces deux genres de « sensibles », qui l'un et l'autre s'adressent à l'oreille, et dont les suppôts physiques sont des vibrations qui diffèrent seulement par la complexité de la période » (E. Souriau, 1969 : 162)³⁷⁵. Il est donc tout à fait commun de témoigner d'œuvres littéraires inspirées par la musique tout comme de voir des chefs-d'œuvre musicaux influencés par la littérature. Les chanteurs français revendiquaient traditionnellement cet héritage de la littérature qui servira, des années plus tard, de point de référence pour distinguer entre deux orientations principales et actuelles de la chanson française : « la chanson à textes » et « la chanson de variété ».

Synonymes de grande poésie, envoûtantes mais fluides à la fois, les paroles ont très souvent été un élément de distinction pour la chanson française et lui ont longtemps conféré une certaine particularité dans le registre musical mondial. En effet, dans l'ouvrage *Made in*

³⁷³ À noter que ces dernières années (c'est une remarque à titre personnel), s'est rajouté de plus en plus dans le répertoire français un grand nombre de chansons comportant des paroles en anglais. Nous pensons que cela reflète une volonté et une envie de reconnaissance mondiale pour la chanson française et de notoriété pour son artiste. Nous citons par exemple : *Paris-Seychelles* de Julien Doré, *J'ai cherché* de Amir, *Je respire encore* (*Raise me up*) de Corson, *Sweet Darling* des Fréro Delavega, *Saint Claude* de Christine and the Queens ainsi que certains « duos » comme *Je te donne* de Jean-Jacques Goldman et Michael Jones, *N'oublie pas* de Mylène Farmer et LP, *Dear Darlin* de Alizée et Olly Murs ou encore *One Last time/Attends moi* qui a réuni Kendji Girac et Ariana Grande.

³⁷⁴ HIDALGO Fred, préface et avant propos de ROBINE Marc, *Il était une fois la chanson française : des trouvères à nos jours*, Fayard, Paris, 2004.

³⁷⁵ SOURIAU Étienne, *La correspondance des arts : Éléments d'esthétique comparée*, Flammarion, Paris, 1969.

France³⁷⁶, Catherine Rudent se livre à un exercice d'analyse de « genre » musical, très orienté vers la « chanson française ». Bien que l'auteure accorde à cette dernière la qualification de *Semantic Instability* (« instabilité sémantique », due notamment à l'éternel rivalité souvent controversée entre *chanson à texte* et *chanson à variété*), une chose revient souvent dans sa lignée d'études canoniques des *Popular Music Studies* : c'est qu'au même titre que les genres musicaux universellement connus, tels que le rock, le pop, le jazz, etc., la chanson française semble constituer, du moins pour les oreilles étrangères, un genre à part entière. Dans son argumentation, les paroles (ce qui relève de ce que Rudent nomme le « contexte ») sont un des principaux facteurs de différenciation de la chanson française.

D'un point de vue moins académique (certes, mais qui, selon nous, a le mérite d'être souligné), en effectuant une recherche rapide sur la « chanson française » par le biais d'Internet, nous retrouvons, par exemple, sur *Wikipédia* la définition suivante :

La chanson française désigne un genre musical à part entière, l'adjonction de l'adjectif « française » au terme « chanson » tendant à signifier une particularité propre à cette forme d'expression musicale en langue française et dans le champ culturel francophone.

Ce genre existe et s'est défini au moment de la constitution de l'industrie du disque comme marché culturel de masse (à partir de la fin de la Seconde Guerre mondiale). Il repose sur des particularités culturelles et esthétiques : la « chanson française » s'inspire de la littérature classique de langue française (en particulier la poésie), et se nourrit d'un désir de résistance linguistique et culturelle à une forme de domination économique, linguistique, et esthétique.

L'expression « chanson française » désigne donc depuis 1945 un genre musical qui se définit par l'usage de la langue française, la référence à des maîtres et modèles hérités de la littérature poétique de langue française, et par opposition, ou par différenciation aux formes dominantes, anglo-saxonnes, de l'industrie musicale. Les interprètes les plus populaires de la chanson française de tous les temps sont: Jacques Brel, Georges Brassens, Jean Ferrat, Claude Nougaro, Barbara, Sylvie Vartan, Édith Piaf, Charles Aznavour et Johnny Hallyday.³⁷⁷

Claude Nougaro a dit un jour : « La chanson a arraché la poésie à l'imprimerie ». En effet, la chanson française est comme une poésie vivante, un texte à qui nous avons donné vie en lui attribuant une voix, un corps et un espace. Les grands noms de Brassens, Gainsbourg ou Ferré, entre autres, en sont la pure preuve car ils incarnent clairement les liens qui unissent la

³⁷⁶ RUDENT Catherine, in GUIBERT Gêrome & RUDENT Catherine (eds), *Made in France, Studies in Popular Music*, Routledge, New York/Londres, 2017, p.137-150.

³⁷⁷ Entrée « Chanson française » sur le site Wikipédia.fr, [En ligne, consultée en février 2016]

URL : https://fr.wikipedia.org/wiki/Chanson_fran%C3%A7aise

poésie et la chanson. Aujourd'hui aussi, la chanson, plus adaptée à l'époque et à la société, comporte en plus des paroles qui vont avec ce temps, une dimension culturelle à ne surtout pas négliger. L'introduction de paroles en langues étrangères constatée dans les chansons françaises contemporaines, notamment l'anglais, témoigne de la volonté de viser un maximum de public à l'international. La chanson et la culture françaises cherchent de plus en plus à se répandre.

4. Chanson française vs variété française.

En France, il semblerait avoir émergé, à une certaine époque, un genre appelé « variété française » qu'on différencie et distingue de la chanson française ou « la chanson à texte ». Il conviendrait alors de tenter de développer rapidement ces deux notions afin de démontrer leur point de divergence.

La chanson française a cette appellation depuis les années 70 (post soixante-huitard) par opposition à la variété anglo-saxonne qui envahissait les radios nationales à l'époque et, par la suite, à la variété française qui s'en est dérivée. Cette dernière, héritière du genre diffusé dans les music-halls, n'était bien souvent que des adaptations de textes français sur des tubes anglais ou américains ayant connus un grand succès. Le but étant d'attirer l'audience et de réaliser un maximum de bénéfice dans l'univers de l'industrie musicale et du *show-business*. On disait souvent que la variété, ce sont des chansons faciles, grand public et à date de péremption rapprochée, « la chanson reste, la variété s'oublie »³⁷⁸.

Avant ces années-là, il existait en France plusieurs appellations pour définir les genres musicaux de la chanson, comme par exemple : la chanson réaliste (qui traitait de faits divers de la société), la chanson vécue (inspirée de faits réels et souvent triste), la chanson comique, la chanson goulante, la blquette, la chansonnette, la chanson tragique, les motifs (chansons tirées de films), la chanson engagée, etc. Peu importe l'appellation, un point d'honneur était toujours accordé aux textes de ces chansons de manière à refléter au mieux la culture et surtout la littérature française. Cette tradition est perpétrée de nos jours. En effet, les textes de la vraie chanson dite française sont généralement de petits chefs d'œuvre posés sur des supports musicaux qui, eux, pouvaient varier à l'infini, toujours en fonction du texte. Ce mode d'expression trouve tout naturellement ses racines dans la littérature, notamment la poésie, plutôt que dans la musique.

³⁷⁸ Expression communément répandue.

L'appellation « chanson française » assurait donc une certaine qualité et certifiait surtout que l'industrie musicale ou le *show-business* n'avait pas main mise sur ces chansons et leurs ACI (Auteurs-Compositeurs-Interprètes). D'ailleurs, il n'était possible de croiser ces chanteurs, qui souvent éditaient leurs disques à compte d'auteur, que dans les cabarets ou les petites scènes à Paris ou en province. Quelques noms ayant marqué la chanson française : Brel, Ferré, Fanon, Brassens, Debroncquard, Allain Leprest, Gilbert Lafaille, Marc Ogeret, Jean-Louis Cappard, Julios Beaucarne, Ricet Barrier, Jean Ferrat, Marc Robine, Mouloudji, Francesca Solleville, France Léa, Bernard Dimey et autres artistes à caractère plus régional. Mise à part Brel, Brassens, Ferré dont la notoriété est difficile à évincer, ces autres artistes sont très peu connus. Leur passage à la radio ou la télévision était limité, voire inexistant pour certains, car ils n'avaient jamais été réellement impliqués dans l'univers du *show-business* et se vantaient même de ne pas faire partie de ce système.

Aujourd'hui, la variété française des années post 80 est le genre musical qui se développe le plus en France, marquée par deux auteurs-compositeurs-interprètes encore reconnus aujourd'hui : Jean-Jacques Goldman et Francis Cabrel. Comme l'industrie musicale et le *show-business* se sont considérablement développés, la notion s'est élargie : on dit « chanson française » pour pratiquement tout ce qui est chanté en français. Cela permet de noyer le poisson et de faire passer, par exemple, les chansons de Françoise Hardy, longtemps considérée issue du *yé-yé*, ou la variété de Daniel Balavoine dans la catégorie chanson française. Certains même considèrent que cette appellation pourrait relever d'une appréciation totalement subjective : si l'on estime que le texte de la chanson qu'on écoute est beaucoup plus fort que la musique et traite d'un sujet profond, comme par exemple *Je suis un homme* de Zazie, il serait donc possible de lui attribuer l'appellation « chanson française ». En revanche, les chansons de Boulay, Dion en français, sont souvent considérées comme étant de la variété. En dépit de la subtilité et l'importance concernant les appellations, nous adopterons dans ce travail l'appellation « chanson française » pour toute chanson chantée en langue française. Par extension, nous adopterons cet intitulé pour inclure la chanson chantée par des voix francophones ou des artistes internationaux qui ont chanté en français.

5. La chanson française : miroir d'une société.

Comme toute œuvre culturelle, la chanson réunit tous les ingrédients nécessaires pour la description ou l'analyse des réalités sociales et humaines dans lesquelles elle se révèle. Dans

la conclusion des deux volumes de son ouvrage *Histoire de la chanson française*, Claude Duneton (1998 : 1090)³⁷⁹ note :

Si l'on veut connaître les hommes, je crois sincèrement qu'il faut étudier leurs chansons, au même titre que leurs monuments, leurs outils et leurs livres. Car on découvre dans les chants un peu de la chair et du sang des ancêtres, avec la trace de leur vertu, sans doute, mais surtout de leurs sentiments, des émotions, des pulsions qui conduisirent leur vie, qui enveloppèrent leurs amours et aussi leurs haines, leurs héroïsmes, leurs beuveries. Le rôle des chansons, au long de huit ou neuf siècles d'histoire, pourra seulement être esquissé dans ces pages, mais la chanson fut un agent de la formation des peuples à toutes les époques.

Essayer de recenser tous les différents modèles ou domaines de la chanson française semble être une tâche remarquable, voire fastidieuse. Cela demanderait, en effet, une analyse minutieuse prenant en considération son évolution et sa grande variation au cours des siècles et, par conséquent, une connaissance parfaite de l'Histoire de la chanson ainsi que des chanteurs français et/ou francophones. Cependant, une chose est indéniable, étant une réalisation artistique destinée à devenir populaire (produit du peuple et pour le peuple), la chanson est considérée comme « un espace privilégié qui raconte la société et où la société se raconte » (Cuq & Gruca, 2009 : 436)³⁸⁰. Elle s'avère donc être un parfait reflet de la société dont elle est le fruit et était très souvent influencée par les thèmes en vogue, les contextes, les mœurs, les événements propre à chaque époque. Une chanson d'amour de nos jours ne partagerait pas forcément la même vision, le même registre de paroles ou le même ton qu'une chanson sur ce même thème dans les années post première guerre mondiale par exemple. La chanson évolue donc avec le temps et en est souvent une bonne représentation.

Sur quelques notes troussant couplets et refrain, la magie d'une voix fait vivre, l'espace de trois ou quatre minutes, l'amour, le bonheur, le désespoir, l'émotion. Futile mais essentielle, la chanson tisse la trame sonore de nos vies. Elle épouse l'air du temps, se glisse dans la mémoire et, à sa manière légère et nonchalante, traduit les interrogations et les rêves des Français. (Bonnieux, Cordereix, Giuliani, 2004 : 4^{ème} de couverture)³⁸¹

³⁷⁹ DUNETON Claude, *Histoire de la chanson française*, Seuil, Paris, 1998.

³⁸⁰ CUQ Jean-Pierre & GRUCA Isabelle, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Presses Universitaires de Grenoble, Grenoble, 2009 (1^{ère} éd. 2002).

³⁸¹ BONNIEUX Bertrand, CORDEREIX Pascal, GIULIANI Élisabeth, *Souvenirs, souvenirs... Cent ans de chansons françaises*, Gallimard, Paris, 2004.

La chanson n'a pas un sujet unique et fixe. Toutefois, certains spécialistes de la chanson constatent, qu'à travers les siècles, il existait dans la société française des sujets plus imposants que d'autres et assez récurrents constituant ainsi une source abondante pour la création de chansons. Ces sujets, inspirés de la vie et de la société, aussi variés soient-ils, donnaient naissance à des types (ou catégories) de chansons ayant leurs propres appellations. C'est ainsi que la chanson française prenait donc tour à tour, d'après le sujet, celui de l'épigramme ou de la satire, du madrigal, de l'élégie, de la pastorale, de l'ode héroïque, et même de l'ode sacrée. De là, nous distinguons les chansons religieuses, patriotiques ou guerrières, les chansons satiriques ou vaudevilles, les chansons pastorales, les chansons bachiques, les chansons érotiques et la romance.³⁸²

- La chanson religieuse : comme l'indique sa dénomination, elle roule sur des sujets de religion et de piété. Inspirée d'images gracieuses, la chanson religieuse est destinée à toucher le cœur, recréer l'esprit et à exprimer la gaieté et la joie. Elle se distingue du chant cantique car ce dernier étant destiné à être chanté en cœur dans les lieux saints, préfère souvent un ton grave et sérieux tandis que la chanson religieuse, elle est généralement échu à être fredonner en dehors de ces lieux, demande un ton plus joyeux, une mesure plus vive et une versification plus légère.

« Bénissez le Seigneur suprême,
 Petits oiseaux, dans vos forêts ;
 Dites sous ces ombrages frais ; Dieu mérite qu'on l'aime !
 Dans ces beaux lieux tout est fertile ;
 J'y vois des fruits, j'y vois des fleurs ;
 Et je dis en versant des pleurs :
 Je suis l'arbre stérile ! »

- La chanson patriotique guerrière ou nationale : inspirée par un sentiment élevé de fierté et d'appartenance envers la patrie, cette chanson célèbre la gloire de la nation, les hauts faits des héros et leurs victoires. Une des chansons les plus connues de ce genre est *Le Chant de guerre de l'armée de Rhin* composée en 1792 par Rouget de l'Isle qui deviendra par la suite l'hymne nationale de la France : *La Marseillaise*.
- La chanson satirique ou vaudeville : nourrit par les événements singuliers survenant dans une société, la chanson satirique ou vaudeville critique les défauts, les travers, les

³⁸²Référence : « Les genres de la poésie : la chanson ».article publié sur le site internet www.espacefrancais.com
 . [En ligne, consulté le 18 décembre 2018]

URL : <https://www.espacefrancais.com/la-chanson/>

actions répréhensibles et les mœurs irrégulières. Elle adopte généralement un ton vif, piquant sans pour autant dépasser les limites d'une critique fine et d'une raillerie délicate comme en témoigne ce couplet d'un vaudeville du chansonnier Charles-François Panard :

« *Le perroquet et l'acteur*
Tous deux récitent par cœur :
Voilà la ressemblance.
Devant le public assemblé,
L'un siffle, l'autre est sifflé :
Voilà la différence. »

- La romance : de nature douce et affectueuse, la chanson romantique a toujours pour sujet une aventure amoureuse, une histoire touchante ou tragique, un regret, un souvenir douloureux. Elle rejette toute recherche d'esprit car l'esprit n'est d'autre que l'écueil du langage du cœur. Son caractère, à penchant sentimental et naïf, laisse paraître un style léger, simple, naturel et délicat.

Outre les sujets faisant varier les chansons, il est possible également d'observer l'influence que peut avoir une époque sur « cet art millénaire qui s'avère, quelle que soit l'époque concernée, le reflet le plus fidèle de l'air du temps »³⁸³. En se référant, de nouveau, aux nombreux articles de la revue *Le français dans le monde*, nous constatons que des spécialistes de la chanson ont procédé à des analyses approfondies des archives musicales françaises afin d'établir une classification des chansons existantes selon le thème ou l'époque. En effet, dans le n°198 (janvier 1986), Carmen Mata Barreiro³⁸⁴ partage avec les lecteurs un excellent parcours historique de la chanson française durant la période qui s'étend entre la fin de la deuxième guerre mondiale jusqu'aux années 80. Elle y distingue :

• **Les années d'après guerre: 1945**

- Chanson populaire: É. Piaf: *Milord*

Y. Montand: *La bicyclette*

- Chanson "Rive gauche": J. Gréco: *Un petit poisson, un petit oiseau*

L. Ferré: *À Saint-Germain-des-Prés*

³⁸³ HIDALGO Fred, préface et avant propos de ROBINE Marc, *op.cit.*

³⁸⁴ Cité dans DUMONT Pierre, *Le français par la Chanson, Nouvelles approches de l'enseignement de la langue et de la civilisation françaises à travers la chanson populaire contemporaine*, L'Harmattan, Paris, 1998.

● **Les années 50: un sang nouveau**

- La difficulté d'être: G. Brassens: *La mauvaise réputation*
- Les femmes: G. Brassens: *Une jolie fleur*
- L'amitié: G. Brassens : *Chanson pour l'Auvergnat*
- L'humour mordant: J. Brel: *Les Bourgeois*
- L'ironie: J. Brel: *Les bonbons*
- L'amour: J. Brel: *Ne me quitte pas*

● **Les rythmes nouveaux: 1953**

- G. Bécaud

● **Les jeunes au pouvoir: 1956**

- L'arrivée du rock and roll: J. Hallyday: *Souvenirs souvenirs*
É. Mitchell: *Mauvaises vibrations*
- La "soul music": F. Hardy: *Tous les garçons et les filles de mon âge*

● **Le folk: fin des années 60**

- Le folk contestataire: M. Le Forestier: *San Francisco*
- Folk lié au mouvement écologiste, à la reconnaissance de la culture locale: A.Stivell: *Tri Martolod*

● **Le renouveau de la chanson à texte: 1968**

G. Moustaki: *Le métèque*

J. Ferrat: *La montagne*

- Une expression féminine: M.P. Belle: *La Parisienne*

Mama Béa: *Soixante huitarde*

● **Une nouvelle chanson française (festivals, Printemps de Bourges, etc.): l'après 70**

A. Souchon: *Allô Maman Bobo*

G. Lenorman: *Si j'étais président*

● **New wave, des punks aux branchés: année 80**

Higelin: *Lobotomic/autonomie*

B.Lavilliers: *C.I.A.*

Renaud: *Laisse béton*

Indochine: *Kao bang*

Cependant, pour Pierre Dumont (1998 : 21³⁸⁵), la classification proposée par Carmen Mata Barreiro « n'est pas à l'abri de la critique, tant du point de vue du découpage (la chanson à texte traverse toutes les périodes distinguées par Mata Barreiro et ne peut donc être datée aussi précisément qu'elle le prétend) que de celui de l'interprétation. C'est ainsi, par exemple, que raccrocher la "Chanson pour l'Auvergnat" de Georges Brassens au seul thème de l'amitié nous paraît proche du contresens. ». Dumont s'est intéressé alors sur le statut de la chanson française en s'interrogeant sur ce qu'elle est devenue dans les années post 80. Pour tenter d'y répondre, il a analysé les principaux articles que L.-J. CALVET a consacrés à la chanson dans *Le français dans le Monde* durant cette époque. Il en a tiré les thèmes suivants:

- Un autre regard sur la société française d'aujourd'hui: Renaud
- Appels à l'espoir et à la communication: Patrick Bruel: *Casser la voix*
- Un abandon du style "Rive gauche": Michel Jonasz
- La peinture d'une France plurielle: Serge Gainsbourg
- L'exotisme: Bernard Lavilliers: *O gringo*
- Le temps des Lolita: Mylène Farmer: *Libertine*
- Une révolution dans la langue: Le plus bel exemple est celui que nous offre Renaud dont la majorité des chansons se distinguent par une langue contemporaine, proche du « français branché ».
- La chanson-nostalgie: Enzo Enzo: *Juste quelqu'un de bien*
- La chanson instrument social: Les Restaurants du cœur
- Révolte ou rupture: Un sujet incarné par le Rap: MC Solaar
- L'immigration: Hamou Cheheb: *Retour au pays*

Dans le même ordre d'idée, le n°257 (mai - juin 1993) du *français dans le monde* comporte un « Dossier chanson » dû à une collaboration entre Michel Boiron et Patrice Hourbette³⁸⁶. Ce dossier pédagogique propose un autre panorama de la chanson française depuis les années de 1960 jusqu'aux années 90. La classification des chansons repose, une fois de plus, sur les thèmes les plus répandus durant cette trentaine d'années.

1960-1964: Du yé-yé dur ou yé-yé mou

1967-1967: De l'insouciance à la critique sociale

³⁸⁵ DUMONT Pierre, *Le français par la Chanson*, 1998, *op.cit.*

³⁸⁶ BOIRON Michel et HOURBETTE Patrice, « La nouvelle génération française », in *Le français dans le monde*, n°257, Clé International, mai - juin 1993, p. 52-64.

1967-1977: Du militantisme au silence

1978-1979: Voix de banlieue cherchant futur

1980-1981: Renouveau en forme de carrefour

1982-1989: La quête du son européen et les années Top 50

1990-1991: Du top au métissage

1991-199...

Certes, pour certains, les classifications suggérées pourraient, plus ou moins, faire l'objet d'une critique ou donner matière à débattre mais quoi qu'il en soit, il est clair que celles-ci font un parallèle entre l'histoire de la France et celle de ses chansons. L'idée que nous pouvons déduire de tout cela est que la chanson ne serait autre que le reflet de la société dans laquelle elle naît, elle vit et (dans certains cas) elle meurt. Une idée que confirme Jean-Claude Klein (1991 : 91)³⁸⁷ dans son livre *La chanson à l'affiche* : « Adossées aux gigantesques embardées de l'histoire, les petites histoires de la chanson enregistrent à leur manière, en musardant un peu, la marche du temps ».

La chanson s'accommode donc à chaque époque, s'adapte selon chaque société, mais cette relation chanson/société est à double sens, c'est-à-dire que la chanson est apte à influencer elle-même la société. C'est principalement le rôle des chansons dites « engagées ». La chanson engagée est celle qui fait part des problèmes de la société de son époque. Qu'elle soit sur le thème de l'écologie, de la politique, du social ou du solidaire, son rôle est d'informer, révéler la réalité et d'inciter les individus à agir. La première chanson française engagée fut *La Marseillaise* écrite en 1793 par Rouget de Lisle et qui devint par la suite l'hymne national français. Aujourd'hui, les chansons engagées ont pris un tournant plus environnemental ou solidaire. Nous pensons particulièrement aux nombreux titres des *Enfoirés*, une troupe d'artistes chantant pour les *Restos du Cœur* ou, plus récemment, la chanson *Mercy* du duo Madame, Monsieur, créée et chantée pour sensibiliser l'opinion mondiale sur le sort des immigrés qui, cherchant à contourner le destin, périssent noyés par milliers (« Je suis tous ces enfants que la mer a pris », dit la chanson. Un texte, ou plutôt un témoignage, qui raconte ce que symbolise l'espoir dans l'horreur).

³⁸⁷ KLEIN Jean-Claude, *La chanson à l'affiche*, Du May, Boulogne Billancourt, 1991.

À l'instar de toute œuvre d'art, la chanson fait ainsi partie du patrimoine culturel de la société. Elle est le fruit de cette société et se doit de la représenter à différents niveaux. En d'autres termes, et plus précisément ceux de Pierre Dumont (*Op.cit* : 89) qui est l'auteur de l'une des classifications évoquées précédemment :

La chanson est donc bien l'expression d'une civilisation, d'une culture, en réalité le premier mode d'expression symbolique, le premier mode de la représentation de l'image de soi et des autres. Quand une société réfléchit, ses chansons s'en ressentent. Oum Kalsoum fut l'expression la plus idéale du panarabisme, de la fierté et de l'unité arabes. Fela Anikulapo Kuti a incarné l'Afrique nègre et résistante. Amalia Rodriguès le fatum d'un Portugal pris en otage dans ses problèmes colonialistes et l'on sait bien que Piaf et Chevalier, puis encore aujourd'hui Juliette Gréco incarnent une certaine idée de la France, y compris aux États-Unis.

Il nous a semblé alors opportun d'évoquer furtivement, à notre niveau et de manière non officielle (c'est-à-dire, non appuyée sur des textes théoriques), comment est perçue cette chanson française dans la société syrienne, ce qu'elle représente, sa place dans le palmarès, sa destination, son public et son appréciation en Syrie.

6. La chanson française dans la société syrienne.

Il n'existe pas à cette date, sauf erreur de notre part, un article ou un document traitant de ce sujet et auquel nous pourrions nous référer pour la rédaction de ce paragraphe. Nous souhaiterions alors nous baser sur notre propre vécu, nos observations ainsi que sur quelques témoignages de notre entourage. Nous ne prétendons ni un professionnalisme en ce domaine, ni une connaissance intégrale et nous sommes très loin de prétendre représenter toute la société syrienne, mais par nécessité de donner une idée de la place de la chanson française dans notre société, nous allons nous permettre de tracer notre point de vue en tant que membre de la « jeunesse » active syrienne.

Comme pour le choix de l'apprentissage d'une langue étrangère, de la pratique en milieu professionnel, de suivi de médias, etc., l'univers anglo-saxon s'impose une fois de plus en Syrie. En effet, la chanson anglo-saxonne, très présente dans la société syrienne, occupe le deuxième rang en ce qui concerne les tendances d'écoute et le nombre d'auditeurs de chansons en Syrie, le premier étant réservé aux chansons arabes. Cependant, nous ne pouvons nier la place particulière qu'accorde la société syrienne à la chanson française, une place qui évolue énergiquement ces dernières années.

En effet, le nouveau rapport qui nous lie à la technologie et aux outils multimédia actuels a entraîné une ouverture sur le monde et, par la même occasion, une facilité d'accès à toutes

sortes de contenus, dont la chanson. Les chansons françaises sont de plus en plus plébiscitées et diffusées par les médias syriens. Certes, il est vrai que l'on ne passe pas une chanson française (ou francophone) toutes les dix minutes mais celle-ci ne se fait pas rare non plus, plus particulièrement sur les ondes des radios où, durant les programmes du soir souvent dédiés aux amoureux, une large variété de chansons d'amour y trouve sa place. Synonyme de romantisme, de douceur et de passions amoureuses (un cliché, peut-être, mais qui fait tout un effet dans la société syrienne), les chansons telle que *La vie en rose* d'Édith Piaf, *La Bohème* de Charles Aznavour, *Ne me quitte pas* de Jacques Brel, *La maladie d'amour* de Michel Sardou, *L'été indien* de Joe Dassin ou *C'est écrit* de Francis Cabrel et *Pour que tu m'aimes encore* font rêver, la nuit en Syrie, tant d'âmes romantiques.

Aujourd'hui, la chanson française ou francophone moderne et actuelle occupe de plus en plus de place sur la scène du divertissement dans la société syrienne. En effet, les chansons de Céline Dion interprétées en français sont chantées par beaucoup de syriens, même ceux qui n'ont jamais appris le français (c'est une preuve qu'il est possible d'apprendre à chanter une langue avant même de la parler !). Un grand phénomène, la chanson de Stromae, *Alors on danse*, a fait un énorme succès en Syrie : c'était le *Hit* de l'été 2010, on l'entendait partout, à la radio, dans les magasins « branchés », dans les postes des voitures qui passent dans les rues et surtout dans les boîtes de nuit. Il en est de même pour les titres d'Indila : *Dernière danse* et *SOS*. Mais ce que nous notons particulièrement et qui nous avait agréablement marquée, c'était le fait d'entendre la voix de maître Gims retentir dans une petite ruelle de Damas. Un groupe de jeunes en était à l'origine et, ayant remarqué notre surprise, avait demandé si nous connaissions cet artiste (ce qui semblait relativement admissible, voire normal, pour nous qui vivions en France la plupart du temps). Ces jeunes avaient expliqué qu'ils avaient découvert Maître Gims suite au succès de sa chanson, *Bella*. Petit à petit, ils se sont mis à chercher sur Internet puis écouter ses nombreux tubes dont ils sont devenus « fans » depuis. À notre question s'ils savaient parler, comprenaient ou avaient déjà appris le français, ils avaient répondu négativement en rétorquant avec un ton proche du sarcastique : « De toutes façons, le Rap, ça va tellement vite que même s'il (Maître Gims) chantait en syrien, on n'aurait pas compris ! ».

Un autre phénomène qui a aidé à la propagation de la chanson française dans la société syrienne, c'est le nombre de plus en plus croissant de restaurants au style « à la française » (car synonyme de luxe, d'élégance et de la véritable gastronomie, comme évoqué *supra* : première partie, chapitre 1) et qui ont adopté la chanson française comme musique de fond

pour compléter le décor et mettre les clients dans une ambiance purement française: c'est le cas des restaurants tels " Le coin français", " L'Odéon", "Le Jardin", etc.

À noter également, l'influence des programmes télévisés devenus internationaux, nous pensons particulièrement à l'émission *The Voice* qui, dans sa version arabe, avait contribué à l'introduction d'un nouveau registre de chansons chez le public syrien : français et très actuel.

Ces différents points, que nous espérons avoir, à notre niveau (nous le précisons), bien évoqués, affirment que la chanson française est bien présente dans la société syrienne et prouvent qu'elle pourrait (et selon nous, devrait) être accueillie dans des domaines plus vastes que celui du divertissement.

Conclusion.

Jusqu'ici, dans ce chapitre, nous avons parlé de la chanson de façon générale et représentative, de la chanson qui reste en marge des vraies activités de la classe. C'est comme cela qu'elle a souvent été traitée : à la rigueur, elle avait une place en tant qu'élément de motivation, de récompense ou de distraction. Tout cela n'était pas mauvais et loin d'être dégradant, mais c'était reléguer la chanson à une place tout à fait secondaire. Elle ne faisait pas partie du programme pédagogique tel défini par l'Institution, l'école ou même le professeur. Et pourtant, la chanson semble arborer tellement de fonctions et offrir autant d'opportunités d'exploitation qu'il serait dommage de ne pas considérer en classe de langue, Dans son ouvrage *La chanson dans la classe de français langue étrangère* (1980 :21)³⁸⁸, Louis-Jean Calvet écrit : « Dis-moi ce que tu chantes, je te dirai qui tu es : si apprendre le français c'est aussi apprendre un peu de ce que sont les Français, la chanson trouve tout naturellement sa place dans la classe. En avant la musique, donc ».

En avant la musique, donc...

³⁸⁸ CALVET Louis-Jean, *La chanson dans la classe de français langue étrangère*, Clé International, Paris, 1980.

Chapitre 2

Chanson et didactique du français langue étrangère

Apprendre une langue, c'est apprendre à approcher un univers linguistique mais aussi culturel différent de celui d'origine des apprenants. Dans cet univers en mouvement et évolution perpétuels, les méthodes traditionnelles d'enseignement/apprentissage des langues s'avèrent devenir peu captivantes et de moins en moins efficaces. Avec l'essor des méthodologies communicatives puis actionnelles, commence alors à émerger une nouvelle conception de la langue considérant cette dernière en tant qu'organisme vivant, en mutation constante et dont on se sert, essentiellement et avant tout, pour communiquer. Une nouvelle forme d'enseignement tente alors de se défaire de cette image héritée des méthodes d'enseignement/apprentissage traditionnelles et qui s'est implicitement ancrée dans notre mémoire collective nous laissant souvent imaginer une configuration de la classe de langue assez rudimentaire : une salle, des bancs occupés par des élèves, tous tournés pour faire face à un maître inséparable de son tableau sur lequel se passe tout le transfert de connaissances. La seule interaction existante et tolérée, selon ce schéma, est celle des explications que fournit le maître. Toute autre interaction est souvent perçue comme du bavardage méritant d'être sanctionné car synonyme d'indiscipline.

Dans cette perspective, ce nouveau mode d'enseignement, l'apprenant adopte un comportement actif (Cuq & Gruca, 2003)³⁸⁹, autonome (Barbot, 2000³⁹⁰ ; Porcher, 2004³⁹¹), il devient acteur de l'apprentissage (Puren, 2006)³⁹², apprend par l'expérience (Pourtois & Desmet, 2002)³⁹³ en développant des habiletés métacognitives (Oxford, 1990)³⁹⁴. Grâce à l'introduction d'activités interdisciplinaires, l'apprenant perçoit plus aisément l'importance

³⁸⁹ CUQ Jean-Pierre & GRUCA Isabelle, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, 2003 (1^{ère} éd. 2002), *op.cit.*

³⁹⁰ BARBOT Marie-José, *Les auto-apprentissages*, coll. Didactique des Langues Étrangères, Clé International, Paris, 2000.

³⁹¹ PORCHER Louis, *L'enseignement des langues étrangères*, coll. Langues vivantes, Français langue étrangère, Hachette Éducation, Paris, 2004.

³⁹² PUREN Christian, « De l'approche communicative à la perspective actionnelle », in *Le Français dans le Monde*, n°347, Clé International, sept.-oct.2006, p. 37-40.

³⁹³ POURTOIS Jean-Pierre, DESMET Huguette, *L'éducation postmoderne*, 3^{ème} édition, PUF, Presses Universitaires de France, Paris, 2002.

³⁹⁴ OXFORD Rebecca, *Language Learning Strategies, What Every Teacher Should Know*, Heinle & Heinle Publishers, 1990.

des contenus d'apprentissage pour sa vie en société (Maurer, 2001)³⁹⁵. Suite à la démocratisation puis au déploiement des Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement (TICE) et à leur introduction dans les institutions d'enseignement/apprentissage des langues, cet aspect « vivant » de la langue est davantage mis en exergue. Par conséquent, de nouveaux outils et supports qualifiés d'« authentiques » adaptés à cette nouvelle étape de la didactique des langues ont alors fait leur apparition de manière à abolir les murs qui empêchaient le processus pédagogique de se répandre et de prospérer en dehors de la classe, favorisant l'autonomisation de l'apprenant et le recours à sa subjectivité. Ceci a été d'autant plus révolutionnaire en ce qui concerne le travail des compétences orales. Alex Boulton (2014)³⁹⁶ affirme que l'utilisation des TICE a contribué à l'individualisation de l'apprentissage, ce qui semble avantageux pour travailler certaines aptitudes comme la compréhension orale. En effet, la création et l'usage de corpus oraux, tels que nous les connaissons aujourd'hui, n'auraient pas été envisageables sans avoir eu recours aux nouvelles technologies, « les corpus tels qu'on les connaît aujourd'hui doivent leur existence à la technologie » (Boulton, *Ibid.* : 27). Il était dorénavant devenu possible d'enregistrer les données, les regrouper sur une même interface, les utiliser n'importe quand et n'importe où. Ces nouvelles technologies ont permis la création puis la mise à disposition de documents offrant un contact réel et immédiat avec la langue cible. En un clic, l'apprenant peut accéder à des vidéos, des émissions, des documentaires qui lui permettent de se familiariser avec la langue étrangère. Le travail, par exemple, sur des vidéos authentiques favorise la mobilisation du processus de type onomasiologique (du sens vers la forme, cf. *supra*, 2^{ème} partie, chapitre 2, puis 5.1.1. *Les stratégies de compréhension orale*). Visionner de vraies personnes, l'expression de leur visage, leur gestuelle, leur accoutrement ou uniforme, le paysage qui entoure les locuteurs, entendre les bruits environnementaux facilitent pour l'apprenant la mise en place d'une série d'éléments qui construisent la situation de communication et permettent d'établir la phase de *pre-listening*, l'étape de préparation avant l'écoute (Harris, 2015 : 53)³⁹⁷.

Les TICE permettent également à l'apprenant de réguler son écoute (un critère non pris en compte dans les méthodes traditionnelles). En effet, écouter – nous allons le voir - est une activité qui entraîne une charge cognitive et nécessite la concentration de l'apprenant

³⁹⁵ MAURER Bruno, *Une didactique de l'oral - du primaire au lycée*, 2001, *op.cit.*

³⁹⁶ BOULTON Alex, TYNE Henri, *Des documents authentiques aux corpus, démarches pour l'apprentissage des langues*, Didier, coll. Langues et didactique, Paris, 2014.

³⁹⁷ HARRIS Rachel, "New listening strategies for a new generation: Using new technologies to update listening comprehension activities", in *Encuentro*, 24, p.52-58.

(Roussel, 2014)³⁹⁸. La possibilité qu'offrent les TICE de mettre « en pause » un document sonore ou une vidéo, de revenir si besoin sur un passage ambiguë, ou d'arrêter l'écoute ou le visionnage quand l'activité présente une charge cognitivement trop complexe, permet à l'apprenant de réguler son écoute.

Désormais, tout fait divers, œuvre artistique, document sonore, contenu médiatique, ou autres est désormais déclencheur du processus pédagogique, porteur d'avantages (et parfois d'inconvénients) et susceptible d'être exploité à des fins didactiques. Les réalisations artistiques, avec l'immense variété qu'elles présentent, constituent alors un champ fertile qui inspirent tous les jours de nouvelles techniques d'enseignement/apprentissage en didactique des langues étrangères (comme développé *supra* : deuxième partie, chapitre 3) avec l'utilisation des pratiques théâtrales, la danse, la musique, etc. dans les classes de langues étrangères).

Réalisations artistiques à haute teneur émotionnelle, la chanson et la musique sont des vecteurs linguistique et culturelle à travers le temps. Bien présentées, ces « sollicitations affectives et esthétiques non verbales » permettent de générer un accès fructueux à la langue et à la culture (Boiron, 2005)³⁹⁹. Dans certaines régions du monde où vivent des minorités ethniques, il existe des langues parlées qui se présentent très rarement sous forme écrite. Nous pensons notamment à la langue araméenne en Syrie. Pratiquée par une minorité vivant à Maaloula près de la capitale syrienne⁴⁰⁰, cette langue en voie de disparition est transmise de génération en génération essentiellement par voie orale et à travers les psaumes et les chants religieux. Ce phénomène de transmission orale, observé aux quatre coins du monde et qui dure depuis des centaines d'années, interroge la didactique des langues. S'il est possible de maîtriser (au sens simple du mot : être capable de parler) une langue sans la comprendre, est-ce que ces préacquis phonologiques pourraient favoriser plus tard l'apprentissage formel de cette langue en milieu institutionnel ? Comment alors ne pas se préoccuper de la chanson et de l'impact qu'elle pourrait avoir dans des milieux institutionnels pédagogiques, scolaires ou instituts d'enseignement/apprentissage de langues ?

Pour Michel Boiron (*Ibid.*),

³⁹⁸ ROUSSEL Stéphanie, « À la recherche du sens perdu : comprendre la compréhension de l'oral en langue seconde », in *La clé des langues*, [En ligne, consulté le 02 mars 2018]

URL : <http://cle.ens-lyon.fr/plurilingues/a-trier/a-la-recherche-du-sens-perdu-comprendre-la-comprehension-de-l-oral-en-langue-seconde>

³⁹⁹ BOIRON Michel, « Approches pédagogiques de la chanson », 2005, *op.cit.*

⁴⁰⁰ cf. *supra*, 1^{ère} partie, chapitre 1 puis 3. *Population et langues parlées*

la chanson est un lien avec la culture de l'autre dans sa diversité. Elle est un lieu de découverte de la réalité multiculturelle française et francophone. Elle a aussi une mission de plaisir, de divertissement... Le français n'est pas uniquement fait pour travailler, pour faire des exercices. On peut rire, danser, s'amuser avec des chansons... en français.

Par l'introduction de la chanson en classe de français langue étrangère, il y a donc, avant tout, une volonté réelle de désinstaller la monotonie institutionnelle/pédagogique héritée des méthodologies traditionnelles béhavioristes et de faire découvrir aux apprenants le plaisir d'apprendre en proposant une manière plus ludique pour aborder la langue.

Nous allons ici évoquer quelques réflexions ou points de vue de spécialistes de la chanson en milieu pédagogiques et présenter certains de leurs travaux.

1. Prise de conscience de la légitimité de la chanson française en didactique.

Agréable à l'écoute, saisissante par le rythme, riche en vocabulaire et chargée culturellement, la chanson constitue un support idéal pour l'enseignement/apprentissage des langues. Longtemps qualifiée d'art mineur, ou même de sous-art, la chanson n'alimentait pas systématiquement les réflexions des pédagogues. Pour la plupart, la chanson était un élément de divertissement et non un objet d'étude « sérieux ». Calvet (1980 : 19)⁴⁰¹, observe que : « pour bien des professeurs, en effet, la chanson relève plus du loisir que du travail, de la mode que de la culture, de la musique que de la langue (...) ». De même, dans le champ didactique, elle n'est que sujet relativement récent aux préoccupations des spécialistes qui avaient longtemps maintenu un accueil « réservé » à ce type de documents sonores et authentiques : « ils invoquent souvent les raisons suivantes : la complexité, l'incohérence et le non-respect de la norme des productions orales » (Lèbre-Peytard, 1990 : 9)⁴⁰². Pour Pierre Dumont (1998, 89)⁴⁰³, « ... les pédagogues manquent généralement d'imagination [...] la chanson n'est très souvent qu'un mauvais prétexte à une explication de texte linéaire qui se veut renouvelée - plus linguistique que littéraire, plus rhétorique que stylistique - mais qui n'est pas bien différente de celle qui se pratique à partir de textes jugés plus nobles ». On négligeait beaucoup l'effet que peut produire l'écoute d'une chanson dans la conscience et l'inconscience de l'apprenant jusqu'à ce qu'un bon nombre d'études démontrent (comme développé *supra*, deuxième partie, chapitre 3, 3.2. *Les bienfaits de la musique*) que les mécanismes du cerveau qui servent à décoder la langue sont les mêmes que ceux qui servent à

⁴⁰¹ CALVET Louis-Jean, *La chanson dans la classe de français langue étrangère*, 1980, *op.cit.*.

⁴⁰² LEBRE-PEYTARD Monique, *Situations d'oral. Documents authentiques : analyse et diffusion*, Clé International, Paris, 1990.

⁴⁰³ DUMONT Pierre, *Le français par la Chanson*, 1998, *op.cit.*

comprendre la musique (voir notamment les travaux menés par Anne Lowe sur le traitement acoustique perceptif en parole et en musique : 1995⁴⁰⁴, 1998⁴⁰⁵ et 2002⁴⁰⁶).

De par sa particularité sonore alliant musique, rythme et paroles rimées, la chanson saisit donc le conscient tout comme l'inconscient de l'apprenant, intercepte son attention et attise sa curiosité. Selon Gaëtane Poliquin (1988 : 8)⁴⁰⁷, la chanson est un « micro-univers signifiant dont l'organisation textuelle est close et fortement structurée. C'est un genre spécifique dans lequel les éléments linguistiques et extralinguistiques sont étroitement liés et se combinent ». Ces éléments extralinguistiques étant le rythme, la musique et les instruments. Dans sa définition de la chanson, Louis.-Jean Calvet (1981 : 29)⁴⁰⁸, souligne également ces deux éléments : « c'est le lieu d'un sens composé, le lieu d'une convergence entre procédés mélodiques et procédés linguistiques. (...) C'est une rencontre heureuse, en général, la musique n'allant pas contre la langue ». La chanson se présente donc comme un outil didactique d'un genre particulier. Dotée de cette « double substance : musicale et verbale » (Morin, 1965 : 2)⁴⁰⁹, elle se laisse facilement aborder. L'éternel succès des comptines, inculquées dès le plus jeune âge, ne serait-il pas redevable en quelque sorte à cette combinaison ? Des recherches menées auprès de jeunes enfants ont souligné à quel point les connaissances musicales de ceux-ci, à savoir le penchant pour certains genres musicaux, le désir de chanter, une certaine assimilation du rythme et de la mélodie, etc., « pourraient soutenir de façon marquée l'enseignement de la littérature » (Bolduc, Lavoie & Fleuret, 2009)⁴¹⁰.

⁴⁰⁴ LOWE Anne S., «The effect of the incorporation of music learning into the second language classroom on the mutual reinforcement of music and language», Doctoral dissertation, Université of Illinois at Urbana-Champaign, 1995.

⁴⁰⁵ LOWE Anne S., « L'intégration de la musique et du français au programme d'immersion française : avantages pour l'apprentissage de ces deux matières », in *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXIV, n°3, 1998, p.621-646. [En ligne, consulté le 13 décembre 2017]

URL : <https://www.erudit.org/fr/revues/rse/1998-v24-n3-rse1838/031975ar/>

⁴⁰⁶ LOWE Anne S., « Recherche collaborative musique/arts/langue en milieu linguistique minoritaire : Apprentissage interdisciplinaire et développement de l'identité », in *RCLA-CIAL*, vol. 5, n° 1-2, 2002, p. 93-116. [En ligne, consulté le 13 décembre 2017]

URL : <https://www.erudit.org/fr/revues/fa/2004-n18-fa1812832/1005346ar.pdf>

⁴⁰⁷ POLIQUIN Gaëtane, *La chanson et la correction phonétique*, Publication B-167, Centre international de recherches sur le bilinguisme, Université Laval, Québec, 1988.

⁴⁰⁸ CALVET Louis-Jean, *Chanson et société*, 1981, *op.cit.*

⁴⁰⁹ MORIN Edgar, « On ne connaît pas la chanson », in *Communication*, 6, 1965, Chansons et disques, p.1-9.

⁴¹⁰ BOLDUC Jonathan, LAVOIE Nadia, FLEURET Carole, « Les effets de la musique auprès d'élèves du début du primaire présentant des difficultés d'apprentissage en lecture et en écriture : recension des écrits », in *McGil Journal of Education*, vol. 44, n°2, 2009, p.163-175. [En ligne, consulté le 27 février 2018]

URL : <https://www.erudit.org/fr/revues/mje/2009-v44-n2-mje3585/039030ar/>

Depuis la fin des années soixante, la revue *Le français dans le monde* offre, à travers ses différents numéros, une place de choix à la chanson française au point même de lui consacrer une rubrique permanente où différents didacticiens et chercheurs se précipitent pour y rédiger leurs articles invoquant, tour à tour, ce qui donnait à la chanson française sa particularité et la distinguait des autres arts : les paroles étaient écrites par les plus grands poètes de chaque époque, la musique était composée par les meilleurs artistes pour enfin être chantée par les plus belles voix. Cette combinaison ne pouvait qu'imposer son effet permettant à la chanson de réclamer sa place comme art majeur dans le patrimoine national français.

Partant de ce constat, dans sa « Lettre ouverte sur la chanson » publiée en 1969 dans le n° 66 de la revue *Le français dans le monde*, Francis Debyser⁴¹¹ affirme que la chanson française, représentée pour lui par Brassens, Brel, Ferré, Barbara et quelques autres n'est plus un sous-art puisqu'il véhicule désormais la « vraie poésie », c'est-à-dire celle qui ne saurait être refusée par l'Académie française. Dès lors, comment ne pas justifier le mérite qu'a la chanson de tracer son chemin dans la didactique et d'être intégrée dans les classes de langues ?

L'introduction de la chanson française au sein des institutions pédagogiques et programmes didactiques ne date donc pas d'hier. Pierre Dumont (*Op.cit.*, 1998 : 8)⁴¹², se référant à la *Lettre ouverte* de Debyser pour relater l'apparition de la chanson dans les programmes de didactique du FLE, note :

C'est donc dit, dès 1969 : la chanson, intégrée au sein de la 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.

Dès lors, la chanson est la bienvenue en classe de FLE, non seulement pour sa capacité à illustrer différents aspects de la langue française (accents, prononciation, vocabulaire, grammaire ...etc.) mais parce qu'elle est aussi une représentation réelle de la France et de la société française. En 1984, un article de Licari *Bien faite pour apprendre...la chanson*⁴¹³, a démontré que l'utilisation de la chanson en classe de langue correspondait aux nouvelles perspectives de l'approche communicative. Elle est une espèce de « réalité moléculaire » (*Ibid.*). De plus, une approche pédagogique fondée sur les arts est plus motivante. Dans leur dossier pédagogique sur la chanson apparu dans le n°257 du *français dans le monde*, Michel

⁴¹¹ DEBYSER Francis, « Lettre ouverte sur la chanson », in *Le français dans le monde*, n°66, Clé International, 1969.

⁴¹² DUMONT Pierre, *Le français par la Chanson*, 1998, *op.cit.*

⁴¹³ Cité dans DUMONT Pierre, *Ibid.* : 20.

Boiron et Pierre Hourbette (1993)⁴¹⁴ soutiennent l'idée que la chanson en classe de français est à considérer comme un document au même titre que d'autres (textes littéraires, articles de journaux, publicités, documents vidéo, etc.) qui permettent d'élargir remarquablement le champs d'investigation du professeur en s'appuyant sur des activités ayant l'heur de plaire aux élèves. On peut apprendre, rire, danser, s'amuser en français... avec des chansons!

La variété des choix que présente la chanson rend son exploitation d'autant plus intéressante : il en existe pour tous les goûts et pour toutes les époques, elles offrent ainsi une multitude de techniques, des plus simples aux plus complexes, à développer en classe de langue. Sa qualité « authentique » oriente la communication vers une forme d'expression, certes plus lyrique et créative, mais à la fois très réelle. Lors de l'apprentissage d'une langue étrangère, l'intérêt pour une chanson en langue cible dépasserait parfois celui d'une simple activité ludique pour constituer une réelle motivation au service de l'apprentissage d'une langue étrangère. De nombreux didacticiens préconisent alors d'attribuer à la chanson une place de choix dans une classe d'enseignement/apprentissage de langue étrangère où elle pourrait être sollicitée, aussi bien par les professeurs, en tant que support didactique dans différentes activités d'ordre grammatical, lexical, culturel, etc., que par les apprenants qui y trouveraient un moyen leur permettant de développer leurs acquis dans la langue-culture cible. Selon Boiron et Hourbette (*Ibid.*) :

Que ce soit simplement pour le plaisir de l'écoute collective, pour renforcer la motivation des apprenants, leur démontrer que les médias ne sont pas uniquement occupés par la culture anglo-saxonne, pour illustrer un thème traité en classe ou servir de déclencheur d'expression, la chanson a sa place dans la classe. Le choix de chansons contemporaines renforce l'actualité de la langue apprise, son insertion dans le monde d'aujourd'hui; il oblige aussi l'enseignant à remplacer fréquemment ses documents par de nouveaux plus récents.

Jean-Claude Demari (2004)⁴¹⁵ relate les premières apparitions de la chanson dans la classe de FLE à la fin des années 1950. A cette époque, l'analyse des textes littéraires des grands auteurs était de rigueur en cours de langue et il en allait de même pour l'étude des chansons. Ainsi, dans la classique méthode *Cours de Langue et Civilisation Française*, des chansons dites folkloriques, telles que *Alouette* et *Auprès de ma blonde*, accompagnées de

⁴¹⁴ BOIRON et HOURBETTE, « La nouvelle génération française » in *Le français dans le monde*, 1993, *op.cit.*

⁴¹⁵ DEMARI Jean-Claude, « De *Gentille Alouette* à *Lambré An Dro* : cinquante ans de la chanson en classe de FLE », 2003. [En ligne, consulté le 19 février 2018]

URL:<https://www.yumpu.com/fr/document/read/19580142/de-gentille-alouette-a-lambe-an-dro-european-mediaculture>

leurs partitions, étaient matière d'études (Maria Dantas Longhi & Bulla, 2012)⁴¹⁶. Il faudra attendre les années 1960, l'époque à laquelle émerge la dénomination « chanson à texte » ou « chanson à paroles », pour que « les belles paroles de Brel et la douce voix de Barbara » résonnent dans les classes de FLE (*Ibid.*).

À partir des années 1970, suite au réel bouleversement dans le paradigme méthodologique régissant l'enseignement/apprentissage des langues, les méthodes traditionnelles behavioristes, concevant la langue en tant que système figé et mémorisable par un travail constant de répétition, cèdent la place aux méthodologies communicatives qui préconisent une conception de la langue comme un organisme vivant, en évolution constante et indispensable pour communiquer. On incite alors à aborder la langue par sa complexité, c'est-à-dire qu'il est nécessaire de l'appréhender non seulement par ses composantes linguistiques mais aussi par ses composantes extralinguistiques et culturelles. Or, cette approche de la langue n'est possible que par l'étude de la langue en contexte, dont la chanson en constitue une représentation. Dans les classes, la « bonne langue » des grands classiques est alors remplacée par la « vraie langue » telle qu'elle est pratiquée par ses locuteurs natifs. À cette époque, prospère alors l'usage des documents authentiques, dont la chanson, car ils constituent des supports idéaux pour l'étude de cette langue en contexte.

En effet, la qualité authentique de la chanson, critère important depuis l'approche communicative, plaide en sa faveur : production artistique ayant l'avantage de représenter la richesse d'une langue vivante, d'illustrer tous les thèmes, toutes les variétés de registres, les accents régionaux, les usages familiers à une société et d'atteindre des dimensions qui semblent difficiles d'accès à travers les manuels. En effet, dans beaucoup de cas, les apprenants ont rarement l'occasion d'être en contact réel avec la langue cible en dehors des salles de classe, il en est d'ailleurs de même pour nombre de professeurs.

Véritable document authentique ne se limitant pas aux éléments strictement linguistiques (vocabulaire, grammaire, syntaxe, niveau de langue), [...] [la chanson permet] également l'examen des composantes paralinguistiques et extralinguistiques (timbre de la voix, accents, etc.). (Paradis & Vercollier, 2010)⁴¹⁷

⁴¹⁶ MARIA DANTAS LONGHI S. & BULLA T.C., « Atelier : les chansons en classe de FLE : quelques propositions pour entrer dans le rythme », in *Actes du XIIIème colloque pédagogique de l'Alliance Française de Sao Paulo*, 2012.

⁴¹⁷ PARADIS Swann & VERCOLLIER Gaëlle, « La chanson contemporaine en classe FLE/FLS : un document authentique optimal ? », in *Synergies*, 2010 : [En ligne, consulté le 17 mai 2018].
URL: <http://synergies.lib.uoguelph.ca/article/view/1211/1838> .

Ce changement méthodologique, qui a redéfini les rapports entre enseignant, apprenants et savoir, a entraîné également une évolution dans les critères de sélection des chansons à étudier (comme nous allons le voir *infra*). Dès lors, les chansons de Brel, Brassens, Béart, Ferrat, etc., commencent alors à enrichir la plate-forme des pratiques pédagogiques et des supports didactiques.

Aujourd'hui, plus que jamais, la chanson occupe une place justifiée dans la classe de FLE même si son apparition dans les manuels se fait assez rare, notamment en raison des contraintes liées aux droits d'auteur. Cependant, libre à chaque enseignant, s'il le souhaite, de créer les moyens afin d'introduire dans son cours des chansons susceptibles d'enrichir le programme en fonction des objectifs qu'il cherche à cibler/atteindre ... La démocratisation du matériel sonore et les avancées technologiques (le réseau Internet particulièrement) ont incité à l'intensification de cet usage. En effet, la chanson et tous les supports qui l'accompagnent, comme les clips vidéo, les sites proposant les paroles, les pochettes des CD, les interviews avec les artistes, etc., sont plus que jamais accessibles.

En ce sens, la chanson française devrait, au même titre que tous les autres domaines de l'art, se montrer l'objet d'analyses et d'études approfondies tout en ayant conscience de sa spécificité. Une spécificité qui se manifeste notamment au niveau des moyens de réception car il ne faut pas oublier que la chanson est, avant tout, une poésie qui se chante. Il est important alors de savoir comment l'écouter pour en percevoir le sens.

2. Les stratégies d'écoute et d'interprétation de la chanson.

La chanson est partout. Si auparavant, il fallait se rendre dans un magasin pour acquérir ses titres préférés sous forme de cassettes ou de disques, aujourd'hui elle est accessible à tous en un simple *clac*. Longtemps diffusée à travers les ondes radiophoniques essentiellement, elle est aujourd'hui omniprésente par le biais de différents moyens autre que le poste radio : télévision et chaînes musicales spécialisées, Internet, téléphones portables et baladeurs nouvelle génération, concerts et festivals, événements sociaux, etc. Si ces différents médiateurs audio-visuels émettent sans cesse et à longueur des journées des chansons de tous genres et selon tous les goûts, toutefois, et c'est bien là que réside le problème, alors qu'il est commun d'assister/ de trouver sur ceux-ci des programmes et émissions se préoccupant des dernières critiques littéraires ou cinématographiques, ou bien des analyses avancées sur les genres musicaux, ou même des débats sur le théâtre, il est rare en revanche que les médias portent un œil analytique sur la chanson. Souvent, il s'agit uniquement de diffuser la chanson

« tendance » du moment et de lui accorder une fonction peu flatteuse : divertissement, transition entre deux émissions, fin publicitaire/ à titre commercial, ou tout simplement (et c'est relativement malheureux!) pour combler un laps de temps.

C'est à ce niveau là que la distinction entre *entendre* et *écouter* prend tout son sens. Si les médias nous invitent constamment à *entendre* des chansons, elles ne nous apprennent pas réellement à les *écouter*, tandis qu'une émission de critique cinématographique, par exemple, aiderait l'auditeur/télespectateur/internaute à *regarder* au lieu de simplement *voir*. Si *voir* et *entendre* sont des comportements purement passifs, ce n'est pas le cas pour *regarder* et *écouter* qui, à l'inverse, sont des actions relevant du conscient ou du volontaire.

La pratique des compétences orales représente pour certains enseignants une source d'inconfort qui commence dès le commencement : avec l'écoute du support. Écouter suppose avoir un objectif, une finalité : la compréhension. Un comportement de compréhension engage quelqu'un qui écoute quelque chose dans une situation donnée pour une bonne raison (Gremmo & Holec, 1990 : 34-35)⁴¹⁸. Afin de permettre aux apprenants de développer leur compétence en compréhension orale, la recherche démontre l'importance d'un enseignement explicite des stratégies d'écoute, celles-ci étant définies comme l'« ensemble des actions ou de moyens observables et non observables utilisés pour faciliter la compréhension, l'apprentissage et la rétention des informations » (Dumais, 2012 : 57)⁴¹⁹. Claudette Cornaire (1998 : 65)⁴²⁰ définit le bon auditeur comme étant celui qui « [...] sait adapter son fonctionnement cognitif à la tâche qu'il doit réaliser, en détectant ses propres difficultés et en y apportant des solutions grâce à la mise en œuvres de stratégies ». Au terme d'une recension des travaux de recherches portant sur les stratégies d'apprentissage et d'écoute (en L1 et en L2), Cornaire (*Ibid.*) démontre que ce bon auditeur use préférentiellement de :

- quatre stratégies cognitives s'appliquant à l'activité de compréhension :
 - utilisation des connaissances antérieures ;
 - utilisation de l'inférence ;
 - utilisation du contexte ;
 - utilisation de la prédiction ou de l'anticipation ;

⁴¹⁸ GREMMO & HOLEC, « La compréhension orale : un processus et un comportement », 1990, *op.cit.*

⁴¹⁹ DUMAIS Christian, « L'enseignement explicite des stratégies d'écoute », in *Québec français*, n°164, hiver 2012, p.57-58.

⁴²⁰ Dans CORNAIRE Claudette & GERMAIN Claude, *La compréhension orale*, 1998, *op.cit.*

- deux stratégies métacognitives (conduisant l'apprenant à porter une évaluation sur sa performance, indépendamment de celle prodiguée par l'enseignant) :
 - utilisation de l'analyse de jugement critique ;
 - utilisation de l'objectivation, contrôle de l'activité par le sujet.

Toute écoute a donc, pour objectif, la compréhension du message. Une chanson véhicule ce message via plusieurs canaux : la musique, la voix, les paroles, l'émotion, etc. Dans son ouvrage *Chanson, la bande son de notre histoire*, Calvet (2013)⁴²¹ note que « [...] les analyses qui précèdent nous montrent que le sens d'une chanson ne peut que rarement se résumer à ce que dit son texte. En effet, la simple lecture des paroles n'a pas nécessairement le même effet sémantique que l'écoute de ces paroles mises en musiques, orchestrées et chantées. La voix, le texte, la mélodie, l'orchestration se combinent pour établir une construction du sens [...] ».

Les mots constituent des points d'ancrage forts car ils sont l'interface entre deux niveaux de représentation bien distincts : le niveau acoustico-phonétique, ou prélexical, qui renvoie à la forme sonore de la langue, et le niveau significatif, ou lexical, qui fournit l'accès aux niveaux avancés du traitement cognitif (Segui & Ferrand, 2000 : 182)⁴²². L'apprenant, en contact avec les mots, active des traitements visant à la reconnaissance des unités lexicales en vue de la compréhension de la phrase. Cette action semble irrépressible : la perception du signal de parole génère automatiquement l'activation de processus de traitement ayant la signification pour finalité, même quand la compétence en langue étrangère est faible ou quand celle-ci est très éloignée de la langue maternelle de l'apprenant. Dans ce contexte, l'apprenant tend à mobiliser le processus de type sémasiologique (partant de la forme vers le sens comme développé *supra*, 2^{ème} partie, chapitre 2 et 5.1.1. *Les stratégies de compréhension orale*) car sa mémoire à long terme ne dispose pas encore de toutes les connaissances permettant de faire des hypothèses sur le contenu de ce qui est entendu.

Dans son ouvrage *Le français par la chanson*, Pierre Dumont (*Op.cit.* : 12) distingue entre différentes nuances pour l'action d'écouter et note qu'« on sait que les stratégies d'écoute et d'interprétation varient selon les activités langagières. On n'écoute pas de la même façon une conversation dans la rue, un discours à la radio, le dialogue d'un film ou la récitation d'un poème.» Selon lui, il existe pour chacune de ces activités langagières un modèle d'écoute et de décodage qui se distingue par trois éléments:

⁴²¹ CALVET Louis-Jean, *Chanson, la bande-son de notre histoire*, 2013, *op.cit.*

⁴²² SEGUI Juan & FERRAND Ludovic, *Leçons de parole*, Odile Jacob, Paris, 2000.

- l'attention du récepteur ;
- la façon d'interpréter les mots ;
- le type de réaction aux effets créés par les mots.

Et c'est l'adjonction et la cohérence entre ces trois éléments qui nous guident et nous aident à comprendre ce que nous entendons. Dumont rajoute que les activités langagières, y compris et peut-être principalement la chanson, sont fondées sur des règles qui ne se limitent pas seulement au niveau de la grammaire d'une langue, mais elles comprennent aussi un ordre pragmatique et culturel. Ainsi, la compréhension de ces activités langagières est liée à des compétences linguistiques et culturelles indissociables les unes des autres.

Dans une chanson, en plus de ces éléments, le décodage et l'interprétation du sens sont facilités par les effets musicaux, c'est-à-dire par le rythme, la tonalité, la pause, la répétition...etc., qui varient d'une chanson à une autre. Dumont (*Op.cit.* :14) compare ces effets aux éléments paralinguistiques et extralinguistiques d'un discours et présente comme exemple pour illustrer ce point, la chanson créée en 1945 par Édith PIAF, *L'Accordéoniste*: le thème principale est celui du faubourg, et tout, dans cette chanson, aide à dégager le sens général :

Le linguistique, le paralinguistique et l'extralinguistique se combinent et se renforcent selon la redondance suivante:

- 1- Niveau linguistique: Vocabulaire argotique et populaire appartenant généralement à la "langue du faubourg": "boulot", "sa vie, elle est foutue", "boui-boui", "c'est une vraie tordue de la musique".
- 2- Niveau paralinguistique: La voix gouailleuse de Piaf, son timbre, sa manière "chanson des rues".
- 3- Niveau extralinguistique: La musique à trois temps et l'accordéon renvoient, comme la voix et la manière, au thème dominant (celui du faubourg).

Nous pouvons aussi citer un autre facteur qui peut contribuer à l'acquisition, et à différents degrés, du sens d'une chanson. Ce facteur est purement subjectif et relève de l'affectif ou l'émotionnel de l'auditeur. Une même chanson peut être interpréter différemment selon l'auditeur, ses propres émotions et sentiments, la société ou l'environnement dont il est ressortissant, son niveau de langue, ...etc. « De tous les sens, l'ouïe est celui qui trouble le plus l'âme, qui la frappe et l'émeut avec le plus de promptitude », disait Charles Rollin (1738)⁴²³. C'est l'affectif qui fait qu'une chanson nous semble plus proche que l'autre et c'est

⁴²³ ROLLIN Charles, *Histoire Ancienne*. Œuvres, Tome IX, Paris, 1738, p.503.

pour toucher l'affectif des auditeurs que nous nous trouvons entourés constamment par une si grande variété de chansons visant à satisfaire tous les âges et tous les goûts.

3. Une approche du français langue étrangère par la chanson, oui mais pourquoi?

Parce que, tout simplement, c'est *inévitabile*. Pour développer cette réponse, nous nous référons à l'article de Lionel Detry (2012)⁴²⁴ dans lequel il présente la musique et la chanson comme des inévitables. Selon lui, la chanson aurait trois caractéristiques essentielles qui font de son exploitation didactique une fatalité :

- L'ubiquité : car la chanson est aujourd'hui partout, omniprésente dans notre quotidien et « fait partie intégrante de notre paysage sonore » (*Ibid.*). Elle constitue l'arrière-fond de nos journées, parfois de manière spontanée mais souvent (et de plus en plus !) de manière intentionnelle car la musique est devenue à la portée de tous et satisfait, quel que soit le public, tous les goûts et toutes les ambiances. Jean-Paul Thibaud (1994)⁴²⁵ parlait de la musique comme une « technologie de l'environnement sonore ».
- L'affordance⁴²⁶ : dans le sens où les choix et variétés qui s'offrent à nous aujourd'hui en matière de musique sont quasi inépuisables. En effet, chacun a aujourd'hui accès à l'ensemble de la musique enregistrée lui permettant ainsi de piocher, dans cet immense registre, « ce qui, pour lui, va faire sens » (*Ibid.*). De ce fait, chacun est en mesure de trouver une accroche, un point d'entrée dans une musique qui entrera en résonance avec sa personnalité, son goût, son vécu. En d'autres termes, l'individu projette dans la musique ce à quoi il aspire puis l'utilise dans un but qui lui est propre : se motiver pour le sport, combler un manque suite à l'absence d'un être cher, stimuler pour achever un travail ou, dans notre contexte de recherche, utiliser la chanson pour apprendre une langue.
- La médiation : en continuité avec la caractéristique précédente, selon Detry (*Ibid.*), la capacité d'affordance de la musique permet son utilisation « pour autre chose qu'elle-même ». Il s'agit alors de considérer la chanson comme un objet intermédiaire : un « dispositif de médiation ». Dans le cas de l'apprentissage des langues, il s'agit donc de dépasser l'objet texte pour faire de la chanson un objet-médiateur qui permet une approche par différents

⁴²⁴ DETRY Lionel, « Donner la chance aux chansons », in *Le langage et l'Homme*, 2012, *op.cit.*

⁴²⁵ Cité dans DETRY Lionel, *Ibid.*

⁴²⁶ Detry s'attarde sur ce terme d'« affordance » (emprunté de l'anglais et ne possède pas de traduction dans la littérature scientifique francophone) développé dans la théorie écologique de Gibson (1979) est très illustrant de cette caractéristique de la musique. Il a d'ailleurs été repris par Clarke, 2005 : p.36-38 et De Nora, 2000 : p.39-40 et appliqué à la musique pour désigner un processus réflexif (non linéaire donc) qui fait apparaître à l'individu/auditeur certaines propriétés plus rapidement que d'autres.

angles. Quelque chose qui se situerait également comme une médiation entre l'enseignant et l'apprenant, où ils se rencontrent pour discuter du contenu (le texte), de leurs goûts, de leurs émotions.

L'évolution en didactique des langues étrangères souligne désormais la nécessité de ne pas réduire l'enseignement/apprentissage d'une langue à une simple acquisition de connaissances linguistiques et de nouveaux sons, mais requiert également la prise en compte d'une appropriation de tous les savoirs (savoir-faire, savoir-être, ...) propre à cette langue. En ce sens, la chanson est le support idéal car elle incarne, à elle-seule, un ensemble d'éléments linguistiques, artistiques et socioculturels dont l'exploitation en cours de FLE faciliterait l'appropriation de ces nouveaux savoirs de manière. Selon Calvet (*Op.cit.* 1980: 19), parvenir à comprendre les chansons, au même titre que les jeux de mots dans une langue étrangère, implique une certaine maîtrise d'un code implicite et aboutit ainsi à une maîtrise parfaite de cette langue étrangère. Gaëtane Poliquin (*Op.cit.*, 1988 : 4.), souligne plusieurs arguments du domaine cognitif qui justifient l'utilisation de la chanson en classe de langue et insiste notamment sur l'aspect « triple codage », qui caractérise la chanson, grâce auquel celle-ci met en œuvre trois systèmes mémoriels :

- le système verbal, par les paroles orales ;
- le système visuel, par les paroles écrites du texte ;
- le système audio-rythmico-verbal, dépendant de la musique (de la mélodie, des rimes et du rythme combinés)

De ce fait, la mémoire fonctionnerait plus efficacement dans ce contexte et la rétention du matériel appris est supérieure.

Pour Demougin et Dumont (1999, 121)⁴²⁷, au-delà de l'objet des savoirs, la chanson est une invitation à apprendre. Grâce à la dimension musicale, la chanson crée, ou du moins renforce, le désir d'apprendre et constitue un élément de motivation. Paradis et Vercollier (2010, *Op.cit.*) soulignent le caractère brève de la chanson faisant de celle-ci, en termes de durée de temps d'exploitation, un document optimal : c'est un excellent substitutif aux manuels permettant d'installer une ambiance positive en classe, favorable à l'apprentissage, loin de la monotonie du cours traditionnel. Pour C. Tardieu⁴²⁸, « elle (la chanson) ne demande que

⁴²⁷ DEMOUGIN Françoise, DUMONT Pierre, *Cinéma et chanson : Pour enseigner le français autrement*, CRDP Midi-Pyrénées, Toulouse, Delagrave, Paris, 1999.

⁴²⁸ TARDIEU Claire, *La didactique des langues en 4 mots-clés : Communication, Culture, Méthodologie, Évaluation*, Ellipses, Paris, 2008.

quelques minutes, elle doit rester ludique et ne pas conduire à différer trop longtemps le moment de chanter ».

La chanson est également un excellent moyen d'aborder le socioculturel en classe de langue.

4. Chanson en classe de FLE: une rencontre langue / socioculturel *en-chantée*.

Calvet souligne, dans son ouvrage *La chanson dans la classe de français langue étrangère* (*Op.cit.*, 1980 : 20), le pouvoir qu'a une chanson d'offrir aux écouteurs non seulement le plaisir de découvrir la langue sous sa forme chantée, mais aussi d'explorer une partie de la culture qui en dépend. En ce sens, le temps de quelques notes et refrains, la chanson invitent les apprenants à traverser les périodes de l'histoire française, car elle y était bien présente, pour les amener ensuite à un univers actuel, plus ou moins proche de celui des apprenants, mais tout aussi bien illustré.

[...] tous les spécialistes s'accordent aujourd'hui pour dire qu'on ne peut pas séparer langue et culture. Les obstacles à la communication interculturelle se situent essentiellement à deux niveaux, le niveau cognitif et le niveau affectif. Le niveau cognitif est la manque de connaissance des autres cultures, l'absence de prise de conscience de la relativité culturelle, tandis que le niveau affectif est la peur de l'autre, la subjectivité, la persistance des stéréotypes et le refus de la différence. La chanson peut être un outil qui aide à surmonter ces obstacles (Bekker 2008)⁴²⁹.

Selon Philippe Pratz (1999 : 38)⁴³⁰, la chanson est

un des documents authentiques les plus riches de potentialités dans la perspective pédagogique, que l'on parle de langue (nous oublierons ici cet aspect plus connu) ou de culture. Produit, aux multiples facettes, de la société contemporaine, elle est un puissant révélateur et peut même à l'occasion en devenir un témoin conscient, souvent critique. Elle est surtout un extraordinaire objet de communication, au confluent des arts, de l'univers médiatique, du business... .

La chanson est, pour Pierre Dumont (*Op.cit.*: 7), un document social qui permet l'étude de la société dans laquelle elle naît et évolue. D'ailleurs, le grand nombre d'articles sur la chanson publiés dans la revue *Le français dans le monde* entre 1980 et 1995 attestent du rôle que joue la chanson française « comme révélateur de l'évolution d'une société en pleine mutation ». Dumont note que la chanson est « en réalité le premier mode d'expression symbolique, le

⁴²⁹ BEKKER Jessica, « La chanson dans la classe de français langue étrangère : Un apprentissage en-chanté », 2008, p. 20: [En ligne, consulté le 12 avril 2018]

URL: <http://www.french.uct.ac.za/docs/BA%20Hons%20FLE%20Jessica%20Becker.pdf>

⁴³⁰ PRATX P, « Des chansons pour des situations de communication », in *Le français dans le monde*, n°303, Clé International, mars-avril 1999, p.38.

premier mode de la représentation de l'image de soi et des autres. Quand une société réfléchit, ses chansons s'en ressentent » (*Ibid.*: 89). Il y a des chansons qui appartiennent désormais au patrimoine collectif et qui mettent en évidence la réalité complexe et contrastée de la France d'aujourd'hui et la cohabitation de plusieurs cultures. Le métissage musical, l'origine des auteurs, compositeurs et interprètes, les influences interculturelles, les inspirations des textes témoignent d'une créativité extraordinaire et constituent un miroir assez fidèle des préoccupations et aspirations des sociétés et de l'évolution de la langue enseignée (Boiron, 2006)⁴³¹.

Un répertoire de chansons par thèmes ne fait que suggérer les richesses de la chanson pour un travail culturel au sens le plus large du terme. En effet, les chansons suggèrent une approche du français plus diversifiée que celle proposée par des textes par exemple et font accéder à des dimensions de la langue qui ne sont pas toujours représentées à la télévision, à la radio ou dans les journaux. Un registre de chansons contemporain permettrait ainsi de suivre « en direct », ou presque, les dernières tendances du français. Élodie Ressouches suggère que la meilleure pratique permettant de mettre à jour sa parole consiste à écouter la production musicale contemporaine. La chanson est un « baromètre des modes » qui permet de suivre en temps réel les évolutions linguistiques et les tendances langagières⁴³². Le répertoire musical français/francophone regorge d'expressions langagières pouvant apporter des indices ou des informations quant aux usages langagiers dans une culture spécifique. En écoutant un panel diversifié de chanteurs et de groupes populaires, il est possible d'entendre le langage de la rue sans être en France, ce qui est utile lorsqu'on enseigne à l'étranger. La chanson « constitue en fait un réservoir d'une richesse prodigieuse: non seulement elle regorge de mots porteurs de «charges culturelle partagée», [...] mais la chanson foisonne également d'expressions figées, d'expressions idiomatiques, de collocations et de parémies » (Paradis & Vercollier, 2010, *Op.cit.*).

La chanson peut donc accompagner tout livre ou méthode de langue et de civilisation employés en classe, en y ajoutant un élément plus vivant que tout autre texte qui n'est que texte.

[...] elle (la chanson) nous parle de la vie quotidienne, des conditions concrètes dans lesquelles elle est composée, chantée, reçue. C'est dire que le premier thème de

⁴³¹ BOIRON Michel, « Le Français, une langue à vivre et à partager », in *CAVILAM*, Vichy, 2006.

⁴³² Entretien avec Elodie RESSOUCHES, « Introduire la chanson en classe de français », *Franc-Parler*, 2008: [En ligne, consulté le 12 avril 2018]

URL: <http://www.franccparler-oif.org/introduire-la-chanson-en-classe-de-francais-2/>

civilisation que la chanson nous propose est la chanson elle-même. D'un pays à l'autre, on ne chante ni de la même chose, ni de la même façon: les lieux où l'on chante (cabarets, music-halls), les instruments utilisés, les genres musicaux, tout cela relève bien évidemment de la civilisation, de la même façon que les thèmes généralement traités par la chanson (Calvet, 1980 : 35)⁴³³

Elle propose en outre un formidable réservoir culturel et socioculturel sur la vie quotidienne en France, les coutumes, les débats politiques et sociaux ou encore les évolutions des mœurs qu'il serait intéressant à mettre en relation avec, par exemple, des extraits de films, des articles ou encore des reportages.

5. Avantages et inconvénients d'une exploitation de la chanson en classe de FLE.

« L'avantage de la chanson est de **motiver** tout d'abord, d'aider à la **perception de sons nouveaux**, de **lever** certaines **inhibitions** et donc de **permettre une production** (linguistique) plus aisée portée en cela par la musique et par le rythme » (Élisabeth Guimbretière, *Op.cit.*, 1994 : 84)⁴³⁴.

Pour Lems (1996, 2001)⁴³⁵, la popularité des chansons n'est pas fortuite. En effet, celles-ci présenteraient, selon lui, quelques caractéristiques avantageuses pour une exploitation en classe de langue :

- Il s'agit d'un document authentique ;
- Les chansons emploient très souvent un langage de type conversationnel ; vocabulaire simple et courant avec une forte densité de pronoms personnels ;
- Les paroles des chansons sont généralement redondantes, aidant ainsi à faciliter l'accès au sens global du texte oral ;
- La mélodie et la répétition contribuent à la mémorisation du vocabulaire et facilitent l'assimilation de certaines structures grammaticales employés dans les paroles ;
- Les paroles des chansons ont un sens relativement « flou », ce qui donne possibilité à plusieurs interprétations ;
- Les éléments rythmiques peuvent aider à assimiler ou renforcer la prosodie de la langue cible.

Outre ces caractéristiques d'ordre linguistique et socioculturel, à l'instar de la musique dont nous avons développé ses effets sur l'homme d'un point de vue scientifique (voir *supra*,

⁴³³ CALVET Louis-Jean, *La chanson dans la classe de français langue étrangère*, 1980, *op.cit.*

⁴³⁴ Éléments figurant en gras dans le texte original.

⁴³⁵ Cité dans Maria Dantas Longhi & Bulla, 2012, *op.cit.*

deuxième partie, chapitre 3 : *Les bienfaits de la musique à partir de travaux scientifiques*), l'utilisation de la chanson en classe présenterait aussi des effets bénéfiques au niveau psychologique et parfois même physique/corporelle. En effet, la chanson en classe de langue permet de :

- développer les capacités d'écoute et de perception chez l'apprenant grâce à l'immersion sonore authentique. Calvet (1980, *Op.cit.* : 20), constate qu'« après deux, trois, cinq ans de français par exemple, les élèves peuvent parler, entre eux ou avec le professeur, mais ils sont souvent incapables de comprendre un bulletin d'information à la radio, une publicité télévisée, un film ou ... une chanson ». La chanson offre l'opportunité aux apprenants d'être en contact avec des locuteurs natifs, de s'habituer au rythme et à l'intonation de la langue cible et de se familiariser à la mélodie qui lui est propre, ce qui ne peut qu'être bénéfique pour la compréhension et l'expression orales car « celui qui peut comprendre dans une langue étrangère les informations de la radio et la chanson qui suit peut tout comprendre dans cette langue » (*Ibid.*).
- familiariser l'apprenant au « paysage sonore » de la langue (Lhote, 1990)⁴³⁶. C'est également un excellent moyen pour travailler la phonétique et entraîner les apprenants à la prononciation. Pour Poliquin (*Op.cit.*, 1988 : 8), « la chanson est un amalgame du rythme de la musique et de sa mélodie et du rythme de la langue mise en musique », c'est l'illustration de la diversité sonore, rythmique, intonative, prosodique du français. Ses travaux démontrent la chanson comme le document favorisant l'entraînement et la correction phonétique par excellence. De même, les différents travaux de Paolo Zedda (2006)⁴³⁷ soulignent l'influence de la chanson sur l'amélioration de l'efficacité phonatoire des apprenants et sa contribution à réhabiliter une « bonne diction », allant même jusqu'à proposer le choix de la chanson à travailler en classe en fonction de son potentiel phonétique ;
- faire appel à différentes sensations chez l'apprenant et renforcer la sensation du plaisir motivant l'apprenant pour acquérir un maximum de connaissances. Sur ce sujet,

⁴³⁶ cf. *supra*, 2^{ème} partie, chapitre 2 et 5.1.2..*La situation d'écoute et les activités d'écoute proposées en classe de FLE*.

⁴³⁷ ZEDDA Paolo, « La langue chantée : un outil efficace pour l'apprentissage et la correction phonétique », in *Les Cahiers de l'Acedle*, n°2, 2006, Recherches en didactique des langues, Colloque Acedle, juin 2005. [En ligne, consulté le 22 juillet 2018]

URL : <http://legoutdufrançais.org/wp-content/uploads/La-langue-chant%C3%A9e.pdf>

Daniel Levitin (2006 : 191)⁴³⁸, dans *This is your brain on music*, souligne que la musique active littéralement toutes les régions du cerveau qui ont été soumises à l'analyse des neurologues. Plus particulièrement, elle aide à activer les régions qui modulent le niveau de dopamine, l'hormone du plaisir, dans le cerveau (*cf. supra*. 2^{ème} partie, chapitre 3, 3.2. *Les bienfaits de la musique.*);

- valoriser le développement de la sensibilité esthétique chez l'apprenant. La plus grande contrainte des systèmes d'éducation traditionnels, c'est qu'ils tuent la créativité et le sens esthétique souligne Jinan Kodapully⁴³⁹. Selon elle, le développement du sens esthétique est essentiel pour préserver la diversité culturelle que l'éducation a longtemps tenté d'homogénéiser. La « frénésie » avec laquelle l'art est intégré dans les programmes a toutes les apparences d'efforts visant à compenser les dégâts. Pour Kodapully, l'éducation artistique doit être utilisée essentiellement dans le but de stimuler la sensibilité esthétique de l'apprenant et de le rapprocher de sa propre culture car « chaque génération doit revivre, réapprendre et réinventer certains aspects de ses sensibilités culturelles en s'investissant dans la réalité qui l'entoure ». Souvent jugé comme relevant du « subjectif », Philippe Souriau (1907)⁴⁴⁰ constate qu'un enseignement pur et dur de l'esthétisme n'existe pas réellement dans les systèmes d'éducation. Cependant, « ... la vue et l'ouïe sont les sens esthétiques par excellence » (*Ibid.*), la chanson en classe permet d'ajouter une dimension souvent regrettée dans le programme pédagogique, celle de l'esthétisme.
- solliciter la subjectivité de l'apprenant dans une dimension esthétique. Par l'exercice de l'écoute et/ou du chant, l'apprenant manifeste, de bon gré ou malgré lui, son identité, ses émotions, ses sensations, son *background* culturel : éléments forts lors d'un apprentissage/acquisition de langue. Il parviendra par la suite à se décentrer en établissant en lui des passages dans un entre-deux de langues et de cultures lui permettant d'accueillir de nouveaux comportements et de nouvelles sensations qu'il pourra employer dans le processus d'acquisition. Selon Gisèle Pierra (2006 : 101), dans cette forme de communication esthétique (comme elle le démontre à travers ses travaux de pratiques théâtrales en classe de langue), « l'apprenant n'est pas maître

⁴³⁸ LEVITIN Daniel J., *This is your brain on music*, Dutton/Penguin, 2006

⁴³⁹ KODAPULLY Jinan, « Stimuler le sens de l'esthétique », article [En ligne, consulté le 13 décembre 2018]
URL : <http://www.unesco.org/culture/fr/artseducation/pdf/presentation201jinankodapullyfr.pdf>

⁴⁴⁰ SOURIAU Philippe, « L'enseignement de l'esthétique », in *L'année psychologique*, 1907, vol. 14, p. 110-124.

absolu de langages qu'il se contenterait d'utiliser mais au contraire, il se modifie lui-même par ces langages à acquérir en travaillant sa parole avec un corps libéré de ses *habitus* ».

- libérer la parole et désinhiber le corps. De par son pouvoir artistique, la chanson suscite un désir d'interagir, de communiquer qui contribue à la désinhibition chez l'apprenant tant au niveau comportemental et sociable, qu'au niveau corporel (Pierra, 2001, 2003, 2006)⁴⁴¹.
- faciliter le processus d'acquisition de langue. « Les bébés ne parlent pas encore, mais ils chantent déjà » note Emmanuel Bigand⁴⁴². D'un point de vue scientifique, la chanson, au même titre que la musique, stimule le corps et le cerveau et « met en place des schémas mentaux (macro-stimulus) qui permettent une meilleure appréhension du langage, de la lecture, et plus tard des facilités au cours préparatoire, on parle d'effets socio-cognitifs » (*Ibid.*) Grâce à son rythme, la chanson est un facilitateur d'apprentissage, « [...] la mélodie et le rythme (et les rimes) procurent un sens de l'anticipation, ce qui signifie que l'auditeur presse déjà le rythme de ce qui va suivre » (Poliquin, *Op.cit.*, 1988 : 3). La chanson aide à la mémorisation et optimise la rétention grâce au mariage entre les rimes, le rythme et la mélodie allégeant ainsi les réticences et la peur de l'échec chez les apprenants et bénéficie des mêmes effets bienfaisants que la musique (consulter une partie de ces effets évoqués *supra*, deuxième partie : *Quand la musique s'en mêle*). Poser des paroles sur un rythme et le tour est joué pour capter, motiver et séduire l'apprenant ;
- favoriser l'interaction et la socialisation chez les apprenants. Apprécier une œuvre musicale, communiquer ses goûts musicaux ou débattre de ses préférences sont des pratiques interactionnelles. Chanter en classe est un acte collectif qui suscite une collaboration harmonieuse entre les membres afin de suivre le rythme. Différents exercices peuvent en découler afin de travailler la compréhension et l'expression orales et écrites des apprenants ou de pratiquer la phonétique, mais l'essentiel est d'essayer au maximum de la mettre en voix. Chanter en classe ensemble, enseignant et apprenants, réduit les distances entre ces derniers et peut s'avérer une bonne façon de briser la glace.

⁴⁴¹ *Op.cit.*

⁴⁴² BIGAND Emmanuel (dir.), *Les bienfaits de la musique sur le cerveau*, 2018, *op.cit.*

Néanmoins, comme c'est le cas de tout support utilisé en classe, l'exploitation de la chanson dépendrait de l'ensemble du programme dans lequel ce support est inséré et, par conséquent, cette pratique ne peut pas présenter que des avantages. En effet, pour S. Maria Dantas Longhi et T.C. Bulla (2012, *Op.cit.*), la chanson n'est pas une panacée didactique et ses bénéfices ne peuvent se manifester qu'à travers « une utilisation consciente, dans un programme cohérent et avec des activités qui permettent d'accéder aux objectifs visés ». Elles prennent comme exemple un exercice classique des cours de langues étrangères : la « chanson à trous ». Aussi simple que cet exercice ne semble avoir l'air, car il suffirait d'enlever quelques mots dans les paroles d'une chanson avant de demander aux apprenants de les remplir en l'écoutant, il s'est avéré source de complications pour les apprenants ainsi que pour les enseignants. En effet, une expérience réalisée avec un groupe d'enseignants de langue française dans un atelier pédagogique a démontré que la plupart des enseignants qualifiait cette mission de « frustrante ». Deux points principaux ont été relevés au moment de faire cette activité : c'est un exercice assez solitaire et qui ne suscite pas forcément une interaction entre les participants. Ces derniers étaient tellement focalisés à combler les trous qu'il leur était difficile de prêter attention au sens général des paroles, à l'interprétation ou à la musique. De ce fait, à la fin de l'activité, l'accès au sens du texte était jugé négatif car les participants étaient plus concentrés sur les mots manquants que sur les mots compris.

Pour remédier à certains inconvénients susceptibles de se présenter lors des activités, S. Maria Dantas Longhi et T.C. Bulla proposent d'appréhender la chanson dans toute sa complexité (paroles, rythme musical, interprétation) et insistent sur la nécessité de garder le plaisir de ce document en le pensant en tant qu'activité sociale car une chanson est, avant tout, « à écouter, danser, fredonner, chanter et surtout apprécier » (*Ibid.*). Il serait, en effet, dommage de retirer de son exploitation pédagogique tout le plaisir que pourrait évoquer l'écoute d'une chanson car c'est justement ce plaisir qui constitue le moteur, l'essence même, de cette approche.

Pour ce qui est des avantages comme des inconvénients, la liste présentée est loin d'être exhaustive et, à l'image de la chanson, peut varier et se modifier tous les jours. Cette variation, cette maniabilité de la chanson, offre un énorme potentiel quant à son exploitation en classe de langue. C'est une infinité d'interprétations, de styles, de méthodes et de pratiques esthétiques pourvu que le choix de celle-ci s'avère pertinent.

6. Quelle(s) chanson(s) choisir?

Le point de départ de toute approche basée sur la chanson serait de trier parmi le répertoire des chansons françaises afin d'en sélectionner celles qui conviennent à chaque « cas » d'apprentissage ou objectif d'enseignement. Ce choix n'est certainement pas un acte à envisager à la légère et, au même titre que tout support utilisé en classe, ce choix cherche à prouver sa pertinence.

Le « bouleversement » méthodologique survenu en didactique des langues et l'immense variété de documents susceptibles d'être exploités à des fins pédagogiques, rend cette tâche d'autant plus importante. L'apprenant étant désormais placé au centre du processus didactique (Cuq, 2003)⁴⁴³, ses besoins, ses attentes et ses préférences constituent désormais des facteurs déterminants quant aux choix des chansons à exploiter en classe. De ce fait, afin de satisfaire les attentes et les besoins langagiers des apprenants et surtout leurs goûts, tout type de musique était permis en classe, même les chansons considérées les plus commerciales. Les chansons folkloriques et les chansons à textes/ à paroles, se voient troquées par des chansons plus contemporaines qui reflètent bien la langue et la société de l'époque.

Dans son ouvrage *La chanson en classe de français langue étrangère*, Calvet (1980 : 20)⁴⁴⁴ mène ses propres réflexions sur l'importance de la sélection des chansons à travailler en classe au point de consacrer à ce sujet un chapitre : *Quelle chanson ?* Calvet critique l'approche de son époque qui faisait que, jusqu'aux années 80, les professeurs choisissaient les chansons en fonction de la présence d'éléments grammaticaux déjà enseignés (leur vocabulaire, les temps verbaux ou les prépositions) pour que les apprenants puissent s'entraîner. Considéré à juste titre comme précurseur en la matière, Calvet renonce à une théorie longtemps partagée par les didacticiens de son époque selon laquelle la chanson faite pour la classe convient plus à l'enseignement d'un niveau de langue élémentaire alors que la chanson authentique est destinée à un niveau plutôt avancé en appuyant l'idée que cette dernière présenterait pour les apprenants autant d'avantages peu importe leurs niveaux. De ce fait, Calvet était très ouvert à l'introduction en classe de langue des chansons relativement récentes même s'il ne s'agit pas de chanson « modèles ». Selon lui, il ne faut pas rester dans la zone de confort et choisir seulement les chansons éprouvées. Les enseignants peuvent laisser leurs apprenants découvrir « autres choses que Piaf, Aznavour et le Pont d'Avignon » (*Ibid.*). Ainsi, il refuse l'élimination des chansons sans langue argotique ou des chansons jugées «

⁴⁴³ CUQ Jean-Pierre, *Dictionnaire de didactique du Français Langue Étrangère et Seconde*, 2003, *op.cit.*

⁴⁴⁴ CALVET, *La chanson dans la classe de français langue étrangère*, 1980, *op.cit.*

trop rapides ou trop bruyantes » (*Ibid.*) et constate que même ce type de chansons peut s'avérer être bénéfique pour l'enseignement de la langue. Selon lui, les apprenants ne sont pas nécessairement dans l'obligation de connaître chaque élément grammatical, de comprendre chaque mot employé, de maîtriser tous les éléments de la chanson. En revanche, ce qui importe c'est que les apprenants soient suffisamment attirés, intéressés et en même temps amusés par la chanson pour permettre au professeur d'en faire un meilleur usage. Chamberlain (1977 : 29)⁴⁴⁵ suggère fortement d'éviter, au départ, de proposer des chansons qui risqueraient de provoquer chez les apprenants « un blocage socio-culturel » car selon lui, « pour beaucoup de jeunes, l'orchestre de jazz ou les violons seraient « la musique de papa » ; pour beaucoup d'étudiants étrangers, la musette ou l'accordéon se rangeraient au placard des stéréotypes touristiques avec la tour Eiffel en plastique ». Chamberlain rappelle alors la vieille règle pédagogique : mélanger le connu et l'inconnu avant d'arriver à l'inconnu. En d'autres termes, il faut privilégier, au début, le choix de chansons qui ne soient pas trop éloignées des habitudes musicales ou socioculturelles de l'apprenant mais qui ne vont pas sans lui apporter de nouvelles connaissances. Le but étant de proposer de quoi attiser la curiosité de l'apprenant de manière à déclencher le plaisir et ce désir de s'impliquer dans son apprentissage. Dans ce même ordre d'idée, Gisèle Pierra (*Op.cit.*, 2006 : 56) note, au sujet du choix des œuvres dramatiques ou poétiques à travailler avec les apprenants de FLE, qu'« il faut qu'à la fois les textes résistent, c'est-à-dire qu'ils ne soient pas faciles d'accès pour engager chacun dans l'enjeu d'un vrai travail d'appropriation et qu'ils ne soient pas écrasants non plus par trop de difficultés».

En somme, il existe tellement de chansons, de pratiques d'exploitation envisageables, de compétences susceptibles de faire travailler par le biais de la chanson, que si nous devons dresser une liste de critères influençant le choix des chansons à travailler en classe de FLE, celle-ci ne sera certainement pas exhaustive et même, en mutation constante. Cependant, il est possible de déterminer quelques critères que nous qualifierons « de base ». L'importance du choix de la chanson constitue un trait commun entre ces différentes propositions :

- Le goût des apprenants car il ne faut pas oublier qu'une approche basée sur la chanson est avant tout appuyée par une volonté de stimuler le plaisir de l'écoute et travailler la langue de manière ludique. Que ce soit avec des chansons d'un répertoire classique, daté ou avec des chansons à la mode, les préférences des apprenants sont à prendre en considération dans la

⁴⁴⁵ CHAMBERLAIN Alain, « Stratégie pour une étude de la chanson française », in *Le français dans le monde*, n°131, Clé International, Paris, 1977, p.28-32.

mesure du possible car ce critère joue un rôle important en ce qui concerne leur motivation et leur implication.

- Le goût de l'enseignant qui, pour celui-ci, est davantage influencé par un jugement quant à la compatibilité de la chanson avec les besoins de ses apprenants et les objectifs à atteindre. Certes, connaître les centres d'intérêts des apprenants facilite la tâche de trouver un support approprié pour la classe, toutefois, il est important de ne pas perdre de vue les particularités, souvent variées, des apprenants ainsi que leurs besoins d'apprentissage afin de pouvoir proposer des activités qui soient en adéquation avec les objectifs fixés.
- Le respect de l'enchaînement des leçons ou la suite logique imposée en classe. Peuvent se mêler aux goûts, besoins langagiers et culturels et objectifs à réaliser des apprenants, des contraintes liées au programme par exemple ou aux exigences institutionnelles susceptibles d'influencer les choix des chansons. Un cours de langue suit habituellement une certaine logique évolutive en adaptant des thèmes culturels, des règles linguistiques et un travail « quasi égal » des compétences langagières selon un enchaînement bien défini par la méthodologie adoptée par l'enseignant ou par les recommandations institutionnelles du système éducatif. Il faut faire en sorte que tous les documents et activités d'une séance, et du cours plus globalement, soient en liaison étroite avec l'objectif générale du cours, les contraintes de l'institution où l'on travaille et les intérêts du public.
- La correspondance entre le niveau de langue des apprenants et le niveau de langue exigé pour la compréhension du texte sélectionné, puis dans un second temps, la correspondance entre le niveau langagier des apprenants et les objectifs (linguistiques et autres) que se fixe l'enseignant. Selon Cuq & Gruca (2009 : 436)⁴⁴⁶, « comme la poésie, par son organisation strophique, ses refrains, ses rimes et son rythme, la chanson semble particulièrement bien convenir aux niveaux débutants et intermédiaire et plus apte au réemploi de certains éléments d'acquisition que d'autres supports oraux ou sonores ».
- Le lexique particulier et/ou spécifique a priori inconnu des apprenants.
- Les occurrences grammaticales, lexicales, phonétiques ou autres contenues dans la chanson.
- La richesse et la diversification des activités pédagogiques susceptibles d'être proposées aux apprenants.

⁴⁴⁶ CUQ Jean-Pierre & GRUCA Isabelle, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Presses Universitaires de Grenoble, Grenoble, 2009.

- La valeur culturelle ou patrimoniale de telle ou telle chanson.

Selon Boiron (2005, *Op.cit.*), il existerait quelques critères concernant le choix de la chanson qui rendrait ce choix positif, avantageux. Comme par exemple le fait que la chanson soit proposée par les apprenants eux-mêmes et qu'elle corresponde à leurs habitudes d'écoute, ou que celle-ci soit à la mode du moment et qu'elle passe souvent à la radio, qu'elle plaise au professeur et convienne à un thème abordé en classe, ou au contraire que la chanson soit atypique et qu'elle surprenne.

Il existerait certainement d'autres critères à prendre en compte car le côté flexible et polyvalent de la chanson s'adaptant à différentes entrées (par la grammaire, par le lexique, par la culture, etc.) et sa capacité à intégrer, à s'associer et se confondre avec d'autres supports : lectures, jeux, textes de leçons de manuels, recherches sur Internet, etc., ne font que suggérer un « embarras du choix ». Cependant, nous y insistons encore, il faut surtout garder en tête que toute chanson est produite, en premier lieu, pour être savourée et appréciée. En aucun cas, le plaisir de l'écoute ne doit être sacrifié au profit de l'un des critères précédents. Une fois les besoins des apprenants bien cernés, les objectifs déterminés, l'envie d'apprendre suscitée grâce à l'aspect esthétique, il ne reste qu'à mettre en œuvre la créativité.

7. Exemples d'exploitations *chansonnières* antérieures.

Comment exploiter au mieux une chanson en classe de langue? Comment susciter la créativité dans un tel contexte? Comment faire profiter d'un temps ludique tout en étant constructif? Quelle richesse apporterait l'établissement d'un rapport esthétique à la langue et la culture étrangère? Des interrogations qui ont longtemps nourri les réflexions en didactique des langues et ont donné matière à l'élaboration de pratiques diverses et variées autour de l'introduction et l'exploitation de la chanson en classe de FLE.

Loin donc de l'exercice à trous, l'utilisation de la chanson en classe de FLE offre une multitude d'activités :

- Travailler la chanson dans le contexte d'une séance pour introduire ou développer un certain thème, soit-il phonétique, grammaire, vocabulaire, culture, ponctuation, etc. L'important c'est de ne pas confondre la chanson avec un simple passe-temps. L'idéal serait de trouver le juste équilibre entre le document authentique avec la nuance/effet ludique recherché et le support de travail qu'il représente et qui mérite d'être pris au sérieux. Appliquer le document dans une séquence didactique cohérente est fondamental ;

- Varier les supports de travail : manuels, jeux, d'autres chansons, films, etc., pour enrichir le cours. En alternant les supports pédagogiques, en plus d'éviter la monotonie, les apprenants sont exposés à une grande diversité de genres de textes, niveaux de langue et sources d'informations ;
- Varier les activités et leurs objectifs. Une même chanson peut être abordée de plusieurs manières différentes. Multiples activités s'offrent par le biais des chansons : faire une discussion/créer un débat à partir du thème de la chanson, compléter dans un tableau la chronologie des faits racontés dans la chanson, faire un dessin ou un texte après l'écoute de la chanson, offrir à deux apprenants des fiches A/B différentes et leur dire de les compléter à partir des paroles de la chanson, faire un questionnaire à choix multiples, comparer deux chansons (d'un même thème, d'un même artiste, d'une même époque, etc.), comparer une chanson et un texte traitant d'un même thème, mettre en scène la chanson, ajouter un nouveau couplet à la chanson ou changer son refrain, faire une réflexion sur la mélodie et les aspects inhérents à la musique, discuter à propos de l'auteur/compositeur de la chanson, faire des recherches sur le moment historique auquel la chanson fait référence ou dans lequel elle a été composée, etc. ;
- Explorer les différents éléments qui peuvent être utiles dans l'étude de la chanson : les pochettes des albums, les sites des artistes, les articles de journaux, les différentes versions d'une même chanson, les parodies, etc. (Gourvenec, 2008)⁴⁴⁷. Michel Boiron (2005, *Op.cit.*) incite à l'utilisation des clips vidéos, désormais facile d'accès avec internet et les différentes plateformes de téléchargement, et note que ceux-ci « apportent un univers supplémentaire à la chanson, celui de l'image. Les clips français ont mis du temps à échapper à la simple présentation de l'artiste en train de chanter. Aujourd'hui, ce sont parfois de vraies œuvres artistiques indissociables de la chanson ».

L'emploi de la chanson en classe de FLE a constitué le sujet des travaux d'un bon nombre de didacticiens publiés dans les pages de la revue *Le français dans le monde* pour inspirer les professeurs de français langue étrangère aux quatre coins du monde. Nous souhaiterions en citer quelques exemples afin de donner des pistes à tous les amoureux de la chanson désirant

⁴⁴⁷ GOURVENEC Ludovic, « Théoriser l'exploitation de la chanson en classe de langue », in *Langues Modernes*, n°4, 2008, p.141-152.

faire de cette dernière un outil pédagogique « original » pour un apprentissage non traditionnel de la langue.

Dans le n°184 du *français dans le monde*, Jean Boudou et Andreu Rigo Isern⁴⁴⁸, partagent avec les lecteurs leur propre expérience avec la chanson en dressant un inventaire sélectif de matériels susceptibles d'apporter une aide à ceux qui voudraient introduire la chanson dans leurs classes ou renouveler leurs pratiques. La priorité dans cette pratique est accordée à la réception et à la production du texte. Pour ces finalités, les auteurs proposent de procéder de la manière suivante:

- La réception:
 - La discrimination auditive
 - La transcription des paroles
 - La reconstitution de textes
 - La remise en ordre du texte
 - L'accès au sens
 - La sensibilisation à la traduction poétique

- La production:
 - Fixation phonétique et syntaxique
 - Sensibilisation aux contraintes de la versification
 - Réécriture d'une partie du texte
 - Interprétation du texte

Cette approche ne se prétend être ni globale ni exhaustive mais une simple proposition d'activités aidant à développer les compétences de réception et de production indispensables dans le processus d'enseignement/apprentissage de la langue.

Un autre exemple, nous le devons à Christian Depierre (1989)⁴⁴⁹ qui, dans le n°226 du *français dans le monde*, préconise une exploitation de la chanson tout à fait différente de la précédente. Il propose de travailler sur les textes de quatre chansons qu'il a préalablement sélectionnées:

L'hymne à sept ans de Maxime Le Forestier, *La Bastille* tube de Jacques Brel, *La mauvaise réputation* de Georges Brassens et enfin *Le tango militaire* de Boris Vian.

⁴⁴⁸ BOUDOU Jean & RIGO ISERN Andreu, « Chanson et classe de langue: état des lieux », in *Le français dans le monde*, n°185, Clé International, 1980, p.31-33.

⁴⁴⁹ DEPIERRE Christian, in *Le français dans le monde*, n°226, Clé International, 1989.

Le point de départ de cette pratique consiste à guider les apprenants par le biais de questions posées pour qu'ils puissent définir les thèmes principaux abordés dans chacune de ces chansons. Les apprenants sont amenés ensuite à effectuer une comparaison entre celles-ci et à dégager, s'il y en a, des points en commun. Cette démarche est similaire à une analyse thématique classique pratiquée sur les textes littéraires. La deuxième étape, plus audacieuse, consiste à opérer un travail stylistique sur l'une des chansons sélectionnées pour la soumettre à une transformation au niveau du thème principal. Comme par exemple, proposer aux apprenants de transformer un chant révolutionnaire en un hymne antimilitariste. La troisième et dernière étape est centrée sur la création. Les apprenants sont incités, en s'appuyant sur le corpus que constituent les quatre chansons précédentes, à produire à leur tour et à s'exprimer librement. Dans ce genre d'exercice, il existe une volonté de travailler les compétences langagières et socioculturelles au même titre et au même degré. Toutefois, à noter que ce genre d'activités demande un niveau de langue assez important.

Le troisième exemple se veut très innovateur. En effet, si pour certains, l'utilisation de la chanson se réduit à une exploitation purement linguistique des textes sélectionnés, susceptibles de provoquer une réaction d'ennui, de lassitude, voire de rejet, semblable et peut-être plus forte que celle qui accompagne l'analyse classique linéaire des textes littéraires (tant la déception des apprenants est à la hauteur de l'attente que provoque l'annonce d'une « séance chanson »), ce n'est pas le genre de critiques que l'on puisse faire à l'approche proposée par Catherine Mavromara (1995)⁴⁵⁰ relatée dans le n°271 du *français dans le monde*, sous le titre « Entrez dans le monde de la musique en français ».

Au lieu d'un travail purement linguistique, Mavromara préconise une exploitation musicale de la chanson. Elle invite ses apprenants à réaliser un dossier collectif sur le thème *Les jeunes et la musique* initié par des activités proposant de travailler différents supports : l'écoute de genres musicaux différents, la présentation de documents ou d'interviews de grands chanteurs et musiciens, la lecture de livres sur la musique, etc., sur lesquels les apprenants seront interrogés. Le dossier rassemblera leurs différentes opinions et leurs multiples points de vue. Dans un deuxième temps, les apprenants devront à leur tour interroger d'autres jeunes et les interviewer sur ce même thème, *les jeunes et la musique*. Il s'agit d'opérer un choix représentant un goût musical, de le décrire, de l'expliquer, de le justifier, une activité qui s'avère extrêmement motivante pour la participation d'un grand nombre d'apprenants.

⁴⁵⁰ MAVROMARA Catherine, « Entrez dans le monde de la musique », in *Le français dans le monde*, n°271, Clé International, février/mars 1995.

Cette approche doit sa pertinence au fait qu'elle sollicite le recours à deux pédagogies : la pédagogie du projet (qui est la réalisation du dossier) et la pédagogie de l'enseignant de langue. D'une part, l'apprenant a comme but un projet à mener à terme, un dossier à réaliser. Il utilise la langue étrangère comme moyen d'apprentissage et non comme objet d'apprentissage. L'apprenant travaille et s'applique sur un sujet qui l'intéresse. Il est alors excité, actif et motivé pour l'accomplissement de son projet. D'autre part, le professeur, tout en aidant ses apprenants vers la réalisation de leur dossier musical, se fixe des objectifs langagiers par rapports aux tâches qu'il donne aux apprenants. Il est le manipulateur de la classe, il sait toujours où il va et où il veut conduire ses apprenants. En leur fixant des ressources et des contraintes, il les oblige chaque fois à passer par des objectifs concrets. Effectivement, si nous nous arrêtons un peu sur les compétences qu'une telle approche de la chanson tente de développer chez un apprenant de langue étrangère, nous trouvons que sur le niveau du vocabulaire par exemple, l'apprenant est mis dans un environnement où très vite il arrivera à apprendre et mémoriser des mots nouveaux. C'est ainsi qu'au *Rock* seront associés:

- des verbes comme: chanter, fêter, danser, sauter, bouger, se réveiller, etc.
- des noms comme: fête, concert, boom, rythme, bruit, batterie, etc.
- des adjectifs comme: fort, gai, amusant, bruyant, rapide, etc.

En revanche, pour la musique classique, on rencontrera plutôt:

- des verbes comme: se calmer, se reposer, méditer, dormir, etc.
- des noms comme: opéra, symphonie, piano, Beethoven, orchestre, sérénité, etc.
- des adjectifs: lents, paisible, tranquille.

Dans cette approche, Mavromara vise aussi à développer l'expression, qu'elle soit orale ou écrite, chez l'apprenant de langue étrangère. Le choix du thème a l'avantage de « parler à » et de « faire parler » tous les apprenants, peu importe l'âge et peu importe les origines ou les appartenances culturelles. La tendance qu'à un apprenant à favoriser un genre musical à un autre, le fait qu'une mélodie lui semble plus triste qu'une autre, les sentiments qu'un morceau de musique fait jaillir en lui, etc., tout cela semble représenter le prétexte idéal pour déclencher une discussion riche et variée en classe de langue étrangère.

En dehors des pages du *français dans le monde*, les exemples sur les exploitations de la chanson en classe de FLE ne se font pas rares également. Nous citerons comme exemple une série de travaux intitulée *La France en chantant* publiée en 1996. Cet ouvrage regroupe un

ensemble de dossiers pédagogiques que l'auteur, Pierre Dumont⁴⁵¹, a eu l'occasion d'expérimenter sur des étudiants turcs de niveau universitaire (en Droit et Gestion) désirant améliorer leur connaissance en langue française pour une éventuelle poursuite d'études en France. Dumont cherchait alors particulièrement à développer leur compétence socioculturelle et à présenter la France à ses apprenants, de façon originale, à l'aide d'un outil original. L'idée étant d'éviter les sensations d'ennui et de lassitude dont pourrait souffrir un étudiant universitaire avec un programme d'études suffisamment chargé. Le recours à la chanson lui a paru alors comme l'ultime solution, il justifie ce choix par deux raisons: « D'abord dans le souci d'accrocher la curiosité - et peut-être dans un second temps l'attention - d'un public gavé de leçons de grammaire et de vocabulaire, lassé de fréquenter les personnages stéréotypés des méthodes pratiquées en France et à l'étranger, quelles que soient, par ailleurs les qualités que l'on veut reconnaître à ces méthodes.» (Dumont, *Ibid.* : 87) La deuxième raison est due à une volonté de lancer un défi à la francophonie à une époque où la chanson française était de plus en plus menacée.

Dans cette pratique pédagogique, Dumont tente d'atteindre deux objectifs:

- systématiser l'approche d'une civilisation
- intéresser les apprenants à une œuvre originale.

Afin d'y parvenir, l'auteur a sélectionné plusieurs chansons susceptibles d'être analysées en vue d'amener aux apprenants de nouvelles connaissances de la France et du français. La démarche suivie pour cette analyse commençait naturellement par une ou plusieurs écoutes attentives de la chanson choisie, puis le travail était réparti en trois étapes:

- Description :

Dans cette étape, la chanson est présentée. Les apprenants ont contact avec sa version écrite pour la première fois. Ils vont avoir face à de nouveaux mots ainsi qu'à de nouvelles expressions qu'on leur demande de relever et de regrouper en fonction de leur domaine d'emploi selon le thème de la chanson (vocabulaire d'amour, vocabulaire politique, vocabulaire de l'usine, etc.) L'enseignant et les apprenants s'entraident ensuite pour définir les mots et les expressions repérés précédemment (souvent à l'aide du dictionnaire) dans le but de trouver un sens à la chanson. Généralement, et même s'ils disposent de toutes les définitions requises, les apprenants ne parviendront toujours pas à comprendre la chanson. L'enseignant doit alors intervenir et signaler que ces mots peuvent être porteurs de dimensions culturelles et

⁴⁵¹ DUMONT Pierre, « La France en chantant », in *Travaux de didactique du français langue étrangère*, Université Paul Valéry – Montpellier 3, 1995.

que la connaissance de ces dimensions est indispensable pour la compréhension de toute chanson.

- Explication:

À ce niveau, l'enseignant explicite les côtés socioculturels évoqués à travers la chanson analysée et mène les apprenants à découvrir finalement de quoi s'agit cette chanson. Pour enrichir encore plus le travail, il peut diviser la classe en groupe et demander à chaque groupe de préparer un petit exposé à présenter au cours de la prochaine séance sur l'un des nouveaux faits culturels abordés pendant l'analyse de la chanson. Les résultats feront preuve d'un travail remarquable dans les domaines de recherche culturelle et de production en langue étrangère.

- Individuation:

C'est la phase durant laquelle s'impose la subjectivité de l'apprenant et, par conséquent, son expression orale et écrite. On y fait appel à la communication entre les membres de la classe: exprimer son point de vue, partager ses sensations, et ses préjugés, donner son opinion, faire part des difficultés éprouvés, comparer avec sa propre culture, demander de clarifier s'il y a nécessité, etc., tout est le bienvenu tant que c'est en langue étrangère.

Dumont précise que son ouvrage est adressé à des étudiants francophones du niveau du DALF (Diplôme Approfondi de Langue Française, dispensant les étudiants étrangers du test national de préinscription pour leur admission dans le premier cycle des universités françaises), ce qui explique l'absence de révision ou d'explication des règles grammaticales puisqu'on assume qu'un bon niveau en français est déjà acquis par les apprenants.

Inspirée de ces pratiques, nous avons nous-même eu recours aux chansons françaises comme approche du français langue étrangère lors de notre recherche en vue de l'obtention d'un Master 2 – Sciences du Langage. Nous nous permettons alors d'ajouter aux exemples d'exploitation de la chanson précédents, quelques activités proposées et réalisées avec nos apprenants.

Les objectifs visés par notre pratique sont de différents ordres et tentent de satisfaire plusieurs compétences à la fois mais la priorité est accordée à l'oral. En effet, l'objectif principal que nous cherchons à atteindre par l'application de cette pratique pédagogique est, dans un premier temps, d'entraîner les apprenants à percevoir le français parlé ou plutôt le français chanté, bref, le français qui n'est pas sur les papiers et dans les manuels ; et dans un second temps, de déclencher leur expression en fonction de ce qu'ils ont pu capter et percevoir. Nous

nous arrêterons également sur les différents points grammaticaux que nous pouvons rencontrer et qui méritent d'être développés ou clarifiés, ainsi que sur les notions culturelles susceptibles de donner une image plus réelle de la France loin des stéréotypes.

Le choix des chansons est fait par l'enseignant. Il a la liberté de sélectionner parmi les chansons françaises celles qui seraient le plus en adéquation avec les objectifs qu'il s'est fixé pour son cours. Le choix est opéré de manière à correspondre au niveau de ses apprenants et en vue de satisfaire leurs attentes et leurs besoins. Il nous importe de commencer le programme par des chansons connues et familières à leurs oreilles. Les grands classiques sont un grand recours pour ce point-là.

La méthode suivie est relative à la chanson elle-même. Car chaque chanson a ses propres caractéristiques. Une chanson pourrait être exploitée généreusement au niveau linguistique, une autre est plutôt une meilleure représentation de la civilisation française, tandis qu'une troisième constituerait un parfait déclencheur de l'expression orale chez les apprenants, etc. Mais en général, il est possible de procéder plus ou moins selon la démarche suivante:

Préparation des apprenants : Durant les deux ou trois minutes qui précèdent le début officiel du cours, l'enseignant peut faire passer une chanson (différente de celle qu'il a l'intention de travailler) ou un morceau de musique pendant que les apprenants entrent en classe et regagnent leurs places. Ainsi, il ne prend aucun temps sur le programme officiel prévu, et peut-être obligatoire, qu'il est censé enseigner et il peut déjà s'attendre à deux bénéfices:

D'abord, si les chansons sont bien choisies, il est probable que les apprenants vont se mettre à arriver, dans la mesure du possible, avant l'heure. Ils vont se défaire tout doucement du milieu ambiant non-français et s'immerger dans la langue française de façon agréable et presque inconsciente. Il sera d'autant plus facile de "se mettre au travail" après, en français.

Un deuxième bénéfice, moins apparent mais tout aussi important, c'est que nous invitons ainsi dans la salle de classe toute une gamme de voix et de façons de parler authentiquement françaises. Nous mettons les apprenants en présence d'une diversité d'intonations, de prononciations et même d'accents, diversité qui reflète la réalité du monde où l'on parle français. Nous formons ainsi les capacités réceptives des apprenants, même s'ils ont d'abord l'impression de ne rien comprendre.

Première écoute: L'enseignant fait écouter la chanson une première fois à ses apprenants. Rapidement quelques réactions et impressions diverses sont recueillies auprès des apprenants. Ces derniers ne comprendront probablement pas grand-chose à ce niveau-là. Mais il ne faut

pas paniquer, une chanson est toujours difficile à comprendre dès la première écoute même quand elle est en langue maternelle. Il leur est indispensable de réécouter la chanson. Pour les stimuler à s'approfondir dans leur recherche à comprendre lors de la deuxième écoute, l'enseignant pourrait lancer quelques questions du genre:

Êtes-vous capables de reconnaître le chanteur/ la chanteuse?

Connaissez-vous la chanson? Comment vous la trouvez en matière de difficulté?

À qui s'adresse l'interprète? De quoi parle-t-il?

Quel est le thème principal ou les thèmes abordés dans cette chanson?

Comment est le rythme? Est-ce que vous avez apprécié la musique? Et justifiez.

Quel genre de sensations est provoqué chez vous par cette chanson?

Les apprenants vont tenter de trouver les réponses lors de la deuxième écoute. L'enseignant, ne pouvant pas entendre les réponses de chacun des étudiants à part, il va répartir la classe en plusieurs groupes pour inciter à préparer collectivement la démarche suivante. Cette technique de groupe s'est avérée pertinente dans la mesure où elle oblige les apprenants à communiquer entre eux en langue étrangère et à se partager le travail afin d'arriver à un très bon résultat concernant la tâche requise par le professeur. Cette ambiance de compétition et de concurrence ne manque de susciter chez les apprenants un plus grand effort pour de meilleurs résultats.

Deuxième écoute: Les apprenants ont la possibilité de noter sur un papier tout ce qui leur vient en tête durant l'écoute de la chanson: les thèmes qu'ils ont pu dégager, des mots ou des phrases qu'ils ont pu relever, les sensations provoquées par la musique ou la voix du chanteur...etc. Ensuite, chaque groupe va rassembler ce que les différents membres le constituant avaient noté afin de construire une idée générale de la chanson. Puis sans aucune intervention de l'enseignant, chaque groupe devra commenter oralement cette chanson ou faire des hypothèses sur le sens en répondant aux questions préalablement posées par le professeur et en ayant la liberté d'ajouter tout ce qui leur vient en esprit ou mieux encore, pour éviter la répétition des mêmes idées, l'enseignant pourrait diviser le travail entre les groupes: un groupe se concentrerait sur la musique pour en dire quelque chose, un autre sur la voix du chanteur (les caractéristiques, les impressions, le ton du message : ironique, neutre, amusé, irrité...) un autre sur les répétitions du texte (refrain, début de couplets), un autre sur les personnages, les thèmes et l'histoire racontée dans la chanson.

S'il l'enseignant juge nécessaire, il peut aider ces apprenants en leur communiquant quelques expressions ou en distribuant, par avance, une copie de tableau qui regroupe quelques exemples de mots susceptibles d'être employés dans leurs commentaires.

<p>Le sujet/ Le thème</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Cette chanson parle de... • Le thème principal de cette chanson est... • La chanson traite de plusieurs sujets.... 	<ul style="list-style-type: none"> • L'amour • Les relations humaines • Un problème social • La politique (la guerre, la paix, etc.) • La solitude • L'injustice • Le racisme • Les immigrés • La pollution
<p>La forme</p>	<p>La chanson :</p> <ul style="list-style-type: none"> • est divisé en • se compose de • comprend 	<p>... couplets ... strophes ... vers</p>
	<ul style="list-style-type: none"> • Chaque couplet • Au début de chaque couplet • A la fin de 	<p>... il y a un refrain</p>
<p>La structure des rimes</p> <p>La structure des strophes</p> <p>La métrique</p>	<p>Les rimes embrassées: ABBA</p> <p>Les rimes suivies ou plates: AABB</p> <p>Les rimes alternées ou croisées: ABAB</p> <p>Les rimes masculines se terminent par une syllabe sonore</p> <p>Les rimes féminines se terminent par un "e" muet</p> <p>Le mètre / la mesure se compose de temps forts / syllabes accentuées et longues ou de temps faibles / syllabes atones et brèves</p>	

La langue (le style)	Le vocabulaire est :	Riche, pauvre, courant, parlé, Poétique, recherché, simples, Pittoresque
	Les phrases sont :	Compliquées, claires, difficiles, faciles à comprendre
	L'interprète :	<ul style="list-style-type: none"> • Emploie des expressions Imagées. • Fait des comparaisons, Répétitions
La musique / mélodie	La musique est	Gaie, triste, entraînante, monotone, mélancolique, agressive, harmonieuse, mélancolique, dissonant, sentimentale, douce, joyeuse, optimiste, pessimiste, vivante, protestataire, violente, touchante, dynamique, romantique.
	Le rythme est	agressif, rapide, lent, accéléré, tranquille, entraînant, ralenti, saccadé, vif, varié, équilibré, régulier, irrégulier.
	La musique	<ul style="list-style-type: none"> • Est en harmonie avec les paroles • Domine les paroles. • Souligne les paroles. • Joue un rôle secondaire
La voix	Grave, sonore, criarde, sourde, perçante, criarde, claire, limpide, nette, douce, cassée, agréable, antipathique, forte, désagréable, vibrante, sympathique, aiguë, rauque, jeune, sensuelle, étouffée, caverneuse, profonde, chaude, basse, virile, tendre, caverneuse,	

	stridente, grave, profonde, puissante, bien timbrée, claironnante, métallique, agressive..... Cette voix fait penser à celle de.....	
Les instruments accompagnant le chanteur / la chanteuse	La batterie, la guitare, le banjo, la contrebasse, le violon, le synthé, l'accordéon (m), le piano, l'orgue (f), le saxophone, la clarinette, la flûte...	
L'intention de l'auteur /compositeur /interprète	<ul style="list-style-type: none"> • Exprimer • Présenter • Critiquer • Provoquer 	<ul style="list-style-type: none"> • Un comportement • Un sentiment ses idées • Sur une situation • Des émotions

Tableau 1 : Exemples de lexique et expressions pour commenter une chanson.

S'il s'agit par exemple de commenter la chanson d'Édith Piaf, *La vie en rose* (Cf. Annexe 4), nous nous attendrons à un résumé de la part des apprenants de ce genre:

Nous reconnaissons la voix bien timbrée et unique d'Édith Piaf. Nous reconnaissons aussi cette chanson romantique très symbolique de la France. La chanteuse chante d'un ton heureux, les sensations qui jaillissent en elle auprès de son bien-aimé. La répétition du refrain rend la chanson facile à comprendre.

Le but d'un tel exercice est de donner la parole aux apprenants. L'enseignant aurait ainsi une opportunité pour évaluer le degré de perception chez ses apprenants, leurs productions et plus ou moins, leur motivation. Cette étape est primordiale car elle permet de situer les lacunes et d'adapter, en fonction de ce qui précède, le contenu d'enseignement/apprentissage de la langue.

Il n'est pas préconisé de multiplier le nombre d'écoute car la répétition d'une même chanson, comme de n'importe quel autre fait, pourrait provoquer très vite une sensation de lassitude chez les apprenants. Cependant, en guise de vérification de quelques points concernant la démarche précédente, une **troisième écoute** pourrait s'avérer indispensable. Nous proposons d'accompagner cette écoute par un exercice à trous afin d'entraîner à mieux distinguer les mots. L'enseignant est amené à distribuer des copies du texte de la chanson avec des mots qui manquent, et c'est aux apprenants de redonner sens à la chanson en la complétant. Il faut

s'assurer que l'exercice soit adapté au niveau des apprenants dans la mesure où les mots recherchés doivent être connus par les apprenants et font déjà partie de leur vocabulaire, car un apprenant ne peut pas distinguer un mot qui lui est inconnu! Il serait intéressant par exemple d'appliquer cet exercice sur *Un ange frappe à ma porte* (cf. Annexe 5), merveilleux titre de Natasha St Pier.

*Un ange à ma porte
Est-ce que je entrer
Ce n'est pas toujours ma faute
Si les sont
Le à ma porte
Il à me parler
Il y a en toujours l'autre
.... par le*

En plus du vocabulaire très simple de la chanson, la chanteuse est dotée d'une voix très pure qui facilitera la réalisation de ce genre d'activité. Sachant qu'elle répète ce refrain trois fois et qu'à chaque fois elle change un mot, nous espérons que nos apprenants parviennent à distinguer entre: « cassées », « cachées » et « gâchées ».

Analyse de la chanson: Les apprenants sont désormais en possession du texte de la chanson. Celui-ci est susceptible dès lors d'être exploité de façon à développer la pratique pour laquelle il a été choisi ou à satisfaire plusieurs pratiques en même temps, nous pouvons citer entre autres :

- **La prononciation :** Il existe dans l'alphabet français des lettres particulièrement difficile à prononcer chez un non-natif tel le "u", le "e", De même, les règles de liaison ne cessent de porter à confusion. La chanson constitue le meilleur entraînement pour améliorer la prononciation des apprenants. En faisant chanter la classe, non seulement nous aidons nos apprenants à mieux articuler, mais aussi nous mettons fin à leur blocage gestuel en les incitant à déclencher leur créativité. Et qui sait? Avec un peu de chance, il est possible que le nouveau talent mondial fasse partie de la classe!

Il y a dans le grand titre d'Indochine, *J'ai demandé à la lune* (cf. Annexe 6), une alternance de voyelles (u, i, e,) et de semi-voyelles (ui, eil, oi) qui fait de ce document une aide précieuse pour bien prononcer, nous en citons ce refrain:

*J'ai demandé à la lune
El le soleil ne le sait pas
Je lui ai montré mes brûlures
Et la lune s'est moquée de moi
Et comme le ciel n'avait pas fière allure*

*Et que je ne guérissais pas
Je me suis dit quelle infortune
Et la lune s'est moquée de moi*

Nous trouvons aussi que la chanson peut constituer le support parfait pour présenter les différents accents français aux apprenants. Nous pouvons ainsi distinguer entre l'accent parisien d'Édith Piaf, l'accent du Sud chez Francis Cabrel et l'accent du Canada de Céline Dion, les accents plus exotiques comme celui du Cheb Khaled, par exemple. etc.

• **Le vocabulaire** : Comme tout texte, une chanson peut comporter des mots nouveaux que l'apprenant ne comprend pas. Il revient aux apprenants de repérer dans un premier temps tous les termes et toutes les expressions qu'ils ne connaissent pas. Nous leur suggérons, et avec l'aide du professeur bien-sûr, de regrouper ou classer ces mots et expressions au moment de leur présentation en fonction de leur domaine d'emploi afin de mettre les choses en ordre et de faciliter leur explication. N'oublions pas de signaler qu'un mot peut parfois posséder une dimension culturelle: si nous cherchons, par exemple, la définition traditionnelle du mot *carotte*, nous trouverons :

Sens 1. Plante potagère de la famille des ombelliféracées, à racine pivotante.

Sens 2. Racine conique, riche en sucre.

Mais une telle définition ne renseigne pas sur les trois vertus de la carotte qui rend aimable, permet de voir la nuit et rend la cuisse ferme. C'est ce côté que nous appelons dimension culturelle et qu'il faut absolument expliciter si l'on veut donner le sens complet à un texte.

Nous empruntons à Pierre Dumont dans *La France en chantant (Op.cit 1995 : 93)*, en guise d'exemple, un exercice réalisé sur la chanson *Les Corons* (cf. Annexe 7) de Pierre Bachelet, dans laquelle le chanteur décrit un milieu qui ne prête pas ordinairement inspiration à la chanson, celui de la mine et des mineurs du nord de la France. Dumont avait réparti les termes nouveaux employés selon trois catégories:

a- Le vocabulaire de la mine:

Coron : Groupe d'habitations ouvrières en pays minier.

Terill : Entassement de déblais stériles au voisinage d'une mine.

Grisou : Méthane libéré par la houille. À l'époque de l'exploitation des mines de houille, il y avait de fréquentes explosions de grisou.

Gueule noire : Mineur de houillère.

Silicose : Maladie due à l'inhalation de poussière de silice.

b- Le vocabulaire politique:

Jean Jaurès : Homme politique socialiste français (1859-1914). Pacifiste, il fut assassiné à l'aube de la Première Guerre mondiale. Fondateur de *l'Humanité*.

36. Mai 1936. *Front populaire* : coalition des partis politiques de gauche portés au pouvoir de mai 36 à avril 38 et qui mena une politique sociale.

c- Le vocabulaire de l'environnement social:

Kermesse : Dans le nord de la France, foire annuelle en plein air, fête patronale villageoise.

Lessiveuse : Récipient utilisé pour faire bouillir le linge. Ancêtre de la machine à laver.

Une fois que l'apprenant aura sous les yeux un tel inventaire regroupant l'explication de tout ce qui constituait pour lui un blocage linguistique et culturel, il pourra enfin construire le sens complet de la chanson analysée. Soulignons aussi que les mots chantés, par l'effet de la musique et le jeu des rimes, ont plus de chance d'être rapidement mémorisés que ceux rencontrés dans des textes traditionnels.

• **La syntaxe et la grammaire** : La chanson, c'est une petite histoire chantée dans laquelle il y a, comme dans tous les récits, des mots et des phrases liés et rassemblés selon des relations. Ceci dit, nous pouvons considérer la chanson comme un prétexte à l'analyse de ces relations ou une introduction aux règles de syntaxe, de conjugaison et de grammaire qui constituent la base d'un enseignement/apprentissage d'une langue étrangère.

Dans sa chanson *L'Assassinat* (cf. Annexe 8), Georges Brassens raconte un fait-divers qui a eu lieu dans un petit village français. Pour décrire cet événement, le chanteur emploie évidemment le passé et alterne entre ses différentes formes. C'est ce qui fait de cette œuvre une véritable invitation à distinguer entre le passé simple, le passé composé et l'imparfait, comme nous pouvons le constater dans cet extrait:

*Quand sa menotte elle a tendue,
Triste, il a répondu
Qu'il était pauvre comme Job.
Elle a remis sa robe.*

*Elle alla quérir son coquin
Qui' avait l'appât du gain.
Sont revenus chez le grigou
Faire un bien mauvais coup.*

Ou encore, après avoir étudié en classe les verbes pronominaux réfléchis et réciproques, après avoir étudié les conjugaisons régulières et irrégulières du futur simple, nous proposons cette activité qui constitue une mise en pratique de tout cela sur une mélodie facilement

reconnaissable, *Comme d'habitude* (cf. Annexe 9) de Claude François. Il s'agit de distribuer aux apprenants la version incomplète de la chanson où les verbes pronominaux et les verbes au futur simple sont manquants. Les apprenants écoutent d'abord la chanson entière, puis paragraphe par paragraphe pour compléter au mieux le texte.

*Je et je
Tu ne pas comme d'habitude
Sur toi je remonte le drap
J'ai peur que tu aies froid comme d'habitude
Ma main caresse tes cheveux
Presque malgré moi comme d'habitude
Mais toi tu me tournes le dos
Comme d'habitude*

(...)

*Et puis le jour s'en
Moi je comme d'habitude
Toi, tu seras sortie
Pas encore rentrée comme d'habitude
Tout seul j'....
Dans ce grand lit froid comme d'habitude
Mes larmes, je les
Comme d'habitude.*

Une règle de grammaire semble trouver son appoint dans la chanson de Joe Dassin *Et si tu n'existais pas* (cf. Annexe 10). En effet, cette chanson nous paraît un excellent exercice pour renforcer l'acquisition de la règle:

Si + imparfait → conditionnel présent.

● **L'expression écrite et orale** : Il existe dans le répertoire français, des chansons qui sont dotées d'une forte capacité à déclencher l'expression chez l'auditeur. Nous pouvons profiter de cette vertu en classe de langue afin de donner l'opportunité aux apprenants de traiter en langue étrangère des sujets variés loin des thèmes traditionnels abordés dans les manuels pédagogiques. Prenons par exemple la chanson des Enfoirés, *Les restos du cœur* (cf. Annexe 11), et dont le refrain est:

*Aujourd'hui on n'a plus le droit
Ni d'avoir faim ni d'avoir froid
Dépassé le chacun pour soi
Quand je pense à toi je pense à moi
Je te promets pas le grand soir
Mais juste à manger et à boire
Un peu de pain et de chaleur*

*Dans les restos les restos du cœur
Aujourd'hui on n'a plus le droit
Ni d'avoir faim ni d'avoir froid*

Après l'écoute de la chanson visant à identifier le thème, l'enseignant explique ce que sont *Les restos du cœur* en France, et interroge les apprenants sur ce que pourrait être l'équivalent de cette association dans leur pays, il est possible ensuite de demander aux apprenants d'exprimer, par écrit ou oralement, leurs opinions, leurs idées, leurs points de vue, etc., en partant d'une simple consigne:

- « En tant que personne au pouvoir, quelles seraient les mesures que vous envisageriez pour mettre fin à la famine dans votre pays ? »

Ou encore :

- « En tant que citoyen faisant partie d'une communauté, comment définiriez-vous votre rôle dans la construction d'une vie meilleure pour les moins fortunés du reste du monde? »

En outre, cette chanson semblerait être une occasion pour l'enseignant de présenter en classe de nouveaux champs lexicaux comprenant des mots tels: les associations caritatives, un orphelinat, la famine, la charité, la fraternité, le don, les SDF (Sans Domicile Fixe), la solidarité, les sans-abri, etc.

• **La compétence socioculturelle** : Comme évoqué précédemment, le répertoire des chansons françaises regorgent de références auxquelles nous pourrions avoir recours afin de plonger la classe dans l'ambiance socioculturelle de la France. Parmi ces œuvres, il y en a celles qui décrivent parfaitement la France, les époques que ses habitants ont connues, l'évolution de sa langue, les régions qui la constituent, les faits qui lui y sont propres. Essayons d'illustrer ces idées en donnant des exemples adéquats :

L'époque: L'enseignant de français désirent rapprochés ses apprenants de la culture française est vivement invité à chercher parmi les chansons, celles qui représentent le mieux l'époque dans laquelle il veut introduire la classe. Comme mentionné *supra*, la chanson est le miroir de la société dans laquelle elle naît, elle se développe et elle meurt. Les chansons de Juliette Gréco par exemple n'incarnent pas la même société représentée dans les chansons de Renaud. Gréco était issue d'une société d'après guerre (après 1945), elle s'intéressait beaucoup à la poésie des grand poètes et à la littérature que l'on retrouvait à Saint-Germain-des-Prés, ses chansons étaient influencés par la tendance de l'époque: le style *Rive-Gauche*. Renaud a

connu une autre société, une autre époque (les années 70-80) où les gens s'engageaient pour des causes humanitaires et environnementales. Renaud s'est lui-même surnommé "le chanteur énervant" en raison de son engagement pour des causes comme les droits de l'homme, l'écologie ou l'antimilitarisme qui transparaissent fréquemment dans ses chansons et qui ont suscité de nombreuses réactions tout au long de sa carrière. Mais une chose est sûre, il était très proche de son public et s'adressait à ce dernier d'une façon très familière dans ses chansons. Ce qui implique un deuxième point socioculturel à distinguer dans la chanson: la langue.

L'évolution de la langue: La chanson est une représentation vivante de la langue et reste un témoin de son évolution. Les œuvres de Renaud en sont une pure preuve. En effet, nous ne retrouvons pas dans les paroles des chansons de Renaud le même vocabulaire employé que dans celles de Juliette Gréco par exemple. Cette évolution de la langue est flagrante et touchante ne serait-ce qu'au niveau des titres des chansons. En effet, il est possible de constater à quel point la langue a évolué d'une époque à l'autre rien qu'en observant les titres de chansons des deux artistes.

Juliette Gréco	Renaud
Couvre feu	La boum
Je hais les dimanches	Les dimanches à la con
Mon home	Ma gonzesse
L'amour flou	Sentimentale mon cul!
Parlez-moi d'amour	Morgane de toi
Laisse béton	Déjeuner de soleil
La chanson de Prévert	Chanson dégeulasse
Sous le ciel de Paris	Gueule d'arminche
Les amants d'un jour	Si t'es mon pote
Les feuilles mortes	Putain de camion
Né quelque part	Elle est facho
Je jouais sous un banc	Où c'est qu'j'ai mis mon flingue?

Tableau 2 : Exemples de titres de chansons de J. Gréco et Renaud

L'évolution de la langue est manifestée dans les chansons françaises d'une façon plus claire que dans la littérature où les écrivains essayent tous de respecter un français standard. En classe de FLE, il semble intéressant de choisir parmi le répertoire de chanteurs de différentes époques, des chansons susceptibles de présenter ce phénomène en opérant une comparaison entre ces différentes œuvres.

Les régions françaises : Il suffit de jeter un coup d'œil rapide sur certaines françaises pour constater à quel point les artistes français peuvent être fiers de leur France et de ses régions. Loin de réduire l'exemple à la fameuse *Sur le pont d'Avignon*, le répertoire de chansons française regorge d'œuvres qui traduisent la fierté d'appartenance, l'attachement ou la nostalgie à une région française ou même à une rue, un quartier. La diversité existante suggère de mettre à profit ces chansons pour présenter la France à nos apprenants de FLE. Parmi les innombrables œuvres, nous pouvons citer:

- ❖ *La romance de Paris* (1942): Charles Trénet
- ❖ *Dans les prisons de Nantes* (1946) : Édith Piaf (et les Compagnons de la chanson)
- ❖ *Sous le ciel de Paris* (1951) : Édith Piaf
- ❖ *Les Cloches de Notre-Dame* (1953) : Léo Ferré
- ❖ *Dimanche à Orly* (1963) : Gilbert Bécaud
- ❖ *Supplique pour être enterré à la plage de Sète* (1966): Georges Brassens
- ❖ *Aux Champs-Élysées* (1969) : Joe Dassin
- ❖ *À la gare de Perpignan* (1973) : Charles Trénet
- ❖ *Ile de Ré* (1975) : Claude Nougaro
- ❖ *Le Rocher de Biarritz* (1975) : Claude Nougaro
- ❖ *Le Blues de la Porte d'Orléans* (1977) : Renaud
- ❖ *Forza Bastia, Forza Corsica* (1978): Tino Rossi
- ❖ *La Dame de Haute-Savoie* (1980) : Francis Cabrel
- ❖ *Very Nice* (1983) : Claude Nougaro
- ❖ *Bons baisers de Fort-de-France* (1984): La Compagnie Créole
- ❖ *Toulouse* (1996): Zebda
- ❖ *J'ai perdu le Montblanc dans la neige* (1997): Claude Nougaro
- ❖ *Saint-Germain-des-Prés* (2001) : Henri Salvador
- ❖ *Deauville sans Trintignant* (2002): Vincent Delerm
- ❖ *Bons baisers de Marseille* (2010): Moussu T e lei Jovents
- ❖ *La dune du Pilat* (2018) : Collectif Métissé

Un exercice intéressant est à proposer, nous pouvons donner aux apprenants une copie de la carte de France ainsi qu'une liste de chansons françaises dans le titre desquelles figurent le nom d'une région, d'une ville ou d'un quartier et leur demander ensuite d'effectuer une recherche afin de les situer sur la carte. C'est une manière amusante d'inciter nos apprenants à connaître la géographie du pays dont ils apprennent la langue.

Les faits propres à la France : Les régions françaises ne sont pas seules à être évoquées dans les chansons françaises. Les exemples ne manquent absolument pas quand il s'agit de décrire la France à travers la chanson. Il existe effectivement de nombreux faits, objets ou phénomènes qui font partie de la culture ou du patrimoine français qui sont reflétés dans les chansons comme par exemple:

- ❖ *La Tour Eiffel est toujours là* (1942): Mistinguett
- ❖ *Ah! Le petit vin blanc* (1943) : Lina Margy
- ❖ *Le Diable de la Bastille* (1962) Édith Piaf
- ❖ *À bicyclette* (1968) : Yves Montand
- ❖ *Dans mon HLM* (1980): Renaud
- ❖ *Le métro* (1992): Pierre Perret
- ❖ *Les égouts de Paris* (2011) : Daniel Roa
- ❖ *Vin rouge et camembert* (1978) : Les Haricots Rouges

Cette dernière chanson, de par la simplicité des paroles (voir un couplet ci-dessous, le texte intégral cf. Annexe 12), associée à une note d'humour et beaucoup de fierté patrimoniale chantée sur les airs d'une mélodie entraînante, rend son exploitation très intéressante

*Vin rouge et camembert,
C'est ce que l'on préfère.
Vin rouge et camembert,
Ça nous met la tête à l'envers.
Vin rouge et camembert,
Un seul parti mes frères.
Vin rouge et camembert,
Rassembleront la France entière.*

Travailler ce genre de chansons en classe de FLE a l'énorme avantage d'enrichir les connaissances culturelles de l'apprenant tout en l'incitant, par motivation, à en demander plus.

En guise de conclusion, nous souhaitons inciter, par le biais de ce chapitre, les pédagogues et enseignants encore adeptes de traditionalisme, à sortir des sentiers battus en ce qui concerne les méthodes d'enseignement/apprentissage du FLE et les encourager à user de leur créativité dans ce contexte. Les exemples d'exploitation de la chanson française en classe de FLE n'ont pratiquement pas de limites. Il revient en premier lieu aux enseignants, de faire preuve d'imagination, de créativité et d'originalité et de transmettre tout cela à leurs apprenants afin d'obtenir les meilleurs résultats. Pourvu qu'ils puissent repérer, dans les exemples d'activités précédentes, ou dans d'autres, quelques pistes d'idées facilitant l'introduction de cet art dans leurs classes. Donner vie à la langue, par le biais de la chanson, de la mélodie, du rythme, de la poésie et du mouvement.

QUATRIÈME PARTIE

Mise en pratique : À nous la chanson !

Chapitre 1 : Point de départ et état des lieux.

1. Présentation et contextualisation.
2. Démarche de recueil des données.
3. Analyse des données et interprétation des résultats.
4. Les enseignants de langue à l'ISLUD et la chanson.

Chapitre 2 : Atelier « À nous la chanson ! »

1. Notre approche de la chanson.
2. Présentation du projet.
3. Le déroulement du projet.
4. Quelques réflexions sur notre rôle d'enseignante.

Chapitre 1

Point de départ et état des lieux

Introduction : La décision de mener une intervention.

Comme souligné en début de ce travail, les apprenants de FLE en Syrie peinent à communiquer oralement en français. Malgré une maîtrise qu'il est possible de décrire correcte en compétence et exercices écrits, un décalage se fait ressentir au niveau des compétences orales⁴⁵² car pour celles-ci, en plus d'une maîtrise d'éléments linguistiques indispensable, beaucoup de facteurs sont mis en jeu, notamment au niveau psychologique, intellectuel ou culturel.

Dans un contexte institutionnel au 1^{er} cycle du système éducatif (école, collège et lycée), là où le français est une matière scolaire imposée aux élèves avec, en guise d'évaluation, des examens trimestriels pour la plupart du temps écrits, cette lacune de l'oral, bien que présente et déjà bien enracinée, n'a pas l'occasion de se manifester aussi concrètement. En revanche, c'est à un niveau plus avancé, c'est-à-dire pour les étudiants du second cycle, chez qui se présente davantage l'occasion d'interagir oralement, que cette déficience orale devient problématique, voire alarmante. « Alarmante » (le terme est de rigueur), car souvent à ce stade-là de fin de cursus universitaire/ pro-professionnalisation, nos apprenants sont en mesure de dégager par eux-mêmes l'aubaine que constitue la maîtrise d'une bonne communication orale en langue étrangère et les ouvertures que cette habilité est susceptible de présenter pour leurs carrières. Et malheureusement, les résultats ne sont souvent pas à la hauteur des attentes.

Dans le but de contribuer à une éventuelle remédiation à ce « phénomène », nous avons souhaité mener notre expérience, sous une forme de recherche-action qui nous mènera vers la proposition d'un projet réalisé dans ce contexte syrien. La recherche-action est un processus destiné à accorder à tous les participants de la scène éducative, qu'il s'agisse des étudiants, des enseignants ou d'autres intervenants, des moyens permettant d'améliorer leurs

⁴⁵² Cf. Annexe 1 : Quelques exemplaires de résultats du TCF pour des apprenants syriens ayant passé ce diplôme en vue d'intégrer des universités françaises.

pratiques grâce à leurs expériences éclairées et nourries des savoirs théoriques en cours. Ainsi, tous les participants, nommés praticiens, deviennent acteurs consentant du processus de recherche (Catroux, 2002)⁴⁵³. La raison qui nous a poussée à adopter cette méthode, c'est la flexibilité dont elle est dotée : il semblerait avoir autant de variantes de cette forme de pratique réfléchie que d'enseignants et d'apprenants évoluant dans autant de situations particulières. Le contexte particulier de la Syrie, en plus d'un contexte personnel ayant créé multiples obstacles au cours de notre recherche, nous ont imposé à plusieurs reprises des modifications dans notre organisation et nos démarches.

L'objectif de notre intervention étant le travail des compétences orales des apprenants en classe de FLE par l'élaboration d'un projet qui proposerait à la fois une approche *communic'active* (à mi-chemin entre l'approche communicative et les méthodes actives)⁴⁵⁴ adaptée à ce contexte (car approche axée sur la centration sur l'apprenant, le développement d'une compétence de communication, la dimension sociale de la langue et l'authenticité dans une dimension expérientielle liée à la participation et la réalisation d'un projet) et une thématique attrayante, nous avons misé sur le côté attrayant des pratiques artistiques. Le choix du lieu d'intervention s'est tout naturellement porté sur l'Institut Supérieur des langues, établissement de niveau universitaire dépendant de l'Université de Damas car, d'une part, c'est là où nous avons effectué nos débuts en tant qu'enseignante de FLE et où s'est amorcé le point de départ de notre réflexion. Et d'autre part, car le public qui fréquente cet établissement est constitué d'apprenants syriens d'âge adulte, ayant donc terminé leur scolarité de base et choisi de plein gré d'apprendre le français ou d'approfondir leur connaissances en cette langues pour des raisons, le plus souvent, soit académiques, soit professionnelles (que ce soit en France ou même ailleurs où la maîtrise du français est une exigence ou un avantage). L'intervention au sein de l'ISLUD s'est déroulée en deux temps : tout d'abord avec une enquête de terrain par le biais d'une phase d'observation suivie d'un questionnaire permettant de faire un état des lieux de l'oral et de mesurer l'étendue de la passivité communicationnelle chez nos apprenants syriens, et par la suite, avec l'élaboration et la proposition d'un atelier chanson. Le choix de mener ce genre d'atelier est motivé par un ensemble de facteurs développés tout au long de cette recherche et que nous pouvons résumer par un désir de mêler l'aspect linguistique de l'enseignement/apprentissage du FLE à son

⁴⁵³ CATROUX Michèle, « Introduction à la recherche-action : modalités d'une démarche théorique centrée sur la pratique », in *Cahiers de l'APLIUT*, La recherche-action : un autre regard sur nos pratiques pédagogiques (2^{ème} partie), Vol. XXI, n°3, 2002, p. 8 -20.

⁴⁵⁴ Démarche développée *infra*, chapitre suivant.

aspect culturel, le tout se déroulant dans une dimension esthétique sollicitée chez les apprenants suscitant, nous l'espérons, un désir d'apprivoiser l'oral.

1. Présentation et contextualisation.

Nous commencerons par une présentation du contexte institutionnel dans lequel notre intervention a eu lieu, nous décrirons également les cours qui y sont dispensés, le public qui le fréquente, les contraintes rencontrées puis le déroulement de l'enquête et enfin l'analyse des résultats.

1.1. L'Institut Supérieur des Langues de l'Université de Damas (ISLUD).

Fondé en 1995 comme un centre d'enseignement des langues, l'Institut Supérieur des Langues a été rattaché en 2006 à l'Université de Damas et a acquis de ce fait un grade universitaire. Essentiellement fréquenté par les étudiants boursiers en fin de cursus universitaire pour des projets d'études supérieures à l'étranger ou des fonctionnaires de l'état en stages de formations linguistique, l'ISLUD a depuis ouvert ses portes pour toute personnes désirant d'apprendre une des multiples langues enseignées : l'arabe, l'anglais, le français, le russe, l'allemand, le turc, l'espagnol, le chinois, le persan, etc. La formation qu'offre l'établissement va du diplôme de niveau débutant de langue jusqu'à l'encadrement académique en vue d'obtention de diplômes supérieurs tels que le Master ou le Doctorat. Pour ce qui est du département de l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère, les circonstances ont changé depuis ces dernières années suite à la guerre.

1.2. Contexte particulier, contraintes et échantillon.

Le nombre d'apprenants de FLE a considérablement diminué depuis le début de la guerre en Syrie. En dépit du fait que, depuis quelques années, la langue française soit devenue, une matière obligatoire dans le cursus scolaire, au même titre de l'anglais, il semblerait que beaucoup d'étudiants abandonnent l'apprentissage de cette langue entrepris depuis leur jeune âge à l'issue du baccalauréat et le troquent pour l'apprentissage de nouvelles langues, notamment le russe, l'allemand ou même le chinois qui leur offrent actuellement plus d'horizons. Ceci est dû en grande partie suite au non accord, de plus en plus fréquent, du visa « long séjour - études » pour les jeunes syriens après les événements qui ont touché leur pays. En effet, cette réalité nous a particulièrement frappée. Mais un autre facteur a joué également sur le nombre de fréquentation de l'ISLUD en général et a été source de contraintes pour notre projet.

Les difficultés rencontrées ne se situent pas au niveau de l'obtention d'autorisations administratives, nous l'aurons bien souhaité, mais malheureusement les contraintes furent d'un tout autre niveau : celui de la sécurité des apprenants ainsi que celle du personnel administratif et pédagogique. Les cours ont été suspendus durant quelques temps, à une époque jugée à hauts risques. Et même quand les risques étaient estimés moindres, ce n'était souvent que spéculations ...

À l'époque où nous exerçons en tant qu'enseignante à l'ISLUD, l'année 2008-2009, il existait 3 salles de classes dédiées aux cours de FLE avec une rotation régulière à titre de 2 à 3 sessions par jour dans chaque classe (7 à 9 cours de FLE étaient donnés quotidiennement). Les cours de français s'échelonnaient sur trois niveaux – débutant, intermédiaire et avancé (équivalent aux niveaux de l'A1 au C1 du CECRL) - des apprenants : 4 niveaux débutants, 3 niveaux intermédiaires et un niveau avancé. Les cours répartis en trois trimestres durant l'année scolaire et un stage condensé en été, suivent les recommandations du CECRL et permettent la préparation aux diplômes officiellement reconnus tels que le TCF (Test de Connaissance du Français), le DELF (Diplôme d'Etudes en Langue Française) ou encore le DALF (Diplôme Approfondi de Langue Française). À la période pendant laquelle s'est déroulé ce présent travail, il n'existait qu'une salle, deux sessions par jour, une le matin et une l'après-midi, regroupant au total 34 apprenants tous de niveau entre A2 à B1 : voilà notre échantillon.

À la session du matin, 18 apprenants ont été inscrits, on en comptait 16 pour celle de l'après-midi.

Session	Effectif	Genre		Âge	Situation	Niveau
		F	M			
Matin	18	11	7	19 -26 ans	7 étudiants / 5 professionnellement actif/ 6 autres	A2 < B1
Après-midi	16	9	7	21-26 ans	7 étudiants/ 6 professionnellement actifs/ 3 autres	A2 < B1

Tableau 3 : Informations sur le public constituant l'échantillon

Notre échantillon est composé d'apprenants de constitution hétérogène pour ce qui est de la langue ainsi que de la culture et appartiennent à des milieux sociaux assez rapprochés. Certains apprenants étaient encore en cours de formation universitaire, d'autres avaient terminé leurs études et consacraient une période de temps pour l'apprentissage du FLE et quelques uns étaient déjà en activité professionnelle, La majorité des participants à ce travail (sauf pour les plus vieux) avaient un bagage linguistique en français langue étrangère correct du fait qu'ils ont plus ou moins eu celui-ci comme matière scolaire durant leur parcours éducatif. De plus, lors de notre intervention, les cours de FLE auxquels ils s'étaient inscrits à L'Institut Supérieur des Langues avaient débuté il y a près de deux mois, à titre de 5 séances de 2h30 chacune par semaine.

1.3. Méthode enseignée et procédé didactique.

La méthode de FLE adoptée en classe est principalement *Latitudes* (2 et 3), celle-ci a été sélectionnée par les professeurs et le chef du département du français à l'ISLUD. Cependant, les professeurs (elles sont au nombre de 3, alternant les séances) « improvisaient » souvent en ayant recours à des exercices de méthodes plus anciennes auxquelles elles étaient plus habitués (comme *Alter Ego* ou *Tout va bien*) ou à des documents et activités tirés de sites internet, pour la plupart des cas spécialisés pour l'enseignement/apprentissage du FLE (tel que lepointduFLE.net ou bonjourdefrance.com). Ainsi, sont travaillés en classe la grammaire et la syntaxe, le vocabulaire, l'analyse de textes sur différents thèmes souvent introduits par des scènes de dialogues sonores et illustrés, Le recours aux documents authentiques est fréquent mais pas régulier. Les professeurs admettent avoir du mal à le travailler, notamment quand il s'agit d'un document sonore. Pour une vidéo, l'accès au sens se passe plus aisément car les apprenants sont vite aidés par les images mais comprendre un dialogue par exemple est un exercice assez fastidieux selon les impressions relevées sur les apprenants.

Ces professeurs ont entre 8 et 14 années d'expérience dans l'enseignement/apprentissage du FLE. Essentiellement formées dans les universités syriennes, elles n'ont que rarement (voire jamais pour l'une d'entre elles) eu l'occasion de se rendre en France ou dans un pays francophone pour suivre des formations professionnelles ou même pour un simple séjour touristique. Connaissant le niveau des apprenants, nous avons sollicité leur aide pour vérifier si le questionnaire renfermait des éléments susceptibles d'empêcher sa compréhension auprès des apprenants ou porter à confusion. Cette étape s'est avérée judicieuse car nous avons procédé à quelques modifications pour faciliter son interprétation.

2. Démarche du recueil des données.

En guise de préparation à l'expérimentation (pour nous-même comme pour les participants), et dans le but de nous procurer une vue d'ensemble sur les habilités orales, les connaissances en cette matière, les motivations, les besoins et surtout les attentes des apprenants en Syrie, nous avons jugé judicieux de leur « donner la parole » (de manière anonyme certes, mais c'est un bon début !) par le biais d'une enquête de terrain menée auprès d'un échantillon d'apprenants sélectionnés parmi ceux inscrits aux cours de français langue étrangère que propose l'Institut Supérieur des Langues de l'Université de Damas. L'enquête étant « une investigation motivée par le besoin de vérifier une hypothèse ou de découvrir une solution à un problème, et consistant à recenser et à interpréter aussi méthodiquement que possible un ensemble de témoignages susceptibles de répondre à l'objectif visé » (Galisson & Coste, 1976 : 188)⁴⁵⁵, nous sommes allée à la collecte de témoignages. L'objectif est de recueillir des données qui nous permettront de cerner et comprendre les facteurs paralysant les compétences orales de nos apprenants en FLE afin de pouvoir adapter au mieux notre intervention en classe (puis à l'avenir, essayer de remédier à la formation proposée).

Nous avons donc procédé, dans un premier temps, à une observation flottante pour constater le niveau des apprenants, leur implication ainsi que leur manière d'agir et interagir en classe, cette phase d'observation s'est avérée très fructueuse quant à la confirmation du problème de l'oral chez nos apprenants syriens, un problème auquel nous avons été sensible il y a une dizaine d'années quand nous enseignions encore au sein de cet établissement. Puis dans un deuxième temps, nous avons élaboré et distribué aux apprenants un questionnaire pour collecter leurs témoignages. Le choix de cet outil, le questionnaire est essentiellement motivé, d'un côté, par l'avantage qu'il présente en tant que dispositif permettant de collecter des informations bien précises, ciblées et objectives en soumettant les enquêtés exactement aux mêmes instructions, et de l'autre, par un désir de donner l'opportunité aux enquêtés de s'exprimer librement, de manière anonyme et sans contraintes liées au temps qui leur sera nécessaire pour mener les réelles réflexions (sur leur niveau de langue, leurs motivations, leur regards et avis sur la méthodologie utilisée, etc.) que ce questionnaire suscitera en eux. L'observation opérée en classe a également servi à fournir le « recul » nécessaire permettant d'avoir une vision de la réalité de la classe et de mesurer la discordance, s'il y a eu, ou de corroboration entre le discours tenu par les apprenants et leurs comportements sur le terrain.

⁴⁵⁵ GALISSON Robert & COSTE Daniel, *Dictionnaire didactique des langues*, 1976, *op.cit.*

2.1. La structure et l'élaboration du questionnaire.

Par un souci de commodité et dans une volonté de le rendre le plus accessible possible, le questionnaire (*cf.* Annexe 13) comporte majoritairement des questions fermées, il existe néanmoins des questions mixtes et ouvertes dont la visée est d'éclairer/souligner les difficultés que rencontrent les apprenants syriens en fin de parcours universitaire et début vie professionnelle en compréhension et production orales, de construire une idée quant à leurs connaissances culturelles et de déterminer la façon dont ils évaluent leurs conditions d'apprentissage. L'analyse des réponses devrait nous mener d'une part, à présenter quelques pourcentages qui semblent pertinents au sujet et, d'autre part, à identifier d'une manière concrète les facteurs qui gênent la prise de parole de nos apprenants en classe. Le questionnaire comporte ainsi trois axes :

- Identifier le profil des apprenants interrogés, leurs motivations d'apprentissages et leurs habitudes d'usage du français : par le biais de questions interrogeant les apprenants sur leur âge, leur sexe, le nombre d'année d'apprentissage du français, dans quel contexte et pour quelles raisons. Nous interrogeons également les apprenants sur leurs habitudes (linguistiques et culturelles), la fréquence de la pratique du français en classe et en dehors de la classe, s'il y a occasion, sous quelle forme (communiquer directement avec des locuteurs natifs, via les réseaux sociaux, regarder des films, lire des romans, ou écouter des chansons).
- Identifier les facteurs de passivité orale chez les apprenants interrogés : nous avons principalement voulu solliciter le point de vue respectif de chaque apprenant concernant sa propre maîtrise de l'oral, comme une auto-évaluation, afin de mesurer à quel point les apprenants ont conscience (ou non) de l'importance de cette pratique que ce soit en langue maternelle comme en langue étrangère et de voir s'ils sont en mesure de déterminer ce qui freinerait le bon fonctionnement des compétences communicatives orales.
- Identifier les habitudes et les centres d'intérêt des apprenants interrogés en ce qui concerne leur goût musicaux et plus particulièrement leurs rapports avec la chanson française.

La rédaction du questionnaire, aussi simple que cela ne puisse paraître, fut un travail assez fastidieux car d'un côté, c'était la première fois de notre vie académique et professionnelle que nous nous attelions à ce genre d'activité, ce qui a requis beaucoup de recherches secondaires, et de l'autre, il existait une sorte de pression quant à la nécessité de

choisir des questions pertinentes afin de bien cibler le contenu pour une optimisation maximale des réponses attendues tout en rendant l'ensemble facile d'accès à des apprenants en cours d'apprentissages du français.

2.2. Déroulement de l'enquête.

Nous n'avions pas réellement choisi la période durant laquelle s'est déroulée notre intervention. En raison des événements tragiques qui, en plus d'avoir bouleversé le pays à tous les niveaux, avaient également créé des contraintes au niveau administratif et causé des répercussions sur la majorité des institutions pédagogiques du pays. Cependant, nous ne savons pas si le choix d'une période jugée plus opportune que d'autre aurait eu une quelconque conséquence sur le déroulement de notre travail, car un atelier chanson, selon notre point de vue, a l'avantage d'être assez flexible et adaptable à différentes circonstances.

Nous avons procédé tout d'abord à une phase d'observation dans chacune des deux classes avec lesquelles nous avons choisi de travailler. Le but étant, comme indiqué précédemment, de se présenter auprès des apprenants, d'annoncer le projet, de figurer le déroulement, la méthode utilisée, l'implication des apprenants et le genre d'interactions qui se créent entre eux-mêmes et avec le professeur, voire de bien s'immerger dans le contexte.

Les salles de classe de l'Institut Supérieur des langues sont toutes équipées d'un tableau et d'un projecteur numérique, un magnétophone est cependant mis à disposition dans le bureau du secrétariat. L'agencement des tables des apprenants, dans la majorité des classes, est en forme de U de manière à ce que ces derniers soient tous en mesure de se voir mutuellement tout en étant orientés vers le tableau également. Il n'y a pas de bureau, proprement dit, pour le professeur, mais une table (la même que celles des apprenants) installée dans un coin de la salle près du tableau. Elle n'occupe plus une place centrale comme auparavant et sert surtout à poser l'ordinateur et les affaires du professeur.

Avec la coordination des professeurs, notre intervention a coïncidé, dans chacune des deux classes, avec un début de leçon qui, comme dans la plupart des méthodes récentes, est une introduction au thème principal sous forme de dialogue. Nous avons sollicité les 30 dernières minutes du cours afin de soumettre le questionnaire aux étudiants en soulignant, tout d'abord, que tout cela restera dans l'anonymat total et en leur expliquant l'importance d'y répondre le plus sincèrement possible et loin de toute objectivité car les résultats serviront à des fins pédagogiques/didactiques.

Après distribution du questionnaire, nous avons accordé 5 minutes aux apprenants afin de le découvrir individuellement. Ensuite, nous avons lu à voix haute chacune des questions

rédigées en français, les professeurs intervenaient pour vérifier s'il y a nécessité de traduire en arabe et le faisait si un ou plusieurs apprenants en manifestaient le besoin. Quelques minutes étaient ensuite accordées aux apprenants pour la réflexion et la réponse. Ayant éprouvé quelques difficultés dans la formulation en français d'une idée qu'ils souhaiteraient exprimer, certains apprenants avaient demandé le recours à l'arabe pour répondre. Nous avons accepté pour un minimum tout en leur indiquant que ce travail n'est pas une évaluation, que nous ne cherchons pas un français sans faute mais plutôt à identifier les lacunes dans l'enseignement/apprentissage du FLE chez nos apprenants, de déterminer la ou les sources causant celles-ci et d'essayer d'y remédier ensemble.

Cette étape a été reproduite à l'identique dans les deux classes. Nous avons ainsi récolté 34 exemplaires.

3. Analyse des données et interprétation des résultats.

Une analyse thématique de contenu des résultats semble intéressante car elle permet de dégager, dans les données, différents thèmes susceptibles d'approfondir la réflexion suscitée par notre problématique de recherche. Ces thèmes regrouperaient ainsi les facteurs qui sembleraient porter préjudice à la pratique ou à l'évolution des compétences orales chez les apprenants. Nous soulèverons ainsi :

- des *facteurs d'ordre linguistique* qui relèvent d'une méconnaissance ou d'une non-maîtrise de la langue française au sens le plus strict : le vocabulaire, la syntaxe, la phonologie, etc. ;
- des *facteurs d'ordre pédagogique et/ou didactique* qui sont en rapport avec la méthodologie adoptée en classe et les méthodes employées pour l'enseignement/apprentissage du FLE, notamment pour les compétences orales ;
- des *facteurs d'ordre psychologique*, liés à l'apprenant lui-même : sa personnalité, son caractère, son comportement dans le milieu pédagogique et ses interactions dans ce même milieu avec ses camarades ainsi qu'avec le professeur ;
- des *facteurs d'ordre socioculturel*, qui relèvent du milieu social dont est issu l'apprenant et du contexte culturel auquel il appartient.

Nous procéderons également à une analyse des connaissances culturelles des apprenants en ce qui concerne la chanson française. Dans cette analyse, l'âge des apprenants ne sera pas considéré comme une variable significative mais c'est plutôt le début et le nombre d'années d'apprentissage du français qui sera examiné. Malgré une différence d'âge peu importante entre le plus jeune et le plus vieux des participants, de nouvelles lois et réglementations

éducatives avaient vu le jour concernant l'enseignement/apprentissage des langues étrangères en Syrie et qui avaient peut-être pu affecter le programme scolaire de l'apprentissage d'un apprenant par rapport à un autre plus âgé. Nous pensons notamment à la Loi de 2003 qui a imposé l'enseignement/apprentissage simultané de l'anglais et du français pour tous les élèves en Syrie à partir de la troisième classe du primaire (et dans certaines écoles privées ou semi-privées, à partir de la maternelle). Ce qui a une influence sur le nombre d'années d'apprentissage du français et sur les raisons motivant cet apprentissage (matière scolaire imposée ou choix personnel).

L'activité de l'apprenant de FLE en tant qu'étudiant, inactif ou actif professionnellement n'est pas une variable significative également. Cependant, et ce n'est aujourd'hui qu'un constat qu'il serait intéressant de développer ultérieurement, nous avons remarqué que le troisième semble plus expérimenté, il cible mieux les raisons pour lesquelles il apprend le français et les attentes d'un tel usage dans l'avenir. (Lors des activités orales réalisées en classe, les apprenants professionnellement actifs étaient plus entreprenants et semblaient être plus à l'aise. Nous pensons que le fait de sortir du contexte scolaire, notamment celui de la Syrie qui accorde très peu de place pour l'oral dans les programmes, et d'être confronté à un quotidien professionnel totalement différent pourrait forger quelques compétences concernant l'oralité et être à l'origine de cette légère démarcation constatée avec leurs camarades encore étudiants).

Comme l'analyse est principalement thématique, notre intérêt sera davantage porté sur le contenu que sur le niveau du groupe (surtout que les participants ont plus ou moins le même niveau). Nous considérerons alors l'ensemble de l'échantillon. Au total, 34 apprenants avaient participé à notre enquête.

3.1. Identification du profil des interrogés.

3.1.1. Le sexe des interrogés.

Le tableau ci-dessus démontre que le pourcentage⁴⁵⁶ d'apprenants de sexe féminin dépasse légèrement celui de sexe masculin.

⁴⁵⁶ Pour des raisons de commodité d'affichage, toutes les valeurs concernant les pourcentages seront arrondies.

Sexe des interrogés		
Sexe féminin	20	59%
Sexe masculin	14	41%
Total	34	100%

Tableau 4 : Sexe des interrogés

Nous avons trouvé ce pourcentage assez représentatif de la société syrienne où nous avons observé, de notre propre expérience dans les écoles et institutions éducatives dans lesquelles nous avons fait notre scolarité puis enseigné, qu'il existe, surtout à partir du lycée, une prédominance féminine dans les classes. Ceci pourrait être justifié par le fait que les jeunes hommes choisissent souvent, à partir du brevet, de s'orienter vers des formations professionnelles et techniques, par exemple, ou de s'engager dans l'armée.

3.1.2. Début et durée d'apprentissage du FLE.

Selon leurs réponses, tous les apprenants n'avaient pas débuté l'apprentissage du français au même moment (à la même étape de leur scolarité), dans les mêmes circonstances et avec le même nombre d'années. Les deux tableaux ci-dessous permettent de figurer la situation.

Début d'apprentissage du FLE		
Cycle primaire	11	32%
Cycle préparatoire ou secondaire	18	53%
Enseignement supérieur/Université	1	3%
Institut de langue	4	12%
TOTAL	34	100%

Tableau 5 : Lieu de début d'apprentissage du FLE

Durée d'apprentissage du FLE		
> 10 ans	12	35%
entre 5 à 10 ans	17	50%
entre 1 à 5 ans	3	9%
< 1 an	2	6%
Total	34	100%

Tableau 6 : Durée d'apprentissage du FLE

À noter que, lorsqu'il est indiqué qu'un apprenant a appris le français en tant que langue étrangère pour une période qui excède les 10 années, cela ne veut pas systématiquement dire que celui-ci a atteint un niveau élevé. Souvent, le français était une matière scolaire apprise dans le but de réussir l'examen et de passer à l'année scolaire suivante puis très vite oublié durant les vacances d'été (nous ne nous souvenons d'ailleurs plus de la plupart de nos équations mathématiques, les lectures philosophiques et les formules chimiques une fois l'examen passé !). Les méthodes et manuels utilisés pour cet enseignement étaient d'ailleurs, comme nous l'avons souligné *supra* (première partie, chapitre 2 puis 2. *L'enseignement/apprentissage du FLE en Syrie*) très peu évolutifs d'années en année, souvent même répétitifs et essentiellement basés sur l'acquisition de lexique et un travail de la grammaire.

3.1.3. Motivations d'apprentissage du FLE.

Il nous a paru intéressant d'examiner les motifs ou motivations ayant poussé l'apprenant à commencer ou à poursuivre cet apprentissage du FLE. Si ces motivations relèvent plutôt du personnel ou est-ce un choix professionnel, ou est-ce bien tout simplement la continuité d'un apprentissage qui leur a été imposé auparavant ?

Motivations d'apprentissages du FLE		
Poursuite d'études à l'étranger	27	79%
Promotions/ raisons professionnelles	5	15%

Raisons personnelles	1	3%
Autre	1	3%
Total	34	100%

Tableau 7 : Motivations d'apprentissage du FLE

La majorité des apprenants déclarent vouloir apprendre le français dans le but de faire des études et poursuivre leur formation universitaire en France ou dans un pays francophone. En effet, dans un pays où certains domaines de la vie étaient étroitement liés à la France jusque dans un passé assez récent (certaines lois et législations en Syrie sont inspirées de celles en France, le système éducatif syrien est plus ou moins calqué sur celui français, partenariats, projets économiques et touristiques, programmes d'échanges et missions archéologiques, etc.), l'obtention d'un diplôme français semble être une consécration. Pour une autre partie des apprenants, le désir d'apprendre le français viendrait pour des raisons professionnelles (était citée l'opportunité d'être promu dans le travail grâce à la maîtrise d'une deuxième langue à côté de l'anglais) ou tout simplement pour offrir plus d'opportunités dans le monde du travail. Un ou une interrogé(e) avait mentionné apprendre le français par besoin d'un certificat attestant un bon niveau de français pour une éventuelle naturalisation française (par mariage).

3.2. Pratique et usage du français (fréquence et occasions).

Nous nous sommes intéressée à savoir si les apprenants interrogés avaient l'occasion de pratiquer le français dans leur vie de tous les jours ou cela reste un usage exclusif en classe. Si oui, dans quel contexte, à quelle fréquence et sous quelle forme (écrite ou orale) ? Si non, quelle était la nature de cette pratique (à tendance écrite ou orale) en classe et sous quelle forme (exercices, interactions avec le professeur ou échanges entre camarades)?

Pratique / fréquence de l'usage du FLE		
Uniquement en classe	21	62%
Souvent hors classe	5	15%
Parfois hors classe	8	23%

Rarement hors classe	0	0%
Total	34	100%

Tableau 8 : Pratique et fréquence de l'usage du FLE par les interrogés

Dans la case demandant de développer leur réponse, la plupart des interrogés qui avaient déclaré utiliser le français souvent dans le quotidien en dehors des heures de cours, près de 15% donc, mentionnent une pratique du français sous forme de recherche intensive sur Internet des établissements de formation et des universités françaises (ou francophones) qui présenteraient les offres de formation ou Master correspondant à leurs parcours respectifs ainsi que des échanges par courriels afin de postuler dans les établissements sélectionnés. 23% des interrogés avaient déclaré rarement utiliser le français en dehors de la classe en évoquant rechercher des exercices sur Internet, ou regarder des films/séries en français ou bien écouter des chansons.

Pour ce qui est de la nature et de la forme de cette pratique, les résultats figurant dans le tableau ci-dessous s'avèrent intéressants.

Pratique du FLE en classe					
Nature de cette pratique			Forme prédominante de cette pratique		
Usage théorique sans pratique	2	6%	Activités écrites et/ou orales du manuel	16	47%
À tendance plus écrite qu'orale	22	65%	Activités écrites et/ou orales par le biais d'un support extérieur (document authentique)	2	6%
À tendance plus orale qu'écrite	3	9%	Interaction unique enseignant→apprenant	12	35%
Pratique quasi égale des activités écrites et orales	7	20%	Interactions apprenants ↔ apprenants (authentiques et/ou simulées)	4	12%
Total	34	100%	Total	34	100%

Tableau 9 : Pratique du FLE en classe

Les résultats ci-dessus attestent que près de 65% des apprenants déclarent régner en classe de FLE un aspect écrit de la langue. 6% estiment que les séances sont purement théoriques sans recours à une réelle pratique de la langue (nous avons même pu observer sur l'une des copies rendues du questionnaire un *sad smiley face* « ☹ » à côté de ce choix de réponse).

Par ailleurs, en ce qui concerne la forme ou la manière dominante dont est pratiqué le français en classe, nous constatons que les pourcentages indiquent une prépondérance des activités et exercices tirés du manuel de langue/cahier d'exercice et 35% des interrogés présentent l'interaction en classe allant dans un sens unique, du professeur aux apprenants. Ces deux indications semblent rapprocher le contexte didactique dans ces classes du schéma didactique inspiré de la méthodologie traditionnelle.

Notre travail étant orienté sur les compétences orales en classe de FLE, nous avons essayé de déterminer la langue qu'utilisent les apprenants majoritairement pour communiquer à l'oral en classe (communication authentique en dehors des activités). Sachant qu'en principe, en début d'année les professeurs avaient incité à un usage minimal de la langue maternelle en classe, nous avons constaté, lors de notre phase d'observation, que cela a été respecté par les professeurs. Tandis que chez les apprenants, malgré une forte application constatée de leur part afin de formuler une phrase, comprendre une consigne ou demander un renseignement au professeur, des mots et des phrases en langue maternelle s'incrustaient dans leurs paroles. Cependant, l'analyse des réponses des interrogés ne corroborent pas avec ce qui a été constaté.

	Pratique orale du FLE en classe			
	Avec le professeur		Avec les camarades	
Toujours	7	21%	2	6%
Souvent	14	41%	9	26%
Parfois	11	32%	17	50%
Jamais	2	6%	6	18%
Total	34	100%	34	100%

Tableau 10 : Pratique de l'oral en FLE en classe avec le professeur et avec les camarades

Les résultats démontrent qu'il existe une sorte d'ambition quant à une utilisation intense du français dans les interactions en classe, notamment avec le professeur car près de la moitié des apprenants interrogés déclarent souvent utiliser le français en s'adressant au professeur. Pour ce qui est des échanges entre les apprenants, 50% des interrogés déclarent utiliser parfois le français pour communiquer entre eux tandis que 2 sur les 34 apprenants interrogés affirment utiliser toujours le français comme langue de communication avec leurs camarades contre 6 apprenants qui déclarent ne jamais utiliser le français pour communiquer en classe. En effet, étant de constitution homogène pour ce qui est de la langue et de la culture, les apprenants n'ont pas un réel besoin de recourir au français pour communiquer entre eux. Dans leurs témoignages, certains interrogés avaient souligné avec regret l'absence de collaboration et de disponibilité entre camarades pour pratiquer le français en dehors du programme didactique et pensent que c'est une raison justifiant en partie leur inaptitude orale en langue cible.

Dans le but de construire une idée sur l'estimation qu'ont les interrogés vis-à-vis de leur propre niveau de français oral, nous leur avons posé une question leur demandant d'évaluer leur niveau oral en langue cible en s'accordant une note sur 5, le 5 étant significatif d'une bonne maîtrise de l'oral et le 0 l'équivalent d'une compétence orale inexistante. Le tableau ci-dessous permet d'interpréter les réponses obtenues.

Auto-évaluation du niveau de l'oral en FLE		
5 / niveau excellent	0	0%
4 / niveau bien	0	0%
3 / niveau satisfaisant	3	9%
2 / niveau assez bien	7	20%
1 / niveau faible	21	62%
0 / niveau inexistant	3	9%
Total	34	100%

Tableau 11 : Auto-évaluation du niveau de l'oral en FLE chez les interrogés

Les résultats sont préoccupants car, selon nous (de ce que nous avons constaté il ya des années lors de nos études dans les établissements scolaires et d'enseignement supérieur en Syrie puis de notre propre expérience en tant qu'enseignante de français dans différents

établissements dépendant de l'Université de Damas, dont l'Institut Supérieur de langue), ceux-ci sont assez représentatifs de la situation d'enseignement/apprentissage du FLE en Syrie. En effet, près de 71% des interrogés déclarent avoir entre un niveau faible et des habilités inexistantes en français oral. Ce pourcentage, très significatif, met la lumière sur les conditions d'enseignements/apprentissage du FLE en Syrie, le décalage entre le discours optimiste annoncé avec les méthodes de langue utilisées dites communicatives et la réalité, le degré d'implication de l'apprenant et la disponibilité d'outils et/ou de lieux permettant une pratique de la langue cible hors institution⁴⁵⁷.

À ce stade de l'enquête, l'analyse des réponses des interrogés soulignent une pratique insuffisante de l'oral FLE en classe mais aussi en dehors de la classe. Il en résulte des difficultés qui se manifestent au niveau de la réception et de l'expression orales. Malgré un programme abondant, une méthode d'enseignement incitant la communication, une motivation propre et relative à chaque apprenant, et parfois une absence de motivation, le français n'arrive pas à prendre place dans l'esprit des apprenants au point de donner confiance à ces derniers leur permettant de se lancer dans des conversations sous risque de commettre des fautes.

3.3. Identification des facteurs freinant la pratique orale chez les apprenants interrogés.

Nous avons souhaité recenser ce qui serait la cause derrière ce déficit oral chez nos apprenants en leur laissant la liberté d'inscrire ce qui, selon eux, contribuait à créer, ou du moins maintenir, ces lacunes impactant leur compétence de communication orale, tant au niveau de la réception qu'au niveau de l'expression en langue étrangère. Différents facteurs ont été soulignés par les apprenants. Nous citons, de manière totalement aléatoire, quelques raisons évoquées dans les réponses des interrogés (après correction des éventuelles fautes d'orthographe et formulations de phrases ainsi que traduction de quelques mots écrits en arabe) :

« C'est difficile, nous ne sommes pas assez entraînés ». « J'ai peur de faire des fautes ridicules ». « Parler, c'est stressant. La prononciation de certaines lettres est très difficile... et les français parlent trop vite, je n'arrive pas à comprendre ». « Je n'arrive pas à réfléchir en arabe et trouver les mots en français ». « Les verbes et la conjugaison sont compliqués. On ne

⁴⁵⁷ Comme évoqué *supra*, étaient organisés au sein du Centre Culturel Français de Damas et de ses antennes à Alep et Lattaquié, des événements hebdomadaires, des conférences, des expositions artistiques, des projections de films, des pièces de théâtre et tous types de prestations qui incitaient la jeunesse syrienne à s'y rendre et de découvrir, le temps d'une escapade culturelle, une partie de la France, de sa langue et son patrimoine. Depuis 2011, ces structures sont fermées.

peut pas parler si on ne connaît pas beaucoup de mots ». « Je n'aime pas prendre la parole, en français comme en arabe ». « Les exercices à l'oral en classe ne sont pas au bon niveau, cela n'aide pas beaucoup ». « J'ai peur d'être regardé(e) et de ne pas savoir parler ou prononcer bizarrement ». « Nous n'avons pas encore le bon niveau à l'écrit, il faut travailler la grammaire, la conjugaison, le vocabulaire pour réussir l'oral ». « Il y a tellement de différence avec l'arabe, comme dire *vous* au lieu de *tu* ou utiliser le conditionnel par politesse. Il faut pratiquer du matin au soir pour arriver à parler correctement ». « Souvent, je connais la bonne réponse mais je n'ose pas la donner ».

Une analyse thématique globale des réponses recueillies permet de confirmer que les facteurs dégagés ultérieurement par nos soins et que nous avons classés selon des catégories corroborent avec les propos des apprenants interrogés. Ainsi, nous leur avons demandé de cocher parmi les différentes catégories prédéfinies, celle qui, selon eux, affecterait le plus l'évolution de leurs compétences orales. Nous n'avons pas précisé de choisir une seule réponse, certains en avaient donc choisi plusieurs. Le tableau ci-dessous illustre les différentes catégories de facteurs relevées et leur ordre d'importance (basé sur la fréquence) en termes de pourcentage :

Facteurs affectant les compétences orales chez les interrogés en 100%		
Facteurs d'ordre linguistique	33	97%
Facteurs d'ordre psychologique	27	79%
Facteurs d'ordre pédagogique et/ou didactique	21	62%
Facteurs d'ordre socioculturel	8	24%

Tableau 12 : Les facteurs affectant les compétences orales chez les apprenants

3.3.1. Les facteurs d'ordre linguistique.

Comme évoqué *supra* (deuxième partie, chapitre 2 : La compétence orale), la finalité d'apprendre une langue étrangère c'est avant tout de pouvoir communiquer par le biais de cette langue. L'acquisition d'une compétence de communication repose sur la combinaison de plusieurs composantes dont la composante linguistique. Nous avons donc souhaité savoir si la non maîtrise de cette dernière empêcherait l'accès au sens d'un discours oral ou constituerait

un facteur de réticence quant à la prise de parole chez nos apprenants. Le tableau ci-dessous permet de définir le genre de difficultés linguistiques telles déclarées par les apprenants. (À noter qu'à la base, il fallait indiquer une seule réponse mais à la demande des apprenants, nous leurs avons accordé à cette question la possibilité de choisir 1 à 3 réponses)

Nature des difficultés linguistiques rencontrées en situation orale		
Vocabulaire limité	34	100%
Contraintes grammaticales et morphosyntaxiques	29	85%
Difficultés de perception (auditive et prosodique)	27	79%
Interférence avec la langue maternelle	22	65%
Difficulté de prononciation	13	38%
Autre	6	18%
Total	131	100%

Tableau 13: Nature des difficultés linguistiques rencontrées en situation orale chez les interrogées

Les interrogés sont unanimes quant à la nécessité d'avoir une base lexicale pour être à l'aise en situation orale. Trouver le vocabulaire adéquat et savoir l'employer dans le contexte approprié lors d'une prise de parole relèvent d'un véritable parcours du combattant pour les apprenants. Dans leurs différents témoignages, ils décrivent un sentiment de contrariété dans leur pratique orale en raison de leur vocabulaire limité en français. Pour 29 apprenants, soit 85% des interrogés, la difficulté de construire des phrases correctes en langue cible et de trouver le bon temps en conjugaison seraient à l'origine du malaise à l'oral. 79% des apprenants interrogés admettent rencontrer du mal à comprendre en raison de contraintes liées à la perception auditive et prosodique de la langue cible qui empêcheraient une bonne interprétation du message oral. 13 apprenants évoquent un sentiment de dévalorisation entraîné par l'incapacité de produire certains phonèmes en français ou par la confusion des lettres « b » et « p » par exemple. 22% considèrent que beaucoup de fautes commises en langue cible, à l'oral comme à l'écrit, sont dues à un problème d'interférence avec la langue maternelle, notamment pour l'ordre du sujet et du verbe dans une phrase ou pour le genre masculin/féminin de certains mots.

Nous avons souhaité également interroger les apprenants sur ce qui, selon eux, semblerait être à l'origine des lacunes linguistiques au cours de leurs cursus en FLE. Le tableau suivant regroupe les réponses recueillies.

Origines des facteurs d'ordre linguistique		
L'apprenant lui-même	2	6%
Les apprenants entre eux	1	3%
L'enseignant	4	12%
Les programme et méthode d'enseignement	16	47%
Tout ce qui précède	11	32%
Total	34	100%

Tableau 14 : Origines des facteurs d'ordre linguistique chez les interrogés

L'analyse des résultats démontrent que 47% des interrogés remettent en cause le programme et les méthodes didactiques utilisées en classe tandis que 32% déclarent que ces difficultés linguistiques résulteraient de lacunes relevant de la responsabilité des apprenants, de l'enseignant et du programme didactique à la fois.

3.3.2. Les facteurs d'ordre pédagogique et/ou didactique.

Les facteurs d'ordre pédagogique et/ou didactique sont l'ensemble des méthodes employées, de la méthodologie adoptée ainsi que des procédures mises en place au cours du processus d'enseignement/apprentissage de la langue afin de faire travailler et développer les compétences communicatives et interactionnelles. Nous nous sommes intéressée à savoir sous quelle forme se manifestait le plus souvent la pratique orale en classe. Une seule réponse était possible afin de construire une idée, en se basant sur le point de vue des apprenants, sur la nature dominante des activités orales proposées et réalisées en classe.

Activités orales réalisées en classe		
Lecture à voix haute d'un texte/ Questionnement sur la compréhension du texte	11	32%
Activités du manuel : dialogue et reproduction de dialogue, document visuel et/ou sonore, jeux de rôle	13	38%
Activités hors manuel : documents visuel et/ou sonore, pratique théâtrale, chanson	8	24%

Interactions authentiques (entre l'enseignant et les apprenants ou entre les apprenants eux-mêmes)	2	6%
Exposé, compte-rendu, examen oraux (individuel ou en groupe)	0	0%
Tout ce qui précède à part égale	0	0%
Total	34	100%

Tableau 15 : Nature des activités orales réalisées en classe par les interrogés

Nous avons interrogés les apprenants, dans le but de construire une idée quant à leur niveau de satisfaction des besoins, sur ce qu'ils pensent de la manière dont est travaillé l'oral en classe. Le tableau suivant illustre leur degré de satisfaction.

Satisfaction globale de l'activité orale en classe		
Oui	6	18%
Non	28	82%
Total	34	100%

Tableau 16 : Satisfaction globale des interrogés de l'activité orale en classe

Selon les résultats, la majorité des apprenants interrogés, soit 82 %, déclarent être insatisfaits de leurs pratique et activités orales en classe.

Afin d'identifier les raisons de cette insatisfaction, nous avons essayé de recueillir leurs impressions concernant quelques points susceptibles d'en être la cause et d'influencer les séances de l'oral en classe (un seul choix était possible, à noter également que même les apprenants ayant déclaré être satisfaits avait répondu à cette question).

Origine des facteurs d'ordre pédagogique et/ou didactique		
Le volume horaire accordé aux activités orales	18	53%
La méthode employée en classe/activités du manuel	4	12%
L'implication de l'enseignant/activités hors manuel	2	6%
La non disponibilité ou le non recours à des outils pédagogiques (technologie, documents authentique, etc.)	2	6%

La variété et le choix des thèmes suggérés ou travaillés	1	3%
La collaboration entre apprenants/activités en groupes	0	0%
Tout ce qui précède	7	20%
Total	34	100%

Tableau 17 : Origines des facteurs d'ordre pédagogique et/ou didactique chez les interrogés

L'analyse des résultats permet de constater qu'un peu plus de la moitié des apprenants déclarent une insuffisance au niveau des horaires de pratique du FLE en classe. 12% des interrogés remettent en cause la méthode employée et les activités réalisées et 20% soulignent que les difficultés orales liées aux facteurs pédagogiques et/ou didactiques résulteraient d'un ensemble d'éléments. Aucun des 34 apprenants interrogés n'avait mentionné un manque de pratique orale par le biais d'activités réalisées en groupes.

3.3.3. Les facteurs d'ordre psychologique.

Malgré la prise en note de leur anonymat préservé lors de cette enquête, nous ressentons chez les enquêtés une certaine pudeur quand nous avons entamé cette partie du questionnaire. Dans un contexte purement pédagogique et institutionnel où règne l'esprit collectif, la subjectivité de l'apprenant syrien en classe est rarement soulignée ou centre de questionnement, pour ne pas dire d'intérêt.

Et pourtant les facteurs psychologiques ne sont pas des moindres et nous semblent même des plus importants, surtout quand il existe une forme de pression qui pèse sur l'apprenant, comme c'est le cas en Syrie. Dans la société syrienne, la réussite scolaire est intimement liée à un avenir prospère, de ce fait, l'erreur est « intraitable ». Les apprenants qui souffrent des difficultés d'apprentissage sont jugés péjorativement. Les comparaisons avec « le premier de la classe » sont abondantes et la course vers la meilleure note lors d'un examen n'a rien à envier aux véritables courses sportives⁴⁵⁸. Un mélange de sentiments d'anxiété, de frustrations et de peur de l'échec prend place du sujet qui, par crainte d'être exposé aux regards d'autrui et, par la même occasion, des critiques, laisse développer une inhibition du corps et de la parole. Jean-Marie Prieur (1996 : 53)⁴⁵⁹ note à ce propos : « La parole vécue comme mise en scène insupportable du corps ; le fantasme qui sous-tend l'arrêt de la parole est que parler se vit comme une déperdition de soi et de son corps, une manifestation menaçante périlleuse

⁴⁵⁸ Loin de nous la volonté d'user de l'hyperbole, nous avons simplement souhaité retracer une réalité vécue.

⁴⁵⁹ PRIEUR Jean-Marie, *Le vent traversier. Langage et subjectivité*, 1996, *op.cit.*

pour l'image spéculaire ». La plupart de nos apprenants souffrent du fait de s'exposer aux regards des autres (ceux des apprenants et de l'enseignant : « La parole y est vécue comme soumise au regard, dépossédée par le regard de l'autre (des autres, de l'enseignant), et l'apprenant fait l'expérience d'une dépossession de soi-même à travers cet imaginaire de « parole visualisée » cet imaginaire est inséparable et indissociable des fantasmes de symétrie générés par l'expérience spéculaire du miroir ».

Cette partie du questionnaire interpelle l'individu qu'est l'apprenant et l'invite à mener des réflexions sur son état d'esprit en classe, ses comportements, sa motivation, ses craintes, sa relation avec le professeur, les camarades mais surtout avec lui-même. Ainsi, nous avons interrogé les apprenants sur le fait s'ils pensaient que leurs réticences en pratique orale du FLE, notamment en termes de prise de parole, seraient dues à des facteurs internes, psychologiques. Notre questionnement se portait sur la réaction de l'apprenant s'il n'arrive pas à comprendre un mot, une expression ou une consigne ou s'il ressent le besoin de demander une explication au professeur ou à un camarade. Les réponses étaient selon le tableau suivant :

Réactions en cas de besoin d'informations ou d'explications		
L'apprenant demande à l'enseignant en français	6	18%
L'apprenant demande à un camarade en français	0	0%
L'apprenant demande à l'enseignant ou à un camarade en arabe	7	21%
L'apprenant garde le silence	12	35%
L'apprenant prend note et vérifie seul plus tard	9	26%
Total	34	100%

Tableau 18 : Réactions des interrogés en cas de besoin d'informations ou d'explications

Sur les 34 apprenants interrogés, 6 apprenants déclarent solliciter le professeur pour une demande de renseignements ou d'explications en français. En outre, 12 apprenants, soit 35%, admettent garder le silence et 9 apprenants (26%) préfèrent prendre note et chercher la réponse plus tard, ce qui veut dire, en d'autres termes, que près de 61% des apprenants préfèrent sortir de cours avec des connaissances perdues ou suspendues au fait d'avoir à prendre la parole pour se renseigner.

Quant aux sensations que suscite la prise de parole en classe chez les apprenants et qui seraient à l'origine des facteurs psychologiques, l'analyse des réponses démontre les résultats suivants :

Origines des facteurs d'ordre psychologique		
Peur des erreurs/Manque d'assurance dû à des lacunes linguistiques	15	44%
Crainte du jugement/Appréhension des moqueries d'autrui	14	41%
Stress/Manque de confiance en soi/ Timidité/ Trac	4	12%
À l'aise en situation orale/Aucune gêne signalée	1	3%
Total	34	100%

Tableau 19 : Origines des facteurs d'ordre psychologique chez les interrogés

Selon les résultats figurant dans le tableau, la non maîtrise de la langue cible sous ces différents aspects créerait un manque d'assurance, un « mal être » chez 44% de nos apprenants interrogés qui se traduit par une réticence en situation orale. Cela rejoint les 41% des interrogés qui appréhendent toute pratique orale en classe par peur de susciter les moqueries ou les jugements d'autrui. 4% des interrogés déclarent éviter toute situation attirant les regards ou l'attention des autres car ils sont de nature initialement timide et introvertie. Seul un(e) interrogé(e) estiment être à l'aise en contexte oral.

3.3.4. Les facteurs d'ordre socioculturel.

Comme développé précédemment, nous ne pouvons dissocier une langue de sa dimension socioculturelle. Cette dimension, ou plutôt la non considération de cette dimension, pourrait rapidement devenir un obstacle dans l'apprentissage et l'acquisition d'une langue étrangère, ceci est d'autant plus valable en ce qui concerne l'acquisition d'une compétence de communication orale. Les facteurs d'ordre socioculturel sont à considérer, d'après nos observations, selon deux niveaux : d'une part, le milieu socioculturel auquel appartient l'apprenant et son impact sur le processus didactique notamment sur les compétences orales de l'apprenant ; et d'autre part, la méconnaissance ou la non-maîtrise de la dimension socioculturelle de la langue étrangère et l'influence que pourrait avoir cela sur les compétences orales dans cette langue.

L'identité, les croyances, les attitudes et les représentations d'un individu sont souvent déterminées par le milieu social et culturel dans lequel naît et auquel appartient cet individu. Le contexte éducatif ne fait pas exception : les attitudes subjectives et comportementales d'un apprenant sont en corrélation avec le milieu socioculturel dont il est issu et traduisent, de la sorte, l'ensemble des valeurs sociales et des codes culturels qui forment ce milieu. Jean Louis Chiss et Francine Cicurel (2005 : 6)⁴⁶⁰ évoquent l'existence d'une « culture éducative », celle-ci « porte d'abord l'idée que les activités éducatives et les traditions d'apprentissage forment comme un ensemble de contraintes qui conditionnent en partie enseignants et apprenants ». De son côté, Louise Dabène (1990 : 17)⁴⁶¹ note que chaque culture possède ses propres modes de transmission du savoir langagier, créant de la sorte une « tradition pédagogique » qui influence à son tour, les comportements d'apprentissage chez l'apprenant. En d'autres termes, les habitudes d'enseignement et d'apprentissage développées au sein des institutions à travers les programmes et les méthodes d'enseignement de la langue maternelle peuvent avoir une influence sur les modes d'appropriation de la langue étrangère. E. Suzuki (cité dans Beacco, Chiss, Cicurel & Véronique, *Op.cit.* : 221), note à propos de ces spécificités d'ordre culturel : « Que ce soit dans des situations d'enseignement ou d'apprentissage, il faudra les prendre en considération à partir du moment où ces spécificités empêchent ou freinent un bon fonctionnement de l'enseignement/apprentissage ».

Il nous a donc paru intéressant d'examiner l'influence de la culture syrienne et l'impact de la société en question sur les comportements (linguistiques, socioculturels, psychologiques, etc.) de nos apprenants (nous le rappelons, de constitution hétérogène en ce qui concerne la langue et la culture et plus ou moins d'un même milieu social) en classe de langue étrangère, en l'occurrence en classe de FLE⁴⁶².

Contrairement à la culture éducative française qui favorise une participation active et orale des élèves en classe, le système éducatif syrien est généralement et d'emblée très axé sur les compétences écrites et n'attribue pas une importance majeure à la prise de parole spontanée et fréquente des élèves, à leur participation volontaire aux activités, à ce qu'ils

⁴⁶⁰ CHISS Jean-Louis & CICUREL Francine, « Présentation générale », in BEACCO Jean-Claude, CHISS Jean-Louis, CICUREL Francine, VERONIQUE Daniel (dir.), *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*, Presses Universitaires de France, Paris, 2005.

⁴⁶¹ DABENE Louise, *Variations et rituels en classe de langue*, Hatier-Credif, Paris, 1990.

⁴⁶² À titre d'exemple personnel, ayant passé une partie de notre enfance en Syrie, nous avons le souvenir de nos anciens répéter, notamment lors d'éventuels querelles entre amis, que le silence est synonyme de sagesse. Un enfant en Syrie est très rarement incité à prendre la parole, ce qui est à l'opposé de ce que nous avons pu observé lors de notre expérience professionnelle en école maternelle où nous avons très rapidement constaté qu'on apprend aux enfants dès leur plus jeune âge à argumenter et à défendre leur idées.

soient en mesure de savoir développer une idée oralement ou à exprimer une opinion. Rares sont les institutions qui demanderaient à leurs élèves de préparer un exposé, élaborer un discours, argumenter lors d'un débat ou de passer une épreuve orale. Tout ce passe à l'écrit. Un apprenant syrien va rarement être à l'initiative de prendre volontairement la parole, de solliciter l'attention des autres, de déclencher un débat, d'élaborer un discours, c'est un constat. Ce comportement, cet héritage éducatif, l'accompagne encore dans cette classe de langue et cela malgré un discours prônant la nécessité de communiquer et d'interagir. Nous avons ainsi porté un intérêt à savoir s'il y a parmi nos apprenants interrogés certains qui, durant leur scolarité et années de formations, avaient déjà participé à une activité orale en classe toutes années et matières scolaires confondues, hormis les récitations de poèmes ou chansons appris en primaire, nous avons cité comme exemple un exposé oral, une pièce de théâtre, un jeu de rôle, participation à des débats, compte rendu oral, etc. Les résultats, figurant dans le tableau ci-dessous, parlent d'eux-mêmes.

Réalisation de projet oral durant la scolarité		
Oui	2	6%
Non	32	94%
Total	34	100%

Tableau 20 : Réalisation d'activité orale durant la scolarité des interrogés

L'analyse des résultats démontre que 94% des apprenants interrogés n'avaient jamais eu à réaliser un projet oral ou à passer une épreuve orale tout au long de leurs parcours d'études, ce qui confirme bel et bien notre constat.

Un autre aspect, que l'on rencontre cependant de moins en moins. La Syrie s'autoproclame aujourd'hui comme un état laïc. Toutefois, il existe certains aspects dans la société, à majorité musulmane, qui s'avèrent persister à travers les époques selon certaines traditions. Comme par exemple la mixité dans les écoles et établissements : aujourd'hui, la plupart des établissements scolaires et éducatifs en Syrie sont mixtes mais cela n'a pas toujours été le cas il y a quelques années. De ce fait, même si l'âge nous est plus ou moins révélateur pour ce genre d'informations, nous avons souhaité recensé (à travers une question rajoutée spontanément en cours d'enquête, ne figurant pas initialement dans le questionnaire)

s'il y a parmi les 34 participants à notre enquête, des apprenants qui n'ont pas connu une scolarité mixte afin de déduire, implicitement, si cette présence du sexe opposé constituerait une quelconque gêne.

Fréquentation d'établissement scolaire mixte		
Toujours	33	97%
Récemment	1	3%
Uniquement dans cette classe	0	0%
Total	34	100%

Tableau 21 : Fréquentation d'établissement scolaire mixte

Sur les 34 apprenants participants à l'enquête, une seule interrogée (soit 3%) déclare avoir toujours été scolarisée dans un établissement privé pour jeunes filles jusqu'au baccalauréat. Les universités sont toutes mixtes en Syrie.

En outre, toujours dans cet ordre socioculturel mais dans l'autre sens, une méconnaissance des codes socioculturels du pays dont on apprend la langue pourrait très rapidement porter préjudice à un apprenant confronté à communiquer en situation orale et dans un contexte étranger. En effet, la compétence de communication (*cf. supra* : deuxième partie, chapitre 1 : *L'oral*) comporte plusieurs dimensions dont la dimension socioculturelle. La non-maîtrise, ou tout simplement une faible pratique, de cette dernière semblerait peser sur nos apprenants. Nous avons sollicité les apprenants afin de connaître, parmi les éventuelles pratiques socioculturelles suggérées en classe, celles qui étaient souvent réalisées en classe et susceptibles d'être bénéfique pour le développement de la compétence de communication orale.

Activités socioculturelles réalisées en classe		
Activités du manuel : dialogues/situation de vie en France, biographie de personnalités françaises, textes littéraires, Sujet d'histoire et de géographie	19	56%
Activités hors manuel : documents authentiques, extrait de vidéos, chansons, documentaires, articles de faits divers, etc.	9	26%

Sorties culturelles ou intervenants français en classe	0	0%
Tout ce qui précède à part égale	6	18%
Total	34	100%

Tableau 22 : Nature des activités socioculturelles réalisées en classe de FLE

D'après l'analyse, 56% des apprenants déclarent une prépondérance des activités socioculturelles tirées du manuel. Malgré un fort potentiel pour ce genre d'activités comme déclencheur de grandes discussions en classe, celle-ci sont souvent abordées rapidement ou se transforment en exercices d'observation puis questions/réponses. 26% relatent le recours à des activités supplémentaires élaborées par le professeur tandis que 18% estiment qu'il existe un équilibre entre les deux pratiques.

Nous avons souhaité interroger ces derniers sur leur degré de satisfaction quant à la réalisation d'activités socioculturelles en classe de FLE.

Satisfaction globale des activités socioculturelles en classe		
Oui	11	32%
Non	23	68%
Total	34	100%

Tableau 23 : Satisfaction globale des interrogés concernant les activités socioculturelles en classe

L'analyse des résultats démontrent que 32% des interrogés déclarent être satisfaits des activités socioculturelles en classe contre 68% qui déplorent une pratique insuffisante de cette dimension.

En plus des activités socioculturelles réalisées en classe, un travail individuel est souvent recommandé pour tenter d'acquérir des connaissances à ce niveau et de se rapprocher du contexte socioculturel de la langue cible. De ce fait, nous avons souhaité mesurer l'intérêt que portent les apprenants à la culture cible et leurs connaissances par rapport à la société française en les interrogeant sur leurs habitudes culturelles en dehors de la classe susceptibles de les mettre en contact avec l'aspect socioculturel de la langue française et les familiariser avec le français parlé (un seul choix possible).

Activités socioculturelles réalisées hors classe		
Lecture : journaux, articles, romans, etc.	3	9%
Médias : émissions radio, programmes télévisés, documentaires, enregistrements éducatifs, etc.	9	26%
Contact direct ou correspondance avec des français	2	6%
Voyages en France ou sorties culturelles (expositions, musées, conférences, etc.)	1	3%
Films, séries, théâtre, chansons	19	56%
Autre	0	0%
Total	34	100%

Tableau 24 : Nature des activités socioculturelles réalisées hors classe par les interrogés

Suite à l'analyse des résultats, nous constatons une abondance des activités relevant du domaine du divertissement. En effet, 56% déclarent apprécier la culture française et découvrir la société française par le biais de films, séries, pièces de théâtre et chansons et 26% déclarent assister à des programmes et documentaires télévisés ou des émissions radiophoniques afin de s'habituer à la dimension orale de la langue cible.

Quant à l'origine des facteurs d'ordre socioculturel, nous avons souhaité connaître le point de vue des participants à notre enquête.

Origines des facteurs d'ordre socioculturel		
Incompatibilité de la dimension socioculturelle de la langue maternelle avec celle de la langue cible	0	0%
Manque ou négligence des activités socioculturelles suggérées en classe	17	50%
Manque de formation du professeur	2	6%
Manque d'investissement personnel de la part de l'apprenant	11	32%
Tout ce qui précède	4	12%
Total	34	100%

Tableau 25 : Origines des facteurs d'ordre socioculturel selon les interrogés

L'analyse des résultats démontrent que 50% des interrogés déplorent une prise à la légère de la dimension socioculturelle en classe et déclarent que, par manque de temps, le professeur passe parfois à côté privilégiant la réalisation d'exercices écrits considérés plus importants. 32% considèrent que le travail de la compétence socioculturelle relèverait plutôt de la responsabilité de l'apprenant. 6% trouvent que le professeur n'est pas assez formé.

3.4. Identification du rapport des apprenants interrogés à la chanson française.

Par le biais de cette catégorie de questions, nous avons souhaité connaître le rapport de nos apprenants enquêtés à la musique, plus précisément à la chanson française. Nous leur avons demandé s'ils écoutaient des chansons françaises.

Écoute de chanson(s) française(s)		
Oui	32	94%
Non	2	6%
Total	34	100%

Tableau 26 : Rapport des interrogés à la chanson française 1

La grande majorité des enquêtés, soit 94%, déclarent écouter des chansons françaises. Nous ne nous sommes pas attardée à savoir à quelle fréquence mais plutôt dans quel contexte et dans quel but ils écoutaient une (des) chanson(s) française(s) (un seul choix possible).

Motif d'écoute de chanson(s) françaises)		
Effet de mode, succès particulier d'une chanson	7	21%
Pour écouter et apprendre le français/ Les paroles	9	26%
Par appréciation de la musique, de la mélodie	11	32%
Spontanément, selon ce que diffuse la radio, la télé, les pubs, etc.	4	12%
Autre	3	9%
Total	34	100%

Tableau 27 : Rapport des interrogés à la chanson française 2

Les raisons pour lesquelles les apprenants interrogés écoutent la (les) chanson(s) française(s) divergent : 21% déclarent suivre la mode des chansons « tendances » du moment et parfois ce sont des chansons françaises qui se glissent au top des *Playlist* tendances du moment, 32% déclarent apprécier des mélodies qu'ils retrouvent dans certaines chansons françaises, 12% révèlent écouter les chansons françaises de manière totalement involontaire quand celles-ci passent sur les médias tandis que 26% (9 interrogés sur les 34) déclarent en faire un usage didactique pour l'apprentissage du français.

Nous nous sommes alors intéressée à savoir si les apprenants enquêtés avaient déjà travaillé avec les chansons françaises en classe ou en dehors de la classe (travail autonome sur internet par exemple).

Approche de FLE avec la chanson		
Oui	27	79%
Non	7	21%
Total	34	100%

Tableau 28 : Utilisation antérieure de la chanson en tant que support didactique de FLE

Sur les 34 interrogés, 27 apprenants, soit 79%, déclarent avoir déjà eu à travailler la langue et à réaliser des activités par le biais de la chanson en tant que support didactique de FLE. À ceux-là, nous leur avons demandé quelles étaient leurs impressions concernant cet usage de la chanson française pour l'enseignement/apprentissage du FLE. Nous sommes consciente que les réponses proposées sont restreintes et loin de recenser toutes les probabilités, mais nous souhaitons connaître leurs premières impressions spontanées.

Impressions sur la chanson française en tant que support didactique		
Difficultés de compréhension	16	47%
Approche difficile mais efficace	9	26%
Approche simple et facile	0	0%
Intérêt culturel/socioculturel	8	24%
Sans intérêt linguistique ou (socio)culturel	1	3%

Aspect ludique	0	0%
Total	34	100%

Tableau 29 : Impressions des interrogés concernant la chanson en classe de FLE

Selon l'analyse des résultats, non loin de la moitié des interrogés, 47% plus précisément, déclarent avoir des difficultés de compréhension en ce qui concerne la (les) chanson(s) française(s). 9% trouvent une approche de la chanson en tant que support didactique difficile mais jugent cette méthode efficace. Pour 24% des interrogés, l'intégration de chansons françaises dans leur apprentissage est notamment un apport culturel ou socioculturel à celui-ci. Aucun n'a souligné l'aspect ludique de la chanson tandis qu'un(e) interrogé(e) jugent cette pratique sans intérêt tant au niveau linguistique que (socio)culturel.

Par la même occasion, nous avons souhaité savoir quel genre de chansons françaises nos apprenants écoutaient en leur demandant de nous citer trois chansons françaises et, si possible, les noms des artistes interprètes. Cette question avait pour objectif, d'une part, de se familiariser avec les goûts et les tendances en matière de chansons françaises en Syrie, et d'autre part, pour nous assurer que les réponses des interrogés sur les questions précédentes reflètent la réalité. En plus des noms des grands artistes tels que Léo Ferré, Édith Piaf, Dalida, revenaient souvent les noms de Céline Dion, Stromae (tous deux artistes francophones et non français), Vanessa Paradis (qui a été désignée dans les réponses de deux interrogé(e)s en tant que « la femme de Johnny Depp ») mais aussi Maître Gims, et Indila. C'est alors que parmi les chansons les plus citées, nous avons :

Aïcha de Cheb Khaled a été mentionnée par tous les interrogés car, apparemment, celle-ci fut l'objet d'une séance de compréhension orale en classe.

Les grands classiques comme *La vie en rose* d'Édith Piaf, *Ne me quitte pas* de Jacques Brel, *L'été indien* (tous ceux qui avaient cité cette chanson avaient adopté le titre *On ira où tu voudras quand tu voudras* de Joe Dassin, *Je suis malade* de Dalida, *Pour que tu m'aimes encore* de Céline Dion, *Je t'aime* de Lara Fabian mais aussi des chansons plus récentes comme *Alors on danse* et *Papaoutai* de Stromae, *Bella* de Maître Gims, *On va s'aimer* (pour *C'est la vie*) de Cheb Khaled, *Je veux* de Zaz et *Dernière danse* (ne connaissant pas le titre exact, cette dernière était souvent désignée par *Danse, danse* dans les réponses des interrogés) d'Indila, toutes très en vogue en Syrie à cette époque. Certains connaissaient *Casser la voix* de Patrick Bruel ou encore, à notre grande surprise, *Oublie-moi* de Cœur de Pirate.

Toutefois, nous avons remarqué que les interrogés avaient plus du mal à citer les titres de chansons que le nom de leurs interprètes. Nous pensons que cela a pu avoir des conséquences quant à leurs réponses car, pendant qu'ils complétaient cette partie du questionnaire, certains avaient souligné l'impossibilité de se remémorer le titre de la chanson qu'ils écoutaient souvent et disaient « je ne me rappelle plus comment elle s'appelle mais je connais par cœur la musique ». Nous avons également surpris quelques concertations entre apprenants s'interrogeant sur les titres exacts de certaines chansons. Il leur était alors plus simple d'indiquer le nom de l'artiste que le titre dont il est l'interprète. Nous nous demandons alors, à titre personnel, si cela ne serait révélateur d'une certaine difficulté, chez nos apprenants, à percevoir les mots et à distinguer les paroles ; ou si cette activité, que constitue l'écoute d'une chanson française, n'est pas plus envisagée dans un but plus récréatif ou pour familiariser l'oreille aux sons français que dans une volonté de comprendre le message qu'elle transmet.

4. Les enseignants de langue à l'ISLUD et la chanson.

Il nous a paru intéressant de ne pas s'arrêter dans cette recherche-action aux témoignages des apprenants et d'aller à la collecte de renseignements auprès des enseignants des différentes langues enseignées au sein de l'ISLUD relatifs à leur pratique d'enseignement en classe et particulièrement sur l'emploi de la chanson en tant qu'outil didactique dans leurs classes. Nous avons donc réalisé un sondage à titre informatif. Un questionnaire (*cf.* Annexe 14), rédigé en arabe, a été adressé aux 34 enseignants professant au sein de l'établissement, 25 questionnaires complétés nous ont été renvoyés. Comme c'est à titre informatif, nous avons procédé à une analyse moins détaillée que pour le cas du questionnaire soumis aux apprenants. Voici les questions (après traduction vers le français) et l'analyse des résultats obtenus.

❖ Question 1 : Quelle(s) langue(s) enseignez-vous ?

Français	3
Anglais	7
Russe	3
Arabe et Turc	2
Allemand	4
Espagnol	2
Persan	3

Italien	1
---------	---

Tableau 30 : Langue enseignée par le professeur interrogé

- ❖ Question 2 : Utilisez-vous, ou aviez vous déjà utilisé, les chansons en tant que support didactique lors de vos cours de langue ?

Oui	18	72%
Non	7	28%
Total	25	100%

Tableau 31 : Utilisation du professeur de la chanson en cours de langue

Sur les 25 enseignants participants au sondage, 18 enseignants déclarent utiliser ou avoir déjà eu recours à la chanson comme support didactique en classe de langue.

- ❖ Question 3 : Si oui, combien de fois par trimestre ?

1 fois	13	72%
2 à 3 fois	3	17%
+ de 3 fois	2	11%
Total	18	100%

Tableau 32 : Fréquence d'utilisation de la chanson dans les cours de langue

Les résultats démontrent un usage très peu fréquent de la chanson en classe de langue étrangère.

- ❖ Question 4 : Comment vous-est venue l'idée d'intégrer la chanson dans vos cours ?

Sur proposition du manuel	8	44%
Selon les recommandations des nouvelles méthodologies	7	39%
Par intérêt personnel porté aux chansons	1	6%
À la demande des apprenants	2	11%
Total	18	100%

Tableau 33 : Motif d'intégration de la chanson en cours

Sur les 18 enseignants ayant affirmé utiliser la chanson pendant leurs cours, 8 justifient cette pratique par une volonté de suivre les instructions du manuel, 7 déclarent s’inspirer des méthodologies d’enseignement « actuelles », 2 enseignants déclarent avoir été sollicités par leurs apprenants et 1 enseignant exprime un intérêt personnel pour la chanson et son avantage en classe.

- ❖ Question 5 : Comment vos apprenants réagissent-ils à la chanson en classe de langue et aux activités qui l’entourent ?

Bien	18	100%
Mal	0	0%
Rien à signaler	0	0%
Total	18	100%

Tableau 34 : Réaction récoltées concernant l’utilisation de la chanson en classe

Tous les enseignants interrogés affirment que la chanson semble être bien accueillie par leurs apprenants et que son utilisation durant leur cours paraît former une expérience positive.

- ❖ Question 6 : Selon vous, quel(s) avantage(s) la chanson semble présenter durant le processus didactique ? Et quel(s) inconvénient(s) ?

Voici un résumé des réponses obtenues, certaines notions sont revenues à plusieurs reprises.

Pour les avantages :

- Motivation ;
- Mémorisation, répétition du refrain ;
- Intensité émotionnelle favorisant l’apprentissage ;
- Prononciation, phonétique, aspect rythmique de la langue ;
- Lexique, enrichissement du lexique, des registres de langues ;
- Approche de la culture, de certains thèmes et aspects touchant à une société.

Pour les inconvénients :

- Difficulté de perception auditive due à un accent prononcé ;
- Les structures de la langue et la norme grammaticale ne sont pas toujours respectées dans les chansons (ce qui peut troubler les apprenants).

- ❖ Question 7 : Principalement, pour quelle finalité avez-vous envisagé, ou envisageriez-vous, l'utilisation de la chanson en classe ? (Le pourcentage est calculé sur la base des 25 participants ayant répondu à cette question, plusieurs choix possibles.)

Présentation/ introduction de thème	17	68%
Vocabulaire	25	100%
Écoute et activités de perception orale	23	92%
Grammaire et syntaxe	11	44%
Dimension culturelle et socioculturelle	18	72%
Activités d'expression orale/ récitation	25	100%
Orthographe/écriture libre	2	8%
Dictée	0	0%
Analyse de texte/poésie et figure de style	6	24%
Phonétique et prononciation	22	88%

Tableau 35 : Finalité ciblée par l'utilisation de la chanson

Les réponses obtenues démontrent une volonté de recourir à la chanson afin de travailler principalement le vocabulaire, les activités de compréhension et expression orales en langues étrangères. La phonétique et les activités de prononciation ainsi que les activités visant un travail culturel et socioculturel apparaissent en top des finalités ciblées.

Cependant, nous constatons également le recours à la chanson pour des activités écrites, notamment pour le classique « analyse de texte ».

Constats et conclusion.

La première étape de notre intervention au sein des classes de FLE à l'Institut Supérieur des Langues de l'Université de Damas a permis de confirmer notre *a priori* en ce qui concerne l'état défaillant de l'oral dans les classes d'enseignement/apprentissage du FLE en Syrie. Cette défaillance ne vient pas d'une seule et même origine mais plutôt de l'ensemble des éléments qui interviennent et forment ce contexte didactique.

- L'institution pédagogique et les méthodes didactiques employées.

Depuis le début des années 2000, le discours éducatif en Syrie est formel quant à l'importance de s'ouvrir à l'international. L'accent est mis sur la nécessité d'une maîtrise d'une ou de plusieurs langues étrangères permettant d'établir des liens cordiaux et de rapprocher les communautés et les cultures. À cette époque, en plus d'avoir imposé l'apprentissage simultané de l'anglais et du français aux nouveaux élèves débutant leur parcours scolaire, de nouvelles méthodes et de nouveaux manuels didactique ont été élaborés en concordance avec les intentions communicatives instruites. Une nouvelle « attitude » pédagogique est préconisée : communication et interactions sont les mots d'ordre.

Aujourd'hui, presque deux décennies plus tard, les apprenants en Syrie sont beaucoup plus informés sur la langue et la culture françaises qu'il y a une certaine époque, cela est indéniable. Cependant, nous nous demandons si cela est réellement le fruit d'un travail laborieux en classe. Notre théorie, qui n'est pas sans fondements, est que si amélioration au niveau des connaissances qui touchent à la langue et la culture française (cela est de même pour l'anglais et les autres langues) il y a eu, nous devons cela en premier lieu à Internet qui a permis d'avoir le monde à portée de main, ou de *clics*. Une réelle pratique de la langue dans sa finalité communicative n'existe toujours pas, en classe comme en dehors de la classe.

En effet, lors de notre phase d'observation, nous avons constaté un décalage entre le discours éducatif annoncé (et régulièrement réitéré) et la réalité du processus didactique en classe. Malgré une volonté officiellement affirmée d'accorder à la communication et à l'interaction en classe de langue étrangère une place de choix et des méthodes didactiques conçues dans cette perspective, force est de constater le retour aux techniques d'enseignement/apprentissages traditionnelles et béhavioristes. Enseignants comme apprenants, contrairement à ce qu'ils déclarent, prônent tacitement la nécessité de travailler l'écrit. Selon eux, tout commence par l'écrit, bien comprendre et bien parler suivront ensuite tout naturellement. En dépit d'un agencement de classe, d'un équipement moderne et d'une disposition des apprenants que nous aimerions agréablement qualifier « version 2.0 », le cours est magistral, le professeur domine l'espace, l'apprenant n'est pas actif et évite toute situation orale (à noter que suite à notre questionnement auprès de plusieurs écoles et établissements où le FLE est enseigné, dont L'Institut Supérieur des Langues, sur un éventuel recours à l'épreuve orale comme évaluation du niveau des apprenants, aucun n'a répondu positivement).

- Le professeur.

Bien que plein de volontés et déterminés à suivre les techniques modernes et les « nouvelles tendances » en matière didactique, les professeurs et enseignants de FLE en Syrie n'ont pas réellement eu l'occasion d'être formés aux approches communicatives et actionnelles. Eux-mêmes issues d'un parcours éducatif traditionnel, il leur est difficile de concevoir les cours autrement. En effet, depuis quelques années, le rôle du professeur n'a cessé d'évoluer avec le temps, l'apprentissage n'est plus seulement vertical allant du professeur, transmetteur de savoirs, vers les apprenants. Dans cette nouvelle configuration, la classe ne doit pas être un moment passif. L'apprenant devient acteur et l'enseignant y tient un rôle majeur car il doit :

- concevoir des séquences pédagogiques ;
- faciliter l'apprentissage en aidant les apprenants dans leurs stratégies d'apprentissage ;
- être une référence linguistique ;
- répondre aux questions et animer la classe, donner la parole, mimer, etc.
- corriger, évaluer le niveau des apprenants
- utiliser le matériel pédagogique mis à disposition.

Cependant, dans un contexte particulier comme celui de la Syrie, où toutes relations politiques, économiques et diplomatiques sont suspendues depuis presque 10 ans maintenant, il est difficile de concevoir une évolution dans le domaine de l'enseignement du FLE. L'ambassade française et le corps diplomatique ayant arrêté leurs fonctions, les centres culturels fermés et tous types de coopérations, d'échanges et d'accords annulés, les opportunités de formation pour les enseignants de français ne s'offrent plus devant celles et ceux dont la mission est de répandre au mieux la langue et la culture françaises. En cette absence de « mise à jour », leurs méthodologies datent, les méthodes d'enseignement deviennent désuètes, des accents se font entendre et malheureusement se transmettent aux apprenants et l'oral n'a toujours pas sa place dans la classe.

L'analyse des résultats de notre questionnaire démontre un enseignement de l'oral qui repose sur une approche transmissive et individualiste. C'est le professeur qui prend en charge la totalité de l'élaboration, de la conception et de l'animation du cours : il impose les thèmes, choisit les activités, définit la démarche à suivre, etc. Il est également le locuteur principal en classe : il présente le document, lit le texte, explique la leçon, traduit en arabe si besoin et soumet les apprenants à des exercices de compréhension et d'application. Malgré des tentatives assez régulières pour pratiquer l'oral en groupes, celles-ci ne trouvent pas toujours

écho (selon les réponses des interrogés) et finissent souvent par muter vers un autre genre d'activités. Quand le professeur donne la parole aux apprenants, il est souvent leur unique interlocuteur : il pose des questions auxquelles les apprenants doivent répondre chacun à son tour (très brièvement, nous l'avons constaté en observation). Ce mode de transmission de savoirs semble être sécurisant pour l'enseignant car il permet de faire passer un maximum de connaissances en un minimum de temps, cependant les répercussions chez l'apprenant sont importantes car celui-ci développe très rapidement une forme de passivité et de dépendance qui nuisent à son autonomie ainsi qu'à sa créativité en langue étrangère.

Toutefois, nous tenons également à souligner les efforts réalisés par les professeurs exerçant à l'Institut Supérieur des Langues, l'établissement où a eu lieu notre intervention, notamment en matière de préparation de cours. Mettant un point d'honneur à diversifier les thèmes et choisir des sujets attrayants, les professeurs ne manquent pas à chercher au-delà du contenu des manuels, des documents authentiques pour essayer de combler les lacunes. Nous avons appris que celles-ci envisageaient, en dehors des heures de cours officielles, la mise en place d'un « forum lecture » hebdomadaire pour les apprenants amateurs de littérature où elles proposeraient de lire ensemble un roman français, en l'occurrence *Madame Bovary* de Gustave Flaubert, et de se réunir une fois par semaine pour en discuter en français. La fin de ces séances de lecture était prévue avec la projection du film inspiré de ce même roman suivie d'un débat, toujours en français. Nous n'avons pu nous renseigner si ce projet a réellement vu le jour (des obstacles au niveau de la sécurité contraignaient souvent à repousser ce projet à plus tard, circonstances obligent), mais c'est un beau pas vers une éventuelle évolution de l'enseignement/apprentissage de l'oral.

- L'apprenant.

En ce qui concerne l'apprenant, représenté en l'occurrence par un échantillon de jeunes ayant choisi d'apprendre le français pour différentes raisons, nous n'avons pas constaté un manque d'intérêt ou de motivation en ce qui concerne cet apprentissage. Bien au contraire, cet apprenant est tout à fait conscient de l'importance de développer une réelle compétence de communication en cette langue. Cependant, c'est au niveau de sa méthode interne, sa logique ou ce qu'il est possible d'appeler « ses stratégies d'apprentissages », que se situe la contradiction. L'apprenant, à ce stade de l'apprentissage, estime que la compétence de communication et la pratique orale s'acquièrent systématiquement quand il aura acquis un bon niveau en vocabulaire, grammaire et conjugaison. De ce fait, il n'en fait pas une priorité, du moins ce n'est pas le but principal de sa présence quotidienne en classe. Si le niveau

langagier de l'apprenant évolue donc, cette évolution n'est pas totalement équilibrée car certains aspects de la langue ne sont pas abordés au détriment d'autres. La maîtrise d'une compétence linguistique est indispensable dans l'apprentissage du français, mais cela ne doit pas s'arrêter à apprendre des mots et des règles morphosyntaxiques. L'apprenant doit être capable de mobiliser les connaissances syntaxiques adéquates en fonction de la situation orale mais aussi de mobiliser les connaissances lexicales, structurales, phonologiques et prosodiques lui permettant de mener à bien sa communication. Faute d'une réelle pratique orale, l'apprenant prend conscience qu'il n'est pas en mesure de mobiliser toutes ces sous-compétences à la fois et préfère adopter un statut de passivité communicationnel. L'examen des témoignages des apprenants démontrent que, faute d'un réemploi et d'une réelle pratique orale des connaissances linguistiques acquises, ces derniers prennent conscience qu'ils ne sont pas en mesure de mobiliser toutes ces sous-compétences à la fois. Sensibles alors à l'imperfection des énoncés qu'ils produisent et à leurs difficultés de perception, ils préfèrent adopter un statut de passivité communicationnelle au risque de commettre des erreurs publiquement et perdre la face.

Ce qui a été développé au cours de l'analyse des résultats renforce l'idée de la nécessité d'introduire une nouvelle manière de travailler l'oral en classe de FLE qui viendrait en complémentarité avec le programme didactique installé pour contribuer, d'une part à accroître la motivation des apprenants syriens et, d'autre part, à les inciter à un plus grand investissement dans la pratique orale du français et nous réconforte ainsi dans notre choix de mener, avec nos apprenants, un « Atelier Chanson »,. Cette dernière, malgré quelques appréhensions qui se sont fait ressentir lors de la dernière phase de notre enquête, semble être la bienvenue en classe.

Chapitre 2

« À nous la chanson ! »

« Ce que l'on ne peut pas dire, on le chante »

Proverbe ancien

Lorsqu'il y a des années de cela, nous avons commencé à mener des réflexions concernant un éventuel projet « atelier chansons » en classe de FLE en Syrie, une de nos premières préoccupations était : par quelle chanson commencer ? Ainsi, nous imaginions des suites « logiques » de chansons, nous faisons défiler les mélodies, nous nous sommes révélée quelques goûts pour des styles musicaux plus que d'autres sans jamais nous douter que, le jour où ce projet se concrétiserait, ce sont les détonations de missiles et les bombardements que nous aurions en arrière fond et qui influenceraient la mise en œuvre de ce projet.

Un contexte particulier a voulu que cet atelier ne se passe pas toujours comme prévu, mais quoi qu'il en soit, et au-delà de la pertinence du projet académique à laquelle nous aspirions, notre objectif était désormais de créer, ensemble, le contraste qui enjoliverait cette rude réalité....

1. Notre approche de la chanson.

En classe de langue, il est commun de se servir de productions artistiques, empruntées principalement à la littérature, dans le but de travailler certaines compétences langagières ou pour illustrer un aspect culturel. Ainsi, nos apprenants de FLE en Syrie ont souvent eu à côtoyer les textes de grandes œuvres littéraires, d'assister à des extraits de films cinématographiques ou de se familiariser à la culture musicale française. Cependant, la manière, dont ces œuvres étaient abordées, relevait souvent d'un ordre classique les dépossédant ainsi d'une partie de cette dimension artistique. Concernant le cas de la chanson, celle-ci est souvent dépourvue de sa qualité de « document sonore » et abordée en tant que texte. Derrière le projet que nous proposons et qui s'appuie sur la chanson française en tant que support didactique, il y a alors, avant tout, une volonté de restituer l'aspect artistique au document par le biais d'une expérience esthétique.

Nous sommes loin d'être parmi les premiers à proposer une médiation artistique basée sur l'emploi de la chanson en classe de FLE. En effet, même si ce thème devient de plus en plus abordé et les hypothèses se multiplient quant à l'usage d'un tel support, les apports théoriques et références bibliographiques en cette matière manquent encore. Ainsi, ayant pris conscience de l'intérêt didactique que cet outil est susceptible de constituer en classe de FLE en Syrie, notamment en matière de développement des compétences orales, nous souhaiterions amener notre contribution dans ce champ de la didactique des langues étrangères avec une analyse et une proposition créative et esthétique de la langue susceptible de concourir à renforcer l'oralité chez nos apprenants de FLE syriens.

Par l'introduction de la chanson en classe de FLE en Syrie, nous souhaitons donc faire émerger, dans ce contexte, une langue française différente de celle que connaît l'apprenant, une langue qui suscite affects, émotions et interactions avec autrui, mais aussi avec soi, en milieu « étranger ». Ainsi que le dit Robert Lafont (cité dans G. Pierra, *Op.cit.*, 2001 : 12), l'apprentissage des langues étrangères suscite, « quand la situation intersubjective et interlinguistique le rend possible, la faculté de développer une capacité du sujet à s'inscrire en mobilité dans l'Autre ». L'expérience esthétique permettra ainsi à l'apprenant de se reconstruire, de « *devenir autre* en exprimant l'intime de soi par diverses modalités de l'altérité rendue non menaçante, non inhibante » (Pierra, *Ibid.*) et de créer des liens avec un monde et une culture étrangère en développant ses sens car « apprendre à s'exprimer et à communiquer dans une langue, c'est d'abord développer sa capacité à entendre, voir, sentir » (J. Aden, 2008 : 11)⁴⁶³. De même, Boris Cyrulnik (2000 : 44)⁴⁶⁴ note que « pour apprendre une langue, il ne faut pas seulement assimiler les sons, les mots, les règles, il faut acquérir la manière d'y traduire des sentiments ». C'est alors de ces sentiments, de ces émotions, qu'émanera le plaisir de parler la langue, d'écouter sa mélodie, d'aborder des aspects étrangers qui ne seront plus considérés comme accessoires dans l'apprentissage du français et qui contribueront à développer les compétences orales chez l'apprenant. L'expérience esthétique sera un milieu favorable au développement d'un *entre-deux* qui mènera notre apprenant syrien, nous l'espérons, vers une meilleure maîtrise linguistique du français ainsi qu'une meilleure assimilation de la culture française par le biais d'une pratique artistique permettant un épanouissement à l'oral.

⁴⁶³ ADEN Joëlle, *Apprentissage des langues et pratiques artistiques : Créativité, expérience esthétique et imaginaire*, Éditions le manuscrit, Paris, 2008.

⁴⁶⁴ CYRULNIK Boris, *Les nourritures affectives*, Odile Jacob, Paris, 2000.

Dans les pages qui suivent, nous ferons l'analyse de notre expérience menée au sein de l'ISLUD consistant à inciter les apprenants à approcher la chanson française et à apprendre à la « manipuler ». Cette analyse présentera les faits et éclairera les difficultés et les résolutions rencontrées. Enfin, nous compléterons par quelques remarques sur l'observation de notre rôle d'enseignante dans un tel projet.

2. Présentation du projet.

En tant qu'enseignante de FLE, nous partons de l'idée ambitieuse qu'à partir de la chanson française/francophone, il nous sera possible d'interpeler l'attention de nos apprenants sur cette nouvelle langue abordée à partir de sons mélodiques, de poésies rythmées, d'émotions et de gestes suscitant un plaisir affectif qui induirait un désir d'apprendre, de mettre en avant l'expression subjective et de mêler cela à une expérience esthétique.

Il s'agit de construire une nouvelle relation langue étrangère/ apprenant par l'intermédiaire de cette expérience esthétique que vit l'apprenant avec soi-même, les autres apprenants et l'enseignant. Cette médiation artistique intervient donc sur trois niveaux : l'esthétique, le linguistique et le culturel et repose sur trois éléments majeurs :

- l'enseignant en tant que médiateur de l'expérience, il instaure les activités et met en œuvre les stratégies d'enseignement pour faciliter la relation esthétique en classe.
- l'apprenant qui met en actions ses propres stratégies d'apprentissage et de communication. Celles-ci étant étroitement liées à sa subjectivité, sa motivation, ses aptitudes personnelles et ses capacités cognitives.
- la connaissance chez l'apprenant de sa langue maternelle et de sa propre culture qui permettrait une approche optimale de la langue et de la culture cibles, ceci afin d'amener vers un accès plus fluide à la compréhension et l'expression et facilite les interactions en classe.

Par le biais de la musicalité de la langue et de la langue mise en musique, à travers des gestes et des émotions qui se créent, une nouvelle identité de l'apprenant se construira dans un espace d'entre-deux langues (à savoir : l'arabe comme langue maternelle et le français comme langue étrangère) par le corps et la voix « qui prendront sens en s'articulant aux tensions entre mots inouïs qu'ils rencontrent émotionnellement » en représentation musicale (Gisèle Pierra, *Op.cit.*, 2003 : 361). Ainsi, « la langue prendra corps », physiquement et émotionnellement, du sujet-apprenant qui chante et se manifestera à travers ses émotions (Gisèle Pierra, 2006)⁴⁶⁵.

⁴⁶⁵ PIERRA Gisèle, *Le corps, la voix, le texte, Arts du langage en langue étrangère*, 2006, *op.cit.*

Ce dernier exprimera les émotions par sa voix et devient ainsi plurilingue en devenant acteur de ses apprentissages pluriels liés à des formes artistiques.

2.1. Définition du projet.

L'énoncé de notre projet est la création, par un travail de groupe, d'une chanson à partir d'un mixage de deux (ou plusieurs) chansons françaises. L'intitulé de ce projet : « À nous la chanson ! » traduit une volonté de représenter celle-ci comme étant une œuvre artistique accessible, polyvalente et maniable.

Le principe de cet atelier est que, suite à l'écoute d'une première chanson, s'ensuit, dans un deuxième temps, un travail collectif menant à la compréhension et de perception du thème de la chanson afin de choisir une deuxième (ou plus) chanson qui irait avec ce même thème et compléterait le sens. Il s'agira ensuite de mixer les chansons tel un DJ qui interviendrait au niveau des paroles et non de la musique.

Une fois la création de la nouvelle chanson aboutie, elle devra être chantée (ou du moins racontée pour les plus timides), afin de l'enregistrer. Cet enregistrement ne fera en aucun cas l'objet de diffusion pour deux raisons :

- pour des raisons liées aux droits d'auteurs concernant les chansons utilisées.
- de pudeur : pour certains apprenants, il leur était rassurant de savoir que leur voix chantée et enregistrée ne sortira pas, techniquement, du contexte de la classe et sera uniquement destiné à des fins pédagogiques.

Cet atelier met en place différentes activités que les apprenants seront invités à réaliser. Visant une finalité artistique, ces derniers ne seront pas totalement lucides des acquisitions implicitement engendrées par les activités. Au cours d cet atelier, une ambiance d'échange, conviviale et ludique se crée favorisant le travail en groupe et l'entraide en cas de difficultés. Leur participation, leur engagement lors de la réalisation des activités proposées, nous permettront de vérifier nos hypothèses de départ et de réajuster nos démarches d'enseignement.

2.2. Méthodologie et approche transversales.

Ce projet artistique par la chanson s'inspire de différentes méthodologies de la didactique de l'oral des langues étrangères. Derrière ce projet, il existe une volonté de mettre en valeur une véritable pratique de la langue cible, l'implication de l'apprenant et la libération de son expression qui font référence aux caractéristique de la méthode active. De même, de par sa qualité sonore comprenant une succession de mélodies répétitives, de sons redondants,

de refrains et de rimes, la chanson interpelle inconsciemment la mémoire, ce qui ne va sans rappeler les principes de la méthode audio-orale qui met en évidence l'acquisition des structures syntaxiques de la langue cible par l'automatisme, l'imitation et la répétition.

Notre démarche s'inscrit essentiellement dans une approche *communic'active* de la langue. C'est-à-dire que le traitement des connaissances et des activités en classe sera principalement appuyé par les fondements méthodologiques de l'approche communicative (*cf. supra*. 2^{ème} partie, chapitre 2, puis 4.7.1. *L'oral dans l'approche communicative*) s'organisant selon le schéma des « unités capitalisables » et s'articulant autour de quatre phases de traitement (Dalgalian, dans Dalgalian, Weiss & Lieutaud, 1981 : 78)⁴⁶⁶, à savoir :

Phase 1 : Présentation de la tâche ;

Phase 2 : Compréhension et production dirigée ;

Phase 3 ; Résolution de la tâche ;

Phase 4 : variation de rôles et situations et registres.

La chanson étant un document authentique dont la visée n'est pas initialement portée sur un enseignement grammatical et syntaxique de la langue, l'apprentissage de la langue par la chanson suggère donc son acquisition plus comme un processus implicite et inconscient. L'apprentissage se construit non seulement grâce aux compétences linguistiques, mais aussi aux compétences paralinguistiques, extralinguistiques, musicales et socioculturelles en vue de la réalisation d'un projet. Notre démarche se situe alors également dans le cadre d'une approche active de la langue qui suppose faire « agir » les apprenants en leur permettant de générer des apprentissages à travers la réalisation d'une production concrète, un projet. Cette pratique de « pédagogie de projet », introduite par le psychologue américain John Dewey, initiateur des méthodes actives et notamment de la méthode des projets, puise ses fondements à partir de sa doctrine basée sur le fameux *Learning by doing* (« Apprendre en faisant »). Il ne s'agit pas pour l'apprenant d'écouter des leçons imposées, il doit agir, construire des projets, les mener à termes, faire des expériences et apprendre à interpréter. Selon Bordallo et Ginestet⁴⁶⁷ (1993 : 7), la pédagogie du projet repose sur le principe suivant : l'apprenant se construit en agissant. L'apprentissage par projet induit la réalisation d'un ensemble d'actions, nommées tâches, (*cf. supra* : 2^{ème} partie, chapitre 2, 4.8. *La perspective actionnelle*), dans lesquelles les apprenants peuvent s'impliquer et jouer un rôle actif, ce qui se réfère à la

⁴⁶⁶ DALGALIAN, WEISS & LIEUTAU, *Pour un nouvel enseignement des langues et une nouvelle formation des enseignants*, 1981, *op.cit.*

⁴⁶⁷ BORDALLO Isabelle & GINESTET Jean-Paul, *Pour une pédagogie du projet*, Hachette Éducation, Paris 1993.

perspective actionnelle. Les apprenants deviennent alors des acteurs sociaux « impliqués dans des situations de communication réelles et authentiques en vue d'acquérir une autonomie transférable dans d'autres situations » (Berdal-Masuy & Botella, 2013)⁴⁶⁸. En effet, à travers les époques, les théories socioculturelles de différents spécialistes (entre autres, Kramsh & Vork Steffessen, 2010 ; Lantolf, 2006 ; Watson-Gegeo & Nielsen, 2005, Tarone, 1987)⁴⁶⁹, insistent toutes sur le fait qu'il faut étudier l'acquisition des langues étrangères comme une activité sociale et culturelle. Selon Georges Daniel Véronique (2017)⁴⁷⁰, « il convient de la penser comme un accomplissement social, en retenant le point de vue des apprenants qui sont des acteurs sociaux. Les relations de l'apprenant et du social doivent être envisagés en termes de relation de pouvoir, d'enjeux identitaires et de communautés de pratique». Se référant aux travaux de S. Krashen, Georges Daniel Véronique (1981)⁴⁷¹ soulignait déjà la pertinence d'une démarche de ce genre en didactique des langues car il a été observé qu'un apprenant qui apprend une langue « sur le tas », c'est-à-dire qui apprend dans l'action ou par le fait de ses rapports sociaux, est considéré mettre en œuvre les mêmes moyens que l'enfant acquérant le langage, ou du moins, que l'enfant apprenant précocement une langue étrangère.

Le projet peut être envisagé individuellement (faire un exposé, réaliser une maquette) ou par un travail collectif (préparer un spectacle, organiser un voyage, créer un journal), l'essentiel est d'aboutir à une « production concrète socialisable, en intégrant des savoirs nouveaux » (Huber, 1999 : 17)⁴⁷².

Ainsi, notre projet suggère la perspective de considérer la chanson en tant qu'interaction créant, par le biais des tâches suscitées, une expérience esthétique partagée intersubjectivement à plusieurs niveaux :

- entre l'apprenant et la chanson en langue étrangère et donc par la même occasion avec le narrateur, le personnage et l'auteur-compositeur-interprète de la chanson ;
- entre les apprenants ;

⁴⁶⁸ BERDAL-MASUY Françoise & BOTELLA Marion, « La pédagogie par le projet favorise-t-elle l'apprentissage linguistique ? Mesure de l'impact émotionnel de ce type d'approche sur les apprenants », in *Lidil*, n°48, 2013. [En ligne, consulté le 13 décembre 2017]

URL : <https://journals.openedition.org/lidil/3314?lang=en>

⁴⁶⁹ Tous cités dans VERONIQUE Georges Daniel, « Réponse à Wander Lowie : L'émergentisme, la recherches sur l'acquisition des langues et la didactique des langues étrangères », in *Les cahiers de l'Acedle*, 14-1, janvier 2017. [En ligne, consulté le 18 octobre 2019]

URL : <https://journals.openedition.org/rdlc/1385>

⁴⁷⁰ *Ibid.*

⁴⁷¹ VÉRONIQUE Georges Daniel, « Les travailleurs immigrés et l'étude de l'acquisition des langues étrangères », in *Langage et société*, suppl. 17, 1981, p.117-121.

⁴⁷² HUBER Michel, *Apprendre en projets*, Chroniques Sociales 1999.

- entre l'apprenant et l'enseignant.

À travers ce projet, nous envisageons de relier la théorie à la pratique afin de susciter la production d'outils oraux musicalement, linguistiquement et socioculturellement riches et variés.

2.3. Objectifs.

Ce projet se veut tout d'abord une illustration de la pluridisciplinarité avantageuse dans un contexte de didactique des langues. Les apprentissages de langue, de culture, d'identité sont favorisés par l'étude des champs pluridisciplinaires tels que le français langue étrangère, la linguistique, la didactique de l'oral, le chant, le socioculturel, etc. Sur le plan affectif, ce projet aide l'apprenant à construire une identité en langue étrangère, à gagner en assurance et à développer son autonomie. Il est possible de résumer les objectifs généraux de notre atelier chanson comme suit :

- Une manière différente d'aborder le français langue étrangère ;
- Permettre à l'apprenant de jouer un rôle actif en interaction avec ses pairs et son environnement lui permettant de s'engager dans la construction de ses savoirs ;
- Appréhender la chanson dans sa globalité, notamment dans sa dimension émotionnel ;
- Susciter un plaisir sensoriel synonyme d'engagement dans le processus didactique ;
- Développer un accès esthétique à la parole en FLE par le biais de la chanson ;
- Inciter à l'entraide et au développement de l'intelligence collective en classe.

Outre ces objectifs évoqués plus amplement durant la partie théorique de ce travail (*cf. supra* : 2^{ème} partie, chapitre 3, *Pratiques artistiques de la parole en didactique des langues*) concernant, entre autres, l'aspect ludique d'une approche par la chanson, sa dimension esthétique, élément de motivation, de plaisir sensoriel et d'émotions favorables à l'acquisition des connaissances en langue étrangère, il est possible de cibler plus concrètement nos objectifs souhaités quant à la compétence orale. En effet, par cette expérience, nous souhaitons essentiellement contribuer à une éventuelle remédiation de la passivité orale constatée chez les apprenants syriens. Faisant référence à Bourdieu ([1979] 2003) et à Didi-Huberman (2011), Nathalie Borgé (2015 : 109)⁴⁷³ souligne le fait que « la réception esthétique doit passer par le langage verbal pour devenir une véritable expérience, a fortiori dans un cadre pédagogique ». De ce fait, notre approche nous semble efficace pour travailler :

⁴⁷³ BORGÉ Nathalie, *Réception, médiation et expérience esthétiques des œuvres d'art dans les classes de français comme langue étrangère de niveau avancé*, Thèse de doctorat, Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3, 2015

- La perception auditive : car c'est à ce niveau que la communication orale commence. Entraîner à percevoir les sons en langue étrangère, notamment dans le cas particulier des chansons, permettra petit à petit de familiariser l'oreille de l'apprenant avec une langue française authentique, autre que celle bien élaborée dans les dialogues accompagnant les manuels de FLE. L'apprenant sera en mesure de développer ses propres stratégies d'écoute nécessaires pour saisir le message.
- La compréhension orale : par un travail de distinction de mots, d'assemblage et de réflexions qui mèneront l'apprenant à développer ses propres techniques lui permettant d'accéder au sens en langue étrangère.
- L'expression et la production orale : cette compétence sera suscitée selon deux niveaux : le premier, par le biais des paroles des chansons françaises, ou *paroles musicales*, que l'apprenant sera amené à répéter et chanter maintes fois au cours des activités pour trouver l'assemblage qui lui est satisfaisant, et l'autre, que l'on nommera *paroles non-musicales*, par le biais des échanges et délibérations constantes suscitées par le travail de groupe avec ses camarades lors des concertations en vue de réaliser le projet. Selon G. Pierra (*Op.cit.*, 2006 : 217),

C'est grâce à l'intensité des pratiques langagières en interférences en langue cible, celle de la parole des échanges associée à celle de la parole des textes, que le sujet accepté dans son corps, sa parole, sa (ses) culture(s), va pouvoir *continuer à parler* par le manque des mots... et par ses recherches expressives permanentes.

- La communication orale : par communication, nous voulions ici insister sur la dimension socioculturelle indispensable pour mener à bien toute interaction orale. La chanson, produit artistique mais aussi socioculturelle, nous paraît légitime pour développer la dimension socioculturelle du FLE chez l'apprenant.
- La phonétique et la prononciation : Les différentes activités d'écoute, de production et de répétition sont tout autant d'opportunités permettant à l'apprenant d'appivoiser la prosodie de la langue française et de s'entraîner à la phonétique. De plus, les effets musicaux, la mélodie, le rythme et les rimes que comportent les chansons facilitent l'entraînement à la prononciation.

2.4. Lieu, participants et procédés techniques.

Comme lors de l'enquête faisant foi d'état des lieux, le projet « À nous la chanson ! » s'est déroulé au sein de l'Institut Supérieur des Langues de l'Université de Damas.

Ce choix concernant le lieu est, comme évoqué *supra* (chapitre précédent), dû au fait que d'une part, nous avons débuté en tant qu'enseignante de FLE dans les locaux de cet établissement, ce qui était un avantage car nous étions familiarisée avec le fonctionnement intérieur, le personnel, les salles, le matériel, etc. D'autre part, pour le public même qui fréquente cet établissement, à savoir des apprenants d'âge adulte ayant pour la plupart terminé leurs formations universitaires respectives ou en cours de finalisation et qui ont souvent un besoin assez urgent pour apprendre le français et acquérir un niveau B2 en FLE (indispensable pour intégrer les universités et unités de formation françaises ou francophone). C'est avec ce public que nous avons souhaité mener notre expérience.

L'annonce du projet aux apprenants s'est faite à la fin de l'étape « questionnaire/enquête ». Nous avons exprimé notre intérêt et nos motivations pour cette expérience aux 34 apprenants qui avaient participé à l'enquête. Cependant, pour un déroulement optimal du projet et pour pouvoir gérer au mieux l'expérience esthétique, nous avons jugé judicieux de proposer cette expérience sous forme de cours optionnel capable d'accueillir 12 apprenants volontaires et, surtout, intéressés. En effet, proposer cette expérience en réunissant les 34 apprenants des deux classes de FLE nous semblait utopique. Cela aurait pu engendrer des dysfonctionnements liés à des contraintes d'absentéismes, de l'attention individuelle accordé à l'apprenant, de la gestion du temps sur 6 séances, etc. (Nous nous étions concertée préalablement avec les enseignantes de FLE à l'ISLUD qui, en connaissance de cause du contexte et du niveau des apprenants, avaient soutenu ce choix). Pour ce qui est des dates et horaires de l'atelier, en plus des critères liés à la disponibilité de la salle de cours ainsi que du matériel, il fallait prendre en compte certains autres éléments liés à la sécurité, étant donné le contexte particulier du pays car nous étions consciente que cela pourrait influencer le nombre de participants.

Le projet étant annoncé, nous avons communiqué les modalités d'inscription à réaliser dans le bureau de secrétariat du département d'enseignement/apprentissage du FLE à l'ISLUD. 9 apprenants s'y étaient présentés.

L'atelier a eu lieu en novembre 2017 et était organisé selon 5 séances de 2 heures chacune étalées sur une semaine et demie.

Ci-dessous, un tableau récapitulatif des informations concernant les apprenants participants et les séances envisagées pour la mise en œuvre de l'atelier :

À nous la chanson !			
Données pratiques			
Apprenants		Séances	
Nombre de participants	9	Lieu	Institut Supérieur des Langues /Université de Damas
Niveau	A2 < B1	Nombre de séance	5
Âge	21- 25	Durée de séance	2 heures
Femmes	6	Durée du projet	du 5 au 15 novembre 2017
Hommes	3		

Tableau 36 : Données pratiques du projet

3. Le déroulement du projet.

Le déroulement de ce projet qui aboutit à la création d'une œuvre collective a suivi trois étapes principales :

- Une phase de conception ;
- Une phase de réalisation ;
- Une phase de production et d'évaluation.

3.1. Phase de conception.

Tout projet nécessite une étape de conceptualisation au préalable. Cette phase est consacrée à la planification des éléments nécessaires à la mise en place du projet.

3.1.1. La salle de l'atelier.

Une salle de cours nous a été consacrée. Sa situation au fond d'un couloir au rez-de-chaussée nous a procuré une discrétion que nous avons jugée avantageuse. Avec une superficie d'environ 35m², peu de meubles occupaient l'espace : 2 grandes tables, 15 petites tables et une vingtaine de chaises. La salle est bien illuminée et aérée par 3 grandes baies vitrées, des détails qui toutefois contribuent à installer une atmosphère positive en classe.

La disposition des tables des apprenants est la même dans toutes les salles de l'ISLUD, en forme de U orienté vers le tableau et l'enseignant.

3.1.2. Le matériel.

La salle était équipée d'un tableau. Un magnétophone a été mis à notre disposition ainsi qu'un projecteur. Toutes les prises et outils de raccordements nécessaires étaient fournis. Cependant, les coupures d'électricité étaient très fréquentes et les groupes électrogène censés alimenter les locaux étaient à court de carburant. Un employé du personnel de l'ISLUD nous a gentiment prêté une petite enceinte rechargeable et raccordée à l'ordinateur.

Nous avons accès à l'imprimante du département de FLE pour imprimer ou photocopier des documents.

Nous avons également tenu à placer dans un coin, une bouilloire et une cafetière qui, implicitement, annoncent que ces séances sont avant tout un espace de travail convivial.

3.1.3. Programmation et organisation des séances.

L'atelier était réparti sur 5 séances. Nous avons ainsi schématisé les grandes lignes de cette initiative selon ce tableau :

À nous la chanson !	
Organisation des séances	
Séance 1	Présentation des apprenants et de l'intervenante (nous-même) Exposer ses attentes, ses motivations, ses appréhensions Présentation du projet Discussions autour des goûts musicaux et de la chanson française
Séance 2	Écoute, présentation et traitement de la première chanson Visionner le clip de la chanson
Séance 3	Écoute, présentation et traitement de la deuxième chanson Visionner le clip de la chanson
Séance 4	Travail oral. Relever les points en commun et les phrases passages susceptibles de créer une continuité Production
Séance 5	Évaluation Enregistrement

Tableau 37 : Organisation des séances de l'atelier chanson

3.1.4. Rapport enseignant/apprenants.

Suivant la démarche souhaitée consistant à responsabiliser l'apprenant devenant principal acteur actif de son propre apprentissage, c'est à ce dernier que revient principalement l'élaboration de cet atelier. Notre rôle, en tant qu'enseignante, était celui d'accompagnateur, de médiateur dans le processus didactique. Un rôle constructif comme le souligne G. Pierra (1990 : 122)⁴⁷⁴ dans ses travaux concernant la mise en scène de paroles poétiques en classe de FLE :

L'enseignant est un regard et une écoute critiques et encourageants. Il n'impose aucun modèle mais pose l'exigence du public en termes de clarté, de justesse, de résonance de la langue et de sa prononciation correcte. La correction phonétique s'exerce de manière telle que la transmission des émotions n'en soit pas endommagée.

Il nous a donc paru primordial, dans cette perspective d'enseignant - médiateur, d'accorder une liberté qui paraît inhabituelle pour nos apprenants dans ce cadre pédagogique. Que ce soit dans l'organisation des séances, le contenu à travailler, la disposition de la classe et du matériel, tout donnait prétexte à faire communiquer oralement.

Nous avons également proposé aux apprenants des heures de permanence dans le bureau des enseignants de FLE où il leur était possible de nous retrouver pour demander des renseignements, nous faire part de leur difficultés ou nous montrer tout simplement l'état d'avancement de leurs travaux.

3.1.5. Rapports apprenant/apprenants.

Étant inscrits dans deux sessions de FLE différentes (celle du matin et celle de l'après-midi), tous les apprenants participants ne se connaissaient pas. Il était donc nécessaire de commencer par une cession de présentations : nous présenter nous-même et situer notre initiative, les apprenants se présentent et expriment ce qui les a poussés à participer à ce projet, et enfin la description et l'introduction du projet.

L'objectif est de créer avec ces apprenants qui avaient exprimés précédemment (*cf. supra*, analyse des résultats de l'enquête chapitre précédent : *Les facteurs d'ordre psychologique*) leurs appréhensions quant à l'erreur, leurs craintes d'attirer les mauvais jugements, un espace accueillant, convivial, rassurant, à travers les émotions qu'enclenche l'expérience esthétique.

En se lançant sur la scène de leur expression par la mise en jeu d'eux-mêmes par les mots d'un poème, vacillant entre le son et le sens, les apprenants partagent « des

⁴⁷⁴ PIERRA Gisèle, *Le théâtre dans l'enseignement du français langue étrangère. L'anti-méthode*, 1990, *op.cit.*

relations interhumaines fondamentales » par le biais de l'esthétique. Celles-ci se tissent entre des sujets, des locuteurs, *des êtres humains*, à savoir des apprenants tous capables de partager un moment de beauté, de rire et de plaisir de travailler ensemble (Pierra, *Op.cit.*, 2006 : 216)

Comme évoqué *supra* (3^{ème} partie, chapitre 3, 3.1. *Langue, identité et culture : quelle « affinité » pour l'étranger ?*) l'apprentissage d'une langue étrangère entre dans un jeu de relation avec soi, avec autrui et avec la (les) culture(s). Un apprentissage se fait toujours par le contact avec quelqu'un (soi, autrui, l'enseignant, les apprenants, etc.), et ce tissu de « relations sociales » influence le processus d'apprentissage, pouvant aussi bien jouer un rôle d'accélérateur du processus que d'un frein à cet apprentissage. Dans cet atelier, le travail en groupe semble être le moyen privilégié pour créer un esprit de cohésion évinçant de chez l'apprenant quelques appréhensions. Ainsi, les apprenants sont invités constamment à se mouvoir dans la classe, changeant tantôt d'interlocuteur, tantôt de place et laissant paraître une forme de subjectivité créative.

3.1.6. Le choix des chansons à travailler.

Lors des premières réflexions concernant l'élaboration de cet atelier, nous souhaitions laisser la liberté aux apprenants de choisir les chansons avec lesquelles ils aimeraient être *bercés* dans cette expérience. Il était important de commencer par des chansons qui vont avoir de bonnes chances de leur plaire, que ce soit au niveau de la musique et l'interprétation ou des paroles. Cependant, nous avons dû nous résigner à cette idée faute de temps consacrée à cet atelier (les journées des apprenants étant assez chargées, nous n'avions pas souhaité aller au-delà de 5 séances de peur de les perdre en fin d'expérience).

Nous est alors revenue la lourde tâche de sélectionner, dans cet immense répertoire français⁴⁷⁵, les chansons qui nous paraissaient (et là la notion subjective rendait ceci très contraignant) : attrayante, simple d'accès, de qualité sonore (les paroles doivent être parfaitement « audibles, de qualité linguistique (dont le vocabulaire « parle » à l'apprenant), mais aussi de qualité thématique (si par ailleurs la chanson est drôle, émouvante ou riche culturellement, c'est encore mieux !), qui ne dureraient pas une éternité, chantées avec une voix bien articulée avec un accent neutre et, si possible, ayant un rythme musical assez entraînant mais qui ne l'emporte pas sur la voix, ... et la liste était encore longue.

⁴⁷⁵ Comme indiqué *supra*, nous avons adopté l'intitulé « chanson française » pour toute chanson chantée en langue française, y compris celles chantées par des chanteurs francophones ou internationaux.

Nous nous sommes appuyée dans cette quête sur différents ouvrages et outils didactiques en ligne, notamment :

- *La chanson en classe de français langue étrangère* de Louis-Jean Calvet (1980) ;
- « La France en chantant », série de travaux publiée dans la revue *Travaux de didactique du français langue étrangère* coordonné par Pierre Dumont (1995) ;
- *Le français par la chanson. Nouvelles approches de l'enseignement de la langue et de la civilisation française à travers la chanson populaire contemporaine*, de Pierre Dumont (1998) ;
- Les nombreuses fiches pédagogiques consacrées à l'étude de la chanson dans la revue *Le français dans le monde* ; notamment : Alain Chamberlain, « Stratégie pour une étude de la chanson française », in *Le français dans le monde*, n°131, 1977, p.28-32.
- Site Internet TV5 Monde : <https://enseigner.tv5monde.fr/>
- Site internet Le Point du fle : <https://www.lepointdufle.net/p/chansons.htm>
- Les fiches pédagogiques sur le site Bonjour de France : <https://www.bonjourdefrance.com/exercices/contenu/quiz-musical-les-classiques-de-la-chanson-francaise.html>

Notre choix s'était finalement porté sur deux chansons :

Mon manège à moi d'Étienne Daho⁴⁷⁶ et *On était beau* de Louane⁴⁷⁷.

- *Mon manège à moi* d'Étienne Daho.

Chanson initialement sortie en 1958, elle fut l'un des plus grand succès d'Édith Piaf où elle chante un amour féérique et une romance qui « fait tourner la tête ». Elle a été reprise en 1993 par Étienne Daho dans une version plus pop. Nous avons opté pour cette version pour différentes raisons : le rythme relativement plus dynamique et moderne, le timbre de voix assez doux de l'interprète, la qualité du son (version remasterisé en 2015).

- *On était beau* de Louane.

Sortie en juin 2017, est un titre de la jeune artiste Louane. Nous avons choisi cette chanson car elle était toute récente et a eu énormément de succès durant l'été 2017, ce qui mettait nos apprenants dans « l'actualité » de la chanson française. Les paroles de cette chanson de style électro-pop, portent sur la rupture, la nostalgie pour un amour perdu.

⁴⁷⁶ Cf. Annexe 15 : Paroles de *Mon manège à moi*.

⁴⁷⁷ Cf. Annexe 16 : Paroles de *On était beau*.

3.2. Phase de réalisation.

Réaliser un projet c'est accepter de « basculer » ses réflexions dans une dimension concrète, c'est projeter ses idées dans le réel. À notre sens, c'est l'essence même du travail de recherche entamé depuis des années car il permet de tirer à profit les idées théoriques, les processus cognitifs, les savoirs acquis accumulés, les savoir-faire et les expériences accumulés afin de les appliquer dans une situation réelle.

La mise en œuvre de notre atelier chanson aura duré au total 10 heures réparties sur 5 séances (de deux heures chacune) qui ont eu lieu du 5 au 15 novembre 2017 : les 5, 7, 9, 13 (suite au report d'une séance initialement prévue le 12) et 15.

La réalisation du projet s'est déroulée en différentes étapes comportant chacune différentes activités ou tâches à réaliser par les apprenants. En tant qu'enseignante/médiatrice d'une expérience esthétique, notre ligne conductrice établie par le biais de cette approche artistique basée sur la chanson restera tout au long de cet atelier : créer, motiver, rassurer tout en dynamisant l'apprentissage.

3.2.1. Initiation à un concept nouveau : l'« atelier ».

Présentations étant de coutume, nous étions la première à prendre la parole. Après un résumé de notre parcours éducatif ainsi que de notre expérience dans l'enseignement du français langue étrangère, c'est à la présentation et à l'introduction de notre atelier chanson que nous nous sommes attelée. Le terme « atelier » en lui-même n'est pas très commun dans un contexte pédagogique syrien. À connotation très technique, le terme « atelier » renvoie le plus souvent en Syrie au jargon de tout ce qui relève des travaux manuels et métiers artisanaux.

En Syrie, là où tout acte pédagogique est habituellement désigné par les termes « cours », « séance » ou « leçon », et possible d'être schématisé (d'après notre propre point de vue) selon la figure ci-dessous⁴⁷⁸,

⁴⁷⁸ Source : Travail de figuration personnel représentant notre propre point de vue quant à l'organisation des éléments et au déroulement d'un cours type (peu importe la matière) en Syrie.

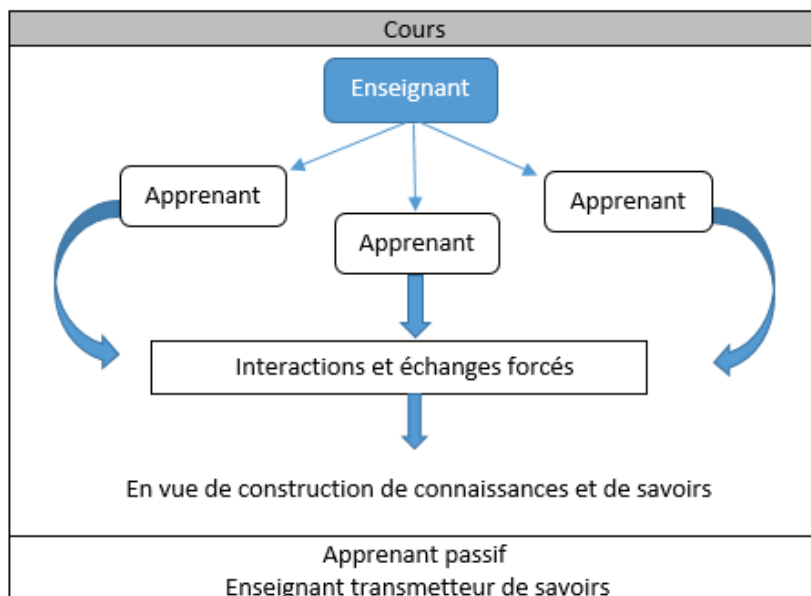


Figure 11 : Illustration d'un cours *traditionnel*

nous avons très vite ressenti la nécessité d'apporter un éclaircissement quant à l'adoption de l'appellation « atelier chanson » pour désigner notre projet. Nous avons expliqué que notre démarche se veut « en rupture » avec le cours de langue classique *à la traditionnelle* auquel ils étaient familiarisés, qu'il est désormais essentiel de faire vivre la classe, et que cela ne peut aboutir sans la participation active, égale et effective de tous les éléments qui la constituent (enseignant comme apprenants). Nous avons alors reproduit sur le tableau cette figure⁴⁷⁹ qui, selon nous, illustre parfaitement notre intention de l'atelier :

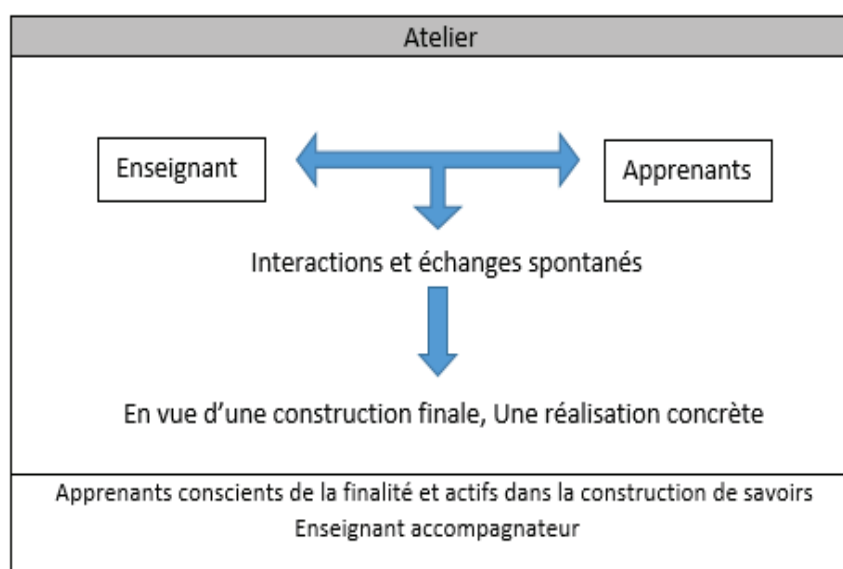


Figure 12 : Illustration du concept « atelier » en classe

⁴⁷⁹ Source : Comme pour la figure précédente, illustration reflétant notre vision d'un travail collectif sous forme d'atelier en classe.

Le choix de travailler avec des chansons est l'illustration de cette intention. D'ailleurs, l'insertion du pronom personnel *nous* dans l'intitulé du projet « À nous la chanson ! », n'est que le reflet d'une volonté d'impliquer tous ces éléments dans la démarche pédagogique, et de souligner le pouvoir actif de ces derniers sur le contenu didactique.

Nous avons ensuite présenté le projet aux apprenants, puis fait part de l'organisation des cinq séances, de la démarche à suivre, et de l'objectif souhaité en expliquant que cet atelier se clôturera par la réalisation d'une œuvre finale, une chanson que nous allons créer ensemble. Nous avons alors demandé si les apprenants considéraient l'éventualité d'une pratique du chant pour présenter la production finale, ils avaient tous, à l'unanimité, exprimé ne pas souhaiter chanter. Respectant ce choix, nous laisserons aux apprenants la liberté de présenter leur production comme ils jugeront approprié.

Nous donnons la parole ensuite aux apprenants qui se sont présentés, tour à tour, en donnant leur prénom, âge, domaine de formation et/ou profession et la raison pour laquelle ils participent à cet atelier. Ainsi, notre groupe était formé de :

- ❖ Lina, 23 ans : 5^{ème} année à la faculté d'Architecture (la licence en architecture en Syrie est équivalente à un Bac +5)
- ❖ Samer, 21 ans : 4^{ème} année à la faculté des Beaux-Arts (la licence aux Beaux-Arts en Syrie s'obtient en Bac +4)
- ❖ Myriam, 25 ans : Licence Bac +4 en Économie, elle travaille dans une banque.
- ❖ Karim, 21 ans: 3^{ème} année à la Faculté des Lettres, Département du français (la licence s'obtient à Bac+4)
- ❖ Farah, 23 ans: Master 1 (Bac+5) à l'Institut Supérieur de l'administration des affaires (HIBA : *Higher Institute of Business Administration*), elle travaille dans une banque.
- ❖ Jomana, 24 ans : 5^{ème} année en Pharmacie (la licence en Pharmacie s'obtient à Bac+5)
- ❖ Amani, 22 ans : Licence (Bac+4) en Chimie.
- ❖ Bassel, 23 ans : Licence (Bac+4) en Psychologie, employé dans une entreprise du secteur privé.
- ❖ Naya, 24 ans : Master (Bac +5) en Chimie, en recherche d'emploi

Pour la totalité des apprenants participants à l'atelier, la motivation concernant l'apprentissage du français est extrinsèque. Ils évoquent tous des projets d'études en France ou une opportunité professionnelle au Québec. Concernant leur motivation de se joindre à ce projet malgré leur emploi du temps chargés et le contexte particulier du pays, la plupart déclarent

voir en cet atelier une occasion intéressante pour pratiquer le français en dehors des heures officielles de cours, chose qui ne se présente pas souvent pour les apprenants.

Les présentations étant faites, nous avons remercié tous les apprenants pour leur présence et profité de cette occasion pour leur donner quelques consignes concernant la nécessité de garder à l'esprit :

- que tous les travaux, tâches et activités suscités au cours de ce projet seront uniquement traités à des fins pédagogiques ;
- que ce projet nous rassemble autour d'une expérience qui se veut esthétique, mais aussi ludique et conviviale. Ce n'est en aucun cas un travail noté ou donnant matière à une quelconque évaluation (de notre part ou de la part des apprenants entre eux-mêmes), il n'y a donc aucune raison à se mettre une pression, ou de laisser place aux angoisses et appréhensions ;
- que la présence est indispensable durant les séances de l'atelier afin de mener à bien l'expérience esthétique ;
- que cette classe est un lieu d'échanges, de liberté et de créativité, ainsi toute forme d'interaction est la bienvenue (à la manière du *Brainstorming*, du « remue-méninge ») car cela déclenche la créativité ;
- qu'il ne s'agit en aucun cas de nier notre langue maternelle, notre (nos) culture(s) et nos influences traditionnelles, mais d'apprendre à découvrir une autre version de nous-mêmes dans cette langue et culture étrangères (Pierra, *Op.cit.*, 1990 : 41)⁴⁸⁰. De ce fait, il est souhaitable, dans la mesure du possible, que tous les échanges soient envisagés en français.

Nous avons demandé aux apprenants s'ils avaient des questions à poser ou des propositions à rajouter. Personne ne s'est manifesté (serait-ce encore dû à la peur d'être remarqué durant l'acte oral ?). Sur ces consignes nous débutons officiellement notre première séance.

3.2.2. Découverte artistique et sensibilisation sonore.

Nous pouvons qualifier cette étape d'immersion sonore et culturelle dans la dimension artistique de la chanson. Il s'agit, dans un premier temps, de faire découvrir aux apprenants, à travers une sélection de chansons qui, selon nous, sont assez représentatives de la diversité sonore dans les chansons françaises. Allant de chansons dites « iconiques » pour les syriens comme *la vie en rose* d'Édith Piaf, *Comme d'habitude* de Claude François (plus connue en

⁴⁸⁰ Cf. *supra*, 2^{ème} partie, chapitre 3 et 2.1. *Constats (interculturel, interlangue, désir, entre-deux esthétique) ...*

Syrie avec la version interprétée par Michel Sardou) ou *Si tu n'existais pas* de Joe Dassin, jusqu'à les plus actuelles comme *Bella de Maître Gims*, *Avenir* de Louane, *Tombé sous le charme* de Christophe Maé ou le fameux titre *Formidable* de Stromae, en passant par *Allumez-le feu* de Johnny Hallyday, *Place des grands hommes* de Patrick Bruel et les grands titres de Jean-Jacques Goldman tels que *Là-bas* ou *Comme toi*.

Débuter l'atelier par cette forme d'introduction globale à la chanson française, c'est confronter nos apprenants à la musicalité des sons français, aux timbres des voix françaises, à leur intonation, à la variété des styles d'interprétation, dans une forme de préparation à la perception. J. Ribière-Raverlat⁴⁸¹ suggère que dans la perception, comme dans la fonction psychologique, l'état de préparation conditionne en partie les modalités d'écoute, passive ou active, et la façon de réagir à ce qui est perçu. Il est tout à fait possible d'« entendre » des sons sans pour autant leur accorder de l'attention, de même, il est possible d'« écouter » sans avoir l'intention de dégager des indices aidant à construire du sens. Que ce soit dû à un manque d'intérêt, une appréhension de l'inconnu ou autre, pour que l'écoute soit active, selon Ribière-Raverlat (1997 : 36), il faut qu'il y ait motivation positive qui « facilite les réponses perceptives ». Cette activité a le mérite de plonger les oreilles des apprenants, mais aussi leur esprit, dans un univers sonore réel du français dans lequel ces derniers seront amenés à expérimenter leurs techniques de perception mais aussi à développer leurs affects et émotions en français. Selon M. Pamula (2008 :135)⁴⁸², durant cette phase, l'accent est mis non seulement « sur la formation de la perception des phénomènes acoustiques relevant d'une œuvre musicale, de la musique mais en même temps on prend en considération une aptitude perceptive importante qu'est la sensibilité phonétique ». Nous procéderons de la même manière ultérieurement avec les deux chansons choisies pour l'atelier, où il sera question de développer et de former l'oreille musicale par le biais d'exercices relatifs au langage verbal et non verbal.

Initiée par des réflexions sur la chanson et son rapport à la société, puis son rapport à l'interprète, à l'auteur-compositeur-interprète dans certains cas, mais surtout son rapport à l'auditeur, une discussion est entamée avec les apprenants dans un deuxième temps.

Nous évoquons une citation de Louis-Jean Calvet (*Op.cit.*, 1980 : 21) : « Dis-moi ce que tu chantes, je te dirais qui tu es » (*cf. supra*, 3^{ème} partie, conclusion du premier chapitre)

⁴⁸¹ RIBIERE-RAVERLAT Jacqueline, *Développer les capacités d'écoute à l'école : écoute musicale, écoute des langues*, Presses Universitaires de France, 1997.

⁴⁸² PAMULA Malgorzata, « Sensibiliser les enfants à une langue étrangère par le biais d'une activité musicale », 2008, *op.cit.*

À partir de quelques questions, nous entamons une discussion avec les apprenants sur les extraits des chansons écoutés puis leurs goûts musicaux en général : *Que pensez-vous de ces extraits (sur le plan musical, linguistique et culturel)? Connaissez-vous déjà quelques unes de ces chansons ? Quelle place occupe la chanson française dans vos rituels musicaux ?* Etc.

Nous avons également tenté de démontrer, en nous référant aux extraits écoutés, comment la chanson évolue en fonction de l'époque et de la société. Ainsi, le rythme devient plus rapide, la voix moins forte, l'articulation moins prononcée et un phénomène de néologisme s'installe dans les paroles (nous avons cité une chanson dont le titre est *Love de toi* de Kaysha (2006)). Nous avons établi un rapprochement avec la chanson syrienne qui a connu également une mutation travers le temps et la société. Les apprenants interagissaient en comparant la configuration musicale (passant de l'orchestre accompagnant l'interprète à des sons élaborés dans des studios) et les styles d'interprétations qui ont changé entre les époques illustrant leur propos avec des exemples de chansons (nous notons l'exemple d'une chanson intitulée *ابعتلي ايميل* - *b'aatli e-mail*, en français : « envoie-moi un *e-mail* »).

Le but étant de créer un lien affectif entre l'apprenant et la chanson française à travers une comparaison et un rapprochement avec la chanson syrienne, son « paysage sonore » (Lhote, 1995)⁴⁸³ et son environnement culturel maternels car comme le souligne G. Pierra (*Op.cit.*, 1990 : 41)⁴⁸⁴, l'apprenant ne doit pas être amené, durant le processus didactique, à renaître en langue étrangère ou à renier la réalité dans laquelle il se situe. Bien au contraire, « c'est à partir de qui il est déjà, qu'il peut accomplir un travail où les difficultés phoniques, lexicales, syntaxiques, contextuelles et gestuelles ne sont jamais coupées de la matière globale de l'interlangue en progression, et dont la fonction demeure communicative ».

Ainsi, cette phase aura été matière à développer les objectifs suivants :

- Initier l'apprenant à une forme de sensibilité encore inconnue en langue étrangère.
- Mesurer l'engagement de l'apprenant.
- Créer un lien implicite entre l'apprenant et la chanson française en situant celle-ci dans sa « routine ».
- Pousser l'apprenant à une réflexion artistique puis culturelle.

⁴⁸³ cf. *supra*, 2^{ème} partie, chapitre 2, 5.1.2. *La situation d'écoute*. LHOTE Élisabeth, *le paysage sonore d'une langue, le français. Études de phonologie, phonétique et linguistique descriptive du français*, 1990 *op.cit.*

⁴⁸⁴ cf. *supra*, 2^{ème} partie, chapitre 3, 2.1. *Constats (interculturel, interlangue, désir, entre-deux esthétique)*

Séance 1 : Découverte artistique, sensibilisation sonore et culturelle	
Date	5 novembre 2017
Nombre d'apprenants	9
Contenu	Playlist personnelle de chansons françaises
Procédé	Présentation et introduction au projet Écoute d'extraits de chansons Questions préétablies puis improvisées sur les extraits écoutés puis sur la chanson française en générale
Objectifs	Se familiariser avec le contexte pédagogique Prendre conscience du processus didactique Sensibilisation au paysage sonore, musical et culturel français Éveiller l'intérêt et la curiosité

Tableau 38 : Organisation et programme *Séance 1*

3.2.3. Démarche pédagogique : « Mieux écouter pour mieux s'exprimer ».

Cette phase, comme le titre l'indique, consiste à accompagner l'apprenant de la phase écoute jusqu'à la phase reproduction (que ce soit par le chant, ou autre) en passant par la phase compréhension.

3.2.3.1. Découverte et écoute des chansons.

Comme évoqué *supra* (2^{ème} partie, chapitre 2, 5.1.2. *La situation d'écoute et les activités d'écoute proposées en classe de FLE*), selon Alfred Tomatis⁴⁸⁵ (1990) mieux écouter conduit à mieux produire. Il est donc primordial de former l'oreille à bien percevoir les sons, les rythmes, les intonations, etc. Étant un document sonore multidimensionnel (musical, vocal, émotionnel, etc.), la chanson permet d'entraîner l'écoute à plusieurs niveaux et de « combler » différents objectifs d'écoute. Ainsi, quatre écoutes étaient prévues pour chacune des chansons de manière à concorder et répondre avec les quatre objectifs d'écoute suggérés par Carette (2001) :

⁴⁸⁵ Nous tenons à souligner qu'Alfred Tomatis à qui l'on doit beaucoup de recherches donnant le jour à une célèbre méthode de rééducation de l'ouïe et de la voix jour (théorisée en 1950), mis en œuvre par un réseau mondial d'instituts et d'écoles dans les domaines de la communication, de l'éducation et de l'apprentissage des langues, est le fils d'un chanteur lyrique de renommé. Il baigne ainsi dans le milieu de la musique et du chant dès son plus jeune âge et continue à le côtoyer plus tard dans son travail en tant que praticien ORL où la plupart de sa patientèle se constitue de chanteurs et artistes venus soigner leur voix brisée, nous citons par exemple Maria Callas et Gérard Depardieu.. C'est dire que la chanson est à l'origine de ses premières réflexions sur l'ouïe, l'écoute, la voix, l'oreille musicale, etc. (Source : différents articles en ligne)

- écouter pour apprendre (identifier, distinguer, analyser, déduire, juger, etc.)
- écouter pour s'informer (connaître des faits, se rendre compte des idées, etc.)
- écouter pour se distraire (découvrir, imaginer, susciter émotions et sensations, etc.)
- écouter pour agir (repérer un français chanté différent du français parlé, etc.)

Cette phase permet à l'apprenant-auditeur de découvrir la chanson à travers une écoute « globale », celle-ci visant une appréhension globale de la chanson, et l'amène, au fur et à mesure des écoutes, jusqu'à une écoute « réactive » où l'apprenant-auditeur est en mesure d'employer ce qu'il comprend pour en faire quelque chose (Lhote, 1995 ; Carette, 2001)⁴⁸⁶, en l'occurrence, pour réutiliser la mélodie, les paroles, le rythme des chansons dans une production qui lui est propre. Cette production s'enrichira par un aller-retour constant entre écoutes et compréhension.

● Première écoute :

La première écoute consiste à introduire la chanson, à faire découvrir les dimensions dont elle est porteuse en laissant émerger un plaisir émotif et sensoriel. C'est une écoute libre, où l'enseignant se met en retrait et ne doit pas intervenir car à ce moment, le « travail » est purement individuel. L'enseignant peut cependant observer les impressions/expressions physionomiques et/ou corporelles des apprenants-auditeurs (certains laissant paraître des phases de concentration pour distinguer les paroles, d'autres se laissent bercer par la mélodie en tapant des doigts sur les tables ou le genou). Une fois la première écoute terminée, nous entamons une discussion censée diriger et préparer la deuxième écoute à travers quelques questions : *Connaissez-vous la chanson ou l'interprète ? Qui chante (homme ou femme, jeune ou vieux) ? Que pensez-vous de la chanson ? du rythme ? des sensations qu'elle fait surgir ?* Etc.

● Deuxième écoute :

Lors de la deuxième écoute, il ne s'agit plus pour l'apprenant-auditeur de découvrir mais d'apprendre à orienter son attention (auditive, cognitive, sensorielle, etc.). C'est une manière de créer et marquer des repères permettant à l'apprenant-auditeur de se situer dans la chanson et de se familiariser avec ses différentes composantes, la musique, les instruments, la voix, l'interprète, les paroles, etc., mais aussi avec lui-même en tant qu'auditeur d'un document sonore en français. L'enseignant joue le rôle d'accompagnateur durant cette phase à la fin de

⁴⁸⁶ Cf. *supra*, 2^{ème} partie, chapitre 2, puis 5.1.2. La situation d'écoute et les activités d'écoute proposées en classe de FLE

laquelle, nous entreprenons une nouvelle discussion collective avec les apprenants en posant des questions plus précises : *De quoi parle la chanson ? Y a-t-il des éléments qui se répètent dans la chanson ? Sauriez-vous dégager le thème ? À partir du rythme et de la mélodie, quelle impression vous faites-vous sur le thème de la chanson ?*

La discussion ainsi que les réponses apportées, suscitent la réflexion sur les éléments constitutifs de la chanson, les apprenants apprennent alors à écouter de manière « active ».

- Troisième écoute :

À partir de la troisième écoute, les apprenants-auditeurs savent plus ou moins où focaliser leur attention. Nous les invitons à prendre des notes s'ils en ressentent le besoin. À la fin de cette troisième écoute, la discussion s'approche plus des formes de commentaires initiés par des questions comme : *Comment vous pouvez qualifier la mélodie (heureuse, triste, nostalgique, monotone) ? Que pensez-vous de la musique ? Quel genre de sentiment la voix de l'interprète véhicule-t-elle ? À qui s'adresse l'interprète ? De quoi parle la chanson ? Quel pourrait être le titre de la chanson ? Aimerez-vous commenter ou partager vos impressions ?*

Nous encourageons les apprenants à communiquer tout ce qui leur passe par l'esprit et inscrivons quelques idées sur le tableau. Beaucoup d'hésitation se fait ressentir chez les apprenants. Le rôle de l'enseignant est de les rassurer et de les encourager à s'ouvrir. Durant cette phase, nous essayons ensemble de construire un sens aux chansons écoutées.

À la fin de cette phase, nous distribuons aux apprenants les paroles respectives des chansons.

- Quatrième écoute :

Les apprenants parcourent de leurs yeux les paroles de la chanson. Nous les invitons à les lire, d'abord individuellement, puis nous demandons à chaque apprenant de lire à voix haute quelques vers de la chanson écoutée. Avant d'entamer la quatrième écoute, nous souhaitons relever leurs impressions : *Est-ce que les paroles correspondent plus ou moins à ce que vous aviez écouté ?*

Avec la quatrième écoute, nous indiquons aux apprenants la possibilité de noter des remarques ou souligner des mots, des passages qui leur semblent difficiles ou, au contraire, « abordable ». Une fois la dernière écoute terminée, des questions plus spécifiques sur la structure et sur le sens des chansons sont posées.

Quelle est le thème de la chanson ? Quelles sont les mots qui illustrent ce thème ? Est-ce que tous les composants (mélodie, rythme, voix, instruments, etc.) de la chanson sont en concordance avec ce thème ? Pourriez-vous établir un résumé de la chanson ?

Les différentes questions posées et discussions installées au cours des écoutes ont pour objectif de solliciter l'usage des stratégies cognitives et métacognitives dont dispose le « bon auditeur » selon Cornaire (dans Cornaire & Germain, 1998 : 65)⁴⁸⁷, à savoir :

- les stratégies cognitives s'appliquant à l'activité de compréhension :
 - utilisation des connaissances antérieures ;
 - utilisation de l'inférence ;
 - utilisation du contexte ;
 - utilisation de la prédiction ou de l'anticipation ;
- les stratégies métacognitives (conduisant l'apprenant à porter une évaluation sur sa performance, indépendamment de celle prodiguée par l'enseignant) :
 - utilisation de l'analyse de jugement critique ;
 - utilisation de l'objectivation, contrôle de l'activité par le sujet.

Ce processus permet de favoriser le partage de vécu et de développer le jugement esthétique sur la chanson. La manifestation d'appréciations des chansons travaillées, ou bien au contraire, de critiques, est vivement encouragée car aboutit souvent à une argumentation.

Petit à petit, ces questions prendront, durant l'étape suivante, des airs d'expressions, de débats, de commentaires menant à une compréhension plus détaillée.

3.2.3.2. Traitement et compréhension.

Dès le début de l'élaboration de cet atelier, il était évident pour nous que nous ne souhaitons pas aligner notre démarche avec toutes les approches classiques de la chanson en classe de langue. La chanson n'est pas que texte et musique chantés, c'est un produit artistique, un ensemble esthétique touchant l'identité et la culture de chacun et suscitant l'émotion. La démarche était annoncée dès le départ, il s'agit de construire une nouvelle relation langue étrangère/ apprenant par l'intermédiaire de cette expérience esthétique que vit l'apprenant avec soi-même, les autres apprenants et l'enseignant.

Par le biais des questions et des discussions, l'apprenant est amené à construire, créativement, le sens de la chanson, ou plutôt « un sens » à la chanson qui lui serait propre car, selon nous, il n'existe pas une seule manière d'interpréter une chanson. La réception varie alors selon l'auditeur, sa « logique » de perception, son vécu, ses affects, etc. Une chanson d'amour peut susciter des émotions de joie chez certains, de mélancolie chez d'autres. De ce fait, elle sera perçue et comprise différemment. La chanson, comme le dit Pierra (*Op.cit.*, 2003) d'une

⁴⁸⁷ CORNAIRE Claudette & GERMAIN Claude, *La compréhension orale*, 1998, *op.cit.*
Cf. *supra*, 3^{ème} partie, chapitre 2, puis 2. *Les stratégies d'écoute et d'interprétation de la chanson.*

poésie (se référant aux propos de Wole Soyinka (2002 : 7)), « n'est pas faite pour être comprise, elle est faite pour être absorbée et sentie par tous les pores de la peau ». Insister sur une compréhension détaillée de l'œuvre, quasi mot à mot, nous paraissait donc une mise à mort de l'expérience esthétique car c'est borner la subjectivité de l'apprenant et limiter sa créativité dans une dimension linguistique (et, dans le meilleur des cas, culturelle) de la langue. Pour Emmanuelle Rassart (2000 : 3)⁴⁸⁸, concevoir la chanson comme un récit dont il faut comprendre en profondeur chaque nuance, chaque détail et chaque référence culturelle est une « dérive à éviter ». Elle poursuit : « En FLE, l'explication du texte de la chanson n'est pas un but en soi. Vouloir épuiser le document authentique chanson augmente le risque de dégoûter les apprenants, surtout les plus faibles » (*Ibid.*). D'ailleurs, même quand il s'agit d'écouter des chansons dans sa langue maternelle, il arrive très souvent à l'auditeur de ne pas pouvoir distinguer chaque son émis ou de ne pas prêter attention au sens précis de chaque mot au « malheur » d'achopper à une compréhension fine de la chanson. À ce propos, Louis-Jean Calvet (*Op.cit.*, 1980 : 6) relate une anecdote personnelle : jusqu'à l'âge de trente-cinq ans, il a chanté la chanson *Merde à Vauban* de Léo Ferré de la manière suivante : « Bagnard, je suis chez les poulets ». Sachant que *poulet* désigne « policier » en français argotique, cette interprétation de Calvet semblait corroborer avec le thème et le sens de la chanson. Ce n'est qu'en lisant le texte que Calvet avait pris connaissance des véritables paroles : « Bagnard, je suis chaînes et boulets ».

À ce titre, pour ce projet artistique, il nous était inconcevable d'envisager l'élaboration d'exercices ou la réalisation d'activités pédagogiques visant une évaluation de l'acquisition purement linguistique ou lexicale de la chanson, ce qui a été observée comme une tendance courante dans diverses pratiques antérieures de la chanson en classe de langue (et qui est reflétée, entre autres, dans la pratique des enseignants de langue interrogés à l'ISLUD)⁴⁸⁹. Ceci étant dit, et même si un exercice du type « analyse du texte » n'est pas la finalité voulue de l'exploitation de la chanson en classe de langue, il n'en demeure pas moins qu'une compréhension globale de celle-ci soit nécessaire tant au niveau linguistique, qu'au niveau culturel ou au niveau phonologique. En effet, il est important que la forme orale de la langue soit également compréhensible : la reconnaissance phonétique et la discrimination des sons, le repérage des noyaux de sens lexicaux et syntaxiques, l'intonation, etc., sont tout autant

⁴⁸⁸ RASSART Emmanuelle, « Sur un air de FLE...Apprendre avec des chansons francophones actuelles », in *France 2000*, 2008, p.1-8. [En ligne, consulté le 17 septembre 2019].

URL: [https://www.uclouvain.be/cps/ucl/doc/adri/documents/Sur_un_air_de\(1\).pdf](https://www.uclouvain.be/cps/ucl/doc/adri/documents/Sur_un_air_de(1).pdf).

⁴⁸⁹ Cf. supra, 4^{ème} partie, chapitre 1 : 4. *Les enseignants de langues à l'ISLUD et la chanson*.

d'éléments à prendre en considération lors d'un travail sur la chanson. À ce sujet, Valérie Spaëth (2007 : 44)⁴⁹⁰ note que « la compréhension n'est progressivement assurée dans une langue que lorsque la connexion entre la forme parlée et le sens en situation s'établit fortement ». Il en est de même pour les éléments extra-linguistiques et para-linguistiques (gestes, mimiques, etc.) doivent également être explicités.

En demandant aux apprenants de prendre des notes pendant les troisième et quatrième écoutes, il y avait la volonté de leur laisser l'initiative de demander des renseignements (ce qu'ils avaient déclaré, lors de l'enquête, souvent ne pas faire) sur ce qu'ils jugent nécessaire de comprendre. Ainsi, des requêtes concernant certains mots, mais surtout certaines expressions, en plus de quelques demandes de clarifications de phonétique et articulatoires, ont été établies de la part des apprenants. Comme souligné dans les travaux de Poliquin (*Op.cit.*, 1988) et Zedda (*Op.cit.*, 2006), la chanson favorise la correction phonétique et l'entraînement à une bonne diction. En tant que document sonore authentique, elle fait usage de mots et expressions authentiques issus d'un français quotidien avec toute la diversification d'accents et de prononciations qu'englobe ce milieu authentique quotidien. La chanson française se permet ainsi de prendre quelque liberté par rapport à la langue et à la particularité de représenter un français parlé (et même écrit) propre à l'artiste, qui peut parfois s'éloigner de la langue parlée telle qu'a connue l'apprenant. Ce n'est pour autant pas une raison pour l'écarter des salles de classe mais, bien au contraire, une invitation à découvrir et familiariser l'oreille de l'apprenant à toutes sortes de nouveaux sons, voix et intonations.

Quelques traductions nous ont été demandées (que nous avons finalement expliqué en français) pour des mots comme « manège », « flonflon », « hémisphère », « funambule », « dépossédée ». Nous avons également souhaité développer avec les apprenants quelques expressions comme « j'ai le cafard », « au bord du gouffre », « faire tourner la tête », etc.

La formulation des hypothèses et l'anticipation sont favorisées autour de ces expressions, la chanson étant propice à ces pratiques (Poliquin, *Op.cit.*, 1988 : 3)⁴⁹¹. Était alors encouragée toute forme d'expression chez l'apprenant car elle contribue à la co-construction d'un sens commun de la chanson en collaboration avec l'enseignant et les apprenants.

⁴⁹⁰ SPAËTH Valérie, « Identifier et articuler les compétences dans l'enseignement/apprentissage du FLE », in *Revue japonaise du didactique du français*, 2(1), 2007, p.32-57.[En ligne, consulté le 12 janvier 2019]
URL: https://www.jstage.jst.go.jp/article/rjdf/2/1/2_KJ00009937527/pdf

⁴⁹¹ Cf. *supra*, 3ème partie, chapitre 2, puis 5. *Avantages et inconvénients d'une exploitation de la chanson en classe de FLE*

Par ailleurs, en fin de séance de traitement respectif de chacune des deux chansons, nous avons souhaité diffuser un clip vidéo de la chanson travaillée⁴⁹². Le choix de diffuser celui-ci seulement en fin de séance est motivé par une volonté de préserver une réception esthétique de l'œuvre basée sur l'oral le plus longtemps possible. Toutefois, l'objectif du visionnage étant essentiellement de *poser un visage à la voix écoutée* mais également de continuer, à travers les images, les mimiques de l'interprète, sa gestualité, ... à alimenter chez les apprenants les processus de perception (émotionnelle et sonore), de réception mais surtout de créativité.

Nous pensons que la compréhension de la chanson continue de se développer tout au long du travail et bien même au-delà des cours. Chaque nouveau contact avec la chanson, que ce soit par l'écoute, la vue (des paroles ou de la chanson en clip vidéo), le chant ou tout simplement le fredonnement, peut modifier sa réception en une nouvelle perception, un nouveau ressenti et une nouvelle interprétation. Nous irons même jusqu'à dire que la compréhension de la chanson, selon nous, évolue même avec l'évolution du sujet-auditeur, de son vécu et de ses expériences.

Les phases écoute et traitement/compréhension se sont déroulées de la même manière pour les deux chansons et ont occupé les séances 2 et 3 que nous pouvons synthétiser selon le tableau suivant :

Séance 2 et 3	
Date	7 et 9 novembre 2017
Nombre d'apprenants	9
Contenu	Chansons : <i>Mon manège à moi</i> et <i>On était beau</i>
Procédé	Quatre écoutes Questionnements et discussions Commentaires des apprenants Diffusion de clips vidéos
Objectifs	Familiarisation avec la chanson travaillée Développer la réception orale Favoriser l'anticipation et la formulation d'hypothèses

⁴⁹² Nous avons eu recours à YouTube pour projeter les vidéos.

Lien pour *Mon manège à moi* : <https://www.youtube.com/watch?v=Y7uSSNmdckg>

Lien pour *On était beau* : https://www.youtube.com/watch?v=xyqSAsR_Tms

	<p>Réactiver les savoir-faire et les connaissances antérieures chez les apprenants</p> <p>Appuyer le développement de techniques permettant un accès au sens</p>
--	--

Tableau 39 : Organisation et programme *Séance 2 et 3*

3.2.3.3. Manipulations *créatives* d'expression.

Par la désignation de cette phase en tant que « manipulation », nous voulions insister sur le nouveau rapport que développe le sujet-apprenant avec la langue étrangère à travers l'expérience esthétique. En abordant tout d'abord, ce qu'appelle Prieur (2002) et Pierra (2003) le « corps sonore » des langues, par le biais de la chanson, le sujet-apprenant appréhenderait la langue étrangère en franchissant ses frontières phonétiques, et autres, à partir de ce premier contact permettant la création d'images ou de représentations investies par le corps et la voix résonnant « étrangement ». Ce contact d'appréhension, de saisie amène le sujet-apprenant à investir subjectivement la langue de l'Autre par une modification du *Moi* et « le met face à la nécessité d'établir des liens pour parvenir à *ses sensations, et à ses visions, goût des sonorités, rythmes, mélodies et images. Alors la langue se fait musique et images et, par le corps et la voix, s'organisent les vocables, se rencontrent des syntaxes, s'effleurent des syntagmes...* » (Pierra, *Op.cit.*, 2003)

Confronté à l'œuvre artistique, se crée chez l'apprenant un *désir* de communiquer émotionnellement, sensoriellement mais aussi verbalement. Une communication qui lui sera plus aisée car l'expérience esthétique l'engage, à travers son corps et sa voix placés dans la créativité de la langue étrangère par la chanson, dans une forme différente d'investissement subjectif, dans « une métaphorisation de lui-même » (*Ibid.*).

Durant la quatrième séance, les apprenants sont alors amenés à *s'approprier* les chansons, ces paroles et mélodies qui reflètent les émotions de l'Autre (ou des autres) et deviennent, d'une certaine manière, les leurs. Nous débutons cette séance par la réécoute des deux chansons (pour se remettre dans le contexte après un week-end et un report de séance indépendant de notre volonté). Les apprenants, assis chacun derrière sa table, parcourent des yeux les paroles et commencent à imaginer des liens possibles, une suite logique qui créerait quelque rapport entre les deux chansons. Une fois les écoutes terminées, nous leur avons expliqué que la production finale est la leur, que c'est à eux de créer le contenu et de décider

du procédé puis nous sommes sortis de la classe quelques instants, c'était notre manière de « passer le relais » et de responsabiliser les apprenants. Au retour dans la salle, nous avons observé une nouvelle configuration, des chaises et tables avaient changé d'emplacement, des groupes s'étaient formés (trois groupes au début puis deux, suite à une fusion) engagés dans des échanges comportant, comme mentionné précédemment, des *paroles musicales* (les paroles de la chanson) et des *paroles non-musicales* (les interactions authentiques entre les apprenants). Celles-ci avaient débuté en arabe mais rapidement, du fait que les apprenants travaillaient des textes de chansons en français, cette langue prenait petit à petit plus de place dans les échanges. Grâce à un va-et-vient constant entre *paroles musicales* et *paroles non-musicales*, l'usage de la langue française était devenu, il nous semble, plus aisé. Nous pensons que l'*entrain* émotionnel musical y est pour beaucoup dans cette aisance mais également grâce à une forme d'imprégnation par le français qui s'est développée chez l'apprenant en contact avec la chanson, porteuse d'un caractère à triple codage (Poliquin *Op.cit*, 1988 :4), agissant sur le fonctionnement de trois systèmes mémoriels, à savoir : le système verbal (par les paroles orales de la chanson), le système visuel (par les paroles écrites du texte) et le système audio-rythmico-verbal (dépendant de la musique, de la mélodie, des rimes et du rythme combinés)⁴⁹³.

Ainsi, il nous était possible d'entendre les apprenants échanger en s'exprimant en français : « Attendez », « Écoute-moi », « J'ai une idée ». « Pourquoi pas ? », « Je pense que... », « À mon avis, ... », « C'est bien », etc.

Pendant cette étape, en tant qu'enseignante, nous étions là sans vraiment l'être. Nous passons parmi les apprenants, tantôt discrètement, tantôt en essayant de participer à l'échange.

Nous incitons durant la dernière demi-heure de la séance à un travail collectif rassemblant tous les apprenants afin de faire part des travaux. Cela a donné lieu à beaucoup d'échanges qui ont reflété différentes versions/interprétations des chansons. Il s'agit alors essentiellement de présenter, d'expliquer et d'argumenter en vue d'arriver à une production créative finale et ensuite, de se concerter au sujet de la *mise en scène* de celle-ci durant la dernière séance. À notre surprise, nous avons pu constater que les apprenants ne s'étaient pas arrêtés uniquement au réemploi des paroles des deux chansons travaillées et dont ils avaient les transcriptions sous les yeux, mais avaient fait preuve d'imagination en rajoutant quelques vers inspirés de leurs *tracas* du quotidien, non dépourvus d'une note d'humour et

⁴⁹³ Cf. *supra*, 3^{ème} partie, chapitre 2 puis 3. *Une approche du français langue étrangère par la chanson, oui mais pourquoi?*

d'autodérision. Le travail d'interprétation, individuel puis collectif, sollicité dans cette dimension esthétique, a mené les apprenants à aller plus loin, à faire évoluer une expression, à l'approfondir en intégrant les propositions des autres pour aller au-delà des possibilités premières.

La réalisation de l'œuvre finale étant terminée et approuvée de l'ensemble des apprenants, nous nous sommes déclarée volontaire pour retranscrire les nouvelles paroles⁴⁹⁴, les envoyer par mail à chacun des participants afin de s'entraîner en dehors du cours s'ils en ressentent la nécessité et de les imprimer en préparation de la prochaine séance.

Ayant tous évoqué une réticence pour le chant en public en début d'atelier, il a été convenu, après concertation en fin de séance, de « raconter la chanson » d'une manière poétique, chaque apprenant récitera quelques vers en s'appuyant sur la mélodie respective de chacune des deux chansons.

Le tableau ci-dessous fait office de compte-rendu de la séance 4 :

Séance 4	
Manipulations <i>créatives</i>	
Date	13 novembre 2017
Nombre d'apprenants	9
Contenu	Les paroles des deux chansons
Procédé	Travail en groupes pour échanger et pré élaborer l'œuvre finale Travail collectif pour créer et élaborer l'œuvre finale
Objectifs	Pratique de l'oral Prise de conscience de la dimension « active » de l'apprenant Responsabilisation de l'apprenant Gestion du travail collectif dans la pédagogie du projet

Tableau 40 : Organisation et programme *Séance 4*

⁴⁹⁴ Cf. Annexe 17: la transcription de l'œuvre finale des apprenants. Nous tenons à souligner que nous avons procédé à la transcription des paroles telles communiquées par les apprenants. Aucune modification ou correction n'a été apportée de notre part.

Ainsi, cette étape du projet aura été essentiellement une incitation à pratiquer l'oral « par » et « pour » la chanson. Cette pratique de l'oral n'est pas sans quelques constats qui viennent appuyer certains points avancés dans la partie théorique de ce travail :

- malgré un choix de chansons censé être en adéquation avec le niveau des apprenants (A2 < B1)⁴⁹⁵, ces derniers avaient du mal à accéder au sens de la chanson aussi simplement que nous l'espérions. Nous avons pu constater ceci durant cette dernière étape où les apprenants avaient des interprétations assez différentes l'une de l'autre concernant certaines parties de la chanson. Cependant, cela n'a été en aucun cas un obstacle dans l'expérience esthétique car c'est grâce à ces quelques *confusions* que s'est développée chez l'apprenant l'envie de d'exposer et d'expliquer son point de vue.
- l'implication émotionnelle de l'apprenant suscitée par cet ensemble artistique, musical, lyrique et sensoriel que constitue la chanson française a fait surgir de son *Moi maternel*, l'envie de s'exposer, de partager son vécu, ses émotions avec un nouveau *Moi* capable, mais surtout *désirant*, de le faire en langue étrangère.
- l'engagement de l'apprenant dans un projet ou un travail de groupe est multiplié quand ce dernier devient actif et responsabilisé dans le processus d'apprentissage et est tel qu'il ressent l'envie, et surtout le besoin, de le mener à terme.

3.3. Phase d'évaluation.

Cette phase d'évaluation occupe la séance 5 et consiste, dans un premier temps, en la présentation de la performance artistique finale et son enregistrement puis, dans un second temps, en une discussion, faisant office de recueil d'impressions et de compte-rendu pour les apprenants et pour nous-même, selon l'organisation suivante :

⁴⁹⁵ Nous nous étions basée sur le site Internet : <https://enseigner.tv5monde.com/> pour vérifier l'adaptation des chansons suggérées avec le niveau e langue de nos apprenants participants à l'atelier.

Séance 4	
Manipulations <i>créatives</i>	
Date	15 novembre 2017
Nombre d'apprenants	9
Contenu	Les paroles des deux chansons
Procédé	Travail en groupes pour échanger et pré élaborer l'œuvre finale Travail collectif pour créer et élaborer l'œuvre finale
Objectifs	Pratique de l'oral Prise de conscience de la dimension « active » de l'apprenant Responsabilisation de l'apprenant Gestion du travail collectif dans la pédagogie du projet

Tableau 41 : Organisation et programme *Séance 5*

3.3.1. Performance et enregistrement.

L'une des enseignantes de FLE avait exprimé son souhait d'assister à cette dernière séance, les apprenants n'y ont vu aucun inconvénient. Par ailleurs, nous avons été marqués par l'absence imprévue de trois apprenants participants à l'atelier. De ce fait, les apprenants ont procédé à une réorganisation quant à la répartition des vers à réciter suivie d'une phase d'entraînement (un entraînement très axé sur la phonétique, nous l'avons remarqué en observant quelques apprenants s'entraider pour réussir à bien prononcer les [y] ou à ne pas omettre les liaisons entre quelques voyelles). Limités dans le temps, il n'était pas possible pour les apprenants d'apprendre par cœur les paroles de leur œuvre, et de toutes façons, cela n'a jamais été une priorité dans ce projet, il était donc normal de s'appuyer sur un support papier des paroles sur lequel nous avons remarqué, dans certaines copies, quelques prises de notes concernant la prononciation ou des traductions en langue maternelle.

Une fois la phase préparation terminée, les apprenants avaient annoncé être prêts pour « la prestation ». En ce qui concerne la phase enregistrement, nous étions loin des techniques et matériels d'enregistrement des grands studios musicaux, nous avons procédé à l'enregistrement à l'aide de notre téléphone portable. Nous avons placé celui-ci sur la table au milieu de la classe, les apprenants se sont installés autour. Certains étaient debout, d'autres

avaient préféré rester assis. En l'espace de 3 minutes et 37 secondes, les 6 apprenants étaient allés au bout de leur projet : quelques hésitations, voix basse pour certains, des rires nerveux pour d'autres, des regards fixant le loin pour le groupe en entier, ... mais le plus important, c'est que leur performance ressemblait plus à du chant qu'à une lecture poétique.

Sous nos applaudissements, ceux de l'enseignante de FLE et d'une autre enseignante qui nous a rejoints entre-temps, nous avons senti les participants soulagés. S'étant réinstallés à leurs places respectives, nous tenions à les féliciter et avons jugé important de développer leurs impressions, leur vécu, leur ressenti quant à cette expérience et de partager également les nôtres.

3.3.2. Bilan de l'expérience « À nous la chanson ! ».

Nous avons procédé à un tour de table en demandant à chaque apprenant de commenter cette expérience et de citer un aspect positif, et un autre négatif. Puis nous avons entamé une discussion orientée vers quelques points dont il nous importait de développer avec les apprenants et qui concernent :

3.3.2.1. Les impressions des apprenants vis-à-vis de l'expérience.

Cette discussion a permis de mettre en évidence les impressions des apprenants participants à l'atelier et d'aborder des points essentiels tels que :

- Le ressenti et le vécu des apprenants lors des séances d'écoute, de compréhension et finalement lors de la prestation de l'œuvre finale. Développer les aspects positifs ainsi que ceux négatifs, du point de vue des apprenants.
- L'évolution (linguistique, psychologique, socioculturelle, etc.) entre leurs impressions lors de la première écoute des chansons et la dernière séance de pratique musicale.
- La mise en rapport entre cette expérience et des expériences musicales antérieures à cet atelier (que ce soit à l'école, à la maison et/ou entre amis).
- Les avis et critiques ou commentaires sur les chansons étudiées, l'interprétation des artistes, les voix, les clips vidéos, etc. Est-ce que cela a donné aux apprenants l'envie de découvrir un peu plus sur les artistes, qu'ont-ils pu découvrir ?
- L'auto-évaluation vis-à-vis de leur performance orale et musicale.
- Sur un niveau plus intime, considèrent-ils que cette expérience a changé quelque chose en eux ? Si oui, à quel niveau ? (vaincre la timidité, chantonner en petite assemblée, envisager d'autres expériences similaires)

3.3.2.2. Le développement de savoirs (savoir-être, savoir-faire, savoir-apprendre).

- Le travail collectif, la coopération, l'entraide : la participation à un projet est une pratique fédératrice qui nécessite la mise en place de techniques d'entente, de moyens de synchronisation et de stratégies spécifiques de communication. Élaborer ces techniques dans l'enjeu de la langue étrangère pourrait paraître déroutant pour certains, rassemblant pour d'autres. Dörnyei et Malderez (1999)⁴⁹⁶ suggèrent, que quel que soit le contexte et le niveau éducatifs concernés, il est essentiel de dédier du temps au processus du groupe, mettant en place des activités qui, tout en visant le développement des compétences linguistiques, puissent servir à « briser la glace » et à favoriser les relations entre les camarades de manière à ce que celles-ci jouent le rôle de miroir positif où se regarder. Nous avons souhaité connaître le point de vue de nos apprenants suite à cette expérience.

Quelques notes prises relevées lors de l'échange avec les apprenants : « Nous avons déjà travaillé en groupe ensemble pour des jeux de rôle, mais ici on est devenu des artistes », « J'ai appris à donner mon avis et travailler en groupe ».

- La confiance en soi : nous le savions que trop (et cela est revenu plusieurs fois lors de la phase enquête), pour beaucoup d'apprenants syriens, (en raison d'un système éducatif très axé sur la récompense de l'excellence), il y a une *auto sous-estimation* de soi dans un contexte pédagogique, au point d'en devenir un réel obstacle à leur compétence de communication orale (*cf. supra*, 4^{ème} partie, chapitre 1, puis 3.3.3. *Les facteurs d'ordre psychologique*). La peur du jugement implicite que l'apprenant pourrait receler a tendance à le faire douter de lui-même et à appréhender le regard des autres (celui de l'enseignant, des autres apprenants). Affronter le regard des autres était une étape à franchir. Durant cet atelier, l'apprenant a été amené à s'exprimer en tant que sujet, à partager ses émotions, à appréhender la voix, mais aussi sa voix, comme un élément esthétique. Les échanges dans ce contexte ludique et convivial, avaient pour but de dédramatiser la relation de l'apprenant avec autrui, d'accepter le regard et par conséquent l'image de soi que reflète ce regard pour évacuer l'angoisse qui accompagne l'acte oral.

« Je ne peux pas encore tout dire en français, mais j'ai moins peur ici dans cette classe de parler », « J'ai appris à être un peu plus courageuse en français », « C'est plus facile de parler quand tout le monde participe ».

⁴⁹⁶ Cité dans ARNOLD Jane, « Comment les facteurs affectifs influencent-ils l'apprentissage d'une langue étrangère ? », 2006, *op.cit.*

- La dédramatisation de l'erreur : en corrélation avec le point précédent, les apprenants syriens subissent un rapport contraignant avec l'erreur. Dans beaucoup de situations, ces apprenants n'osent pas communiquer de peur de mal interpréter ou d'être mal interprétés. Selon eux, l'erreur est quasi impardonnable, susceptible d'attirer les critiques et les moqueries. Un des objectifs de cet atelier était de démontrer implicitement qu'on ne peut pas toujours échapper à l'erreur, que même dans des chansons issues de langue et culture maternelles, il y a de fortes chances qu'on n'arrive pas à saisir le sens, ou du moins une partie du sens et qu'il est fort possible de mal exprimer ses idées. À travers l'originalité du support musical et la créativité artistique que demande la réalisation du projet, les apprenants s'interrogeaient moins quant à l'erreur et focalisaient leurs efforts sur une meilleure appréhension de l'expérience esthétique. D'ailleurs, en tant qu'enseignante, nous sommes très rarement intervenue pour reprendre ou corriger une faute, sauf si c'était à la demande de l'apprenant, car « le processus d'acquisition est réalisé par l'expression elle-même, délivré, de la peur des fautes grâce à la liberté des échanges » (Pierra, *Op.cit*, 2001 : 19).

« Ce n'est pas important [les erreurs] », « Je sais que j'ai fait des fautes, mais j'ai parlé. ».

- L'apprentissage actif, par la découverte progressive :

Étant essentiellement familiarisés avec une formation pédagogique par transmission, les apprenants ont eu l'opportunité, à travers cet atelier, de découvrir une autre forme de l'apprentissage. Il ne s'agit pas d'enregistrer mécaniquement l'enseignement reçu ou d'assimiler les connaissances transmises par l'enseignant, mais plutôt de mener des réflexions, d'élaborer des hypothèses et de chercher activement à acquérir le savoir. En effet, confrontés à un document sonore français, en l'occurrence la chanson, nos apprenants étaient mis dans une situation d'exploration et de quête actives favorisant un recours au travail de groupe, à la collaboration et l'entraide tout au long des différentes étapes menant vers la réalisation du projet commun. C'est en partie, grâce aux interactions collectives suscitées par l'ambiguïté du document, que des apprentissages (sur plusieurs niveaux) se sont construits. Ainsi, les apprenants participants à cet atelier ont appris à mettre en commun leurs imaginaires, leurs interprétations et leurs expériences dans une forme de chemin parcouru vers l'altérité.

3.3.2.3. Le développement de connaissances.

Un des objectifs majeurs de l'atelier vise une acquisition implicite de connaissances et un développement quasi inconscient de compétences linguistique, artistique, socioculturel, etc.

Selon les témoignages des apprenants, l'atelier a permis, par le biais du travail sur les deux chansons et par les échanges avec les camarades et l'enseignante, d'enrichir leurs connaissances lexicales. La compétence linguistique a été développée également au niveau phonologique. Que ce soit par un travail de perception des sons, ou par une réelle pratique orale de la langue, l'atelier a permis d'approcher la dimension phonétique et prosodique du français.

De même, cet atelier se présente comme une manière ludique d'aborder un côté de la société et de la culture française. L'immense répertoire des chansons françaises offre aux auditeurs tellement de références introduisant des aspects divers et variés de la France.

Par ailleurs, une approche esthétique de la langue, sollicitant émotions et subjectivité, crée une configuration nouvelle du processus didactique et des rapports nouveaux entre ses composants, à savoir : l'apprenant avec lui-même (son identité, sa langue, sa culture), l'apprenant avec l'Autre (les camarades de classe, l'enseignant, l'œuvre artistique, son auteur/compositeur/interprète), l'apprenant avec le français (langue, culture et l'apprentissage), l'enseignant avec l'apprenant, etc., De ce fait, se développent de nouvelles compétences suscitant un désir de s'affirmer, un besoin de s'imposer, de partager et de communiquer. Dans ce *méli-mélo* de « nouveautés », l'apprenant délaisse ses contraintes d'inhibition, de peur des regards, de crainte des jugements et commence à développer un début d'aisance avec l'oral.

Ainsi, la chanson aura incité tout au long des cinq séances à un travail intensif de l'oral en langue étrangère.

« J'ai appris des mots nouveaux par cœur », « La chanson a permis de répéter des lettres difficiles », « Je ne pensais jamais apprendre le mot *cafard* en français, et aussi l'expression *j'ai le cafard* ».

4. Quelques réflexions sur notre rôle en tant qu'enseignante.

Dès le début de l'élaboration de ce travail et tout au long de l'expérience, est né un questionnement constant sur le rôle de l'enseignant du FLE dans une telle démarche centrée sur un apprenant en difficultés orales mais qu'on souhaite conscient de ses besoins et actif

dans son apprentissage. Ce questionnement évoluait à chaque étape de la recherche, donnant matière à des réflexions et alimentant quelques expérimentations.

Ainsi, à la fin de cet atelier, il nous a été possible de cerner quelques points qui, selon nous, seraient indispensables pour mener à bien ce genre d'expérience.

- Envisager le jeu et le ludique dans l'enseignement/apprentissage :

Au cours de cette expérience, nous avons relevé l'impact d'une démarche ludique dans ce contexte. Cela a pour objet de susciter chez l'apprenant l'envie et le désir d'apprendre qui lui permettra de s'investir pleinement dans son apprentissage et de le mener à terme.

- Établir un contrat clairement défini :

En début d'atelier, nous avons relevé la nécessité d'établir une forme de contrat « oral » entre l'apprenant et l'enseignant. Lors de la première séance, nous avons consacré les trente premières minutes à expliquer aux apprenants notre projet et à détailler l'organisation de l'atelier et le contenu des séances. Cela avait essentiellement pour but de responsabiliser nos apprenants, d'assurer l'assiduité et de favoriser leur implication dans le projet. En prenant conscience de leur part de responsabilité dans le processus d'apprentissage, la motivation des apprenants s'en trouve accrue, et cette motivation se révèle être une condition indispensable à l'apprentissage réussi d'une langue étrangère.

- Se montrer l'égal à l'apprenant dans l'expérience esthétique :

Selon nous, l'expérience esthétique est censée rassembler tous les participants autour des mêmes *valeurs* que suscite la dimension artistique. De ce fait, l'enseignant adapte une attitude qui se veut la plus proche de celle de l'apprenant montrant l'exemple d'une prise de conscience subjective, de l'implication émotionnelle, d'un engagement identitaire et culturel nécessaire pour vivre au mieux l'expérience esthétique.

- Mettre en avant l'importance d'une implication émotionnelle et sensorielle dans l'expérience esthétique :

Les émotions jouent effectivement un grand rôle dans la réussite ou l'échec de l'apprentissage car elles vont l'influencer de plusieurs manières. Il est essentiel pour l'enseignant, dans cet ordre esthétique, de trouver les moyens pour impliquer ses apprenants soit en créant des liens entre l'objet étudié et les apprenants, soit en rapprochant cet objet de leur environnement quotidien et de leur vécu. Durant l'atelier, nous avons tenu à solliciter les apprenants, à plusieurs reprises, pour partager des anecdotes en rapport avec leur quotidien, leur apprentissage du français, leurs goûts musicaux, nous avons aussi évoqué quelques

expériences personnelles avec la chanson étudiée, et d'autres chansons. Par ces pratiques, nous cherchions, apprenants et enseignante, à établir ces « connexions » qui permettaient de nous situer dans l'*entre-deux* de la langue et de la culture facilitant la transition et les allers-retours entre deux univers linguistiques, sonores et culturels différents.

- Insister sur le principe d'autonomie des apprenants : Au cours de cette expérience, les apprenants étaient amenés à travailler en groupes et à autogérer leur apprentissage dans le but d'expérimenter une des formes de l'autonomie, celle de devenir quasi indépendants de l'enseignant. Habités à un modèle institutionnel traditionnel de l'enseignement/apprentissage, les apprenants étaient perplexes quant à cette nouvelle mission en début de travail. Petit à petit, ils ont appris à s'organiser par petits groupes, à appréhender collectivement les connaissances, à assimiler les savoirs et savoir-faire d'une manière différente et à solliciter l'aide en cas de besoin.

Pourquoi insister sur le principe de l'autonomie (ou du moins, de la semi-autonomie) de l'apprenant ? Pour deux raisons essentielles. D'une part, parce que ces apprenants (ayant pour la majorité déclaré apprendre le français en vue de poursuite d'études prochainement en France) vont très rapidement être confrontés au français « réel », il est donc nécessaire de développer leur autonomie, leur manière de prendre les décisions, d'opérer les choix qui leur semble judicieux et à exercer leur libre arbitre concernant leur acquisition de la langue. Et d'autre part, parce que, selon nous, le contexte pédagogique et didactique actuel offre tellement de moyens (multimédia, internet, ...) et d'opportunités permettant aux apprenants de gérer seuls leurs apprentissages en dehors des salles de classes. C'est ce que nous souhaitons leur apporter par l'utilisation de la chanson.

- Accompagner, rassurer et encadrer à la fois : Pour Barbot (2000)⁴⁹⁷ et Hirschsprung (2005)⁴⁹⁸, les termes qui désignent l'enseignant actuel - animateur, conseiller, formateur, médiateur, tuteur, concepteur, administrateur - montrent qu'il y a bien eu une évolution dans son rôle, ce qui pose un questionnement sur son nouveau rôle et ses nouvelles fonctions. Cette expérience nous a montré la nécessité que l'enseignant abandonne le rôle de référent central pour évoluer vers le rôle d'accompagnateur ou de tuteur, apportant de l'aide uniquement quand il est nécessaire et seulement à ceux qui en ont besoin. Pour Chevalier (2002)⁴⁹⁹,

⁴⁹⁷ BARBOT Marie-José, *Les auto-apprentissages*, 2000, *op.cit.*

⁴⁹⁸ HIRSCHSPRUNG Daniel, *Apprendre et enseigner avec le multimédia*, 2005, *op.cit.*

⁴⁹⁹ CHEVALIER Yves, « Le nouveau est-il vraiment nouveau ? », in *Le français dans le monde*, n°323, Clé International, 2002.

l'enseignant est « un chef d'orchestre ». Il doit assurer un certain équilibre dans ses interventions, ni intrusif ni trop absent, c'est « un regard et une écoute critiques et encourageants » (Pierra, *Op.cit.*, 1990 :122).

- L'importance d'une formation :

Enfin, l'un des points qui s'est manifesté chez nous à plusieurs reprises, était l'importance, pour un enseignant désirant mener ce genre d'expérience en milieu pédagogique, de suivre une formation adéquate lui permettant d'exercer au mieux son expérience, comme par exemple pour un atelier de théâtre, il est essentiel que l'enseignant ait des connaissances pratiques et une formation antérieures en théâtre lui permettant d'être formé aux exercices de respiration, de diction et d'articulation, de relaxation, de stimulation, d'échauffement physique, d'expression corporelle et aux activités permettant d'approcher et de connaître l'Autre, etc.

Dans notre cas, malgré un très grand attachement au sujet de la chanson française, nous avons déploré parfois le manque de connaissances en techniques musicales et vocales nous permettant une meilleure analyse de certains aspects de la chanson.

Telle est notre prochaine aspiration afin de pouvoir, dans un avenir proche, développer des ateliers didactiques suscitant un désir de s'exprimer, voire de chanter, chez les apprenants en leur offrant les moyens adaptés et les techniques indispensables leur permettant de vivre pleinement, par le corps, la voix et l'émotion, leur expérience esthétique.

...

« C'est le mouvement dialectique action-réflexion qui déclenche le processus d'évolution de l'enseignant. C'est à travers leurs aspects affectifs ou cognitifs, l'analyse des situations pédagogiques vécues, avec leurs composantes interpersonnelles, c'est la découverte de soi-même, dans le filigrane des attitudes et des comportements en classe, qui provoquent un désir de dépassement et de recherche de nouvelles voies. »

Marcel Postic⁵⁰⁰

⁵⁰⁰ POSTIC Marcel, *Observation et formation des enseignants*, Presses Universitaires de France, Paris, 1977, p.15.

Conclusion et Perspectives

En guise de conclusion, nous dirons que si l'apprenant syrien présente une passivité orale en classe de français langue étrangère, c'est essentiellement parce qu'il « doit trouver son chemin dans un déficit à dire. Invité à réviser sa relation aux mots, au monde, à soi, il est en défaut dans la langue, de manière accidentelle, par nécessité ou par choix » (L. Parisse, 2007 : 297)⁵⁰¹. Pratiquer l'acte oral en langue étrangère relève du laborieux pour un apprenant en début d'apprentissage, cette expérience se vit comme un enjeu, un travail de passages qui le place en dispersion dans des états où se jouent et se confrontent continuellement l'image du corps et de la face, la relation avec autrui, l'identité et les fluctuations qui la constituent. En ce sens, le processus didactique est très dépendant d'une dimension subjective, émotionnelle et affective rarement prise en compte dans l'environnement pédagogique syrien.

Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (Conseil de l'Europe, 2000), reconnaît de manière explicite l'influence des affects dans le processus didactique. Traitant des compétences générales des usagers ou des apprenants de langues, il indique, dans le paragraphe 5.1.3. *La compétence « existentielle » (savoir être)*, que

L'activité de communication des utilisateurs/apprenants est non seulement affectée par leurs connaissances, leur compréhension et leurs aptitudes mais aussi par des facteurs personnels liés à leur personnalité propres et caractérisées par les attitudes, les motivations, les valeurs, les croyances et les types de personnalité qui constituent leur identité. (CECRL, 2000 : 84)

L'interaction étant aujourd'hui la modalité de communication la plus valorisée dans l'apprentissage d'une langue vivante, cette interaction est, par la même occasion, un appel aux émotions et sensations les plus profondes. Celles-ci jouent effectivement un rôle essentiel chez l'apprenant dans la réussite ou l'échec de son apprentissage, cependant elles n'en demeurent pas moins faciles à gérer, notamment quand l'apprenant est situé en milieu collectif institutionnel et confronté à la nouveauté de la langue étrangère. De même, pour l'enseignant, de plus en plus conscient de l'importance de la dimension affective dans le

⁵⁰¹ PARISSE Lydie, « Défaut des langues et parole trouée au théâtre : Tardieu, Beckett, Novarina », in *ELA, Études de Linguistiques Appliquée*, n°147, 2007, p.297 – 305. [En ligne, consulté le 22 décembre 2018]
URL : <https://www.cairn.info/revue-ela-2007-3-page-297.htm>

processus d'enseignement/apprentissage, il lui est complexe de gérer les émotions de ses apprenants. Attentif aux éventuelles difficultés des apprenants, il doit identifier les moments critiques et ceux qui, à l'inverse, favorisent le développement des compétences orales. De ce fait, il doit disposer des outils lui permettant d'organiser son enseignement non seulement en fonction des besoins d'apprentissage, le plus souvent identifiés d'ordre lexical et grammatical, mais également en fonction des caractéristiques émotionnelles liées au processus d'apprentissage. Il ne s'agit en aucun cas, nous tenons à le préciser, de révoquer l'importance du travail d'explicitation de métacognition, de mémorisation des règles grammaticales ou de passage à l'écrit lors de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. À l'instar de ce qui est développé dans les travaux de Joëlle Aden (2013 : 108)⁵⁰² ainsi que dans ceux de Georges Daniel Véronique (2014⁵⁰³, 2017⁵⁰⁴), ce travail nous semble indispensable si l'on vise une maîtrise scolaire et professionnelle de la langue étrangère. Cependant l'analyse de la situation actuelle du français langue étrangère en Syrie, très axée sur ce genre de pratique, démontre une insuffisance et des résultats qui contrastent lourdement avec les intentions communicatives annoncées.

Le projet proposé dans ce présent travail vise un accès esthétique à la compétence orale en langue étrangère, à travers un travail expressif et émotionnel autour d'un projet collectif suscité par l'œuvre artistique. Face à un constat, malheureusement que trop affirmé, de la situation orale en classe de français langue étrangère en Syrie, notre hypothèse de départ s'est fondée sur l'idée qu'une expérience vivante, dans laquelle l'apprenant - reconnu en tant que sujet à part entière - est réellement impliqué puisque averti et investi par tous ces sens, permettrait de déclencher chez ce dernier un *désir* de pratiquer ce qu'il redoutait : l'oral. Cette pratique de l'oral serait alors plus aisée car sollicitée par le biais d'un projet artistique collectif et dans une dimension émotionnelle, affective et créative où le sujet-apprenant se reconstruit à travers son corps et sa voix - avec et par l'Autre – pour devenir « lieu du désir de parler » dans une langue et culture nouvelles (Pierra, 2003, *Op.cit.*).

⁵⁰² ADEN Joëlle, « De la langue en mouvement à la parole vivante : théâtre et didactique des langues », in *Langages*, n°192, 2013/4, p.101-110. [En ligne, consulté le 13 février 2018]

URL : <https://www.cairn.info/revue-langages-2013-4-page-101.htm>

⁵⁰³ VERONIQUE Georges Daniel, « De la description de l'acquisition grammaticale à l'élaboration d'une progression d'enseignement en français langue étrangère : l'exemple du verbe », in *Le français dans le monde – Recherches et applications : La transposition en didactique du FLE et du FLS*, vol. 55, Clé International, 2014, p. 30-43.

⁵⁰⁴ VERONIQUE Georges Daniel, « La grammaire en français langue étrangère : questions d'acquisition et d'intervention », in *Lidil*, n°56, août 2017. [En ligne, consulté le 18 décembre 2018]

URL : <https://journals.openedition.org/lidil/4734>

Inspirée par plusieurs études menées dans les champs de la linguistique, de la psychologie cognitive, des neurosciences (notamment celles en rapport avec la didactique des langues, désignées *supra* par le terme *neurodidactique*) et de la musicologie permettant de souligner les liens qui unissent la langue et la musique, nous avons ainsi pu, en grande partie, valider notre hypothèse de départ selon laquelle une réception esthétique de l'œuvre musicale, en l'occurrence de la chanson française, pourrait générer une expérience esthétique, émotionnelle, corporelle, sociale et interculturelle suscitant par la suite un désir d'accès à l'oral en langue étrangère

L'initiation à la pratique artistique en langue étrangère proposée par le projet « À nous la chanson ! » a permis à nos apprenants d'émerger en tant que sujets capables d'investir leurs connaissances antérieures mais aussi leur subjectivité, leurs émotions dans le cadre de leur apprentissage. L'analyse de ce projet artistique a permis d'observer un changement d'attitude vis-à-vis de l'oral. Confrontés, en classe de langue, à un environnement entièrement sonore du français langue étrangère, l'apprenant a appris à appréhender cette langue par son aspect oral. Il en a résulté le développement de stratégies de réception et d'expression à travers des échanges *musicaux* (paroles des chansons) et échanges *non-musicaux* (interactions, discussions, questionnement, procédés d'élaboration du projet) en vue d'une production artistique finale. L'aisance orale chez l'apprenant s'est petit-à-petit élaborée au cours des différents passages et allers-retours avec soi-même, avec les autres, avec l'œuvre artistique, etc., lui permettant de confronter son appréhension initiale.

Grâce à un travail esthétique par la chanson, faisant appel au plus intime de soi, les sujets-apprenants ont pu accéder à un espace d'entre-deux, protégé par la chanson, espace symbolique où l'acte oral est rendu aisé car « je » peut devenir « Autre » délivré de crainte, d'angoisse ou de toute forme d'inhibition.

Ce projet nous a également amenée, en tant qu'enseignante, à reconsidérer la notion du sujet-apprenant en classe de FLE en Syrie. Nous pensons que ce n'est qu'en tenant compte du sujet-apprenant dans sa globalité, avec ses affects, son corps, sa voix que nous parviendrons à susciter chez ce dernier le désir d'apprendre, la motivation et l'engagement actif dans son apprentissage. Pour ce faire, il devient urgent de rompre avec l'image utilitariste de la langue et lui accorder une dimension plus en corrélation avec les intentions communicatives et interactionnelles annoncées dans les discours didactiques actuels.

Pour conclure, nous dirons que ce travail de réflexion, de recherche, appuyé par l'expérience vivante sur le terrain a permis de nous sensibiliser davantage à la notion de l'oral et de son enseignement/apprentissage en classe de français langue étrangère en Syrie. Nous voyons désormais la nécessité de substituer, ou du moins d'accompagner, les approches didactiques traditionnelles d'usage en Syrie très axées sur un modèle de transmission formel de la langue par une approche favorisant la spontanéité, la créativité, l'engagement affectif et la prise de risque, l'acceptation de l'erreur et le désir de s'impliquer en tant que sujet actif dans une forme d'appropriation de la langue étrangère.

Consciente du chemin à parcourir et considérant ce travail de recherche comme un début, nous souhaiterions améliorer et approfondir nos réflexions dans des travaux et expériences futurs. Face à l'étendue et la diversité des problématiques en didactique des langues, variant selon les contextes, le public et les époques, notre objectif, modeste, n'est ici que de fournir quelques points d'étape, pistes et éclairages... à affiner, prolonger, reconduire, voire même contester : le dernier acte sur la scène pédagogique et didactique n'étant jamais ultime.

« En matière de pédagogie, tout a été dit, rien n'a été prouvé »

Alfred BINET (1857-1911)

Bibliographie

Bibliographie

A

ABDALLAH-PRETCEILLE Martine, *L'Éducation interculturelle*, coll. Que sais-je ?, Presses Universitaires de France, Paris, 1999.

ABOU Sélim, « Le français au Liban et en Syrie », pp. 278-309, in Valdman (dir.), *Le français hors de France*, Paris, Editions Honoré Champion, 1979, p. 300.

ABOU Sélim, « Les enjeux de la francophonie au Liban » in *Une francophonie différentielle*, Paris, l'Harmattan, 1994.

ADEN Joëlle, *Apprentissage des langues et pratiques artistiques : Créativité, expérience esthétique et imaginaire*, Éditions le manuscrit, Paris, 2008.

ADEN Joëlle, « De la langue en mouvement à la parole vivante : théâtre et didactique des langues », in *Langages*, n°192, 2013/4, p.101-110. [En ligne, consulté le 13 février 2018]

URL : <https://www.cairn.info/revue-langages-2013-4-page-101.htm>

ADEN Joëlle, « Empathie et pratiques théâtrales en didactique des langues », in *les cahiers du CRINI*, n°6, Éditions du CRINI, Université de Nantes, 2014, p. 1-8.

ADEN Joëlle, « Théâtre et didactique des langues », dans P. BLANCHET & P. CHARDENET (éds.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*, Éditions des archives contemporaines, Paris, 2015, p.422-437.

ALLOUCHE Victor, « Le corps disant », in *Travaux de didactique de F.L.E.*, n°37, I.E.F.E., Université Paul Valéry – Montpellier III, 1997.

AL YAZIGI Khanom, *L'adéquation des objectifs d'apprentissages aux besoins des collégiens et lycéens syriens : analyse d'outils didactiques de l'enseignement et apprentissage du FLE*, Thèse de Doctorat en Science du Langage, sous la direction de Michèle VERDELHAN-BOURGADE, Université Paul Valéry – Montpellier III, 2007.

ANDERSON Patrick, *La didactique des langues étrangères à l'épreuve du sujet*, Presses Universitaires de Franche-Comté, Besançon, 1999.

ANDERSON Patrick, LASELDI-GRELIS, « De la langue originaire à la langue de l'autre », in *ELA Études de Linguistique Appliquée*, Didier Érudition, n°131, 2003/3, p. 343-356. [En ligne, consulté le 8 janvier 2018]

URL : <https://www.cairn.info/revue-ela-2003-3-page-343.htm>

ARNOLD Jane. (éd.), *Affect in Language Learning*, Cambridge University Press, Madrid, 1999.

ARNOLD Jane, « Comment les facteurs affectifs influencent-ils l'apprentissage d'une langue étrangère ? », in *ELA, Études de linguistique Appliquée*, Vol.144, n° 4, 2006, p.407-425.

ASTOLFI Jean Pierre, *L'erreur, un outil pour enseigner*, ESF, Paris, 1997.

AUGER Nathalie, *Construction de l'interculturel dans les manuels de langue*, Fernelmont, Éditions Modulaires Européens, Inter Communication SPRL, 2007.

B

BARBOT Marie-José, *Les auto-apprentissages*, coll. Didactique des Langues Étrangères, Clé International, Paris, 2000.

BARREIRO Carmen Mata, « La voie de la chanson », in *Le français dans le monde*, n° 198, CLE international, Paris, janvier 1986, p. 43-50.

BARTHELEMY Fabrice, GROUX Dominique, PORCHER Louis, *Le français langue étrangère*, l'Harmattan, Paris, 2011.

BEACCO Jean-Claude, *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*, coll. Références, Hachette, 2000, PARIS.

BEACCO Jean-Claude, CHISS Jean-Louis, CICUREL Francine, VERONIQUE Daniel (dir.), *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*, Presses Universitaires de France, Paris, 2005.

BEACCO Jean Claude, *La didactique de la grammaire dans l'enseignement du français et des langues*, Didier, Paris, 2010.

BEKKER Jessica, « La chanson dans la classe de français langue étrangère : Un apprentissage en-chanté », 2008, p. 20: [En ligne, consulté le 12 avril 2018]

URL: <http://www.french.uct.ac.za/docs/BA%20Hons%20FLE%20Jessica%20Becker.pdf>

BELLENGER Lionel, *L'excellence à l'oral, développer son charisme*, ESF Éditeur, Issy-les-Moulineaux, 2009.

BEN YAKHLEF Tarek, « Le réseau français en Syrie », mémoire de stage, 1998.

BENATAR Laurence & HARACHE Christine, *Tout pour bien communiquer à l'oral*, Eyrolles, Paris, 2009.

BENCIVELLI Silvia, *Pourquoi aime-t-on la musique ? Oreille, émotion, évolution*, Belin, Paris, 2009.

BERARD Évelyne, *L'approche communicative : théorie et pratiques*, Clé International, Paris, 1991.

BERDAL-MASUY Françoise & BOTELLA Marion, « La pédagogie par le projet favorise-t-elle l'apprentissage linguistique ? Mesure de l'impact émotionnel de ce type d'approche sur les apprenants », in *Lidil*, n°48, 2013. [En ligne, consulté le 13 décembre 2017]

URL : <https://journals.openedition.org/lidil/3314?lang=en>

BERGERON Jocelyne, DESMARAIS Lise et DUQUETTE Lise, « Les exercices communicatifs : un nouveau regard », in *ELA, Études de linguistique Appliquée*, n°56, 1984, p.38-47

BERRIER Astrid, « L'évaluation de l'oral : quelles questions ? », in *The French Review*, vol. 64, n°3, février 1991, p.476-486.

BERTHOZ Alain & JORLAND Gérard (dir.), *L'empathie*, Odile Jacob, Paris, 2004.

BERTHOZ Alain, PETIT Jean-Luc, *Phénoménologie et physiologie de l'action*, Odile Jacob, Paris, 2006.

BESSE Henri, GALISSON Robert, *Polémique en didactique, du renouveau en question*, coll. Didactique des langues étrangères, Clé international, Paris, 1980.

BESSE Henri & PORQUIER Rémy, *Grammaires et didactique des langues*, Coll. « Langues et apprentissage des langues », Hatier-Credif, Paris, 1984.

BESSE Henri, *Méthodes et pratiques des manuels de langue*, coll. Essais, Didier, Paris, 1985.

BESSON Mireille, SCHON Daniele, MORENO Sylvain, SANTOS Andréia, MAGNE Cyrille, "Influence of Musical Expertise and Musical Training on pitch processing in music and language", in *Restorative Neurology and Neuroscience*, 25(3-4), 2007, 399-410. [En ligne, consulté le 12 décembre 2018]

URL: <https://content.iospress.com/articles/restorative-neurology-and-neuroscience/rmn253423>

BICKERTON Derek, *Language and species*, University of Chicago Press, Chicago, 1992.

BIGAND Emmanuel (dir.), *Les bienfaits de la musique sur le cerveau*, Belin, Paris, 2018.

BLANCHE-BENVENISTE Claire, *Approches de la langue parlée en français*, Ophrys, Paris, 1997.

BLANCHE-BENVENISTE Claire, « Approches de la langue parlée en français », 1997, in *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, n°17, (dir) GADET Françoise, Le CUNFF Catherine, TURCO Gilbert, 1998.

BLANCHE-BENVENISTE Claire & BILGER Mireille, « Français parlé – oral spontané ». Quelques réflexions », in *Revue française de linguistique appliquée*, Vol. IV, 1999/2, p.21-30.

BLANCHET Philippe, *Parlons provençal*, L'Harmattan, Paris, 1998.

BLACKING John, *Music, Culture and Experience*, University of Chicago, Press, 1995.

BOGAARDS Paul, *Aptitude et effectivité dans l'apprentissage des langues étrangères*, coll. LAL, Hatier-Crédif, Paris, 1988.

BOIRON Michel et HOURBETTE Patrice, « La nouvelle génération française », in *Le français dans le monde*, n°257, Clé International, mai - juin 1993, p. 52-64.

BOIRON Michel, « Approches pédagogiques de la chanson », in *CAVILAM*, Vichy, 2005.
[En ligne, consulté le 03 mars 2018] URL : <http://alturl.com/psn26>

BOIRON Michel, « Le Français, une langue à vivre et à partager », in *CAVILAM*, Vichy, 2006.

BOIRON Michel, « Chansons en classe de français, mode d'emploi », in *CAVILAM*, Vichy, 2012. [En ligne, consulté le 23 mars 2018]
URL : http://www.tv5monde.com/TV5Site/upload_image/app_ens/ens_doc/26_fichier_approch_echansons.pdf

BOLDUC Jonathan, LAVOIE Nadia, FLEURET Carole, « Les effets de la musique auprès d'élèves du début du primaire présentant des difficultés d'apprentissage en lecture et en écriture : recension des écrits », in *McGil Journal of Education*, vol. 44, n°2, 2009, p.163-175.
[En ligne, consulté le 27 février 2018]
URL : <https://www.erudit.org/fr/revues/mje/2009-v44-n2-mje3585/039030ar/>

BONNET Gilles (dir), *La chanson populittéraire. Texte, musique et performance*, Kimé, Paris, 2013.

BONNIEUX Bertrand, CORDEREIX Pascal, GIULIANI Élisabeth, *Souvenirs, souvenirs... Cent ans de chansons françaises*, Gallimard, Paris, 2004.

BORDALLO Isabelle & GINESTET Jean-Paul, *Pour une pédagogie du projet*, Hachette Éducation, Paris 1993.

BORGE Nathalie, *Réception, médiation et expérience esthétiques des œuvres d'art dans les classes de français comme langue étrangère de niveau avancé*, Thèse de doctorat, Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3, 2015.

BORGE Nathalie, « Réception esthétiques des œuvres littéraires et artistiques et répertoire lexical des affects dans des classes universitaires de français comme langue étrangère », in *Synergies Portugal*, n° 3, 2015, p.85-100.

BOUDOU Jean & RIGO ISERN Andreu, « Chanson et classe de langue: état des lieux », in *Le français dans le monde*, n°184, Clé International, avril 1984, p.31-33.

BOULTON Alex *et al*, « Corpus et appropriation de L1 et L2 », in *Linx*, n°68-69, 2013.
En ligne le 29 novembre 2015, consulté le 12 mars 2019] URL : <http://linx.revues.org/1475>

BOULTON Alex, TYNE Henri, *Des documents authentiques aux corpus, démarches pour l'apprentissage des langues*, Didier, coll. Langues et didactique, Paris, 2014.

BOYER Henri, « Petit écran et représentations collectives », in *Le français dans le monde*, n°222, Clé International, Paris, janvier 1989.

BOYER Henri, BUTZBACH-RIVERA Michèle, PENDANX Michèle, *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère*, Clé International, Paris, 1990.

BOYER Henri, PEYTARD Jean (dir.), « les représentations de la langue : approches sociolinguistiques », in *Langue française*, n°85, 1990.

BOYER Henri, *Introduction à la sociolinguistique*, Dunod, Paris, 2001.

BRENET Michel, *Dictionnaire pratique et historique de la musique*, Paris, Colin, 1926.

BRETON André, *Écrits sur l'art et autres textes, Œuvres Complètes*, Tome IV, coll. Bibliothèque de la Pléiade, Gallimard, Paris, 2008.

BRONCKART Jean-Paul, BULEA Ecaterina & POULIOT Michèle (éds.), *Repenser l'enseignement des langues*, Presses Universitaires de Septentrion, Villeneuve d'Ascq, 2005.

BROOK Peter, *L'espace vide*, *Écrits sur le théâtre*, Seuil, Paris, 1977.

BROOK, *Le Diable c'est l'ennui*, Actes Sud, Arles, 1991.

BROOK Peter, *Points de suspension*, Seuil, Paris, 1992.

BRUCHEZ Anne, « La fin de la présence française en Syrie : de la crise de mai 1945 au départ des dernières troupes étrangères », in *Relations Internationales* n° 122, Presses Universitaires de France, 2005/2.

BYRAM Michael, *Cultural Studies in Foreign Language Education*, Multilingual Matters LTD, Clevedon, Philadelphia, 1989.

BYRAM Michael, «Framing the experience of residence abroad: the pedagogical function of the informal interview. », in *Language, Culture and Curriculum* 9, 1, 1996, p.84-98

BYRAM Michael, « Langues et identités », *Études préliminaires : langues de scolarisation*, acte de conférence au Conseil de l'Europe, Division des Politiques Linguistiques, Strasbourg, 2006. [En ligne, consulté le 3 janvier 2018]

URL: <https://rm.coe.int/etude-preliminaire-langues-et-identites-conference-intergouvernemental/16805c5d4b>

C

CALVET Louis-Jean, BRUNCHSWIG Chantal, KLEIN Jean-Claude, *Cent ans de chanson française*, Seuil, Paris, 1972.

CALVET Louis-Jean, *La chanson française aujourd'hui, texte en français facile pour étudiants étrangers*, Hachette, Paris, 1974.

CALVET Louis-Jean, *La production révolutionnaire : affiches, slogans, chansons*, Payot, Paris, 1976.

CALVET Louis-Jean, *La chanson dans la classe de français langue étrangère*, Clé International, Paris, 1980.

CALVET Louis-Jean, *Chanson et société*, Payot, Paris, 1981.

CALVET Louis-Jean, *Cent ans de chanson française (1907-2007)*, L'Archipel, Paris, 2006.

CALVET Louis-Jean, *Chanson, la bande-son de notre histoire*, L'Archipel, Paris, 2013.

CALVET Louis-Jean, « 1968 au filtre de la chanson française, la chanson au filtre de mai 68 », in *Hermès*, n°70, Paris, 2015.

CANELAS-TREVISI Sandra, *La grammaire enseignée en classe: le sens des objets et des manipulations*, Peter Lang, Berne, 2009.

CANNUYER Christian, « A propos de l'origine du nom de la Syrie », in *Journal on Near Eastern Studies*, Vol. 44, N° 2, pp. 13-137, University of Chicago Press, 1985.

CARETTE Emmanuelle, « Mieux apprendre à comprendre l'oral en langue étrangère, in *Le français dans le monde – Recherches et applications*, n° 29, Clé International, janvier 2001, p.126-142.

CASTELLOTI Véronique, *La langue maternelle en classe de langue étrangère*, CLE international, 2001.

CATROUX Michèle, « Introduction à la recherche-action : modalités d'une démarche théorique centrée sur la pratique », in *Cahiers de l'APLIUT*, La recherche-action : un autre regard sur nos pratiques pédagogiques (2^{ème} partie), Vol. XXI, n°3, 2002, p. 8 -20.

CAUTERMAN Marie-Michèle, DEMAILLY Lise, SUFFYS Séverine, BLIEZ-SULLEROT Nicole, *La formation continue des enseignants est-elle utile ?*, Presses Universitaires de France, Paris, 1999.

CHAILLEY Jacques & CHALLAN Henri, *Théorie complète de la musique*, Éditions Musicales Alphonse Leduc, Paris, 1947.

CHAMBERLAIN Alain, « Stratégie pour une étude de la chanson française », in *Le français dans le monde*, n°131, Clé International, Paris, 1977, p.28-32.

CHAN AS, HO YC, CHEUNG MC, "Music Training Improves Verbal Memory", in *Nature*, 396/128, November 1998.

CHARAUDEAU Patrick, « Langue, discours et identité culturelle », in *ELA, Études de Linguistique Appliquée*, Didier Érudition, n°123-124, 2001/3-4, p. 341-348. [En ligne, consulté le 16 février 2018] URL : <http://www.patrick-charaudeau.com/Langue-discours-et-identite.html>

CHARAUDEAU Patrick, « L'identité culturelle entre langue et discours », in *Revue de l'AQEFLS*, Vol. 24, n°1, Montréal, 2002. [En ligne (consulté le 24 février 2018)]
URL: <http://www.patrick-charaudeau.com/L-identite-culturelle-entre-langue.html>

CHARAUDEAU Patrick, « Réflexions sur l'identité culturelle. Un préalable nécessaire à l'enseignement d'une langue », in GABRY J. et alii, *Écoles, langues et modes de pensée*, CRDP Académie de Créteil, 2005. [En ligne, consulté le 22 octobre 2017]
URL: <http://www.patrick-charaudeau.com/Reflexions-sur-l-identite,119.html>

CHEVALIER Yves, « Le nouveau est-il vraiment nouveau ? », in *Le français dans le monde*, n°323, Clé International, 2002.

CHEVALLIER Dominique (dir.), *Les Arabes et l'histoire créatrice*, Presses de l'Université Paris-Sorbonne, Paris, 1995.

CHISS Jean-Louis, PUECH Christian, *Le langage et ses disciplines XIXe-XXème siècles*, Coll. Champs Linguistiques, Éditions DUCOLOT, Paris, 1999.

CHISS Jean-Louis & CICUREL Francine, « Présentation générale », in BEACCO Jean-Claude, CHISS Jean-Louis, CICUREL Francine, VERONIQUE Daniel (dir.), *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*, Presses Universitaires de France, Paris, 2005.

CHISS Jean-Louis & alii, *Didactique du français : fondements d'une discipline*, De Boeck Université, Bruxelles, 2008.

CHOBERT Julie et BESSON Mireille, “Musical Expertise and Second Language Learning”, in *Brain Sci*, 3(2), 2013, p. 923-940. [En ligne, consulté le 13 décembre 2018]
URL: <https://www.mdpi.com/2076-3425/3/2/923>

CHRIFI ALAOUI Dalie, « Apports humanistes et linguistiques des pratiques artistiques dans l'apprentissage et l'enseignement de la langue dans une classe d'accueil », in *ELA, Études de Linguistique Appliquée*, Didier Érudition, n°147, 2007/3, pages 349-364. [En ligne, consulté le 18 janvier 2018] URL : <https://www.cairn.info/revue-ela-2007-3-page-349.htm>

CHRIFI ALAOUI Dalie, « Les pratiques artistiques », in *Cahiers pédagogiques*, Dossier : Enfants d'ailleurs, élèves en France, n° 473, 2009/05. [En ligne, consulté le 05 janvier 2018]
URL : <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Les-pratiques-artistiques>

CICUREL Francine, « La classe de langue : un lieu ordinaire, une interaction complexe », in *AILE, Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*, n°16, 2002, p.145-164. [En ligne, consulté le 12 mai 2019] URL : <https://journals.openedition.org/aile/801>

CLERC Stéphanie, RISPAIL Marielle, « Former aux langues et aux cultures des autres, une gageure ? », in *ELA, Études de Linguistique Appliquée*, Didier Érudition, n°151, 2008/3, p.277-292. [En ligne, consulté le 17 février 2018]
URL : <https://www.cairn.info/revue-ela-2008-3-page-277.htm>

COIANIZ Alain, ALLOUCHE Victor, BOUYON-PENIN C., *Pratiques discursives*, Travaux de didactique de FLE, Centre de formation pédagogique pour l'enseignement du français à l'étranger, université Paul Valéry, Montpellier III, 1981.

COIANIZ Alain, *Apprentissage des langues et subjectivité*, L'Harmattan, Paris, 2001.

COIANIZ Alain, « Expression orale en français langue non-maternelle et positions subjectives », in *Colloque « Didactique de l'oral »*, 2002. [En ligne, consulté le 21 avril 2016]
URL : <https://eduscol.education.fr/cid46400/expression-orale-en-francais-langue-non-maternelle-et-positions-subjectives.html#n1>

COLLETTA Jean-Marc, « L'oral, c'est quoi », in *Cahiers Pédagogiques, Oser l'oral*, n°400, 2002, p.38.

COMBLAIN Annick, RONDAL Jean-Adolphe, *Apprendre les langues : où, quand, comment ?*, Mardaga, Bruxelles, 2001.

Conseil de l'Europe, *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Strasbourg, Les Éditions Didier, 2001.

COSTE Daniel, COURTILLON Jeanine, FERENCZI Victor, MARTIN-BALTAR Michel, PAPO Eliane & ROULET Eddy, *Un niveau seuil*, Conseil de l'Europe, Hatier, 1976.

COSTE Daniel (éd.), *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues : 1968 - 1988*, coll. Langues et apprentissages des langues, Didier, 1994.

CORDER Stephen Pit., « Post scriptum », in *Langages*, n° 57, pp. 39-42.

CORDER Stephen Pit., « Que signifient les erreurs des apprenants » in *Langages*, n°57, pp 9-16.

CORNAIRE Claudette & GERMAIN Claude, *La compréhension orale*, coll. Didactique des langues étrangères, Clé International, Paris, 1998.

CORNAIRE Claudette, RAYMOND Patricia-Mary, *La production écrite*, Coll. Didactique des langues étrangères, Clé International, Paris, 1999.

CORNAZ Sandra, CAUSSADE Diane, « Musique, voix chantée et apprentissage : une revue de littérature et quelques propositions d'exploitation en didactique de la phonétique des langues », in *CRINI*, n°6, 2014.[En ligne, consulté le 10 janvier 2019]
URL: <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01242980/document>

COURTADE Sophie, *L'utilisation de la chanson en cours de FLE dans l'Enseignement Secondaire et le Bachillerato en Espagne : réflexions théoriques et propositions d'activités*, Mémoire de Master Education, Université de Zaragoza, 2014.

COURTILLON Janine, *Élaborer un cours de FLE*, Hachette, Paris, 2003.

CRIPER C, H.G. WIDDOWSON, « Sociolinguistics and language teaching », in *The Edinburgh Course in Applied Linguistics*, ALLEN J.P.B, CORDER S.P (eds), Oxford University Press, Oxford, 1975.

CROSS Ian, “Music, Mind and Evolution”, in *Psychology of Music*, n°29, University of Cambridge, April 2001, p.95-102. [En ligne, consulté le 06 avril 2018]

URL:https://www.researchgate.net/publication/224982361_Music8Mind8and8Evolution/citation/download

CROSS Ian, « Music and Cognitive Evolution », in *OUP Handbook of Evolutionary Psychology*, Louise Barrett & Robin Dunbar (eds), University of Cambridge, 2007.

CROSS Ian, “The Evolutionary Nature of Musical Meaning”, in *Musicae Scientiae*, n°13, 2009, p.179-200. [En ligne, consulté le 21 février 2018]

URL:https://www.researchgate.net/publication/258173184_The_evolutionary_nature_of_musical_meaning

CUQ Jean-Pierre, *Dictionnaire de didactique du Français Langue Étrangère et Seconde*, Clé International, Paris, 2003.

CUQ Jean Pierre, *Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère*, Hatier-Didier, Paris, 2004.

CUQ Jean-Pierre & GRUCA Isabelle, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Presses Universitaires de Grenoble, Grenoble, 2003 (1^{ère} éd. 2002).

CUQ Jean-Pierre & GRUCA Isabelle, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Presses Universitaires de Grenoble, Grenoble, 2009.

CYRULNIK Boris, *Les nourritures affectives*, Odile Jacob, Paris, 2000.

D

DABENE Louise, *Variations et rituels en classe de langue*, Hatier-Credif, Paris, 1990.

DABENE Michel, *L'adulte et l'écriture, Contribution à une didactique de l'écrit en langue maternelle*, De Boeck Université, Bruxelles, 1987.

DAGNINI Jérémie Kroubo, *Permanence ou évolution dans les contenus grammaticaux en FLE? : comparaison des contenus grammaticaux du Cours de langue et de civilisation françaises, 88 Tome I (1953), surnommé le Mauger bleu, avec ceux de Studio 100 méthode de français niveau 1 (2001)*, Publibook , Paris , 2008.

DALGALIAN Gilbert, WEISS Françoise & LIEUTAUD Simonne, *Pour un nouvel enseignement des langues et une nouvelle formation des enseignants*, Clé International, Paris, 1981.

DANHAUSER Adolphe, *Théorie de la musique*, Lemoine te Fils Éditeurs, Paris, 1872.

- DARSEL Sandrine, *De la musique aux émotions*, Presses Universitaires de Rennes, 2010.
- DARWIN Charles, *The descent of man and selection in relation to sex*, 1st published 1871, 2004.
- DEBYSER Francis, « Lettre ouverte sur la chanson », in *Le français dans le monde*, n°66, Clé International, juillet – août 1969, p. 6-7.
- DEBYSER Francis & LAITENBERGER Heide, « Le crocodile et le moulin à vent. Un milliard de jeux de créativité », in *Le français dans le monde*, n°123, Clé International, 1976, p.14-19.
- DEBYSER Francis, « Exprimer son désaccord », in *Le français dans le monde*, n°153, Clé International, 1977, p.80-88.
- DEBYSER Francis, « Les jeux du langage et du plaisir », in CARE Jean-Marie & DEBYSER Francis, *Jeu, langage et créativité*, Hachette, Paris, 1978a, p.1-12.
- DEBYSER Francis, « Créativité », in CARE Jean-Marie & DEBYSER Francis, *Jeu, langage et créativité*, Hachette, Paris, 1978b, p.116-155.
- DELACROIX Henri, *Le langage et la pensée*, Librairie Félix Alcan, Paris, 1930.
- DELCAMBRE Isabelle, « L'oral au collège, émergence d'une spécificité », in *Pratiques : linguistiques, littérature, didactique*, n°101-102, 1999. Textes officiels et enseignement du français, p. 59-76. [En ligne, consulté le 17 novembre 2018]
URL: https://www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_1999_num_101_1_1832
- DEMANGE-DUCROT Christelle, « Orientations pour l'intégration des TICE dans l'enseignement du français en Syrie. L'exemple du centre de documentation pédagogique de Damas. », in *Alsic*, Vol. 8, n° 1, 2005. [En ligne le 15 septembre 2005, consulté le 19 juin 2014] URL : <https://journals.openedition.org/alsic/368>
- DEMARI Jean-Claude, « De *Gentille Alouette* à *Lambré An Dro* : cinquante ans de la chanson en classe de FLE », 2003. [En ligne, consulté le 19 février 2018]
URL:<https://www.yumpu.com/fr/document/read/19580142/de-gentille-alouette-a-lambe-an-dro-european-mediaculture>
- DEMOUGIN Françoise, DUMONT Pierre, *Cinéma et chanson : Pour enseigner le français autrement*, CRDP Midi-Pyrénées, Toulouse, Delagrave, Paris, 1999.
- DENYER Monique, « La perspective actionnelle définie par le CECR et ses répercussions dans l'enseignement des langues », in LIRIA Philippe & LIONS-OLIVIERI Marie-Laure. (éds.), *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues*, Éditions Maison des Langues, Paris, 2009. p.141-156.
- DETRY Lionel, « Donner la chance aux chansons », in *Le langage et l'Homme*, Vol.XXXVII, n°2, 2012, p.17-22.

DOLZ Joaquim, SCHNEUWLY Bernard, *Pour un enseignement de l'oral*, ESF Éditeur, Issy-les-Moulineaux, 2009.

DONNAT Olivier, « Présentation », in *Réseaux*, n°153, 2009/1, p. 9-16. [En ligne, consulté le 19 avril 2018]

URL: <https://www.cairn.info/revue-reseaux-2009-1-page-9.htm>

DOUILLET Georges Ch., « Réflexions sur la construction d'une méthode d'enseignement de l'arabe » in *Revue de "Analyses – théories"* extrait de {*Didactique et phonologie - recherches pour l'enseignement de la langue arabe*}, AFDA [association française des arabisants], Paris, 1996.

DOUTRELOUX Jean-Marie, *Prise en charge et évaluation de l'oral au primaire*, PPMF, Université de Sherbrooke, 1983.

DOUTRELOUX Jean-Marie, « Au programme : l'oral », in *Enjeux*, n°8, hiver 1985, p.23-41.

DROZ-Vincent Philippe, CALLOT Jean-Pierre, RONDOT Philippe, BALANCHE Fabrice, SIFFERT Charles, article « Syrie », in *Encyclopædia Universalis*, [En ligne, consulté le 8 mai 2014]

URL: <https://www.universalis.fr/encyclopedie/syrie/>

DUBOIS Jean & alii , *Dictionnaire de linguistique*, Larousse, Paris, 1973.

DUCROT Jean-Michel : « Les contraintes d'un enseignement FLE en Université Syrienne – Le français en devenir », 2004. [En ligne, consulté le 12 octobre 2014]

URL : www.edufle.net/Les-contraintes-d-un-enseignement.html

DUMAIS Christian, « L'enseignement explicite des stratégies d'écoute », in *Québec français*, n°164, hiver 2012, p.57-58.

DUMONT Pierre, « La France en chantant », in *Travaux de didactique du français langue étrangère*, Université Paul Valéry – Montpellier 3, 1995.

DUMONT Pierre, *Le français par la Chanson, Nouvelles approches de l'enseignement de la langue et de la civilisation françaises à travers la chanson populaire contemporaine*, L'Harmattan, Paris, 1998.

DUNETON Claude, *Histoire de la chanson française*, Seuil, Paris, 1998.

F

FABE Denis, SUFFYS Séverine, « Écouter parler des uns aux autres. Des dispositifs au collège », in *Le français aujourd'hui*, n°146, 2004, p.27-36. [En ligne, consulté le 12 avril 2017]

URL: <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2004-3-page-27.htm?contenu=resume>

FERRERI Laura, MAS-HERRERO Ernest, ZATORRE Robert J, RIPOLLES Pablo, GOMEZ-ANDRES Alba, ALICART Helena, OLIVE Guillem, MARCO-PALLARES Josep, ANTONIJOAN Rosa M., VALLE Marta, RIBA Jordi, RODRIGUEZ-FORMELLS Antoni, “ Dopamine modulates the reward experiences elicited by music ”, in *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 116, Feb 2019. [En ligne, consulté le 23 février 2019]
URL: <https://www.pnas.org/content/116/9/3793>

FERROUKHI Karima, « La compréhension orale et les stratégies d’écoute des élèves apprenant le français en 2^{ème} année moyenne en Algérie », in *Synergies Algérie*, n°4, 2009, p.273-280. [En ligne, consulté le 19 mars 2016]
URL: <https://gerflint.fr/Base/Algerie4/ferroukhi.pdf>

FÉTIS François Joseph, *Histoire générale de la musique depuis les temps anciens jusqu’à nos jours*, Librairie Firmin Didot Frères, Fils & Cie, Paris, 1869.

G

GAFFIOT Félix, *Dictionnaire latin français*, Hachette, Paris, 1934.

GALISSON Robert, COSTE Daniel, *Dictionnaire didactique des langues*, Hachette, Paris, 1976.

GALISSON Robert, *D’hier à aujourd’hui, la didactique générale des langues étrangères, du structuralisme au fonctionnalisme*, Clé International, Paris, 1980.

GALISSON Robert, *De la langue à la culture par les mots*, coll. Didactique des langues étrangères, Clé International, Paris, 1991.

GAONAC’H Daniel, *Théories d’apprentissages et acquisition d’une langue étrangère*, coll. LAL, Les Editions Didier, Paris, 1991.

GARCIA-DEBANC Claudine, « Évaluer l’oral », in *Pratiques*, n° 103/104, Novembre 1999. [En ligne, consulté le 13 mars 2016]
URL: https://www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_1999_num_103_1_1867

GARCIA-DEBANC Claudine, DELCAMBRE Isabelle, « Enseigner l’oral », in *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, n°24-25, 2001. [En ligne, consulté le 13 juillet 2017]
URL: https://www.persee.fr/issue/reper_1157-1330_2001_num_24_1

GARCIA-DEBANC Claudine, PLANE Sylvie, *Comment enseigner l’oral à l’école primaire*, Hatier, Paris, 2004.

GAUSSEL Marie, « Je parle, tu dis, nous écoutons : apprendre avec l’orale », in *Dossier de veille de l’IFÉ*, n°117, ENS de Lyon, avril 2017.

GERMAIN Claude, *Évolution de l’enseignement des langues: 5000 ans d’histoire*, Coll. Didactique des Langues Étrangères, Clé International, Paris, 1993.

GIORDAN André, FAVRE Daniel, TARPINIAN Armen, « L'erreur en pédagogie », Dossier thématique, École changer de cap, 2013. [Mis en ligne le 15 décembre 2013, consulté le 22 octobre 2017] URL : <http://www.ecolechangerdecap.net/spip.php?article375>

GIRARDET Jacky, « Enseigner le FLE selon une approche actionnelle : quelques propositions méthodologiques. », in *Actes du XVIIème colloque pédagogique de l'Alliance française de Sao Paulo*, 2011. [En ligne, consultée le 18 novembre 2018]
URL: https://www.vintage-language.fr/ressources/acte_conference_jacky_girardet.pdf

GOFFMAN Erving, *La mise en scène de la vie quotidienne*, Editions de Minuit, Paris, 1973.

GOFFMAN Erving, *Les rites d'interaction*, Éditions de Minuit, Paris, 1974.

GOURVENNEC Ludovic, « Théoriser l'exploitation de la chanson en classe de langue », in *Langues Modernes*, n°4, 2008, p.141-152.

GRANDATY Michel, TURCO Gilbert, « L'oral dans la classe. Discours, métadiscours, interactions verbales et construction de savoirs à l'école primaire », in *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, n°24-25, 2001, p.276-279.

GRANDATY Michel, TURCO Gilbert (coord.), *L'oral dans la classe. Discours, métadiscours, interactions verbales et construction de savoirs à l'école primaire*, Coll. Didactiques des disciplines, Éditions Institut National de Recherche Pédagogique, Paris, 2001.

GRANDGUILLAUME Gilbert, « L'oralité comme dévalorisation linguistique », in *Peuples Méditerranéens, Langue et stigmatisation sociale au Maghreb*, N°79, 1997. HAGEGE Claude, *L'enfant aux deux langues*, Jacob, Paris, 2005.

GREMMO Marie-José & HOLEC Henri, « La compréhension orale : un processus et un comportement », *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère. L'approche cognitive*, in *le français dans le monde*, CLE International, n° spécial, février-mars 1990, p. 30-40.

GRIMBERT Philippe, *Psychanalyse de la chanson*, Les belles lettres/Archimbaud, Paris, 1996.

GRUHN Wilfried, GALLEY Niels & KLUTH Christine, "Do Mental Speed and Musical Abilities Interact?", in *Annals of the New York Academy of Sciences*, 999(1): 485-496, November 2003. [En ligne, consulté le 30 avril 2018]
URL:https://www.researchgate.net/publication/8954786_Do_Mental_Speed_and_Musical_Abilities_Interact

GRUHN Wilfried, RAUSCHER Frances H. (eds), *Neurosciences in Music Pedagogy*, Nova Science Publishers, 2007, p. 171-201.

GUIBERT Gêrome & RUDENT Catherine (eds), *Made in France, Studies in Popular Music*, Routledge, New York/Londres, 2017.

GUIMBRETIERE Élisabeth, *Phonétique et enseignement de l'oral*, Didier-Hatier, Paris, 1994.

GUMPERZ John, *Engager la conversation, Introduction à la sociolinguistique interactionnelle*, Minuit, Paris, 1989.

H

HABIB Michet et BESSON Mireille, « Langage, musique et plasticité cérébrale : perspectives pour la rééducation », in *Revue de Neuropsychologie*, vol. 18, n° 1-2, 2008, p. 103-126. [En ligne, consulté le 13 décembre 2018]

URL : <http://ecole2demain.org/sites/default/files/group-176/57225802articlehabib1-pdf.pdf>

HABIB Michel, LARDY Chloé, DESILES Tristan, COMMEIRAS Céline, CHOBERT Julie et BESSON Mireille, « Musique et dyslexie : vers une rééducation cognitivo-musicale intermodalitaire des « troubles dys » », in *Développements*, n° 16-17, 2013/3, p. 36-60. [En ligne, consulté le 15 décembre 2018]

URL: <https://www.cairn.info/revue-developpements-2013-3-page-36.htm>

HAGEGE Claude, *L'homme de paroles*, Fayard, Paris, 1985.

HALL Edward T., *Au-delà de la culture*, Seuil, Paris, 1979.

HALTE Jean-François & RISPAIL Marielle, *L'oral dans la classe : compétence, enseignement, activités*, coll. Sémantiques, L'Harmattan, Paris, 2005.

HANTOAU Gabriel & alii, *Histoire des colonies françaises et de l'expansion de la France dans le monde*, Tome III, Société de l'Histoire nationale & Librairie Plon, Paris 1931.

HARRIS Rachel, “New listening strategies for a new generation: Using new technologies to update listening comprehension activities”, in *Encuentro*, 24, p.52-58.

HERRY-BENIT Nadine, *Évaluation objective et subjective de la prosodie anglaise parlée par des Français*, Éditions Publibook université, Paris, 2010.

HERRY-BENIT Nadine, *Didactique de la phonétique anglaise*, Presses Universitaires de Rennes, 2011.

HETLAND Lois, “Listening to Music Enhances Spatial-Temporal Reasoning: Evidence for the Mozart Effect”, in *Journal of Aesthetic Education*, 34 (3/4): 105-148, 2000.

HINIDIE Sonia, « Syrie : La francophonie hier et aujourd'hui » in *L'année Francophone Internationale (AFI)*, 4ème trimestre, Agence intergouvernementale de la francophonie, Canada, 2000, p.271.

HIRSCHSPRUNG Nathalie, *Apprendre et enseigner avec le multimédia*, Hachette, Paris, 2005.

HOLEC Henri, « L'acquisition de compétence culturelle. Quoi? Pourquoi? Comment? », in *ELA, Études de Linguistique Appliquée*, Didier Érudition, n°69, janvier-mars 1988.

HOREMANS Jean-François, SCHMIDT Alain, *Pratiquer la pédagogie de la rencontre en éducation*, Chronique Sociale, Lyon, 2013.

HORWITZ Elaine K., HORWITZ Michael B., COPE Joann, “Foreign Language Classroom Anxiety”, in *Modern Language Journal*, 70, 1986, p.125-132.

HUBER Michel, *Apprendre en projets*, Chroniques Sociales 1999.

HUC Pierre, VINCENT-SMITH Brigitte, *Neurodidactique, Imagerie cérébrale fonctionnelle et langues secondes*, Éditions Universitaires Européennes, 2011.

HURON David, “The Plural Pleasures of Music”, in *Proceedings of the 2004 Music and Music Science Conference*, William Brunson & Johan Sundberg (Eds.), Royal Institute of Technology, Stockholm, 2005, p.65-78. [En ligne, consulté le 03 mai 2017]

URL: <https://pdfs.semanticscholar.org/b3e6/fdbdc8dbbcef371547c9d20adc76c2504f69.pdf>

HYMES Dell H., “Models of the interaction of language and social life”, in GUMPERZ John J. & HYMES Dell H.(éd), *Directions in sociolinguistics: the ethnography of communication*, Holt Rinehart & Winston, New York & Chicago, 1972, p.35-71.

HYMES Dell H., *Vers la compétence de communication*, Hatier, Paris, 1984.

J

JANATA Petr & GRAFTON Scott T., “Swinging in the brain: shared neural substrates for behaviours related to sequencing and music”, in *Revue Nature Neuroscience*, vol. 6, n°7, juillet 2003, p.682-687.

JOUVET Louis, *Écoute mon ami*, Flammarion, Paris, 1954.

JOUVET Louis, *Le comédien désincarné*, Flammarion, Paris, 1954.

K

KANT Emmanuel, *Critique de la faculté de juger I*, §17, Trad. français, *De l'idéal de beauté*, Bibliothèque de la Pléiade, Gallimard, Paris, 1985.

KANT Emmanuel, *Critique de la faculté de juger I*, §53, Trad. français, *Œuvres philosophiques II*, Bibliothèque de la Pléiade, Gallimard, Paris, 1985.

KIRNER M, « L'œuvre de la France en Syrie » in *Le Miroir du Monde*, n° 146, coll. Pierre Arrivetz, 1932.

KLEIN Wolfgang, *L'acquisition de langue étrangère*, Armand Colin, Paris, 1989.

KLEIN Jean-Claude, *La chanson à l'affiche*, Du May, Boulogne Billancourt, 1991.

KOTTRACHE Khaled., *Le développement et l'évolution de l'enseignement en Syrie, de 1920 à 1980*, Thèse de doctorat en Pédagogie, Paul Valéry- Montpellier 3, 1985.

KRAMSCH Claire, *The Multilingual Subject*, Oxford University Press, 2009.

KRISTEVA Julia, *Étrangers à nous-mêmes*, Fayard, Paris, 1989.

L

LAFONT Robert, *Le dire et le faire*, Coll. Langue et Praxis, Praxiling, Publications de l'Université de Montpellier 3, 1990.

LAFONTAINE Lizanne, *Élaboration d'un modèle didactique de la production orale en classe de français langue maternelle au secondaire*, Thèse de doctorat, Université de Québec, Montréal, 2001.

LAFONTAINE Lizanne, « Enseigner le français oral au Québec : vivre la variété des usages et des normes », in *Le français dans le monde*, CARTON F. (coord.), n°spécial : Oral : variabilité et apprentissages, CLE International, Paris, 2001, p. 175-182.

LAFONTAINE Lizanne, « Vers un véritable enseignement de la communication orale en classe de français langue maternelle au Québec », in *Le français aujourd'hui*, n°141, Paris, 2003, p.109-116.

LAFONTAINE Lizanne, « La place de la didactique de l'oral en formation initiale des enseignants de français langue d'enseignement au secondaire », in *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, vol.8, n°1, 2005, p.95-109. [En ligne, consulté le 2 février 2016]

URL : <https://www.erudit.org/fr/revues/ncre/2005-v8-n1-ncre0794/1018160ar/>

LAHIRE Bernard, *Culture écrites et inégalités scolaires, sociologie de l'échec scolaire à l'école primaire*, Presses Universitaires de Lyon, 1993.

LAHIRE Bernard, *Tableaux de familles. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*, Gallimard Le Seuil, Paris, 1995.

LAHIRE Bernard, « L'inscription sociale des dispositions métalangagières », in *Repères*, n°9, INRP, Paris, 1994, p. 15-27.

LAPARRA Marceline, « L'oral, un enseignement impossible ? », in *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, n°137-138, 2008, p.117-134. [En ligne, consulté le 22 mai 2017]

URL: <https://journals.openedition.org/pratiques/1155>

LEBRE-PEYTARD Monique, *Décrire et découper la parole 2*, BELC, Paris, 1982.

LEBRE-PEYTARD Monique, *Situations d'oral. Documents authentiques : analyse et diffusion*, Clé International, Paris, 1990.

LECHEVALIER Bernard, PLATEL Hervé, EUSTACHE Francis, *Le cerveau musicien*, De Boeck Université, 2010.

LECOQ Jacques, *Le corps poétique : un enseignement de la création théâtrale*, en collaboration avec J.-G. Carasso & J.-C. Lallias, coll. « Cahiers Théâtre/Éducation), Actes-Sud, Arles, 1997 (rééd. 2016).

LE CUNFF Catherine, ROMIAN Hélène, « Regards rétrospectifs et prospectifs sur une problématique » in *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, n°3, 1991, p. 173-187.

LEMAIRE Patrick, *Psychologie cognitive*, coll. Ouvertures psychologiques, De Boeck & Larcier, Bruxelles, 1999.

LEMARQUIS Pierre, *Sérénade pour un cerveau musicien*, Odile Jacob, Paris, 2009.

LESIUK Teresa, The Effect of music listening on work performance, in *Psychology of Music*, 33: 173, April 2005.

LEVITIN Daniel J., *This is your brain on music*, Dutton/Penguin, 2006.

LHOTE Élisabeth, *le paysage sonore d'une langue, le français. Études de phonologie, phonétique et linguistique descriptive du français*, Helmut Buske Verlag, Hamburg, 1990.

LHOTE Élisabeth, Enseigner l'oral en interaction. Percevoir, Écouter, Comprendre, Coll. Autoformation, Hachette, Paris, 1995.

LIQUETE Vincent (dir.), *Médiations*, coll. Les Essentiels d'Hermès, CNRS Éditions, Paris, 2010.

LITTRE Émile, *Dictionnaire de la langue française, Tome 1*, Hachette et Cie, Paris, 1873.

LLORCA Régine, « Le rôle de la mémoire musicale dans la perception d'une langue étrangère », in *Revue de phonétique Appliquée*, n°102, 1992, p.45-68.

LOWE Anne S., "The effect of the incorporation of music learning into the second language classroom on the mutual reinforcement of music and language", Doctoral dissertation, Université of Illinois at Urbana-Champaign, 1995.

LOWE Anne S., « L'intégration de la musique et du français au programme d'immersion française : avantages pour l'apprentissage de ces deux matières », in *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXIV, n°3, 1998, p.621-646. [En ligne, consulté le 13 décembre 2017]

URL: <https://www.erudit.org/fr/revues/rse/1998-v24-n3-rse1838/031975ar/>

LOWE Anne S., « Recherche collaborative musique/arts/langue en milieu linguistique minoritaire : Apprentissage interdisciplinaire et développement de l'identité », in *RCLACIAL*, vol. 5, n° 1-2, 2002, p. 93-116. [En ligne, consulté le 13 décembre 2017]

URL: <https://www.erudit.org/fr/revues/fa/2004-n18-fa1812832/1005346ar.pdf>

M

MAALOUF Amin, *Les identités meurtrières*, Grasset, Paris, 1998.

MAHAJAN Nidhi, *L'apprentissage du français langue étrangère par le biais des chansons française aux hindiphones : analyse et propositions*, Thèse de Doctorat, Gisèle Pierra (dir.), Université Paul Valéry Montpellier III, 2018.

MALHERBE M., *Les langages de l'humanité*, Seghers, Paris, 1983.

MANEVEAU Guy, *Musique et éducation*, Edisud, Aix-en-Provence, 2000 (1^{ère} éd. 1977).

MARIA DANTAS LONGHI S. & BULLA T.C., « Atelier : les chansons en classe de FLE : quelques propositions pour entrer dans le rythme », in *Actes du XIIIème colloque pédagogique de l'Alliance Française de Sao Paulo*, 2012.

MARTINEZ Pierre, *Français langue seconde : apprentissage et curriculum*, Maisonneuve & Larose, Paris, 2002.

MARTINEZ Pierre, *La didactique des langues étrangères*, collection « Que sais-je ? », Presses Universitaires de France, Paris, 1^{ère} édition 1996, 4^{ème} édition mise à jour 2004.

MARTINEZ Pierre, *La didactique des langues étrangères*, Presses universitaires de France, Paris, (5^{ème} édition) 2008.

MATHIEU-ROSAY Jean, *Dictionnaire étymologique marabout*, Marabout, Allier, Belgique, 1985.

MAURER Bruno, *Une didactique de l'oral - du primaire au lycée*, Bertrand-Lacoste, Paris, 2001.

MAURER Bruno, « Contribution à une histoire de l'enseignement de l'oral en primaire par une étude du discours des manuels », in *ELA, Études de linguistique Appliquée*, Didier Érudition, n°125, 2002/1 [En ligne, consulté le 23 mars 2015]

URL: <https://www.cairn.info/revue-ela-2002-1-page-53.htm>

MAVROMARA Catherine, « Entrez dans le monde de la musique », in *Le français dans le monde*, n°271, CLE International, Paris, février – mars 1995.

MEAD George Herbert, *Mind, Self and Society*, éd. Charles W. Morris, University of Chicago Press, 1934.

MENDELSON D, “Learning to listen: A strategy-based approach for the second-language learner”, Domine Press, San Diego, CA, 1994.

MERRIAM Alan P., *The Anthropology of Music*, Northwestern University Press, Evanston: Illinois, 1964.

MEYER Michel, *La rhétorique*, coll. « Que sais-je ? », Presses Universitaires de France, 2004.

MOIRAND Sophie, *Situations d'écrit*, CLE International, Paris, 1979.

MOIRAND Sophie, *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Hachette, Paris, 1982.

MORIN Edgar, « On ne connaît pas la chanson », in *Communication*, 6, 1965, Chansons et disques, p.1-9.

MOUNIN Georges, *Dictionnaire de la linguistique*, PUF Presses Universitaires de France, 1974.

MOUSSARD Aline, ROCHETTE Françoise, BIGAND Emmanuel, « La musique comme outil de stimulation cognitive », in *L'Année psychologique*, vol. 112, 2012/3, p. 499-542. [En ligne, consulté le 16 avril 2018]

URL: <https://www.cairn.info/revue-l-annee-psychologique1-2012-3-page-499.htm>

MUCCHIELLI Alex, *L'analyse phénoménologique en sciences humaines*, Presses Universitaires de France, Paris, 1983.

N

NADEL Jacqueline & DECETY Jean (dir.), *Imiter pour découvrir l'humain*, Presses Universitaires de France, 2002.

NADEL Jacqueline, *Imiter pour grandir*, coll : Psychotérapies, Dunod, Paris, 2011.

NETTL Bruno, *The Study of Ethnomusicology*, University of Illinois press, 2005.

NIETZSCHE Friedrich, *Le Crépuscule des idoles*, partie *Maximes et Flèches*, trad. Henri Albert, § 33, éd. Société du Mercure de France, 1906.

NISSEN Elke, « Variations autour de la tâche dans l'enseignement / apprentissage des langues aujourd'hui », in *ALSIC - Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, 14, février 2011. [En ligne, consulté le 17 février 2016]

URL: <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00785939/document>

NONNON Élisabeth, « L'oral : un fantôme omniprésent, ou un cadavre encombrant pour la didactique ? », in *Innovations* n°23-24, CRDP de Lille, 1992, p. 9-22.

NONNON Élisabeth, « La didactique de l'oral : un chantier à ouvrir. Enjeux, limites et perspectives », in *La Lettre de la DFLM*, n°15, 1994, p 3-9. [En ligne, consulté le 16 juin 2017] URL : https://www.persee.fr/doc/airdf_1260-3910_1994_num_15_2_1146

NONNON Élisabeth, « L'enseignement de l'oral et les interactions verbales en classe : champs de référence et problématiques - Aperçu des ressources en langue française », in *Revue française de pédagogie*, n°129, 1999, p.87-131. [En ligne, consulté le 17 juin 2017]

URL: https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1999_num_129_1_1067

NONNON Élisabeth, « Le tableau noir de l'enseignant, entre écrit et oral », in *Repères*, Les outils d'enseignement du français, n°22, 2000, p. 83-119. [En ligne, consulté le 15 juin 2017]

URL: https://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_2000_num_22_1_2345

NONNON Élisabeth, « Écouter peut-il être un objectif d'apprentissage ? », in *Le français aujourd'hui*, n° 146, 2004, p.75-84. [En ligne, consulté le 17 juin 2017]

URL: <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2004-3-page-75.htm>

O

OLLIVIER Christian, PUREN Laurent, *Le web 2.0 en classe de langue*, Maison des langues, Paris, 2011.

OSTIGUY Luc, GAGNE Gilles, « La place de l'activité métalinguistique dans le développement de la langue orale », in *Québec français*, n°84, 1992, p.45-47. [En ligne, consulté le 28 mars 2018]

URL: <https://www.erudit.org/fr/revues/qf/1992-n84-qf1227657/45188ac.pdf>

OUGHOURLIAN Jean-Michel, *Notre troisième cerveau : La nouvelle révolution psychologique*, Albin Michel, Paris, 2013.

OULD BENALI Naïma, *Compréhension et expression de l'orale en classe de première année de licence de Français*, Mémoire de Master en Didactique, Université de Bejaia, 2006.

OXFORD Rebecca, *Language Learning Strategies, What Every Teacher Should Know*, Heinle & Heinle Publishers, 1990.

P

PACHERIE Élisabeth, dans BERTHOZ Alain & JORLAND Gérard (dir.), *L'empathie*, Odile Jacob, Paris, 2004.

PAMULA Malgorzata, « Sensibiliser les enfants à une langue étrangère par le biais d'une activité musicale », in *Synergies Espagne*, n°1, 2008, p.133-140.

PARADIS Swann & VERCOLLIER Gaëlle, « La chanson contemporaine en classe FLE/FLS : un document authentique optimal ? », in *Synergies*, 2010 : [En ligne, consulté le 17 mai 2018].

URL: <http://synergies.lib.uoguelph.ca/article/view/1211/1838> .

PARISSE Lydie, « Défaut des langues et parole trouée au théâtre : Tardieu, Beckett, Novarina », in *ELA, Études de Linguistiques Appliquées*, n°147, 2007, p.297 – 305. [En ligne, consulté le 22 décembre 2018]

URL: <https://www.cairn.info/revue-ela-2007-3-page-297.htm>

PATEL Aniruddh D., GIBSON Edward, RATNER Jennifer, BESSON Mireille & HOLCOMB Phillip J., "Processing Syntactic Relations in Language and Music: An Event-related Potential Study", in *Journal of Cognitive Neuroscience*, 10(6), December 1998, p.717-733. [En ligne, consulté le 12 décembre 2018]

URL: https://www.researchgate.net/publication/13454514_Processing_Syntactic_Relations_in_Language_and_Music_An_Event-Related_Potential_Study

- PATEL Aniruddh D., DANIELE Joseph, “An Empirical Comparison of Rhythm in Language and Music”, in *Cognition*, 87(1): B35-B45, 2003. [En ligne, consulté le 9 décembre 2018]
URL : https://www.researchgate.net/publication/10976378_An_empirical_comparison_of_rhythm_in_language_and_music
- PECHEUR Jacques, VIGNER Gérard (éds), *Méthodes et méthodologies*, Hachette, Paris, 1995.
- PEPIN Charles, *Quand la beauté nous sauve*, Robert Laffont, Paris, 2013.
- PERETZ Isabelle, “The Nature of Music from a Biological Perspective”, in *Cognition*, 100 (1): 1-32, 2006. [En ligne, consulté le 30 avril 2018]
URL: https://www.researchgate.net/publication/7289121_The_nature_of_music_from_a_biological_perspective
- PERETZ Isabelle, *Apprendre la musique, Nouvelles des neurosciences*, Odile Jacob, Paris, 2018.
- PERRENOUD Philippe, « À propos de l’oral », article sur le site de la Faculté de psychologie et des sciences de l’éducation, Université de Genève, 1988. [En ligne, consulté le 28 juillet 2016]
URL: https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1988/1988_14.html
- PIERRA Gisèle, *Le théâtre dans l’enseignement du français langue étrangère. L’anti-méthode*, Thèse de doctorat, Pierre Dumont (dir.), Université Paul Valéry – Montpellier 3, 1990.
- PIERRA Gisèle, *Une esthétique théâtrale en langue étrangère*, L’Harmattan, Paris, 2001.
- PIERRA Gisèle, « Le poème entre les langues : le corps, la voix, le texte », in *ELA. Études de Linguistique Appliquée*, Didier Érudition, n°131, 2003/3, p. 357-367. [En ligne, consulté le 17 janvier 2018]
URL: <https://www.cairn.info/revue-ela-2003-3-page-357.htm>
- PIERRA Gisèle, *Le corps, la voix, le texte, Arts du langage en langue étrangère*, L’Harmattan, Paris, 2006.
- PIERRA Gisèle, « Pratique théâtrale en F.L.E. : spécificité d’une recherche action en didactique », in *Synergies Chine*, n°6, 2011, p. 105-114. [En ligne, consulté le 28 décembre 2017]
URL: <https://gerflint.fr/Base/Chine6/pierra.pdf>
- PIETSCHNIG Jakob, VORACEK Martin & FORMANN Anton k., “Mozart effect – Schmozart effect: A Met-analysis”, in *intelligence*, v38, N°3, may- july 2010, p. 314-323. [En ligne, consulté le 15 décembre 2018]
URL: <https://eric.ed.gov/?id=EJ882611>
- PLATEL Hervé, THOMAS-ANTERION Catherine, *Neuropsychologie et Art: Théories et applications cliniques*, De Boeck/Solal, 2014.

POLIQUN Gaëtane, *La chanson et la correction phonétique*, Publication B-167, Centre international de recherches sur le bilinguisme, Université Laval, Québec, 1988.

PORCHER Louis, *L'enseignement aux enfants migrants*, Didier, Paris, 1984.

PORCHER Louis, *Le français langue étrangère : émergence et enseignement d'une discipline*, Hachette éducation, Paris, 1995.

PORCHER Louis, *L'enseignement des langues étrangères*, Coll. Langues vivantes, Français langue étrangère, Hachette Éducation, Paris, 2004.

PORQUIER Rémy, « L'analyse des erreurs : problèmes et perspectives », in *Ela, Études de Linguistique Appliquée*, n°25, 1977, p.22-43.

POSTIC Marcel, *Observation et formation des enseignants*, Presses Universitaires de France, Paris, 1977

POURTOIS Jean-Pierre, DESMET Huguette, *L'éducation postmoderne*, 3^{ème} édition, PUF, Presses Universitaires de France, Paris, 2002.

PRATX Philippe, « Des chansons pour des situations de communication », in *Le français dans le monde*, n°303, Clé International, mars-avril 1999, p.38.

PRIEUR Jean-Marie, *Le vent traversier. Langage et subjectivité*, Série Langages et cultures, Université Paul Valéry Montpellier III, Centre de formation pédagogique pour l'enseignement du français langue étrangère, 1996.

PRIEUR Jean-Marie, « Dans l'étrange où je m'abîme », in *Cahiers de Prévues/Main d'œuvre*, n°19-20, Publications de l'Université Paul Valéry Montpellier III, 2001.

PRIEUR Jean-Marie, « Linguistique et littérature face à la langue maternelle. Réel, symbolique, imaginaire », in *Ela. Études de Linguistique Appliquée*, Didier Eruditions, n°147, 2007/3, p. 289-296. [En ligne, consulté le 03 février 2018]

URL: <https://www.cairn.info/revue-ela-2007-3-page-289.htm>

PUREN Christian, *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Coll. Didactique des Langues Étrangères, Clé International, Paris, 1988.

PUREN Christian & alii, *Se former en didactique des langues*, Ellipses, Paris, 1998.

PUREN Christian, *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes : essai sur l'éclectisme*, Didier, Paris, 2003.

PUREN Christian, « De l'approche communicative à la perspective actionnelle », in *Le Français dans le Monde*, n°347, Clé International, sept.-oct.2006, p. 37-40.

PUREN Christian, « Enseigner et apprendre les langues sur un mode qui change avec le monde : l'exemple du passage de l'approche communicative à la perspective actionnelle », 2007d, sur le site de l'auteur : www.christianpuren.fr [En ligne, consulté le 18 janvier 2017]
URL: <https://www.christianpuren.com/biblioth%C3%A8que-de-travail/029/>

R

RAFITOSON Elisa, « Apprentissage des langues et besoins des apprenants », in *Travaux de didactique du FLE*, n°34, 1995.

RASSART Emmanuelle, « Sur un air de FLE...Apprendre avec des chansons francophones actuelles », in *France 2000*, 2008, p.1-8. [En ligne, consulté le 17 septembre 2019].

URL: [https://www.uclouvain.be/cps/ucl/doc/adri/documents/Sur_un_air_de\(1\).pdf](https://www.uclouvain.be/cps/ucl/doc/adri/documents/Sur_un_air_de(1).pdf).

REY Alain & RAY-DEBOVE Josette, *Le Robert 1 : Dictionnaire de la langue française*, Le Robert, 1985.

REBEJKOW Jean-Christophe, « Musique et langage dans la *Lettre sur les sourds et muets* de Diderot », in *Poetica*, vol. 29, n°3/4, 1997, p. 432-454.

RENARD Raymond, *La méthode verbo-tonale de correction phonétique*, 3^{ème} éd., Mons, Centre International de Phonétique Appliquée (CIPA), 1979.

RIBIERE-RAVERLAT Jacquotte, *Développer les capacités d'écoute à l'école : écoute musicale, écoute des langues*, Presses Universitaires de France, 1997.

RICHTERICH René, SCHERER Nicolas, *Communication orale et apprentissage des langues*, Hachette, Paris, 1975.

RICHTERICH René, *Besoin langagier et objectifs d'apprentissage*, Hachette, Paris, 1985.

RIEGER Dietmar (éd), *La chanson française et son histoire*, coll. Études littéraires françaises, Gunter Narr Verlag, Tübingen, 1988.

RIZZOLATTI Giacomo, FADIGA Luciano, FOGASSI Leonardo, GALLESSE Vittorio, "Premotor Cortex and the Recognition of motor Actions", in *Cognitive Brain Research*, vol.3, 1996, p. 131-141.

ROBERT Jean-Pierre, *Dictionnaire Pratique de Didactique du FLE*, L'essentiel Français, Ophrys, 2008, 224 pages (1^{ère} édition 2002, 176 pages).

ROBERT Jean-Pierre, Évelyne ROSEN, *Dictionnaire Pratique du CECR*, Ophrys, Paris, 2010.

ROBERT Sylvie, *Le rôle des langues dans la construction de l'identité des immigrés italiens et de leurs descendants*, Mémoire Master en Français Langue Étrangère, Université Stendhal Grenoble 3, 2009.

ROBINE Marc, *Il était une fois la chanson française : des trouvères à nos jours*, Fayard, Paris, 2004.

ROCHE Françoise, PIGNIAU Bernard, LEVITTE Jean-David, *et al.*, *Histoires de la diplomatie culturelle des origines à 1945*, coll. La Documentation française, ADPF, Paris, 1995.

RODRIGUEZ SEARA Ana, « L'évolution des méthodologies dans l'enseignement du français langue étrangère depuis la méthodologie traditionnelle jusqu'à nos jours », in *Revista de humanidades*, n°1, 2001, p.139-161. [En ligne, consulté le 30 avril 2016]

URL: <http://portail-du-fle.info/glossaire/methodologies.html>

ROLLIN Charles, *Histoire Ancienne. Œuvres*, Tome IX, Paris, 1738.

ROSEN Évelyne (dir.), « La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue », in *Le français dans le monde : Recherches et Applications*, n°45, janvier 2009, p.6-14.

ROSIER Jean-Maurice, *La didactique du français*, Coll. « Que sais-je ? », Presses Universitaires de France, Paris, 2002.

ROST Michael, *Listening in Language Learning*, London: Longman, 1990, pp.xviii+278.

ROULET Eddy, « Le modèle genevois d'analyse du discours : évolution et perspectives », in *Pragmatics*, 1, 1991a, p. 243-248.

ROULET Eddy, « Une approche discursive de l'hétérogénéité discursive », in *ELA, Études de Linguistique Appliquée*, Didier Érudition, n°83, 1991b, p.117-130.

ROULET Eddy, « Vers une approche modulaire de l'analyse du discours », in *Cahiers de linguistique française*, n°12, 1991c, p.53-81.

ROUSSEAU Jean-Jacques, *Dictionnaire de Musique*, Veuve Duchesne, Paris, 1768.

ROUSSEL Stéphanie, « À la recherche du sens perdu : comprendre la compréhension de l'oral en langue seconde », in *La clé des langues*, [En ligne, consulté le 02 mars 2018]

URL : <http://cle.ens-lyon.fr/plurilingues/a-trier/a-la-recherche-du-sens-perdu-comprendre-la-comprehension-de-l-oral-en-langue-seconde>

S

SALIBA Jamil, *L'avenir de l'éducation dans le monde arabe*, Dar el Nour, Beyrouth, 1958a.

SALIBA Jamil., *Courants d'idées en Syrie et leurs influences dans la littérature moderne*, Dar el Nour, Beyrouth, 1958b.

SALLOUM Jihad, « L'enseignement du FLE en Syrie : Pour une nouvelle formulation des objectifs officiels d'apprentissage à la lumière des tendances communicatives récentes », in *Damascus University Journal*, Vol. 26, n° 3+4, 2010. [En ligne, consulté le 21 octobre 2015]

URL : <http://www.damascusuniversity.edu.sy/mag/human/images/stories/123-140.pdf>

SANTI Pascale, « Quand la musique est bonne... pour le cerveau », in *Le Monde, Sciences et Techno*, 2018. [En ligne, consulté le 13 décembre 2018]

URL : https://www.lemonde.fr/sciences/article/2018/06/19/quand-la-musique-est-bonne-pour-le-cerveau_5317311_1650684.html

SCHELLENBERG E Glenn, “Music Lessons Enhance IQ”, in *Psychological Science*, 15(8), 2004, p.511-514. [En ligne, consulté le 15 décembre 2018]

URL: https://www.researchgate.net/publication/8438621_Music_lessons_enhance_IQ

SCHUBERT Emery, « Les fonctions fondamentales de la musique », Stéphane Renard (trad.), in *Musique et Évolution*, Irène Deliège, Olivier Vitouch et Olivia Ladinig (dir.), Éditions Mardaga, Belgique, 2010, p.35-46.[En ligne, consulté le 12 avril 2018]

URL: <https://www.cairn.info/musique-et-evolution--9782804700232-page-35.htm>

SEBIANE Baya, « la musique, sa place dans notre quotidien », 2013. [En ligne, consulté le 30 mars 2018]

URL: <http://bayasebiane.fr/lamusiquesaplacedansnotrequotidien/>

SEGUI Juan & FERRAND Ludovic, *Leçons de parole*, Odile Jacob, Paris, 2000.

SIBONY Daniel, *Événements, Psychopathologie du quotidien*, Essais, Seuil, Paris, 1995.

SOCLE COMMUN à toutes les disciplines, « de l'école maternelle à la fin de la scolarité obligatoire », in *Journal Officiel*, n°160, 16 juillet 2016.

SOULAINÉ Stéphane, *Les effets du geste sur l'apprentissage du rythme en anglais : couplage des dynamiques vocale et corporelle*, Thèse de doctorat, sous la direction de J. Aden et N. Harbonnier, Université de Nantes, 2013.

SOURIAU Étienne, *La correspondance des arts : Éléments d'esthétique comparée*, Flammarion, Paris, 1969.

SOURIAU Philippe, « L'enseignement de l'esthétique », in *L'année psychologique*, 1907, vol. 14, p. 110-124.

SPAËTH Valérie, « Identifier et articuler les compétences dans l'enseignement/apprentissage du FLE », in *Revue japonaise du didactique du français*, 2(1), 2007, p.32-57.[En ligne, consulté le 12 janvier 2019]

URL: https://www.jstage.jst.go.jp/article/rjdf/2/1/2_KJ00009937527/_pdf

SPITZER Manfred, *Musik im Kopf*, Schattauer GmbH, Stuttgart, 2009.

SUFFYS Séverine, « Un oral, des « oraux », et autres voies orales », in *Recherches*, n°33, Presse de l'université Charles-de-Gaulle, Lille 3, 2000, p. 29-59.

SURMONT (de) Jean-Nicolas, *Chanson, son histoire et sa famille dans les dictionnaires de langue française, Etude lexicale, historique et théorique*, coll. Beihefte zur Zeitschrift für romanische Philologie, Walter de Gruyter, Berlin/New York, 2010.

T

TAGLIANTE Christine, *La classe de langue*, Clé International, Paris, 2006.

TARDIEU Claire, *La didactique des langues en 4 mots-clés : Communication, Culture, Méthodologie, Évaluation*, Ellipses, Paris, 2008.

THIBERT Rémi, « Pour des langues plus vivantes à l'école », in *Dossier d'actualité de la Veille Scientifique et Technologique*, n°58, INRP de Lyon, novembre 2010. [En ligne, consulté le 19 février 2016]

URL: <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/LettreVST/pdf/58-novembre-2010-integrale.pdf>

THOMPSON Brian, *La clef des chants : la chanson dans la classe de français*, Polyglot Productions, Cambridge, 1986.

TIUSANEN Titta, *Les chansons et les comptines dans les manuels de FLE de l'enseignement primaire en Finlande*, Mémoire de Master en philologie romane, Université de Jyväskylä, 2013.

TODOROV Tzvetan, *Du bilinguisme*, Denoël, Paris, 1985.

TOMATIS Alfred, *L'oreille et le langage*, Seuil, Paris, 1991.

TREHUB Sandra E., "The developmental origins of musicality", in *Nature Neuroscience*, 6: (7), August 2003, p.669-673. [En ligne, consulté le 2 mai 2018]

URL: https://www.researchgate.net/publication/10688009_Trehub_SE_The_developmental_origins_of_musicality_Nat_Neurosci_6_669-673

TROCME-FABRE Hélène, *Le langage du vivant : une voix, une voie en sommeil ?*, H Diffusion, Auxerre, 2013.

U

UBERSFELD Anne, *Lire le théâtre*, Éditions sociales, Paris, 1977.

V

VAN DER LINDEN Martial, D'ARGEMBEAU Arnaud, « L'émotion, ciment du souvenir », in *Cerveau & Psycho*, n°28, 30 novembre 1999.

VANOYE Francis, MOUCHON Jean, SARRAZAC Jean-Pierre, *Pratiques de l'oral : écoute, communications sociales, jeu théâtral*, Armand Colin, Paris, 1981.

VARELA Francisco, THOMPSON Evan, ROSCH Eleanor, *L'inscription corporelle de l'esprit. Sciences cognitive et expérience humaine*, Seuil, Paris, 1993.

VERLAINE Paul, « Art Poétique », coll. *Jadis et Naguère*, 1884.

VERONIQUE Georges Daniel, « Les travailleurs immigrés et l'étude de l'acquisition des langues étrangères », in *Langage et société*, suppl. 17, 1981, p.117-121.

VERONIQUE Georges Daniel, « De la description de l'acquisition grammaticale à l'élaboration d'une progression d'enseignement en français langue étrangère : l'exemple du verbe », in *Le français dans le monde – Recherches et applications : La transposition en didactique du FLE et du FLS*, vol. 55, Clé International, 2014, p. 30-43.

VERONIQUE Georges Daniel, « Réponse à Wander Lowie : L'émergentisme, la recherches sur l'acquisition des langues et la didactique des langues étrangères », in *Les cahiers de l'Acedle*, 14-1, janvier 2017. [En ligne, consulté le 18 octobre 2019]

URL: <https://journals.openedition.org/rdlc/1385>

VERONIQUE Georges Daniel, « La grammaire en français langue étrangère : questions d'acquisition et d'intervention », in *Lidil*, n°56, août 2017. [En ligne, consulté le 13 octobre 2019]

URL: <https://journals.openedition.org/lidil/4734>

VIGNER Gérard, « Depuis quand enseigne-t-on le français en France ? », in *ELA, Études de Linguistique Appliquée*, Didier Érudition, n°123-124, 2001/3, p.425-444. [En ligne, consulté le 6 juin 2018] URL : <https://www.cairn.info/revue-ela-2001-3-page-425.htm>

VIGNER Gérard, *Enseigner le français comme langue seconde*, CLE international, Paris, 2004.

VIGNER Gérard, *La grammaire en FLE*, Hachette, Paris, 2004.

VIGNER Gérard, *Le français langue seconde : comment apprendre le français aux élèves nouvellement arrivés*, Hachette éducation, Paris, 2009.

VINCENT-SMITH Brigitte, « Éducation et système des neurones miroirs : le Système Miroir Neuroéducatif ». [En ligne, consulté le 3 février 2018]

URL: <http://www.neuroeducation-ini.fr/wp-content/uploads/2013/12/ArticleBvSmithNeuronesMiroir.pdf>

VITAL Élodie, AUZIAS Dominique, LABOURDETTE Jean-Paul, DE TILLY Marine, *Petit Futé Syrie Broché*, Nouvelles Éditions de l'Université, Paris, 2008.

VOGEL Klaus, *L'interlangue, la langue de l'apprenant*, Presses universitaires de Mirail, Toulouse, 1995.

W

WEBER Corinne, « Pourquoi les français ne parlent-ils pas comme je l'ai appris ? », in *Le Français dans le monde*, n°345, CLE International, Paris, 2006, p.31-33.

WIDDOWSON Henry George, *Une approche communicative de l'enseignement des langues*, Coll. Langues et Apprentissages des Langues, Hatier-Didier, Paris, 1996.

WINNICOTT Donald-W., *Jeu et réalité, l'espace potentiel*, traduit de l'anglais par Claude Monod et J.-B. Pontalis, Gallimard, Paris, 1975.

WIRTHNER Martine, MARTIN Daniel, PERRENOUD Philippe, *Parole étouffée, parole libérée, Fondements et limites d'une pédagogie de l'oral*, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel-Paris, 1991.

Z

ZAID Nawal, *L'enseignement-apprentissage de la parole par des pratiques artistiques en classe de français langue étrangère au Yémen*, Thèse de Doctorat en Sciences du Langage, sous la direction de Gisèle Pierra, Université Paul Valéry- Montpellier 3, 2013.

ZARATE Geneviève, *Enseigner une culture étrangère*, Hachette, Paris, 1986.

ZEDDA Paolo, « La langue chantée : un outil efficace pour l'apprentissage et la correction phonétique », in *Les Cahiers de l'Acedle*, n°2, 2006, Recherches en didactique des langues, Colloque Acedle, juin 2005. [En ligne, consulté le 22 juillet 2018]

URL: <http://legoutdufrançais.org/wp-content/uploads/La-langue-chant%C3%A9e.pdf>

Dictionnaires.

Dictionnaire de l'Académie française, 8^{ème} édition, Institut de France, 1935.

Dictionnaire Hachette encyclopédique, par collectif, Hachette, Paris, 1995.

Le Petit Robert de la langue française, Dictionnaire le Robert, Paris, 1^{ère} édition 2006

Articles en ligne :

ANHOURY Samir, « La Syrie et le mandat français (1920 – 1946) », *site internet Maaber.org*, [En ligne, consulté le 18 septembre 2014]
URL : http://maaber.50megs.com/issue_august03/lookout2f.htm

ASSEMBLEE.NATIONALE.fr, Rapport d'information de l'Assemblée nationale sur la place de la Syrie dans la communauté internationale, présidé par Elisabeth Guigou, juin 2010. [En ligne, consulté le 12 mars 2014]
URL: <http://www.assemblee-nationale.fr/14/rap-info/i1582.asp>

HUREAU Serge, directeur du Hall de la chanson, accordée au journal *Le Monde*, rubrique « les géants de la chanson », en date du 25 août 2016 et consultable via le lien (consulté en décembre 2018) :
URL: https://www.lemonde.fr/les-geants-de-la-chanson/article/2016/08/25/serge-hureau-la-chanson-francaise-est-un-patrimoine-a-faire-vivre-et-a-transmettre_4987920_4986262.html

KODAPULLY Jinan, « Stimuler le sens de l'esthétique », [En ligne, consulté le 15 décembre 2017]
URL: <http://www.unesco.org/culture/fr/artseducation/pdf/presentation201jinankodapullyfr.pdf>

KUBIK Suzana, « Travailler en musique : qu'en pense la science ? », francemusique.fr, 2016. [En ligne, consulté le 04 avril 2018]

URL: <https://www.francemusique.fr/actualite-musicale/travailler-en-musique-qu-en-pense-la-science-790>

LOUART Carina, « La musique pour soigner la mémoire », article sur le site lejournal.cnrs.fr, Dossier : La Science en Musique, 20.09.2016. [En ligne, consulté le 14 décembre 2018]

URL: <https://lejournal.cnrs.fr/articles/la-musique-pour-soigner-la-memoire>

PLATEL Hervé, entretien sur le site *France bleu Pays de Savoie*, « Quand la musique soigne les troubles des malades d'Alzheimer », Francebleu.fr, paru le 6 mars 2018. [En ligne, consulté le 14 décembre 2018].

URL: <https://www.francebleu.fr/infos/sante-sciences/chambery-la-chanson-plus-forte-qu-alzheimer-1520274254>

RESSOUCHES Élodie, « Introduire la chanson en classe de français », entretien in *Franc-Parler*, 2008: [En ligne, consulté le 12 avril 2018]

URL: <http://www.francparler-oif.org/introduire-la-chanson-en-classe-de-francais-2/>

SENAT.fr, « La Syrie à la croisée des chemins », Compte rendu de la mission effectuée en Syrie par une délégation du Groupe sénatorial d'amitié France-Syrie du 3 au 10 mars 2002 et de la visite en France d'une délégation de la Chambre du peuple de Syrie du 2 au 6 décembre 2002. [En ligne, consulté le 10 octobre 2014]

URL : <http://www.senat.fr/ga/ga44/ga449.html>

SENAT.fr, « Où en est la Syrie ? », Compte rendu de la mission effectuée en Syrie par une délégation du Groupe sénatorial France-Syrie du 1^{er} au 5 avril 2007. [En ligne, consulté le 10 octobre 2014]

URL : <http://www.senat.fr/ga/ga76/ga763.html>

TAYLOR Kristin, « Pour les enfants syriens, les besoins en matière d'éducation sont urgents et ils manquent de financement », mis à jour le 24 septembre 2013. [En ligne, consulté le 18 avril 2019] URL : http://www.unicef.org/french/education/bege_70467.html

« Les genres de la poésie : la chanson », article publié sur le site internet www.espacefrancais.com. [En ligne, consulté le 18 décembre 2018]

URL : <https://www.espacefrancais.com/la-chanson/>

Manuels de FLE (par ordre chronologique) :

Cours de langue et de civilisation françaises à l'usage des étrangers, (4 volumes), MAUGER Gaston, Hachette, 1953-1957, rééditions régulières.

Voix et Images de France 1, 1ère édition expérimentale, Didier, 1958.

La France en direct, CAPELLE, J. & CAPELLE G., Hachette, 1975.

Horizon, Méthode de français langue étrangère, niveau baccalauréat, Presses de l'éducation nationale, Syrie.

Latitudes 1, Méthode de français A1/A2, Éditions Didier, Paris, 2008.

Latitudes 1, Guide pédagogique, Éditions Didier, Paris, 2008.

Latitudes 2, Méthode de français A2/B1, Éditions Didier, Paris, 2009.

Latitudes 2, Guide Pédagogique, Éditions Didier, Paris, 2009.

Sitographie :

<https://laconnectrice.wordpress.com/tag/mandat-francais-en-syrie/>

<http://www.education.uottawa.ca>

<http://www.edufle.net>

<http://eduscol.education.fr/>

<http://www.erudit.org/>

http://fr.wikipedia.org/wiki/chanson_francaise/

<http://lepointdufle.net>

<https://enseigner.tv5monde.com/>

<http://www.linternaute.com/>

Liste des figures

Figure 1 : Carte de la Syrie.....	27
Figure 2 : Méthode de FLE <i>Horizon</i> , Table des Matières du manuel/niveau baccalauréat.....	64
Figure 3 : Exemple d'activité orale suggérée dans le manuel de FLE niveau baccalauréat.....	66
Figure 4 : Figuration descriptive de la situation orale.....	84
Figure 5 : Actions suscitées par l'acte oral.....	95
Figure 6 : Illustration des éléments constituant le processus didactique.....	117
Figure 7 : Représentation de la méthodologie directe.....	130
Figure 8 : Transcription phonétique de dialogue- extrait de <i>La France en direct</i>	148
Figure 9 : Synthèse des éléments clés de l'approche actionnelle.....	167
Figure 10 : Comparaison entre <i>tâche</i> et <i>exercice</i> en didactique des langues.....	169
Figure 11 : Illustration d'un cours traditionnel.....	371
Figure 12 : Illustration du concept « atelier » en classe.....	371

Liste des Tableaux

Tableau 1 : Exemples de lexique et expressions pour commenter une chanson.....	305
Tableau 2 : Exemples de titres de chansons de J. Gréco et Renaud.....	311
Tableau 3 : Informations sur le public constituant l'échantillon.....	319
Tableau 4 : Sexe des interrogés.....	326
Tableau 5 : Lieu de début d'apprentissage du FLE.....	326
Tableau 6 : Durée d'apprentissage du FLE.....	327
Tableau 7 : Motivations d'apprentissage du FLE.....	328
Tableau 8: Pratique et fréquence de l'usage du FLE par les interrogés.....	329
Tableau 9 : Pratique du FLE en classe.....	329
Tableau 10 : Pratique de l'oral en FLE en classe avec le professeur et avec les camarades.....	330
Tableau 11 : Auto-évaluation du niveau de l'oral en FLE chez les interrogés.....	331
Tableau 12 : Les facteurs affectant les compétences orales chez les apprenants.....	333
Tableau 13: Nature des difficultés linguistiques rencontrées en situation orale chez les interrogés.....	334
Tableau 14 : Origines des facteurs d'ordre linguistique chez les interrogés.....	335
Tableau 15 : Activités orales réalisées en classe par les interrogés.....	336
Tableau 16 : Satisfaction globale des interrogés de l'activité orale en classe.....	336
Tableau 17: Origines des facteurs d'ordre pédagogique et/ou didactique chez les interrogés.....	337
Tableau 18 : Réactions des interrogés en cas de besoin d'informations ou d'explications.....	338
Tableau 19 : Origines des facteurs d'ordre psychologique chez les interrogés.....	339
Tableau 20 : Réalisation de projet oral durant la scolarité des interrogés.....	341
Tableau 21 : Fréquentation d'établissement scolaire mixte.....	342
Tableau 22 : Activités socioculturelles réalisées en classe de FLE.....	343
Tableau 23 : Satisfaction globale des interrogés des activités socioculturelles en classe	343
Tableau 24 : Activités socioculturelles réalisées hors classe par les interrogés.....	344
Tableau 25 : Origines des facteurs d'ordre socioculturel selon les interrogés.....	344
Tableau 26 : Rapport des interrogés à la chanson française 1.....	345
Tableau 27 : Rapport des interrogés à la chanson française 2.....	345
Tableau 28 : Utilisation antérieure de la chanson en tant que support didactique de FLE.....	346


Tableau 29 : Impressions des interrogés concernant la chanson en classe de FLE.....	347
Tableau 30 : Langue enseignée par le professeur interrogé.....	349
Tableau 31 : Utilisation du professeur de la chanson en cours de langue.....	349
Tableau 32 : Fréquence d'utilisation de la chanson dans les cours de langue.....	349
Tableau 33 : Motif d'intégration de la chanson en cours.....	349
Tableau 34 : Réaction récoltées concernant l'utilisation de la chanson en classe.....	350
Tableau 35 : Finalité ciblée par l'utilisation de la chanson.....	351
Tableau 36 : Données pratiques du projet.....	365
Tableau 37 : Organisation des séances de l'atelier chanson.....	366
Tableau 38 : Organisation et programme <i>Séance 1</i>	376
Tableau 39 : Organisation et programme <i>Séance 2 et 3</i>	383
Tableau 40 : Organisation et programme <i>Séance 4</i>	385
Tableau 41 : Organisation et programme <i>Séance 5</i>	387

Annexes

Liste des annexes


Annexe 1. Attestation TCF pour des apprenants syriens.....	435
Annexe 2. Entretien avec Mme F. Bonnand, directrice du CCF à Damas, 2008.....	439
Annexe 3. Évolution historique des configurations méthodologiques.....	441
Annexe 4. Paroles : <i>La vie en rose</i> – Édith Piaf.....	442
Annexe 5. Paroles : <i>Un ange frappe à ma porte</i> – Natasha St-Pier.....	443
Annexe 6. Paroles <i>J'ai demandé à la lune</i> – Indochine.....	444
Annexe 7. Paroles <i>Les Corons</i> – Pierre Bachelet.....	445
Annexe 8. Paroles <i>L'Assassinat</i> – Georges Brassens.....	446
Annexe 9. Paroles <i>Comme d'habitude</i> – Claude François.....	447
Annexe 10. Paroles <i>Et si tu n'existais pas</i> – Joe Dassin.....	449
Annexe 11. Paroles <i>Les restos du cœur</i> – Les Enfoirés.....	450
Annexe 12. Paroles <i>Vin rouge et camembert</i> - Les Haricots Rouges.....	451
Annexe 13. Spécimen Questionnaire pour apprenants de FLE.....	452
Annexe 14. Spécimen questionnaire pour enseignants de langues.....	457
Annexe 15. Paroles <i>Mon manège à moi</i> – Étienne Daho.....	459
Annexe 16. Paroles <i>On était beau</i> – Louane.....	460
Annexe 17. Retranscription des paroles de l'œuvre finale des apprenants.....	462

Annexe 1. Attestations TCF pour des apprenants syriens



* 1 5 - 3 1 - 6 4 4 1 - 9 0 *

Centre international d'études pédagogiques
Établissement public du ministère de l'Éducation nationale



Attestation

TCF - Test de connaissance du français

Centre *Damas, Centre culturel français*

Date de la session *27 mars 2009*

Nom [REDACTED]

Prénom(s) *WALID*

Code candidat *963011-01-090327*

Date de naissance *30 janvier 1986* **Pays de naissance** *SYRIE*

Nationalité *SYRIENNE* **Langue usuelle** *arabe*

Résultat global*: 319 points, niveau B1 du CECR**


Résultats détaillés :


Épreuves obligatoires	Score	Niveau CECR**	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Compréhension orale	290	A2						
Structures de la langue	363	B1						
Compréhension écrite	290	A2						
	Note /20	Niveau CECR**	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Expression orale	6	B1						
Expression écrite	10	B2						

* Résultat global obtenu aux épreuves de compréhension orale, structures de la langue et compréhension écrite
** CECR : Cadre européen commun de référence pour les langues. voir au verso.


N° de l'attestation *963011-01-090327* **Le directeur du CIEP**
Tristan LECOQ

Expire le 26 mars 2011






1, avenue Léon Journault - 92318 Sèvres cedex - France
Téléphone : 33 (0)1 45 07 60 60
Télécopie : 33 (0)1 45 07 60 24
Courriel : lcf@ciep.fr
Site internet : <http://www.ciep.fr/lcf>



ministère
éducation
nationale



REPUBLIQUE FRANÇAISE

Centre international d'études pédagogiques

Établissement public du ministère de l'Éducation nationale



Attestation

TCF - Test de connaissance du français

Centre Beyrouth, Institut Français du Liban

Date de la session 23 mars 2018

Nom

Prénom(s)

Code candidat 961001-01-180323-1195522

Date de naissance 10 mars 1986

Pays de naissance SYRIE

Nationalité SYRIENNE

Langue usuelle arabe

Résultat global * : 327 points, niveau B1 du CECR**

Résultats détaillés :

Épreuves obligatoires	Score	Niveau CECR**	Niveau						
			A1	A2	B1	B2	C1	C2	
Compréhension orale	276	A2							
Maîtrise des structures de la langue	400	B2							
Compréhension écrite	333	B1							
Épreuves complémentaires***	Note /20	Niveau CECR**	Niveau						
Expression écrite	9	B1							
Expression orale	8	B1							

* Résultat global obtenu aux épreuves de compréhension orale, maîtrise des structures de la langue et compréhension écrite

** CECR : Cadre européen commun de référence pour les langues, voir au verso

*** Présentée(s) au cours de la validité de cette attestation

Pour l'obtention de la carte de résident, niveau global A2 : Atteint

Pour l'accès à la nationalité française, niveau global B1 : Atteint

N° de l'attestation 961001-01-180323-1195522

Signature du candidat

Le directeur du CIEP
Pierre-François MOURIER

Expire le 22 mars 2020



1, avenue Léon Journault - 92318 Sèvres cedex - France
Téléphone : 33 (0)1 45 07 60 60
Télécopie : 33 (0)1 45 07 65 00
Courriel : tcf@ciep.fr
Site Internet : <http://www.ciep.fr/tcf>





Attestation

TCF - Test de connaissance du français

Centre Damas, Centre culturel français

Date de la session 21 mai 2010

Nom [REDACTED]

Prénom(s) JOSEPH

Code candidat 963011-01-100521

Date de naissance 26 septembre 1986

Pays de naissance SYRIE

Nationalité SYRIENNE

Langue usuelle arabe

Résultat global * : 390 points, niveau B1 du CECR**

Résultats détaillés

Épreuves obligatoires	Score	Niveau CECR**	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Compréhension orale	337	B1	██████████					
Structures de la langue	510	C1					██████████	
Compréhension écrite	410	B2	██████████					
Épreuves complémentaires***	Note /20	Niveau CECR**	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Expression orale	8	B1	██████████					
Expression écrite	12	B2	██████████					

* Résultat global obtenu aux épreuves de compréhension orale, structures de la langue et compréhension écrite

** CECR : Cadre européen commun de référence pour les langues, voir au verso

*** Présenté(s) au cours de la validité de cette attestation

N° de l'attestation 963011-01-100521-2936

Le directeur du CIEP

Expire le 20 mai 2012

Roger PILHION



1, avenue Léon Journault - 92318 Sèvres cedex - France
 Téléphone : 33 (0)1 45 07 60 60
 Télécopie : 33 (0)1 45 07 60 24
 Courriel : tcf@ciep.fr
 Site internet : <http://www.ciep.fr/tcf>



ministère
Éducation
Nationale





Attestation

TCF - Test de connaissance du français

Centre Dames, Centre culturel français

Date de la session 19 février 2010

Nom [REDACTED]

Prénom(s) BOUSHRA

Code candidat 963011-01-100219

Date de naissance 02 janvier 1987

Pays de naissance SYRIE

Nationalité SYRIENNE

Langue usuelle arabe

Résultat global * : 375 points, niveau B1 du CECR**

Résultats détaillés

Épreuves obligatoires	Score	Niveau CECR**						
			A1	A2	B1	B2	C1	C2
Compréhension orale	334	B1	[REDACTED]					
Structures de la langue	434	B2	[REDACTED]					
Compréhension écrite	390	B1	[REDACTED]					
Épreuves complémentaires***	Note /20	Niveau CECR**	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Expression orale	5	A2	[REDACTED]					
Expression écrite	12	B2	[REDACTED]					

* Résultat global obtenu aux épreuves de compréhension orale, structures de la langue et compréhension écrite

** CECR : Cadre européen commun de référence pour les langues, voir au verso

*** Présenté(s) au cours de la validité de cette attestation

N° de l'attestation 963011-01-100219

Le directeur du CIEP

Expire le 18 février 2012

Tristan LECOQ



1, avenue Léon Journault - 92318 Sèvres cedex - France
 Téléphone : 33 (0)1 45 07 60 60
 Télécopie : 33 (0)1 45 07 60 24
 Courriel : tcf@ciop.fr
 Site internet : <http://www.ciep.fr/tcf>



Annexe 2

Retranscription de l'entretien avec Madame Florence Bonnand, directrice des cours au Centre Culturel Français de Damas (Syrie).

Interview réalisée par Mohamed-Faouzi KADDOUR, le 29 juin 2008, au Centre culturel français de Damas.

1/ Pouvez-vous vous présenter brièvement ?

FB : « Je m'appelle Florence Bonnand. J'ai fait des études de lettres classiques en France. J'ai ensuite enseigné le français en tant que langue maternelle au sein de l'Education nationale pendant quelques années avant de postuler pour un poste de directrice des cours de français au Centre culturel français d'Amman, en Jordanie. J'ai travaillé quatre ans en Jordanie. Ensuite j'ai été affecté à Damas, en Syrie. Et voilà...je suis la directrice des cours de français du Centre culturel français de Damas depuis septembre 2007 ».

2/ Quel genre d'équipe dirigez-vous ?

FB : « Alors, l'équipe que je dirige est composée d'une quarantaine de professeurs qui effectuent pour la plupart des vacations pour le Centre. Seulement trois professeurs ont un poste permanent. (...) L'équipe est très hétérogène sur plusieurs niveaux. Nous avons une équipe mixte, avec quand même une majorité de femmes, il y a des professeurs jeunes qui débutent dans l'enseignement ainsi que des professeurs plus âgés et plus expérimentés. Certains professeurs ont bénéficié d'une formation en FLE et d'autres sont en cours de formation ».

3/ Et au niveau de l'origine culturelle des enseignants ?

FB : « La majorité des enseignants sont d'origine syrienne. Certains professeurs ont une double culture comme Dimitri qui est moitié syrien moitié grec, Loubna et Marie-Noëlle, elles, sont syriennes mais ont vécu une bonne partie de leur vie en France. Elles sont très familiarisées avec la culture française. Voilà, et nous avons aussi cinq enseignants français, Lucienne, Marie-Hélène, David, Romain et Nathalie. Carine, elle, est belge ».

4/ Et celle des élèves inscrits au Centre ?

FB : « La quasi majorité est d'origine syrienne, oui. Mais nous avons parfois quelques élèves européens (espagnols, italiens) et américains...mais c'est plutôt rare ».

5/ Quelles sont les raisons qui poussent certains syriens à apprendre le français selon vous ?

FB : « Alors, il y a plusieurs raisons qui varient vraiment d'une personne à l'autre. Bon, en général, l'idée qui revient souvent c'est la beauté de la langue. On apprend le français pour le plaisir de parler une belle langue. Certains apprennent le français pour des raisons professionnelles. Nous proposons des cours de français de spécialité dans le domaine juridique, commercial et scientifique pour les entreprises qui travaillent à l'international et qui veulent former leur personnel. Il y a aussi des raisons d'immigration. Aujourd'hui, beaucoup de syriens veulent effectuer un séjour dans un pays francophone (la France mais surtout le Canada), pour étudier ou travailler et ils ont besoin de prouver un certain niveau de français pour pouvoir postuler. Il y a aussi une partie de la haute bourgeoisie syrienne qui considère le français comme un héritage prestigieux qu'il faut transmettre dans le cadre familial et qui insiste pour que les adolescents apprennent le français, parfois même avant l'anglais. Et enfin, je dirais que le Centre culturel de Damas, c'est un peu un lieu de liberté et d'ouverture pour les syriens qui peuvent dans le même lieu apprendre une langue, participer à des animations culturelles et des débats, faire des rencontres sans toute la pression sociale...c'est un peu comme s'ils étaient dans un microcosme occidental en plein Orient ».

6/ Quelle place occupe le français dans le système éducatif syrien ?

FB : « Alors c'est un peu compliqué...il y a beaucoup de changements depuis ces derniers mois. Le français s'enseigne de façon obligatoire à partir du primaire mais ceci n'a pas toujours été le cas. Je vous invite à contacter le CRDP qui vous donnera plus d'informations, c'est le centre qui s'occupe de la coopération éducative franco-syrienne. En fait, la Syrie est un pays qui se libéralise de plus en plus au niveau économique. Et cette libéralisation va de paire avec une forme d'ouverture vers le monde. Les autorités prennent conscience de l'importance des langues étrangères et beaucoup d'écoles privées très réputées imposent l'apprentissage du français qu'ils considèrent comme une plus-value par rapport à l'anglais que pratiquement tout le monde parle aujourd'hui. Le français prend donc une place croissante dans le système éducatif syrien ».

Annexe 3

ÉVOLUTION HISTORIQUE DES CONFIGURATIONS DIDACTIQUES

Situation sociale de référence		Agir d'usage de référence	Agir d'apprentissage de référence	Construction(s) méthodologique(s) correspondante(s)
Objectifs sociaux de référence...				
... langagier	... culturel			
1. capacité à maintenir le contact avec la littérature classique (Humanités classiques)	composante <i>transculturelle</i> (les valeurs universelles)	lire	traduire (= lire: paradigme indirect)	méthodologie traditionnelle (XIX ^e siècle)
2. capacité à découvrir et mobiliser la culture étrangère tout en s'entraînant en langue (Humanités modernes)	composante <i>métaculturelle</i> (les connaissances)	lire / parler sur	« lecture directe » (paradigme direct) = ensemble de tâches en L2 à partir et à propos d'un document « authentique » ; paraphraser, analyser, interpréter, comparer, réagir, transposer	méthodologies directe (1900-1910) et active (1920-1960)
3. capacité à échanger ponctuellement des informations avec des personnes de rencontre	composante <i>interculturelle</i> (les représentations)	parler avec / agir sur	Simulations / actes de parole	méthodologie audiovisuelle (1960-1970), approches communicative et inter-culturelle (1980-1990)
4. capacité (pour un français) à cohabiter avec des personnes de cultures entièrement ou partiellement différentes	composante <i>pluriculturelle</i> (les comportements)	vivre avec	activités de médiation entre des langues et des cultures différentes : interprétation, reformulation, résumés, périphrases, équivalences, etc.	propositions d'une « didactique du plurilinguisme » (1990-?)
5. capacité (pour un français) à travailler en langue étrangère avec des français, des francophones et des allophones.	composante <i>co-culturelle</i> (les conceptions et valeurs conceptuelles)	agir avec	actions sociales en classe et hors-classe (projets)	ébauche d'une nouvelle « perspective actionnelle » dans le CECR (2000- ?)

Source : PUREN Christian, « Enseigner et apprendre les langues sur un mode qui change avec le monde : l'exemple du passage de l'approche communicative à la perspective actionnelle », 2007d, sur le site de l'auteur : www.christianpuren.fr [En ligne, consulté le 18 janvier 2017]
 URL: <https://www.christianpuren.com/biblioth%C3%A8que-de-travail/029/>

Annexe 4

La vie en rose

Édith Piaf

Des yeux qui font baisser les miens
Un rire qui se perd sur sa bouche
Voilà le portrait sans retouches
De l'homme auquel j'appartiens

Quand il me prend dans ses bras
Il me parle tout bas
Je vois la vie en rose
Il me dit des mots d'amour
Des mots de tous les jours
Et ça me fait quelque chose
Il est entré dans mon cœur
Une part de bonheur
Dont je connais la cause
C'est lui pour moi, moi pour lui, dans la vie
Il me l'a dit, l'a juré, pour la vie
Et dès que je l'aperçois
Alors je sens en moi, Mon cœur qui bat

Des nuits d'amour à plus finir
Un grand bonheur qui prend sa place
Les ennuis, les chagrins s'effacent
Heureux, heureux à en mourir

Quand il me prend dans ses bras
Il me parle tout bas
Je vois la vie en rose
Il me dit des mots d'amour
Des mots de tous les jours
Et ça me fait quelque chose
Il est entré dans mon cœur
Une part de bonheur
Dont je connais la cause
C'est lui pour moi, moi pour lui, dans la vie
Il me l'a dit, l'a juré, pour la vie
Et dès que je l'aperçois
Alors je sens en moi, Mon cœur qui bat

Un ange frappe à ma porte

Natasha St-Pier

Un signe, une larme, un mot, une arme
Nettoyer les étoiles à l'alcool de mon âme
Un vide, un mal, des roses qui se fanent
Quelqu'un qui prend la place de quelqu'un d'autre

Un ange frappe à ma porte, est-ce que je le laisse entrer?
Ce n'est pas toujours ma faute si les choses sont cassées
Le diable frappe à ma porte, il demande à me parler
Il y a en moi toujours l'autre attirée par le danger

Un fil, une faille, l'amour... une paille
J'me noie dans un verre d'eau, j'me sens mal dans ma peau
Je ris, je cache le vrai derrière un masque, le soleil ne va jamais se lever!

Un ange frappe à ma porte, est-ce que je le laisse entrer?
Ce n'est pas toujours ma faute si les choses sont cassées
Le diable frappe à ma porte, il demande à me parler
Il y a en moi toujours l'autre attirée par le danger

Je n'suis pas si forte que ça
Et la nuit je ne dors pas
Tous ces rêves! Ça ne m'aide pas

Un enfant frappe à ma porte et laisse entrer la lumière
Il a mes yeux et mon cœur, et derrière lui... c'est l'enfer!
Un ange frappe à ma porte, est-ce que je le laisse entrer?
Ce n'est pas toujours ma faute si les choses sont gâchées

Un ange frappe à ma porte, est-ce que je le laisse entrer?
Ce n'est pas toujours ma faute si les choses sont cassées
Ce n'est pas toujours ma faute si les choses sont gâchée

Annexe 6

J'ai demandé à la lune

Indochine

J'ai demandé à la lune
Et le soleil ne le sait pas
Je lui ai montré mes brûlures
Et la lune s'est moquée de moi

Et comme le ciel n'avait pas fière allure
Et que je ne guérissais pas
Je me suis dit "quelle infortune"
Et la lune s'est moquée de moi

J'ai demandé à la lune
Si tu voulais encore de moi
Elle m'a dit "j'ai pas l'habitude"
"De m'occuper des cas comme ça"

Et toi et moi
On était tellement sûrs
Et on se disait quelquefois
Que c'était juste une aventure
Et que ça ne durerait pas

Je n'ai pas grand chose à te dire
Et pas grand chose pour te faire rire
Car j'imagine toujours le pire
Et le meilleur me fait souffrir

J'ai demandé à la lune
Si tu voulais encore de moi
Elle m'a dit "j'ai pas l'habitude"
"De m'occuper des cas comme ça"

Et toi et moi
On était tellement sûrs
Et on se disait quelquefois
Que c'était juste une aventure
Et que ça ne durerait pas

Annexe 7

Les Corons

Pierre Bachelet

Au nord, c'étaient les corons
La terre c'était le charbon
Le ciel c'était l'horizon
Les hommes des mineurs de fond

Nos fenêtres donnaient sur des fenêtres semblables
Et la pluie mouillait mon cartable
Mais mon père en rentrant avait les yeux si bleus
Que je croyais voir le ciel bleu
J'apprenais mes leçons, la joue contre son bras
Je crois qu'il était fier de moi
Il était généreux comme ceux du pays
Et je lui dois ce que je suis

Au nord, c'étaient les corons
La terre c'était le charbon
Le ciel c'était l'horizon
Les hommes des mineurs de fond

Et c'était mon enfance, et elle était heureuse
Dans la buée des lessiveuses
Et j'avais des terrils à défaut de montagnes
D'en haut je voyais la campagne
Mon père était "gueule noire" comme l'étaient ses parents
Ma mère avait les cheveux blancs
Ils étaient de la fosse, comme on est d'un pays
Grâce à eux je sais qui je suis

Au nord, c'étaient les corons
La terre c'était le charbon
Le ciel c'était l'horizon
Les hommes des mineurs de fond

Y avait à la mairie le jour de la kermesse
Une photo de Jean Jaurès
Et chaque verre de vin était un diamant rose
Posé sur fond de silicose
Ils parlaient de 36 et des coups de grisou
Des accidents du fond du trou
Ils aimaient leur métier comme on aime un pays
C'est avec eux que j'ai compris

Au nord, c'étaient les corons
La terre c'était le charbon
Le ciel c'était l'horizon
Les hommes des mineurs de fond

L'Assassinat

Georges Brassens

C'est pas seulement à Paris
Que le crime fleurit
Nous, au village, aussi, l'on a
De beaux assassinats
Il avait la tête chenue
Et le cœur ingénu
Il eut un retour de printemps
Pour une de vingt ans
Mais la chair fraîche, la tendre chair
Mon vieux, ça coûte cher
Au bout de cinq à six baisers
Son or fut épuisé
Quand sa menotte elle a tendue
Triste, il a répondu
Qu'il était pauvre comme Job
Elle a remis sa robe
Elle alla quérir son coquin
Qu'avait l'appât du gain
Sont revenus chez le grigou
Faire un bien mauvais coup
Et pendant qu'il le lui tenait
Elle l'assassinait
On dit que, quand il expira
La langue elle lui montra
Mirent tout sens dessus dessous
Trouvèrent pas un sou
Mais des lettres de créanciers
Mais des saisies d'huissiers
Alors, prise d'un vrai remords
Elle eut chagrin du mort
Et, sur lui, tombant à genoux,
Elle dit : " Pardonne-nous ! "
Quand les gendarm's sont arrivés
En pleurs ils l'ont trouvée
C'est une larme au fond des yeux
Qui lui valut les cieux
Et le matin qu'on la pendit
Elle fut en paradis
Certains dévots, depuis ce temps
Sont un peu mécontents
C'est pas seulement à Paris
Que le crime fleurit
Nous, au village, aussi, l'on a
De beaux assassinats

Annexe 9

Comme d'habitude

Claude François

Je me lève
Et je te bouscule
Tu ne te réveilles pas
Comme d'habitude
Sur toi je remonte le drap
J'ai peur que tu aies froid
Comme d'habitude
Ma main caresse tes cheveux
Presque malgré moi
Comme d'habitude
Mais toi tu me tournes le dos
Comme d'habitude
Alors je m'habille très vite
Je sors de la chambre
Comme d'habitude
Tout seul je bois mon café
Je suis en retard
Comme d'habitude
Sans bruit je quitte la maison
Tout est gris dehors
Comme d'habitude
J'ai froid, je relève mon col
Comme d'habitude
Comme d'habitude
Toute la journée
Je vais jouer à faire semblant
Comme d'habitude
Je vais sourire
Comme d'habitude
Je vais même rire
Comme d'habitude
Enfin je vais vivre
Comme d'habitude

Et puis le jour s'en ira
Moi je reviendrai
Comme d'habitude
Tu seras sortie
Et pas encore rentrée
Comme d'habitude
Tout seul j'irai me coucher
Dans ce grand lit froid
Comme d'habitude
Mes larmes, je les cacherai
Comme d'habitude
Comme d'habitude
Même la nuit
Je vais jouer à faire semblant
Comme d'habitude
Tu rentreras
Comme d'habitude
Je t'attendrai
Comme d'habitude
Tu me souriras
Comme d'habitude
Comme d'habitude
Tu te déshabilleras
Comme d'habitude
Tu te coucheras
Comme d'habitude
On s'embrassera
Comme d'habitude

Et si tu n'existais pas

Joe Dassin

Et si tu n'existais pas
Dis-moi pourquoi j'existerais?
Pour traîner dans un monde sans toi
Sans espoir et sans regrets

Et si tu n'existais pas
J'essaierais d'inventer l'amour
Comme un peintre qui voit sous ses doigts
Naître les couleurs du jour
Et qui n'en revient pas

Et si tu n'existais pas
Dis-moi pour qui j'existerais?
Des passantes endormies dans mes bras
Que je n'aimerai jamais

Et si tu n'existais pas
Je ne serais qu'un point de plus
Dans ce monde qui vient et qui va
Je me sentirais perdu
J'aurais besoin de toi

Et si tu n'existais pas
Dis-moi comment j'existerais?
Je pourrais faire semblant d'être moi
Mais je ne serais pas vrai

Et si tu n'existais pas
Je crois que je l'aurais trouvé
Le secret de la vie, le pourquoi
Simplement pour te créer
Et pour te regarder

Et si tu n'existais pas
Dis-moi pourquoi j'existerais?
Pour traîner dans un monde sans toi
Sans espoir et sans regrets

Et si tu n'existais pas
J'essaierais d'inventer l'amour
Comme un peintre qui voit sous ses doigts
Naître les couleurs du jour

Annexe 11

Les restos du cœur

Les Enfoirés

Moi, je file un rancard
A ceux qui n'ont plus rien
Sans idéologie, discours ou baratin
On vous promettra pas
Les toujours du grand soir
Mais juste pour l'hiver
A manger et à boire
A tous les recalés de l'âge et du chômage
Les privés du gâteau, les exclus du partage
Si nous pensons à vous, c'est en fait égoïste
Demain, nos noms, peut-être grossiront la liste

Aujourd'hui, on n'a plus le droit
Ni d'avoir faim, ni d'avoir froid
Dépassé le chacun pour soi
Quand je pense à toi, je pense à moi
Je te promets pas le grand soir
Mais juste à manger et à boire
Un peu de pain et de chaleur
Dans les restos, les restos du cœur

Autrefois on gardait toujours une place à table
Une soupe, une chaise, un coin dans l'étable
Aujourd'hui nos paupières et nos portes sont closes
Les autres sont toujours, toujours en overdose

J'ai pas mauvaise conscience
Ça m'empêche pas d' dormir
Mais pour tout dire, ça gâche un peu le goût d'mes plaisirs
C'est pas vraiment ma faute si y'en a qui ont faim
Mais ça le deviendrait, si on n'y change rien

J'ai pas de solution pour te changer la vie
Mais si je peux t'aider quelques heures, allons-y
Y a bien d'autres misères, trop pour un inventaire
Mais ça se passe ici, ici et aujourd'hui

Annexe 12

Vin rouge et camembert

Les Haricots Rouges

On a goûté tous les sodas
Et hamburgers from USA
Et ces produits d'importation
N'ont pas changé nos opinions.

[Refrain] : Vin rouge et camembert,
C'est ce que l'on préfère
Vin rouget et camembert,
Ça nous met la tête à l'envers
Vin rouge et camembert,
Nous, in s'envoie en l'air.
Une tartine et un verre,
C'est vraiment tout notre univers.

On buvait du gin tonic,
Ça nous rendait hystérique,
Leur gazon d'Indonésie
Me faisait perdre l'appétit.

Mangeons français
Buvons français
Pour raffermir notre monnaie.
Notre effort ne sera pas vain
Tous à table, citoyen !

[Au refrain]

Où y a du zen
Y a pas de plaisir
Et même si on doit mourir
D'une overdose de cassoulet
Consommons des produits français

Un bon fromage et un litron,
Pour relancer l'exportation
Pas besoin d'arme nucléaire,
Nous vaincrons grâce au camembert

Vin rouge et camembert
C'est ce que l'on préfère
Vin rouget et camembert,
Ça nous met la tête à l'envers
Vin rouge et camembert,
Un seul parti mes frères
Vin rouge et camembert,
Rassemblons la France entière

Annexe 13. Spécimen questionnaire – Apprenants de FLE

Questionnaire

1/ Vous êtes : Femme Homme

2/ Âge (facultatif) : ans.

3/ Où avez-vous débuté l'apprentissage du français ?

.....

4/ Depuis combien de temps apprenez-vous le français ?

.....

5/ Pour quelle(s) raison(s) apprenez-vous le français ?

.....

6/ Vous pratiquez le français :

- Uniquement en classe
- Souvent hors classe
- Parfois hors classe
- Rarement hors classe

Si vous avez recours au français en dehors de la classe, dans quel(s) contexte(s) ?

.....

.....

7/ Comment jugez-vous la pratique du français en classe ?

- Usage théorique sans pratique
- Usage à tendance plus écrite et qu'orale
- Usage à tendance plus orale qu'écrite
- Pratique quasi égale des activités écrites et orales

Précisez, s'il vous plaît, la forme prédominante de la pratique du français en classe:

.....

.....

8/ Utilisez-vous le français en classe pour communiquer et interagir avec :

- L'enseignant ? Toujours
 Souvent
 Parfois
 Jamais

- Les camarades? Toujours
 Souvent
 Parfois
 Jamais

9/ Quelle note accordez-vous à votre niveau oral en français (en classe et dans le quotidien) ?

- 5/ Niveau Excellent
- 4/ Niveau Bien
- 3/ Niveau satisfaisant
- 2/ Niveau assez bien
- 1/ Niveau Faible
- 0/ Niveau inexistant

10/ Selon vous, s'il y a des difficultés en ce qui concerne la compétence orale en français, quelles en seraient les raisons ? (Plusieurs choix possibles, vous pouvez les classer par ordre d'importance 1, 2, 3,4 celui-ci étant le moins important)

- Raisons liées aux programmes et méthodes d'enseignement/ apprentissage du fle.
- Raisons linguistiques.
- Raisons psychologiques.
- Raisons socioculturelles.

11/ Sous quelle forme l'oral est –il principalement pratiqué en classe ?

- Lecture à voix haute d'un texte/ Questionnement sur la compréhension du texte.
- Activités du manuel : dialogue et reproduction de dialogue, document visuel et/ou sonore, jeux de rôle.
- Activités hors manuel : documents visuel et/ou sonore, pratique théâtrale, chanson.
- Interactions authentiques (entre l'enseignant et les apprenants ou entre les apprenants eux-mêmes).
- Exposé, compte-rendu, examen oraux (individuel ou en groupe).
- Tout ce qui précède à part égale.

12/ Êtes-vous satisfait des activités orales proposées en classe ?

- Oui Non

Si non, pour quelle raison ?

- Le volume horaire accordé aux activités orales.
- La méthode employée en classe/activités du manuel.
- L'implication de l'enseignant /activités hors manuel.
- La non disponibilité/le non recours à des outils pédagogiques (technologie, documents, etc.)
- La variété et le choix des thèmes suggérés ou travaillés.

- La collaboration entre apprenants/activités en groupes.
- Tout ce qui précède.

13/ Pendant les activités orales, comment se manifestent les difficultés linguistiques principalement ?

- Vocabulaire limité.
- Contraintes grammaticales et morphosyntaxiques.
- Difficultés de perception (auditive et prosodique).
- Interférence avec la langue maternelle.
- Difficulté de prononciation.
- Autre.

14/ Selon vous, qui ou qu'est ce qui est l'origine de ces difficultés ?

- Moi-même.
- Les apprenants entre eux.
- L'enseignant.
- Le programme et méthode d'enseignement.
- Tout ce qui précède.

15/ En cas de doute, ou si besoin d'une explication ou d'un renseignement, comment procédez-vous ?

- Je demande à l'enseignant en français.
- Je demande à un camarade en français.
- Je demande à l'enseignant ou à un camarade en français en Arabe.
- Je garde le silence.
- Je prends note et vérifie seul plus tard.

16/ Quel sentiment interne accompagne votre prise de parole en français ?

- Peur de faire des erreurs/Manque d'assurance dû à des lacunes linguistiques.
- Crainte du jugement/Appréhension des moqueries d'autrui.
- Stress/Manque de confiance en soi/ Timidité/ Trac.
- À l'aise en situation orale/Aucune gêne signalée.

17/ Avez-vous déjà eu l'occasion de réaliser ou de participer à un projet oral au cours de votre scolarité ou de votre formation universitaire et/ou linguistique ?

- Oui Non

18/ Développez-vous en classe des connaissances socioculturelles en français ?

- Oui Non

Si oui, quels genres d'activités ?

- Activités du manuel: dialogues/situation de vie en France, biographie de personnalités françaises, textes littéraires, Sujet d'histoire et de géographie.
- Activités hors manuel: documents authentiques, extrait de vidéos, chansons, documentaires, articles de faits divers, etc.
- Sorties culturelles ou intervenants français en classe.
- Tout ce qui précède à part égale.

19/ Êtes-vous satisfait des activités socioculturelles proposées en classe ?

Oui Non

Si non, pour quelle raison ?

- Incompatibilité de la dimension socioculturelle de l'arabe avec celle du français.
- Manque ou négligence des activités socioculturelles suggérées en classe
- Manque de formation du professeur.
- Manque d'investissement personnel de ma part.
- Tout ce qui précède.

20/ Développez-vous des connaissances socioculturelles en français à travers des activités en dehors de la classe ?

Oui Non

Si oui, précisez à travers quel genre d'activités :

.....

.....

21/ Écoutez-vous des chansons françaises ?

Oui Non

Si oui, dans quel contexte ou pour quelle raison ?

.....

.....

.....

22/ Avez-vous déjà travaillé le français avec la chanson ?

Oui Non

Si oui, quelle avaient été vos impressions ? Si non, pour quelle raison ?

.....

.....

.....

23/ Pourriez-vous citer 3 chansons françaises préférées ?

Titre de la chanson	Nom de l'interprète

Merci pour votre participation !

Annexe 14. Spécimen questionnaire - Enseignants de langues

استبيان حول استخدام الأغاني في تعليم اللغات

السؤال 1 : ما هي اللغة/اللغات التي تقومون بتدريسها ؟

.....
.....
.....

السؤال 2 : هل تستخدمون, أو سبق لكم استخدام الأغاني كمساعد تعليمي ضمن الحصص التعليمية للغة ؟

لا نعم

السؤال 3 : إن كانت إجابتكم نعم, فكم مرة خلال الفصل ؟

.....

السؤال 4 : كيف أتتكم فكرة إدخال الأغاني في الدروس ؟

تحت اقتراح المنهاج.

تبعاً لتوصيات المناهج الجديدة.

باهتمام شخصي بالأغاني.

بناء على طلب الطلاب.

السؤال 5 : كيف يتفاعل الطلاب على الأغاني في صف اللغة و على الفعاليات المرتبطة بها ؟

لا يوجد تفاعل تفاعل جيد وسط

السؤال 6: برأيك, ماهي المحاسن الممكن ان تقدمها الأغاني خلال العملية التعليمية ؟

.....

.....

.....

وما هي السلبيات ؟

.....

.....

.....

السؤال 7: بشكل أساسي. ماهي الغاية التي تطمح لها, أو تريد الوصول إليها. من خلال توظيف الأغاني في الدروس؟ (النسبة المئوية محسوبة على عينة من 25 مشارك قاموا بالرد على هذا السؤال. ممكن اختيار عدة إجابات).

- مقدمة/تمهيد للموضوع .
- مصطلحات.
- استماع و تدريبات الاستيعاب الشفهي.
- قواعد و نحو.
- البعد الثقافي و الاجتماعي للغة.
- تدريبات التعبير الشفهي و الإلقاء.
- تدريب كتابي.
- إملاء.
- تحليل نصوص و شعر و الصور البيانية.
- تدريبات سماعية و لفظية.

مع الشكر الجزيل لمساهمتمكم

Annexe 15

Mon manège à moi

Étienne Daho

Tu me fais tourner la tête
Mon manège à moi, c'est toi
Je suis toujours à la fête
Quand tu me tiens dans tes bras
Je ferais le tour du monde
Ça ne tournerait pas plus que ça
La terre n'est pas assez ronde
Pour m'étourdir autant que toi...
Ah! Ce qu'on est bien tous les deux
Quand on est ensemble nous deux
Quelle vie on a tous les deux
Quand on s'aime comme nous deux
On pourrait changer de planète
Tant que j'ai mon cœur près du tien
J'entends les flons-flons de la fête
Et la terre n'y est pour rien
Ah oui! Parlons-en de la terre
Pour qui elle se prend la terre?
Ma parole, y a qu'elle sur terre!!
Y a qu'elle pour faire tant de mystères!
Mais pour nous y a pas d'problèmes
Car c'est pour la vie qu'on s'aime
Et si y avait pas de vie, même,
Nous on s'aimerait quand même
Car...
Tu me fais tourner la tête
Mon manège à moi, c'est toi
Je suis toujours à la fête
Quand tu me tiens dans tes bras
Je ferais le tour du monde
Ça ne tournerait pas plus que ça
La terre n'est pas assez ronde...
Mon manège à moi, c'est toi!

Source : Paroles.net

Paroliers : NORBERT GLANZBERG / Jean CONSTANTIN

Paroles de Mon manège à moi © Peermusic Musikverlag G.M.B.H., Peer Music, Les Nouvelles EDI.MERIDIAN, Les Nouvelles Editions Meridian, S D R M, SONGS OF PEER, LTD.

Annexe 16

On était beau

Louane

Sur les trottoirs je pense à toi
Sur les boulevards je pense à toi
Dans la nuit noire je pense à toi
Même s'il est tard
Sous les réverbères je pense à toi
Dans la lumière je pense à toi
Tous les hémisphères je pense à toi
Sous la poussière

On était beau
Pourtant on accélérât sans freins
On s'aimait trop
Pour s'aimer bien
On était beau
Souvent, quand on souriait pour rien
On s'aimait trop
Pour s'aimer bien

Je me réveille je pense à toi
Encore sommeille je pense à toi
Trop de soleil je pense à toi
C'est plus pareil
On funambule, je pense à toi
On me bouscule je pense à toi
Si je recule je pense à toi
Je suis ridicule

On était beau
Pourtant on accélérât sans freins
On s'aimait trop
Pour s'aimer bien
On était beau
Souvent, quand on souriait pour rien
On s'aimait trop
Pour s'aimer bien

Je suis désolée je pense à toi
Presque obsédée je pense à toi
Dépossédée je pense à toi
Trop fatiguée
Sur toutes les routes je pense à toi
Si je m'écoute je pense à toi

L'ombre d'un doute, je pense à toi
Je me dégoûte

On était beau
Pourtant on accélérail sans freins
On s'aimait trop
Pour s'aimer bien
On était beau
Souvent, quand on souriait pour rien
On s'aimait trop
Pour s'aimer bien

Tu sais j'étouffe je pense à toi
Quand je découche je pense à toi
Je perds mon souffle je pense à toi
Au bord du gouffre
Encore un soir je pense à toi
J'ai le cafard je pense à toi
Dans le brouillard je pense à toi
Je peux pas y croire

On était beau
Pourtant on accélérail sans freins
On s'aimait trop
Pour s'aimer bien
On était beau
Souvent, quand on souriait pour rien
On s'aimait trop
Pour s'aimer bien

Source : Paroles.net

Paroliers : Thomas Caruso / Dany Synthe / Guillaume Boscaro / Aron Ottignon

Paroles de On Était Beau © Universal Music Publishing Group, Daktari Editions, Universal Music Publishing

Annexe 17

Paroles de l'œuvre finale élaborée par les apprenants

« À nous la chanson ! »

Tu me fais tourner la tête
Sur les trottoirs et les boulevards, je pense à toi
Je suis toujours à la fête
Mon manège à moi c'est toi

Je ferai le tour du monde
Tous les hémisphères, je pense à toi
La terre n'est pas assez ronde
Pour m'étourdir autant que toi

On était beau
Quant tu me tiens dans tes bras
Pourtant on accélérât sans freins
Tant que j'ai mon cœur près du tien

On pourrait changer de planète
Presque obsédée, je pense à toi
Je suis toujours à la fête
Trop fatiguée, sur toutes les routes je pense à toi

On était beau
Quand on est ensemble nous deux
Souvent quand on souriait pour rien
On s'aimait trop pour s'aimait bien

Et oui, parlons-en de la terre
Au bord du gouffre
Toujours des histoires de guerre
Les innocents étouffent

Et pour nous, il n'y a pas de problèmes
Tant que j'aurai le TCF en main
Plus rien ne m'arrête
Non plus rien

Index des notions

A

- actif, 75, 153, 172, 177, 184, 185, 195, 238, 303, 335, 358, 364, 395, 404, 406, 411, 417, 433, 437, 439, 446, 447
- action, 12, 29, 41, 53, 58, 59, 60, 61, 85, 102, 136, 143, 151, 153, 178, 184, 185, 188, 192, 193, 215, 245, 246, 247, 265, 266, 267, 270, 314, 315, 355, 390, 405, 442, 451, 454, 471
- activité langagière, 104
- activités, 15, 23, 30, 56, 62, 63, 65, 73, 74, 77, 78, 80, 83, 91, 92, 94, 97, 98, 104, 106, 110, 111, 113, 114, 115, 116, 117, 123, 133, 136, 138, 140, 148, 155, 156, 157, 163, 164, 167, 173, 178, 180, 181, 182, 183, 185, 186, 194, 200, 202, 206, 207, 208, 212, 213, 217, 218, 219, 220, 222, 247, 270, 273, 301, 303, 309, 315, 323, 326, 329, 330, 331, 333, 334, 338, 352, 358, 364, 368, 369, 375, 376, 377, 380, 381, 384, 385, 388, 392, 393, 396, 401, 403, 407, 408, 415, 418, 422, 423, 427, 436, 457, 463, 484
- affectif, 21, 143, 168, 187, 211, 248, 316, 319, 401, 406, 421, 447
- agir, 21, 90, 101, 105, 110, 118, 127, 182, 185, 187, 188, 196, 204, 205, 241, 267, 270, 298, 360, 404, 423
- altérité, 27, 228, 230, 231, 235, 240, 242, 400, 438
- apprentissage, 3, 12, 13, 14, 17, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 27, 28, 30, 31, 33, 37, 43, 44, 45, 46, 51, 53, 57, 60, 65, 66, 68, 71, 72, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 88, 89, 90, 91, 93, 94, 99, 101, 102, 103, 104, 106, 107, 109, 112, 113, 114, 116, 117, 119, 120, 122, 124, 125, 128, 129, 130, 131, 132, 134, 135, 137, 138, 141, 142, 146, 148, 149, 150, 151, 152, 154, 157, 158, 159, 161, 163, 164, 168, 169, 171, 172, 173, 174, 176, 177, 178, 181, 182, 183, 184, 186, 187, 189, 190, 192, 193, 194, 197, 201, 202, 204, 208, 209, 210, 212, 213, 218, 219, 220, 224, 225, 228, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 237, 240, 241, 242, 244, 245, 246, 247, 248, 258, 259, 261, 262, 265, 266, 267, 268, 269, 270, 271, 272, 275, 282, 299, 302, 303, 305, 306, 307, 308, 309, 310, 313, 317, 318, 319, 323, 324, 325, 327, 328, 329, 332, 333, 335, 343, 346, 352, 356, 357, 358, 359, 360, 361, 362, 363, 365, 366, 367, 371, 375, 378, 380, 387, 388, 392, 394, 395, 397, 400, 401, 404, 409, 411, 412, 415, 418, 422, 427, 433, 436, 437, 438, 439, 440, 443, 444, 446, 449, 450, 451, 452, 453, 456, 457, 467, 469, 473, 474, 475, 478, 483, 493
- approche communicative, 78, 172, 173, 177, 178, 186, 403
- art, 15, 16, 24, 25, 29, 35, 51, 61, 96, 233, 234, 242, 243, 244, 247, 248, 250, 252, 253, 255, 256, 276, 278, 280, 285, 288, 295, 298, 306, 308, 312, 324, 352, 407, 452, 453
- artistique, 3, 15, 19, 24, 25, 27, 28, 29, 30, 62, 88, 130, 222, 225, 233, 237, 238, 242, 243, 244, 245, 247, 248, 254, 274, 279, 282, 288, 293, 304, 311, 324, 399, 401, 402, 403, 408, 415, 419, 421, 422, 426, 427, 430, 433, 437, 438, 440, 445, 446
- auditeur, 29, 100, 195, 197, 198, 199, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 218, 250, 254, 256, 267, 283, 313, 316, 317, 325, 347, 420, 423, 424, 425, 426, 429
- authentique, 85, 177, 193, 208, 209, 212, 241, 247, 309, 311, 321, 322, 328, 331, 368, 369, 377, 404, 407, 427, 428, 470
- autonomisation, 84, 303
- autrui, 94, 95, 101, 103, 105, 118, 121, 135, 142, 228, 235, 237, 378, 379, 380, 400, 412, 437, 443

B

- besoins, 22, 27, 37, 45, 58, 77, 81, 82, 84, 86, 90, 106, 112, 126, 129, 130, 133, 137, 139, 143, 147, 169, 171, 172, 176, 177, 178, 186, 189, 208, 227, 283, 327, 329, 331, 338, 359, 376, 439, 444, 449, 473, 480

C

Calvet, 25, 26, 248, 277, 278, 284, 301, 306, 307, 314, 317, 318, 321, 322, 327, 413, 420, 427
CECRL, 79, 183, 184, 185, 188, 190, 191, 192, 218, 236, 357, 444
chanson, 3, 4, 6, 16, 17, 18, 19, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 51, 209, 225, 235, 237, 241, 248, 249, 250, 269, 273, 274, 276, 277, 278, 279, 280, 281, 282, 283, 284, 285, 286, 287, 288, 289, 290, 291, 292, 293, 294, 295, 296, 297, 298, 299, 300, 301, 305, 306, 307, 308, 309, 310, 311, 312, 314, 315, 316, 317, 318, 319, 320, 321, 322, 323, 324, 325, 326, 327, 328, 329, 330, 331, 332, 333, 334, 335, 336, 337, 338, 339, 340, 343, 344, 345, 346, 347, 348, 349, 350, 351, 352, 353, 356, 361, 363, 376, 386, 387, 388, 389, 390, 391, 392, 393, 398, 399, 400, 401, 402, 403, 404, 405, 406, 408, 409, 410, 411, 413, 414, 415, 416, 417, 419, 420, 421, 422, 423, 424, 425, 426, 427, 428, 429, 430, 431, 432, 433, 435, 438, 439, 440, 441, 442, 445, 446, 450, 452, 454, 455, 457, 458, 459, 460, 462, 465, 468, 470, 471, 473, 476, 479, 480, 481, 482, 484
chansons, 6, 18, 19, 26, 51, 64, 76, 192, 241, 248, 252, 256, 269, 277, 278, 279, 280, 282, 283, 284, 285, 286, 287, 288, 290, 291, 292, 293, 294, 295, 297, 298, 299, 300, 301, 305, 309, 310, 311, 312, 313, 316, 317, 319, 320, 321, 322, 327, 329, 331, 333, 336, 337, 338, 347, 348, 349, 350, 351, 361, 368, 382, 383, 385, 386, 387, 388, 389, 390, 391, 393, 399, 402, 407, 408, 413, 414, 417, 419, 420, 421, 422, 423, 424, 425, 426, 427, 428, 429, 430, 431, 432, 433, 435, 437, 438, 440, 446, 452, 454, 459, 467, 472, 473, 476, 483
chant, 24, 26, 50, 250, 265, 279, 281, 288, 294, 323, 324, 334, 406, 417, 422, 429, 432, 435, 478
classe de langue, 69, 134, 136, 211, 212, 247, 249, 302, 309, 318, 324, 328, 335, 381, 427, 446, 454
cognitif, 30, 211, 245, 258, 259, 268, 313, 314, 318, 319
communication, 3, 4, 5, 21, 25, 26, 27, 28, 33, 62, 71, 73, 74, 82, 90, 96, 99, 101, 103, 105, 108, 110, 111, 116, 117, 118, 121, 122, 123, 124, 126, 127, 134, 135, 136, 139, 140, 141, 144, 147, 148, 149, 155, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 181, 182, 183, 185, 187, 188, 189, 190, 191, 193, 194, 196, 199, 200, 201, 203, 209, 211, 212, 213, 216, 218, 219, 220, 226, 238, 245, 259, 260, 262, 264, 267, 274, 297, 304, 309, 319, 324, 337, 354, 355, 369, 370, 372, 373, 380, 383, 394, 397, 401, 404, 407, 422, 430, 436, 444, 464, 465, 472
communication orale, 112, 219, 383
communicative, 14, 26, 71, 77, 78, 81, 82, 85, 90, 91, 99, 122, 134, 136, 169, 170, 172, 173, 174, 176, 177, 178, 179, 180, 182, 183, 185, 186, 187, 189, 193, 194, 195, 210, 211, 234, 236, 267, 303, 309, 311, 355, 394, 403, 421, 451, 472, 478, 494
compétence, 3, 13, 21, 26, 27, 75, 81, 82, 90, 92, 99, 102, 124, 140, 141, 149, 169, 173, 174, 175, 176, 178, 183, 184, 185, 186, 189, 190, 191, 193, 194, 195, 196, 201, 203, 207, 209, 210, 212, 215, 216, 217, 218, 220, 224, 234, 237, 238, 313, 314, 336, 348, 354, 355, 370, 372, 373, 380, 383, 386, 397, 406, 407, 436, 438, 444, 445, 463, 464
compréhension, 14, 15, 19, 27, 28, 72, 73, 80, 110, 112, 138, 141, 147, 152, 155, 156, 158, 161, 164, 169, 171, 178, 179, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 213, 232, 234, 235, 245, 253, 267, 304, 313, 314, 315, 322, 325, 330, 337, 359, 360, 375, 388, 389, 393, 396, 402, 407, 422, 423, 425, 426, 427, 429, 435, 444, 457, 461, 462, 474
corps, 23, 26, 91, 95, 103, 108, 120, 135, 148, 170, 211, 221, 230, 231, 236, 238, 239, 240, 241, 244, 245, 246, 247, 248, 249, 251, 270, 275, 290, 324, 325, 378, 396, 402, 407, 430, 442, 443, 445, 446, 449, 466, 471
création, 24, 38, 39, 40, 41, 44, 56, 57, 61, 62, 64, 70, 179, 225, 240, 246, 247, 249, 252, 253, 293, 304, 334, 402, 409, 430, 466
créativité, 23, 24, 128, 146, 181, 222, 243, 244, 271, 320, 323, 331, 344, 352, 396, 419, 426, 429, 430, 437, 447, 459
culture, 12, 15, 20, 22, 27, 28, 31, 33, 36, 37, 38, 39, 41, 43, 44, 46, 50, 53, 54, 55, 56, 61, 72, 75, 78, 80, 84, 88, 103, 107, 122, 130, 134, 138, 209, 222, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 237, 239, 242, 247, 248, 254, 256, 257, 260, 275, 285, 287, 290, 291, 296, 299, 305, 306, 310, 319, 320, 324, 330, 331, 337, 348, 351, 358, 370, 380, 381, 384, 385, 392, 394, 396, 399, 400, 401, 406, 407, 412, 419, 426, 437, 438, 440, 445, 461, 463, 478, 479, 492

Cuq, 119, 138, 140, 148, 156, 159, 160, 164, 168, 177, 181, 182, 185, 194, 195, 196, 198, 207, 219, 229, 238, 270, 293, 303, 327, 330

D

Debyser, 79, 127, 308, 309

désir, 3, 15, 22, 26, 27, 30, 55, 86, 94, 112, 181, 195, 234, 237, 238, 242, 247, 265, 285, 287, 290, 307, 318, 324, 328, 356, 360, 367, 401, 419, 421, 430, 439, 442, 445, 446, 447

didactique, 3, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 21, 22, 23, 24, 25, 27, 28, 29, 30, 59, 60, 71, 75, 76, 79, 83, 85, 88, 89, 90, 91, 92, 99, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 118, 119, 121, 124, 126, 127, 128, 129, 131, 132, 133, 136, 137, 138, 139, 143, 144, 147, 150, 152, 154, 160, 163, 166, 169, 170, 171, 172, 173, 177, 180, 183, 184, 190, 192, 194, 195, 208, 210, 219, 223, 229, 230, 231, 233, 234, 235, 239, 242, 244, 245, 246, 247, 248, 262, 266, 267, 276, 278, 293, 302, 303, 305, 306, 307, 308, 309, 316, 317, 318, 323, 326, 327, 330, 331, 336, 358, 359, 363, 369, 370, 373, 375, 376, 377, 380, 387, 388, 390, 391, 392, 394, 395, 398, 399, 400, 403, 405, 406, 411, 414, 417, 421, 427, 438, 441, 443, 444, 445, 447, 449, 450, 451, 453, 456, 457, 458, 459, 460, 461, 462, 465, 466, 467, 468, 469, 471, 472, 473, 474, 475, 476, 477, 478, 481, 482, 483, 484

Didactique, 13, 92, 99, 101, 129, 133, 138, 141, 154, 219, 303, 450, 451, 456, 457, 460, 461, 463, 470, 472, 473

dimension, 5, 29, 77, 81, 90, 92, 125, 133, 138, 141, 142, 143, 149, 155, 156, 174, 182, 193, 208, 209, 213, 222, 226, 228, 232, 233, 234, 240, 250, 254, 258, 274, 278, 284, 290, 318, 324, 345, 355, 356, 380, 383, 384, 385, 386, 399, 406, 407, 415, 419, 426, 432, 434, 438, 440, 443, 444, 445, 446

Dumont, 236, 249, 296, 299, 306, 308, 315, 318, 319, 336, 337, 345, 414, 471

E

échanges, 35, 44, 46, 55, 57, 64, 74, 75, 80, 125, 126, 134, 140, 143, 148, 173, 177, 179, 180, 181, 183, 191, 212, 218, 241, 367, 368, 370, 396, 407, 419, 431, 437, 438, 446

écrit, 3, 13, 21, 49, 61, 75, 77, 81, 88, 90, 91, 92, 93, 95, 97, 98, 99, 102, 105, 108, 109, 110, 111, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 134, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 145, 146, 147, 150, 152, 162, 163, 164, 173, 177, 179, 187, 193, 194, 195, 218, 221, 222, 230, 239, 265, 281, 300, 301, 348, 369, 372, 374, 381, 395, 428, 444, 458, 468, 469

émotions, 25, 26, 95, 101, 103, 155, 168, 205, 232, 242, 244, 253, 255, 256, 258, 262, 269, 273, 274, 275, 278, 282, 288, 292, 316, 317, 324, 342, 400, 401, 402, 406, 411, 412, 420, 423, 426, 430, 433, 437, 438, 440, 444, 446, 458

énonciateur, 76, 203, 210, 245

enseignant, 18, 22, 60, 68, 71, 73, 76, 77, 78, 83, 84, 85, 93, 95, 96, 98, 101, 102, 108, 112, 116, 120, 121, 127, 128, 134, 136, 140, 144, 145, 147, 148, 152, 157, 158, 167, 172, 173, 177, 186, 187, 192, 202, 205, 208, 211, 212, 216, 219, 224, 231, 232, 310, 311, 312, 314, 317, 325, 329, 330, 335, 336, 337, 338, 339, 340, 343, 348, 368, 375, 376, 377, 378, 379, 392, 395, 396, 401, 405, 410, 411, 412, 416, 423, 424, 425, 426, 428, 436, 438, 439, 440, 441, 442, 444, 469

enseignement, 3, 10, 12, 13, 14, 21, 23, 24, 25, 27, 28, 30, 31, 33, 37, 38, 39, 41, 43, 44, 49, 51, 52, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 96, 97, 98, 99, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 111, 112, 113, 114, 115, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 125, 126, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 144, 145, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 156, 158, 161, 162, 164, 166, 169, 170, 172, 173, 178, 180, 182, 183, 184, 185, 186, 188, 189, 192, 193, 195, 196, 197, 201, 203, 206, 208, 209, 210, 213, 219, 221, 222, 224, 225, 226, 228, 229, 232, 233, 235, 236, 237, 240, 241, 242, 245, 246, 247, 249, 252, 268, 270, 275, 282, 295, 302, 303, 305, 306, 308, 309, 310, 313, 317, 324, 327, 333, 343, 346, 352, 356, 358, 359, 362, 363, 366, 371, 372, 375, 380, 381, 388, 390, 392, 394, 395, 396, 397, 401, 403, 404, 409, 411, 414, 415, 427, 438, 439, 441, 444, 446, 449, 450, 453, 455, 456, 458, 459, 460, 461, 463, 465, 466, 468, 469, 471, 472, 474, 475, 476, 477, 478, 479, 492

entre-deux, 15, 234, 236, 239, 240, 241, 242, 324, 400, 402, 419, 421, 446
envie, 22, 24, 53, 86, 269, 270, 285, 288, 331, 433, 436, 439
esthétique, 3, 4, 15, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 231, 234, 239, 240, 241, 242, 244, 245, 246, 247, 250, 251, 253, 260, 274, 284, 289, 290, 323, 324, 331, 356, 399, 400, 401, 405, 406, 408, 412, 415, 418, 419, 421, 425, 426, 429, 430, 432, 433, 437, 438, 440, 442, 445, 446, 449, 471, 475, 479
expérience, 4, 19, 22, 25, 26, 27, 28, 77, 86, 95, 116, 123, 130, 134, 150, 153, 154, 175, 202, 224, 233, 241, 243, 244, 246, 263, 264, 267, 303, 326, 330, 332, 355, 359, 365, 371, 378, 381, 392, 399, 400, 401, 405, 406, 407, 408, 412, 413, 415, 418, 426, 430, 433, 435, 436, 437, 439, 440, 441, 442, 443, 445, 446, 449, 452, 477
expression orale, 74, 114, 153, 155, 156, 158, 171, 178, 193, 200, 210, 212, 213, 217, 337, 338, 393

F

FLE, 3, 4, 5, 10, 13, 14, 15, 17, 18, 21, 22, 23, 25, 26, 27, 28, 30, 37, 54, 60, 62, 65, 68, 70, 71, 72, 73, 74, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 88, 98, 99, 121, 124, 133, 137, 147, 150, 152, 158, 169, 171, 173, 180, 186, 193, 195, 200, 202, 210, 211, 219, 222, 225, 231, 240, 241, 247, 252, 273, 276, 308, 309, 310, 311, 317, 318, 321, 323, 328, 329, 331, 332, 335, 350, 351, 352, 354, 355, 357, 358, 359, 363, 364, 365, 366, 367, 368, 369, 370, 371, 374, 377, 378, 381, 384, 387, 388, 394, 395, 396, 398, 399, 400, 401, 406, 407, 408, 409, 410, 411, 412, 422, 423, 426, 427, 428, 434, 435, 439, 445, 446, 449, 456, 457, 458, 459, 462, 467, 470, 473, 474, 475, 476, 477, 479, 480, 481, 483, 484, 487, 492, 505

I

identité, 15, 16, 21, 27, 28, 39, 42, 48, 88, 93, 94, 101, 124, 136, 222, 224, 225, 226, 227, 228, 230, 231, 232, 233, 239, 240, 242, 243, 244, 256, 275, 307, 324, 380, 402, 406, 412, 426, 438, 443, 444, 455, 467, 473
imitation, 24, 113, 122, 146, 154, 163, 165, 168, 169, 266, 267, 403
interaction, 3, 4, 15, 21, 68, 71, 83, 93, 101, 104, 109, 112, 116, 118, 124, 136, 149, 157, 169, 175, 176, 192, 193, 194, 204, 211, 212, 218, 219, 234, 237, 244, 303, 325, 326, 369, 394, 405, 406, 408, 419, 444, 456, 462, 464, 466
interculturel, 15, 73, 76, 125, 224, 229, 234, 242, 419, 421, 450
interlangue, 15, 178, 234, 235, 236, 242, 419, 421, 477

L

langue, 3, 6, 9, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 20, 21, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 33, 35, 36, 37, 38, 40, 41, 42, 43, 44, 46, 49, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 62, 63, 64, 65, 66, 68, 69, 70, 71, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 103, 104, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 117, 119, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 163, 164, 166, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 180, 181, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 204, 205, 207, 209, 210, 211, 212, 213, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 222, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 239, 240, 241, 242, 244, 245, 246, 247, 248, 249, 251, 253, 258, 262, 263, 266, 270, 271, 272, 273, 274, 275, 276, 280, 281, 283, 287, 289, 290, 292, 293, 295, 297, 299, 300, 301, 302, 303, 304, 305, 306, 307, 309, 310, 311, 314, 315, 316, 317, 318, 319, 320, 321, 322, 323, 324, 325, 326, 327, 329, 330, 331, 332, 333, 334, 335, 336, 337, 339, 341, 343, 346, 347, 348, 349, 350, 351, 352, 353, 354, 355, 356, 357, 358, 359, 360, 361, 363, 365, 366, 367, 369, 370, 371, 372, 373, 374, 375, 379, 380, 381, 383, 384, 385, 388, 390, 391, 392, 393, 394, 396, 397, 399, 400, 401, 402, 403, 404, 405, 406, 407, 408, 411, 412, 413, 414, 415, 416, 419, 420, 421, 426, 427, 428, 430, 431, 433, 434, 436, 437, 438, 439, 440, 441, 443, 444, 445, 446, 447, 449, 450, 451, 452, 453, 454, 455, 456, 458, 460, 461, 462, 465, 466, 467, 468, 469, 470, 471, 472, 473, 474, 476, 477, 478, 480, 484, 492, 493, 499

langue cible, 22, 26, 74, 80, 138, 140, 141, 157, 158, 172, 173, 176, 178, 192, 217, 236, 237, 242, 244, 304, 309, 311, 370, 371, 374, 385, 403
langue étrangère, 3, 21, 25, 26, 27, 28, 30, 33, 53, 65, 69, 71, 93, 94, 124, 126, 138, 139, 142, 144, 145, 149, 155, 156, 164, 170, 172, 174, 176, 196, 201, 204, 211, 217, 220, 225, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 236, 237, 238, 239, 240, 242, 246, 248, 249, 267, 272, 301, 304, 309, 314, 318, 322, 335, 347, 358, 361, 380, 381, 402, 405, 406, 426, 430, 443, 444, 445, 446, 447, 454
langue maternelle, 20, 80, 94, 111, 125, 129, 138, 139, 142, 144, 146, 150, 152, 155, 156, 164, 196, 211, 224, 225, 229, 230, 231, 232, 233, 242, 272, 314, 369, 374, 402, 427, 452
linguistique, 3, 18, 21, 24, 26, 27, 33, 34, 42, 47, 53, 54, 58, 62, 73, 74, 77, 81, 85, 91, 96, 97, 98, 109, 111, 117, 128, 130, 132, 134, 135, 140, 142, 154, 159, 161, 163, 168, 170, 175, 176, 177, 182, 183, 190, 191, 193, 195, 196, 197, 201, 204, 207, 208, 209, 210, 215, 225, 227, 228, 230, 235, 237, 239, 248, 272, 274, 290, 302, 305, 306, 307, 315, 321, 322, 334, 338, 346, 356, 358, 363, 373, 375, 388, 395, 397, 400, 401, 404, 406, 413, 420, 421, 426, 427, 435, 438, 445, 450, 451, 452, 460, 462, 466, 467, 468, 474, 483

M

médiation, 28, 238, 243, 244, 245, 275, 317, 399, 401, 407, 452
mélodie, 6, 51, 202, 249, 253, 255, 259, 262, 267, 273, 274, 277, 281, 283, 307, 314, 318, 322, 323, 325, 332, 335, 342, 346, 351, 352, 387, 400, 408, 423, 424, 425, 431, 432
mémoire, 6, 16, 59, 68, 73, 90, 110, 204, 206, 247, 257, 258, 259, 261, 268, 272, 277, 293, 302, 314, 318, 403, 450, 466, 479
Méthode, 10, 13, 17, 72, 88, 129, 157, 358, 480, 481
Méthodologie, 13, 18, 128, 129, 318, 403, 476
méthodologies communicatives, 302, 310
motivation, 16, 22, 78, 82, 84, 134, 147, 148, 151, 162, 177, 193, 237, 250, 260, 269, 270, 274, 301, 309, 310, 318, 329, 343, 351, 372, 378, 397, 398, 401, 406, 418, 420, 440, 446
musique, 4, 15, 16, 23, 24, 25, 26, 28, 36, 38, 50, 51, 52, 61, 62, 65, 88, 235, 248, 249, 250, 251, 252, 253, 254, 255, 256, 257, 258, 259, 260, 261, 262, 263, 264, 265, 267, 268, 269, 270, 271, 273, 274, 277, 278, 279, 280, 281, 282, 283, 284, 285, 286, 288, 291, 292, 301, 302, 305, 306, 307, 308, 314, 315, 316, 317, 318, 321, 322, 323, 325, 326, 327, 328, 332, 334, 335, 338, 339, 340, 342, 346, 386, 387, 389, 402, 413, 420, 422, 424, 426, 430, 431, 445, 450, 451, 452, 453, 455, 458, 461, 463, 467, 468, 471, 475, 479

N

neurones miroirs, 16, 265, 266, 477

O

objectif, 21, 29, 30, 55, 63, 73, 76, 99, 104, 111, 130, 138, 139, 144, 145, 151, 153, 155, 156, 157, 158, 159, 164, 166, 170, 171, 173, 176, 179, 182, 184, 185, 190, 197, 202, 204, 205, 207, 209, 215, 219, 228, 246, 250, 313, 314, 327, 330, 338, 355, 359, 389, 399, 412, 417, 425, 429, 447, 469
onomasiologique, 14, 198, 304
oral, 3, 4, 5, 13, 14, 15, 21, 22, 23, 25, 26, 27, 28, 30, 49, 71, 72, 73, 82, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 132, 133, 134, 136, 137, 139, 140, 141, 142, 143, 145, 146, 147, 149, 152, 155, 156, 158, 161, 163, 173, 178, 179, 181, 182, 183, 187, 190, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 209, 210, 211, 213, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 241, 247, 303, 304, 306, 322, 338, 354, 356, 360, 361, 364, 369, 370, 371, 372, 373, 374, 376, 380, 382, 394, 396, 397, 398, 401, 403, 406, 411, 419, 429, 433, 437, 439, 443, 445, 446, 450, 451, 452, 454, 456, 459, 460, 461, 462, 463, 465, 466, 468, 469, 471, 474, 475, 476, 478, 481, 483
originalité, 147, 153, 159, 167, 248, 352, 437

outil, 3, 25, 29, 30, 52, 79, 98, 101, 102, 115, 117, 143, 147, 169, 183, 184, 226, 251, 264, 307, 319, 323, 332, 336, 360, 390, 400, 450, 468, 478

P

parole, 15, 21, 23, 27, 28, 30, 80, 88, 89, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 105, 110, 112, 113, 115, 118, 119, 121, 123, 124, 126, 133, 134, 135, 140, 143, 156, 161, 168, 170, 171, 172, 176, 179, 181, 182, 183, 185, 191, 193, 197, 201, 203, 209, 211, 212, 216, 217, 218, 222, 223, 231, 236, 237, 238, 243, 244, 246, 247, 261, 266, 268, 271, 272, 280, 307, 314, 320, 324, 343, 359, 360, 372, 373, 374, 378, 379, 381, 395, 396, 406, 407, 415, 417, 443, 444, 449, 466, 470, 475, 478, 508

pédagogie, 89, 108, 112, 127, 128, 130, 131, 132, 147, 169, 174, 179, 183, 211, 239, 247, 335, 404, 432, 434, 447, 451, 452, 461, 464, 469, 478

pédagogique, 12, 18, 19, 21, 22, 24, 38, 43, 45, 59, 60, 66, 89, 92, 104, 105, 112, 113, 120, 121, 135, 140, 144, 151, 152, 171, 183, 184, 186, 208, 209, 222, 236, 241, 242, 245, 250, 264, 266, 270, 278, 297, 301, 303, 304, 306, 309, 310, 319, 324, 326, 328, 332, 336, 338, 357, 363, 373, 375, 376, 377, 381, 394, 395, 407, 412, 415, 417, 422, 436, 437, 441, 442, 443, 447, 456, 459, 462, 467, 472, 480, 483

perceptions, 270

perspective actionnelle, 14, 26, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 194, 303, 404, 459, 472, 474, 494

phonétique, 26, 74, 107, 122, 146, 152, 158, 162, 164, 165, 166, 167, 182, 190, 197, 204, 249, 262, 272, 287, 307, 314, 323, 325, 331, 333, 392, 393, 408, 411, 420, 421, 427, 428, 434, 438, 457, 463, 466, 471, 473, 478, 482

Pierra, 7, 197, 231, 236, 238, 239, 240, 241, 245, 247, 249, 250, 324, 325, 328, 400, 402, 407, 411, 412, 419, 421, 426, 430, 437, 441, 445, 467, 478

plaisir, 3, 16, 23, 25, 237, 253, 260, 269, 274, 277, 278, 305, 306, 310, 318, 323, 326, 328, 329, 331, 400, 401, 406, 412, 423, 459, 493, 504

poème, 238, 245, 246, 256, 269, 280, 315, 412, 471

poésie, 36, 52, 76, 95, 138, 235, 238, 242, 246, 248, 249, 252, 273, 274, 281, 283, 284, 288, 289, 290, 291, 294, 308, 312, 330, 348, 352, 393, 426, 480

poétique, 26, 93, 238, 240, 243, 247, 248, 284, 290, 333, 432, 435, 466

pratique, 3, 18, 20, 23, 24, 25, 29, 30, 44, 49, 71, 73, 74, 78, 79, 82, 83, 97, 103, 105, 106, 111, 113, 118, 121, 125, 130, 138, 141, 143, 146, 149, 150, 152, 153, 156, 161, 164, 176, 180, 181, 185, 192, 195, 210, 213, 221, 222, 224, 225, 235, 236, 243, 246, 255, 259, 264, 265, 268, 278, 281, 284, 286, 299, 306, 313, 320, 326, 333, 336, 338, 344, 346, 353, 355, 361, 363, 367, 368, 369, 371, 372, 374, 375, 376, 377, 378, 380, 383, 384, 388, 390, 391, 394, 397, 398, 401, 403, 404, 405, 417, 427, 433, 435, 436, 438, 445, 446, 453, 454

production, 15, 91, 93, 102, 103, 106, 110, 112, 120, 140, 148, 154, 156, 157, 164, 167, 175, 176, 178, 180, 181, 183, 192, 194, 195, 196, 201, 207, 209, 210, 213, 214, 215, 217, 218, 219, 221, 242, 244, 248, 255, 266, 311, 320, 321, 333, 337, 360, 403, 404, 405, 407, 408, 410, 417, 423, 431, 446, 454, 457, 465

projet, 5, 18, 30, 60, 68, 70, 133, 160, 184, 187, 201, 335, 353, 355, 357, 362, 382, 397, 399, 401, 402, 403, 404, 405, 406, 407, 408, 409, 410, 411, 412, 415, 416, 417, 418, 422, 427, 432, 433, 434, 435, 436, 437, 438, 439, 445, 446, 451, 452, 483, 484

Puren, 129, 130, 131, 137, 141, 144, 145, 147, 151, 152, 153, 157, 160, 161, 162, 173, 303

Q

questionnaire, 17, 180, 332, 356, 359, 360, 361, 362, 369, 377, 378, 382, 389, 390, 396, 408, 487, 505, 506

R

récepteur, 194, 198, 199, 203, 218, 245, 254, 315

réception, 110, 180, 194, 195, 196, 197, 198, 218, 247, 312, 333, 371, 372, 407, 426, 429, 445, 446
rythme, 24, 50, 78, 121, 148, 165, 168, 169, 173, 196, 204, 214, 215, 248, 249, 255, 262, 271, 272,
274, 278, 280, 282, 306, 307, 310, 315, 318, 321, 322, 323, 325, 326, 330, 335, 339, 342, 352, 408,
413, 414, 421, 423, 424, 425, 431, 467, 475

S

sémasiologique, 14, 197, 198, 199, 314
sensibilité, 254, 283, 323, 420, 421
situation orale, 94, 95, 104, 209, 373, 374, 379, 383, 395, 397, 445, 481, 483
situations de communication, 112, 171, 176, 201
société, 17, 22, 24, 27, 28, 29, 33, 40, 41, 43, 44, 50, 53, 54, 64, 65, 76, 78, 80, 90, 96, 99, 105, 113,
123, 124, 128, 137, 143, 174, 176, 185, 209, 222, 226, 227, 229, 248, 250, 255, 256, 276, 279, 284,
290, 291, 292, 293, 294, 297, 298, 299, 300, 301, 303, 307, 309, 311, 316, 319, 327, 348, 365, 377,
381, 382, 384, 385, 392, 405, 420, 438, 454, 477
socioculturel, 3, 17, 18, 26, 28, 72, 77, 84, 122, 187, 216, 276, 318, 321, 322, 349, 363, 373, 380, 383,
384, 385, 386, 388, 393, 406, 438, 484
sociolinguistique, 107, 108, 121, 170, 175, 179, 190, 191, 221, 453, 463
subjectivité, 27, 95, 101, 119, 135, 136, 217, 220, 222, 230, 235, 240, 241, 242, 244, 249, 275, 303,
319, 324, 337, 377, 378, 401, 413, 426, 438, 446, 456, 472
support, 3, 4, 26, 28, 77, 85, 146, 150, 152, 160, 162, 167, 179, 196, 242, 249, 283, 306, 309, 313,
317, 326, 327, 329, 331, 344, 368, 387, 388, 390, 391, 399, 434, 437, 484
Syrie, 3, 4, 6, 11, 12, 13, 21, 24, 25, 27, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45,
46, 47, 48, 49, 50, 51, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 71, 72, 73, 76,
77, 78, 79, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 232, 299, 300, 305, 354, 355, 357, 359, 363, 364, 366, 367, 371,
377, 381, 382, 383, 389, 394, 395, 399, 400, 415, 417, 418, 419, 445, 446, 447, 449, 450, 453, 454,
459, 460, 463, 464, 465, 474, 477, 478, 479, 480, 481, 492, 493

T

théâtre, 61, 62, 64, 65, 114, 180, 207, 235, 236, 240, 245, 246, 247, 266, 281, 312, 371, 382, 385,
411, 442, 443, 444, 449, 453, 470, 471, 476
TICE, 10, 43, 60, 70, 156, 303, 304, 459
transmission, 101, 215, 216, 226, 245, 305, 380, 396, 411, 437, 447

V

voix, 6, 23, 25, 26, 27, 50, 51, 74, 90, 95, 97, 99, 103, 120, 140, 157, 160, 163, 179, 196, 197, 200,
201, 208, 211, 216, 218, 221, 227, 230, 231, 234, 236, 238, 239, 240, 241, 242, 245, 246, 248, 249,
262, 264, 274, 275, 280, 281, 282, 287, 288, 290, 292, 293, 297, 300, 308, 310, 311, 314, 315, 316,
325, 339, 340, 342, 343, 344, 362, 375, 389, 402, 403, 413, 414, 419, 421, 422, 424, 425, 428, 429,
430, 435, 437, 442, 445, 446, 457, 471, 476