

Ministère de L'Enseignement Supérieur et de la
Recherche Scientifique
Université ABOU BEKR BELKAID TELMCEN
Faculté des Lettres et des Langues
Section : français

THESE DE DOCTORAT

Discipline : Didactique du français

Préparée par

Gallal Sidi Mohamed BENMEDJAHED

Directeur de thèse

Pr. Belabbas MISSOURI (Université Djilali Liabès- Sidi Bel Abbes)

Intitulé

**L'impact de la chanson d'expression francophone sur
l'apprentissage du FLE, au sein de l'école algérienne. Cas des
apprenants de 2^{ème} année du cycle moyen.**

Membres du Jury

Présidente : **Dr. BRAHMI Fatima** (M.C.A) - Université de Tlemcen

Rapporteur : **Pr. Belabbas MISSOURI** (Professeur)- U.D.L de Sidi Bel Abbès

Examinatrice : **Pr. BOUTEFLIKA Yamina** (Professeur) - U.D.L de Sidi Bel Abbès

Examinatrice : **Pr. BENSEKAT Malika** (Professeur) - Université de Mostaganem

Examinatrice : **Dr. OUDJEDI DAMERDJI Aouicha** (M.C.A) - Université de Tlemcen

Examineur : **Dr. BENGHABRIT Toufik** (M.C.A) - Université de Tlemcen

Octobre 2020

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier profondément et tout particulièrement Monsieur Belabbas MISSOURI, mon Directeur de recherche, qui s'est toujours montrée disponible, encourageant et généreux. Ses précieux conseils, son aide inestimable et son soutien régulier m'ont permis de réaliser ce travail.

Mes remerciements s'adressent également aux collègues et chers amis de l'université de Tlemcen qui ont cru en moi et m'ont témoigné leur sympathie et solidarité.

Enfin, un grand merci à ma chère tendre famille ainsi qu'à mes proches qui ont fait preuve de patience et de compréhension en m'offrant la possibilité d'arriver au bout de ce projet.

Aux apprenants et aux enseignants des collèges de la commune de Hennaya. Sans eux, l'enquête que nous avons menée dans le cadre de notre recherche n'aurait pas été possible.

DEDICACES

*Je dédie ce modeste travail à celle qui m'a donné la vie,
le symbole de tendresse, qui s'est sacrifiée pour mon bonheur
Et ma réussite, à ma mère, que Dieu la garde et la protège.*

*A mes enseignants, Mme BENMANSOUR Sabiha, Mme OUDJEDI
DAMERDJI Aouicha, M. BENGHABRIT Toufik, Mme BENABADJI et bien
d'autres qui m'ont énormément aidé dans mon parcours universitaire.*

*A ma femme Chahrazed et à mon fils Rayane mais également à mes sœurs
(Ilham, Nawel, Nassima),*

*À tous mes amis : Mme BRAHMI Fatima, Mme DALI YUCEF Tema,
M. Kamel MESSABAH, M. BENHAMED Abderrahmane, M. Salaouandji
Abdrahim, M. BERBAR Lotfi, Mme DERMI, Mme SAHARI.*

*A tous mes collègues de la faculté des lettres
Et des sciences humaines de l'Université de Tlemcen.*

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Introduction générale

L'enseignement comme apprentissage du FLE occupe une place très significative dans le progrès du programme entamé par le Ministère de l'Education Nationale, et de la Recherche Scientifique voulue en profondeur, et encadrée par une perspective qui se veut stratégique, et qui cherche une place concrète dans le domaine de la didactique.

En effet, une expérimentation élargie est menée sur le curriculum des quatre premières années du cycle moyen, outre, un important projet d'amélioration et d'affinement du curriculum et des programmes, de tout le cycle collégial.

Quand il s'agit de la didactique des langues étrangères, très souvent, l'accent a été mis sur la lecture pour aboutir à l'écrit ; cet écrit a servi de point de repère pour bien estimer les progrès de l'école. Aujourd'hui, avec l'arrivée des approches méthodique prouvées scientifiquement, l'oral est placé sur le devant de la scène scolaire.

Dans ce contexte, Louis PORCHER et Dominique GROUX se rejoignent et avancent que :« [...], Dès lors les langues ont changé de statut social. Alors qu'autrefois elles étaient enseignées pour des raisons essentiellement culturelles, mettant très fortement l'accent sur l'écrit, en particulier sur le savoir lire, notamment les grands auteurs (primauté de la littérature), elles visent maintenant ce que l'on pourrait opérationnellement appeler une « légitimité communicative », Il est question de cette aptitude à comprendre et à se faire comprendre dans la langue considérée ».¹

En effet, l'enseignement/apprentissage de la langue cible ne doit pas se focaliser à accumuler des savoirs académiques mais à la mise en œuvre de ces savoirs sous forme de savoir-faire. La priorité est accordée ainsi à la langue écrite et parlée comme moyen de communication et non comme système de règles afin d'atteindre cet objectif et libérer plusieurs compétences chez nos apprenants.

Nous nous interrogeons par conséquent sur le type d'activités à mettre en œuvre. Sur ce point, nous n'estimons que les activités ludiques, telles que les chansons et les comptines. Ce sont des supports qui, préalablement, favorisent davantage l'acquisition de la langue étrangère. D'ailleurs, ces activités de chansons seront au cœur de notre projet qu'on évoquera prochainement.

Malgré les efforts colossaux de l'Education nationale, le handicap reste de taille. Nous nous demandons, à travers une enquête de terrain, pourquoi la majorité écrasante des apprenants du

¹GROUX, D. ; L. Porcher, *L'apprentissage précoce des langues*. PUF, 1988 (Que sais-je ?) p. 07

cycle moyen, éprouvent-ils contraintes et difficultés à exploiter leurs pré-requis et à les adapter selon la situation de communication dans laquelle ils sont imprégnés.

Dans les établissements scolaires algériens, et depuis les années 80, l'enseignement des langues étrangères était basé sur les consignes de l'approche par objectifs². Celle-ci accorde un grand intérêt à la sélection des connaissances et à la manière dont elles sont transmises. Pour cette approche, le nécessaire est d'assurer la fixation des savoirs chez les apprenants.

Partir sur la voie de la langue de Molière n'est guère une tâche facile, surtout quand cette dernière n'est pas la langue maternelle de l'apprenant. Ainsi, acquérir la langue française exige beaucoup d'effort et beaucoup de temps d'apprentissage, et surtout de la motivation et de la patience. Par ailleurs, faire apprendre la langue française à des apprenants dont ce n'est pas leur langue maternelle demande les mêmes capacités. Des interrogations d'ordre pratique surviennent alors :

Comment est-il possible de pratiquer la langue cible de façon ludique, efficace et originale ? Quelle activité authentique utiliser et comment l'expérimenter ? C'est à partir de ces interrogations qu'apparaît une réflexion personnelle. La chanson ne pourrait-elle pas être cette activité ludique ?

A travers ce projet, nous tenterons de prouver que la pratique de la chanson en cours de FLE permet à long terme d'acquérir la langue française. Le choix de cette thématique nous semble raisonnable et réfléchi. La musique occupe une grande place dans notre vie et depuis notre tendre âge et la possibilité d'enseigner et pratiquer cette passion en classe nous motive généreusement.

Dans une chanson, on découvre des mélodies et du rythme mais également des textes ! De plus, l'activité de chanson est un support authentique et mérite sa place en classe. En effet, c'est une activité non créée à des fins pédagogiques. Lorsqu'elle est pratiquée en classe, elle est présente telle qu'elle est, sans aucun changement apporté.

La pratique d'un tel genre d'activité donne une possibilité concrète à l'apprentissage de la langue étrangère. En effet, les élèves peuvent écouter des chansons pratiquement tous les jours et partout. Ainsi, les apprenants peuvent créer des liens entre ce qu'ils abordent dans leur vie quotidienne et ce qu'ils abordent à la classe.

Pourquoi avoir choisi d'accomplir cette tâche en classe de français langue étrangère ? Pour la simple et bonne raison que cette activité n'est pas réellement pratiquée en classe de français d'une part. D'autre part, elle peut être exploitée, à plusieurs niveaux. Nous souhaitons

²Programme de document d'accompagnement de la deuxième année collège, 2008 :3.

donc, que grâce à ce projet, et à travers la chanson, l'univers musical trouve son statut, en classe de français langue étrangère.

Théoriquement parlant, une relation didactique efficace estime que les apprenants ont la capacité de comprendre des intentions de l'enseignant. Mais il faut également que ce dernier ait le challenge de les comprendre et de voir quels sont leurs vrais besoins pour apprendre efficacement. Cette alliance est automatiquement implicite. Lorsque le contrat est bien installé. Au final, chacun comprend les attentes de l'autre.

La mise en place d'un nouveau contrat didactique, l'adoption d'une évaluation sommative et progressive par le biais du cadre commun de référence « CECRL » et l'accès aux autres disciplines s'imposent dignement. Ces derniers sont un ensemble de savoirs, savoir-faire et savoir-être qui permettent de résoudre un magma de problèmes que peuvent rencontrer nos apprenants. De même, l'objectif majeur de l'enseignement est d'identifier réellement des actions pédagogiques bien précises, adéquates à un niveau déterminé.

Parler de compétence actionnelle dans les milieux scolaires c'est d'abord mettre l'accent sur le développement individuel et social de l'apprenant ; autrement-dit c'est la liaison vitale à créer entre les apprentissages acquis à l'école, et les contextes utilisables en dehors de la classe.

D'après les programmes scolaires, on attend de l'apprenant de 2^{ème} année de cycle moyen qu'il développe, grâce aux apprentissages linguistiques, ses capacités communicationnelles déjà amorcées en 1^{ère} AM, autrement-dit qu'il sache s'adapter suffisamment aux situations communicationnelles plus complexes.

Tout au long de son cycle d'apprentissage, l'apprenant agrandira sa curiosité, son ouverture, ses savoirs sur d'autres cultures. Cela développera amplement en retour, sa pensée, sa réflexion, ses idées et aidera davantage la construction de son identité, afin qu'il devienne autonome, au fur et à mesure.

Développer une vraie autonomie langagière et écrite chez l'apprenant, n'est pas une tâche si facile que ça en ait l'air. Cela demande beaucoup de moyens et de temps mais également un sacrifice des enseignants qui veulent trouver des solutions.

La communication orale est L'objectif de la didactique des langues étrangères aujourd'hui. Depuis la succession des dernières approches jugées efficaces, dans l'usage de la didactique, le monde de l'apprentissage des langues étrangères a subi une transformation au niveau des objectifs et des principes.

L'apprenant est dorénavant mis au cœur de son apprentissage. Il en est devenu le principal acteur. L'intérêt de cet apprentissage consiste à pouvoir communiquer naturellement et

progressivement dans la langue cible qu'il s'est appropriée, et dans n'importe quelle situation de communication dans laquelle il se trouve, que ce soit en écrit ou en oral.

Les bouleversements pédagogiques dans le monde de l'enseignement/ apprentissage, des dernières années, placent les enseignés et les enseignants en relation directe avec le présent. Ils donnent un accès facile à la tâche de la communication et aboutissent à l'interaction et l'action immédiate en langue cible. Dans le futur, l'apprenant apprendra davantage et utilisera progressivement la langue française en temps réel.

Face aux orientations méthodologiques pour l'enseignement-apprentissage du Français langue étrangère, il semble dorénavant que de nouvelles voies sont possibles comme apprendre efficacement à parler et à écrire par le biais de l'activité de chanson.

A travers, les médias et Internet, beaucoup d'enseignants des collèges algériens souhaitent introduire la chanson dans leurs classes. Moyen ludique pour enseigner, original et stimulant pour les élèves qui désirent apprendre avec des moyens faciles et rapides.

L'ambition de vouloir aborder l'enseignement-apprentissage de langue cible en adoptant un point de vue musical n'est pas sans fondement.

L'efficacité de l'apprentissage à travers la chanson n'est plus à démontrer. Plusieurs recherches scientifiques à travers des articles et des thèses de doctorat ont montré l'efficacité de ce support ludique. On sait, pertinemment, toute l'importance des contenus prosodiques et musicaux dans la parole de la chanson. Or, l'interprétation musicale arrive à une telle virtuosité, qu'elle pourrait fournir aux enseignants de nouvelles ressources visant à un meilleur contrôle de la langue cible chez nos apprenants.

La chanson, en soi, est fortement liée à la culture de l'autre dans sa diversité. Elle est un lien de découverte de la réalité multiculturelle française et francophone. Ce support reste, néanmoins, peu exploité et peu abordé dans les manuels scolaires. Tant de questions se posent ! Comment introduire, aux élèves, la chanson d'expression française ? Comment faire découvrir ce support en classe ?

Sans contester leurs intérêts pour un apprentissage global des connaissances, les activités de chanson sont des sollicitations passionnelles et artistiques, bien présentées. Théoriquement parlant, elles peuvent générer des accès nécessaires à la langue parlée mais également à la langue écrite qui véhiculent à leur tour, une manière de penser opposée à la nôtre.

Autant d'interrogations que se posent de nombreux enseignants, attentifs et curieux de découvrir et de faire montrer des textes de chansons représentatives du français de la vie courante. Mais également, la chanson française permet de suivre les tendances de la culture française en écoutant un registre diversifié de chansons et de chanteurs français et francophones. Il est tout à

fait, possible d'entendre à travers la chanson, le langage et la pensée de la rue sans être en France, ce qui est nécessaire pour l'apprentissage de la langue cible.

L'amélioration des capacités de compréhension et de production orales fait partie des objectifs principaux fixés par les instructions officielles au collège algérien. Le développement de ces capacités chez l'apprenant par l'enseignant passe par une analyse des dispositifs qui sont mis en pratique par ces mêmes capacités.

Ainsi, faire apprendre une langue cible à nos apprenants, sans attirer leurs attentions, ne les met pas en situation d'améliorer des savoir-faire qui seront transférables et praticables à d'autres situations de communication. De même, la rectification ponctuelle des incorrections de prononciation n'accorde pas à l'apprenant une possibilité de savoir pourquoi il a commis une erreur ni, également, comment l'arranger. Si l'on veut s'acheminer vers une véritable autonomie langagière, il convient de l'aider à bâtir ses propres outils de compréhension et de production.

Face à la mondialisation, la maîtrise des langues étrangères n'est plus un savoir à mettre en second plan. Chacun de nous découvrira une langue autre que sa langue maternelle. Il s'agit d'une rencontre qui peut s'avérer frustrant pour certains apprenants. Comment éduquer l'oreille à la musicalité de la langue nouvelle ? Pour évoquer le mot son, la chanson et la musique sont les mieux placées quand il s'agit de l'intonation.

Dès leur plus jeune âge, les enfants usent un langage musical pour transmettre un message à leur parent. Ainsi, les murmures, les pleurs, les chants, la gestualité sont des réactions purement naturelles. Dès leur premier âge, les enfants côtoient leur langue maternelle qu'ils amélioreront très vite en pratiquant cette musicalité des sons.

Langue et musique sont donc essentiellement des phénomènes sonores : leur représentation orthographique n'est au mieux qu'une empreinte de ces phénomènes. Ainsi, écoute, perception, Imitation, création sont des termes qui se baignent dans la musique de la langue.

L'expérience que nous avons menée sur la même thématique, a fait naître chez nous une réflexion et des questions sur l'usage des langues cibles à l'école. Quel apport de la chanson peut-elle avoir dans l'apprentissage d'une langue étrangère ? Une méthode créative des langues peut-elle adopter des activités musicales dans l'enseignement des langues étrangères ?

Un autre aspect qui mérite d'être souligné a trait au type de lien qui lie la pratique et la théorie dans ces deux disciplines citées avant. En fait, l'apprentissage des chansons, de l'harmonie n'aurait pas de sens s'il ne s'agissait que de maîtriser le rythme et les intonations. De même, la connaissance de la grammaire d'une langue cible n'est pas en soi, l'objectif de l'apprentissage mais le moyen pour pouvoir «se produire » par la suite.

Il nous semble qu'il n'est pas grave cependant que l'on oublie ou néglige cette prémisse et il arrive fréquemment que l'on prenne les affirmations théoriques et les descriptions formelles des langues comme le but premier et dernier de l'apprentissage.

Quand il s'agit de ludisme, au lieu de séparer les activités ludiques telle que la chanson et l'apprentissage de la langue cible comme s'il s'agissait de deux matières indépendantes, celles-ci sont présentées comme une seule, étant donné que le but primordial est bien évidemment de développer une autonomie chez nos apprenants.

Le rôle de l'activité ludique et didactique n'est rien de spécial. D'innombrables textes et documents sur l'apprentissage des langues étrangères, de différents niveaux et idées, incluent des chansons comme activité ludique et développent suffisamment des tâches d'apprentissage autour de ce support. Depuis quelques temps, sur Internet, on constate des méthodes en ligne entièrement fondées sur la chanson, incluant des activités didactiques complètement conçues et structurées autour de cet outil, mais envisagées surtout comme complémentaires à d'autres formes d'apprentissages.

La formule chantée de la langue est généralement exprimée comme un jeu et parfois même complètement chassée des objectifs du cours. On utilise l'activité de la chanson comme prétexte pour développer l'expression orale et mettre l'accent sur l'approche culturelle qu'elle véhicule pour mêler d'autres compétences linguistiques.

Nous savons pertinemment l'intérêt général de ce genre d'activités de chansons, quand il s'agit de motiver nos apprenants pour l'amélioration de leurs compétences d'apprentissage. D'ailleurs, à ce sujet, nous avons eu le privilège de les exercer avant. À la base, ces activités ludiques sont très utiles pour l'apprentissage de la langue, elles ne sont plus à démontrer. Plusieurs recherches scientifiques la prouvent mais ce qui nous intéresse le plus est la manière la plus efficace d'aborder ces activités.

Nous révélerons plus loin, les points les plus importants à traiter et qui font de la langue chantée, un véritable outil aidant l'acquisition d'une plus grande conscience articulatoire, visant une méthode pragmatique au niveau phonétique d'une langue cible.

D'après le constat relatif de nos recherches précédentes, très limitées par nos investigations seulement au niveau de la commune de Tlemcen, il faut bien le dire, il est très pénible de trancher sur l'utilisation réelle de ces activités par nos enseignants de collèges au niveau de la wilaya de Tlemcen. Nous avons relevé d'éventuelles questions. D'abord, nous n'avons pas la moindre idée, si ces activités, sont vraiment pratiquées par nos enseignants. Si c'est une réponse positive, comment les enseignants introduisent-ils cette pratique en classe ? Est-ce qu'ils sont sensibilisés aux apprentissages phonétiques, et développent-ils des supports didactiques impliquant

l'expression chantée ? À ce sujet, une enquête de terrain très solide mérite d'être réalisée pour voir si les enseignants de collèges accordent une grande importance à ce genre d'activité ? Toutes ces interrogations que l'on peut se poser devraient nous amener à réfléchir sur la bonne approche pour enseigner une langue étrangère dans un registre multiculturel mais également la fiabilité de l'enseignant/apprentissage en particulier dans les écoles et collèges, une étape de rattrape entre le primaire et le secondaire, très décisive pour le sort de l'apprenant.

On remarque généralement, que tous les manuels scolaires, optent pour les activités ludiques et précisément la musique. Celle-ci se traduit particulièrement par le chant. En effet, celui-ci a, dignement une place, pour la majorité au sein de toute unité d'apprentissage.

Dans le document d'accompagnement, la musique intervient le plus souvent en fin de chaque chapitre. On a comme l'impression que le chant est une forme de récompense, après la fin de séance mais également un moment de répit. À chaque fin d'unité d'apprentissage, l'enseignant est mené à introduire les chansons pour distraire, tout en apprenant la langue étrangère. Or, il y a peu de règles spécifiques pour aborder le chant dans les activités proposées. En effet, le chant peut contribuer à renforcer l'unité d'apprentissage.

Ainsi, il est utile d'aborder une chanson à travers sa tonalité, son rythme, et les enseignants ayant une certaine expérience avec ce genre d'activité, ne sont pas obligés d'utiliser le « CD » pour chanter.

En pratique, les manuels scolaires restent, en revanche, un outil très pratiqué par les enseignants. Il est également un conducteur de savoirs s'adressant exclusivement aux apprenants. Contraint de respecter, sinon à la lettre, du moins l'esprit des instructions officielles, les manuels n'en sont pas moins particulièrement, le fruit d'une politique de choix précis. En tant que "discours sur le réel", et au-delà, ils manifestent une tendance de plus en plus claire à "coller" à l'actualité, indépendamment de l'évolution des savoirs scientifiques et des programmes.

Le manuel scolaire fait partie du programme. C'est un élément capital dans la pratique pédagogique, reconnu comme l'un des facteurs déclencheurs pour développer la capacité de l'enseignement, particulièrement dans les états où le système éducatif est en perpétuel changement. Il tend à renforcer les pratiques de classe. Si le recours au manuel en classe est variable suivant les niveaux d'enseignements et les disciplines, en soi, il s'impose comme un modèle pédagogique. Ce dernier, fait l'objet de nombreux débats. Il reflète l'évolution de l'enseignement ainsi que les modes et les tendances. Les manuels scolaires du préparatoire ont une devise bien connue chez les enseignants :

En favorisant la musique pour une activité de la langue cible, l'enseignant se trouve face aux questions auxquelles il doit anticiper et raisonner. Ce choix de la

musique se fonde sur deux aspects majeurs :

- 1) Quel est son objectif pour l'apprentissage ?
- 2) Quel est le degré de disponibilité de cette activité?

Il serait également raisonnable à prendre en considération, les notions suivantes, que l'on estime souvent contradictoires :

- la pratique pour l'enseignement
- l'utilisation de la musique pour la détente
- l'intention de l'enseignant
- les goûts des apprenants

Enfin, il nous semble que l'objectif des manuels scolaires cherche des solutions pour que les apprenants s'habituent à entendre la langue étudiée, améliorent leur compréhension orale et exercent leurs propres capacités de prononcer à travers l'activité ludique.

Contexte de départ :

Lorsque nous avons décidé de concevoir d'éventuelles activités autour de la chanson et que nous avons choisi d'y mettre en avant l'approche actionnelle, nous nous sommes interrogé sur d'éventuels rapports entre l'action et la chanson. C'est pourquoi, nous analyserons scrupuleusement au cours de ce projet, les correspondances possibles entre ces deux paramètres, avant tout, sur le plan social, ensuite dans le cadre scolaire.

Nous définirons en même temps les concepts de base de l'approche actionnelle, telles qu'« action » et « tâche » en précisant leur rôle dans l'amélioration de programmes d'apprentissage et d'action. Par la suite, nous porterons nos analyses et nos réflexions sur le rapport entre la chanson et l'approche actionnelle.

Dans cette vision, nous examinerons les différents types de travaux proposés en vue de l'expérimentation possible des chansons. Nous traiterons ces expérimentations selon le plan linguistique et socio-culturel. Mais également, nous nous interrogerons sur un lien envisageable entre action et sélections musicales, sur les plans thématique, culturel, linguistique, éventuellement actionnels.

Pour mieux éclairer nos propos, un certain nombre de questions méritent d'être soulignées et qui répondent spécifiquement à la question de la problématique que nous allons évoquer par la suite.

Pourquoi l'approche actionnelle ?

Nous avons opté pour cette approche pour une simple raison : D'abord, elle considère l'apprenant comme acteur social ayant à parfaire des travaux qui l'aident à trouver des solutions face au problème, dans n'importe quelle situation.

Selon Denyer, l'approche actionnelle³ est définie par quatre caractéristiques principales qui sont :

- Le contexte : il doit être un facteur motivant qui met l'accent sur le profil des apprenants, leur façon d'agir et leurs objectifs.
- La difficulté à résoudre : la tâche doit être menée vers une situation de problème à résoudre. C'est à l'enseignant que revient la fonction de construction de cette tâche.
- L'objectif : il doit être simultanément communicatif et linguistique.
- Le résultat : c'est le produit qui a été bâti en classe.

De ce fait, on peut saisir que chaque programme, introduit dans le cadre de cette approche, implique impérativement une démarche par la tâche, autrement dit mener les apprenants vers des composantes culturelles, sociolinguistiques et pragmatiques à partir des activités langagières. A partir de ces critères, on peut remarquer que l'introduction de la chanson peut fournir ce que cette approche demande.

Comme nous l'avons déjà souligné, l'approche actionnelle est liée à la notion de « tâche ». En effet, la perspective actionnelle considère les apprenants d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches qui l'aident à résoudre un problème dans un moment donné et dans une situation précise, «[...] *La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant dans une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont 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 elle-même à l'intérieur d'actions en contexte qui seules leur donnent leur pleine signification. Il y a « tâche » dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilisent stratégiquement les compétences dont ils (s) disposent en vue de parvenir à un résultat déterminé.*

³Denyer, 2003, « La perspective actionnelle définie par le CECR et ses répercussions dans L'enseignement des langues », *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues : douze articles pour mieux comprendre et faire le point*, p. 141-157.

*La perspective actionnelle prend donc aussi en compte les ressources cognitives, affectives, volitives et l'ensemble des capacités et en œuvre l'acteur social ».*⁴

A partir de cette citation, on peut considérer comme tâche, tout acte communicatif dans lequel l'apprenant est engagé. Elle l'implique dans son apprentissage et lui permet d'atteindre les objectifs qu'il s'est fixé et d'exploiter en dehors de l'école. Cette démarche nécessite la mobilisation des compétences dont il dispose afin de résoudre le problème qui implique la tâche « *Les tâches ou activités sont l'un des faits courants de la vie quotidienne dans les domaines personnel, public, éducationnel et professionnel. L'exécution d'une tâche par un individu suppose la mise en œuvre stratégique de compétences données, afin de mener à bien un ensemble d'action finalisées dans un certain domaine avec un but défini et un produit particulier* »⁵

Tous les points qui nous semblent importants à traiter sur cette perspective, nous donnent raison de dire la chanson comme activité, digne de représenter cette « tâche », que nous venons de citer et qui répond aux principes de la perspective actionnelle, qui aide l'apprenant à résoudre un problème, dans n'importe quelle situation de communication.

Pourquoi le CECRL ?

À l'inverse des autres systèmes d'évaluation qui sont souvent spécifiques à un pays ou une institution et particulièrement applicables à une langue unique, le CECRL⁶ est largement pratiqué dans toute l'Europe, voire d'autres continents, comme l'Afrique. Il est disponible en 39 langues. De plus, cette perspective européenne qui a pour but d'identifier et l'établir les facettes théoriques de l'enseignement d'une langue pour optimiser l'étude des langues, est une démarche conceptuelle très importante dans le sens où elle détermine l'apprentissage des langues de façon approfondie. Ainsi, ce système est considéré comme un incontestable comparateur des niveaux réels et des évaluations dans toutes les langues et une tangible base commune pour la reconnaissance de qualifications linguistiques et sociales. Le CECRL est préféré par les enseignants et les écoles de langues pour l'accomplissement de programmes de langues étrangères, de référentiels, d'examens, de manuels... et est même pratiqué dans le cadre de la formation des enseignants. En ce qui concerne les apprenants en langue étrangère, celui-ci se révèle être un moyen idéal pour évaluer réellement leur niveau actuel et faire connaître leur niveau de maîtrise de la langue aux écoles comme à l'université ou aux entreprises, afin de revoir les façons d'enseignement des langues et proposer un point de départ commun pour bien organiser des programmes et élaborer des diplômes et certificats dans de nombreux pays. Ce système dispose de six niveaux de maîtrise d'une langue

⁴ Ibid. Page 15

⁵ Ibid. Page 121

⁶ Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL)

cible découpés sous forme de plusieurs activités de communication langagière liées à différents domaines de compétence communicative.

En effet, celui-ci est composé de six niveaux communs : A1 « introductif ou découverte » et A2 « intermédiaire ou usuel », B1 « niveau seuil » et B2 « avancé ou indépendant » ainsi que C1 « autonome » et C2 « maîtrise ». Pour chaque niveau, le CECRL définit ce que l'enseignant devrait être capable de réaliser par le biais des activités suivantes : la réception (écouter et lire), la production (expression orale continue et écriture), l'interaction (participer à une conversation) et la médiation (notamment traduction et interprétation).

Ce système d'évaluation vise le traitement de la compétence communicative sous formes d'activités de communication orale. Ces dernières sont répertoriées en cinq catégories : compréhension orale, compréhension écrite, expression orale, interaction orale et expression écrite. Chacune entre elles implique des compétences linguistiques et pragmatiques, sans oublier la compétence culturelle.

L'analyse de ces activités repose sur les savoirs, savoir-faire et savoir-être que possède l'apprenant, ainsi que ses savoir apprendre. « [...] *Chacun des six niveaux du cadre de référence présente une liste non exhaustive de compétences que l'étudiant est susceptible d'acquérir par rapport aux différentes aptitudes langagières, qui peuvent faire l'objet d'une progression différenciée. Nous avons retenu cinq catégories principales : écouter, lire, écrire, s'exprimer oralement en continu et prendre part à une conversation. La compétence à communiquer que l'apprenant se construit au fur et à mesure de son apprentissage, passe par l'enseignant de savoirs, savoir-faire et savoir être (ou attitudes ») qu'il convient de définir le plus précisément possible dans le cadre de mise en place d'un dispositif d'apprentissage »⁷.*

On constate fréquemment, qu'un apprenant est subjectivement évalué en expression orale, alors qu'il s'agit pour lui de la compétence la plus difficile à maîtriser. Il nous semble évident qu'on ne peut pas lui demander de plaider une idée à l'oral si au préalable il n'a pas étudié les actes de parole qui y correspondent et s'il n'a pas acquis également le lexique qui permet de concrétiser la tâche qu'on leur demande. Là encore, nous ferons référence aux scripteurs généraux de la compétence de l'expression orale du Cadre Européen Commun de Référence, afin de savoir ce que l'on est en droit de faire.

⁷ Alliance Française. (2008) : « Référentiel des contenus d'apprentissage du FLE en rapport avec les six niveaux du conseil de l'Europe, à l'usage des enseignants de FLE » Ed. CLE International page 11

Pourquoi L'auto-évaluation ?

Comme nous l'avons déjà mentionné, dans l'approche actionnelle, l'apprenant est au cœur de l'action pédagogique. Au fur et à mesure, il devient Responsable et Autonome, il s'engage entièrement dans ces actes et devient acteur de ses apprentissages. Dans cette logique, la compétence de l'apprenant à évaluer son propre travail répond directement à cette idée d'autonomie. En évoquant ce point, nous tenterons de répondre à la question suivante, que nous estimons important de traiter : « À quoi sert-elle ? ». Pour répondre à cette question, tout d'abord, il faut définir, l'auto-évaluation. Nous parlons de cette dernière quand l'apprenant s'évalue, ses propres produits sans l'intervention de personne, autrement dit, un autre apprenant, professeur, examinateur ou même ses propres parents. Dans son dictionnaire de didactique Cuq (2003 : 30) définit ce concept : « L'auto-évaluation est une évaluation prise en charge par celui qui apprend, c'est-à-dire une évaluation dont l'élève est supposé à déterminer lui-même le champ, basé sur les raisons d'apprentissages qu'il s'était vraiment fixé, autrement dit les capacités à prendre en considération et les critères d'analyse de ces capacités, mais également le degré exigences de réussite à mettre en œuvre.

En conclusion, à quoi va-t-elle nous servir ? Eh bien, en aucun cas, il ne s'agit guère d'un banal transfert d'implication et de responsabilité, l'enseigné ne réalisant que ce que l'enseignant aurait fait. Ainsi, l'usage de l'auto-évaluation dévoile d'innombrables avantages. Elle permet, davantage à l'apprenant de saisir ses propres erreurs, leurs provenances, cerner ses points de faiblesse et de force et organiser, dans cette logique, une éventuelle autorégulation.

En outre, le CECRL est un instrument commode d'évaluation. Cette dernière est caractérisée par sa souplesse, sa validité et la fiabilité des résultats. Elle se présente sous différentes formes offrant aux apprenants la possibilité de travailler en autonomie grâce à l'autoévaluation, de les encourager et les motiver. De plus, elle permet à l'enseignant de suivre la progression des apprenants et de les situer selon leurs compétences en langue. Les critères changent d'une évaluation à une autre, chacune est utilisée selon les objectifs visés et les caractéristiques du public concerné, « [...], *Des systèmes différents, avec des apprenants différents, dans contextes différents simplifient, choisissent et combinent les éléments de manière différentes pour des types différents d'évaluation. En fait, non seulement la liste de quatorze catégories n'est pas trop longue, mais elle ne peut vraisemblablement pas tenir compte de toutes les variantes disponibles et elle devrait être augmentée pour devenir vraiment exhaustive* »⁸

⁸ Conseil de l'Europe. (2000) : « Un cadre européen de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer Division des politiques, Strasbourg ».Ed. Didier Page 147

En conclusion, il apparaît bien, à ce stade de l'application du *CECRL* dans les systèmes éducatifs, que l'on puisse tirer quelques axes principaux d'évolutions. Si cette démarche tend à se généraliser, elle prend naturellement des formes différentes selon les besoins particuliers. Cette différenciation, positive en soi, pose cependant la question de la préservation de contenus essentiels à la transparence et à la comparabilité des qualifications, qui constituent bien l'une des raisons du succès de cet outil. Le *CECRL* est d'abord utilisé pour améliorer les enseignements de langues, et le développement de l'autonomie des apprenants.

Pourquoi l'évaluation (formative-sommative) ?

La fonction d'un professeur, quelle que soit la discipline est : d'anticiper, d'enseigner, d'éduquer, d'évaluer, de soutenir les apprenants dans leur apprentissage et de développer leur autonomie. L'enseignement repose sur la démarche scientifique appliquée à partir d'une approche basée sur la résolution de problèmes. Ainsi, l'évaluation sommative intervient à la fin d'une formation (fin de cycle, fin d'année, fin de semestre/trimestre...).

Cette évaluation a un caractère quantitatif qui se traduit généralement par la remise de note finale qui décide le passage au niveau supérieur, la délivrance d'un certificat témoignant les vraies capacités remarquées (à titre d'exemple, nous citons le Test de Connaissance de Français -TCF-, le Diplôme d'Etudes en Langue Française –DELF- et le Diplôme Approfondi de Langue Française -DALF-).

Dans le vocabulaire éducatif, on a tendance à user les termes « sommative » et « certificative » pour s'exprimer de la même manière. Les deux notions évoquent un aspect qui autorise à observer et vérifier, à la fin du cursus scolaire, l'atteinte des buts fixés au départ en procédant à un résultat des acquisitions ou à ce qu'on appelle, aujourd'hui, « bilan de compétences ». Toutefois, deux formes séparent ces deux aspects :

1- L'évaluation sommative⁹ vise à attribuer un certificat de formation. « [...] *Il s'agit d'un document écrit reconnu légitimement par une instance officielle, et statuant nominalement qu'un individu a présenté et réussi tout ou une partie de cet examen. Le document indique généralement le niveau obtenu.* »¹⁰

2- L'évaluation certificative est considérée comme « un dernier jugement » qui caractérise absolument la réussite ou l'échec de l'apprenant.

⁹ Mémoire de magistère Place et rôle de l'évaluation formative dans L'enseignement/apprentissage du FLE-Exemple De la 2^{ème} AM, page 31

¹⁰ Cuq, J-P. 2003. Op.cit., Page 41

Nous pouvons dire, que l'évaluation est dite sommative lorsqu'elle s'effectue en fin d'apprentissage ; elle permet d'évaluer réellement les capacités d'acquisition de l'apprenant, d'en faire un inventaire. Elle peut permettre aussi de prendre une décision ferme d'orientation ou de sélection en fonction des acquis, mais aussi de calibrer le niveau réel des apprenants et les situer dans un groupe par rapport aux autres. Or, l'évaluation certificative est généralement considérée comme un usage qui n'est pas toujours au service des apprentissages. Hélas, on lui reproche, entre autres, de se borner principalement à un seul outil qui a pour but d'informer l'administration par le biais de statistiques et de données chiffrées sur les capacités des apprenants, de se focaliser davantage sur les performances que sur les apprentissages, d'orienter les apprenants à développer des méthodes passives comme la fraude, de générer des sentiments d'anxiété.

Quand il s'agit de l'évaluation, les opposants de l'évaluation certificative évoquent d'innombrables avantages de l'évaluation formative. Celle-ci est exclusivement au service de l'apprentissage dans le sens où elle fournit un retour d'information permettant de mieux cerner le problème des apprenants mais également d'avancer et de remédier aux erreurs. En parcourant les constats des uns et des autres, une question mérite d'être soulignée : quelle est l'évaluation la mieux placée pour bien évaluer dans un processeur basé sur les compétences ?

Quand il s'agit d'évaluation, la prudence est de mise ! Il nous semble très raisonnable D'opter pour une évaluation « formative-sommative ». Le tiret d'union a pour but de montrer le rapport serré qui caractérise les deux évaluations. Roegiers (2005) synthétise ce rapport en trois phases.

Dans le cas où seule l'évaluation formative est adoptée, il y aurait passage automatique d'un niveau à un autre. Seul, cet usage est pénible à mettre en place dans le sens où il exige des ressources matérielles et humaines énormes. Dans le cas où seule l'évaluation certificative est pratiquée, nous nous retrouvons dans une phase de sélection qui partage peu de chance à la régulation. Dans une approche focalisée sur les compétences, les deux évaluations servent le processus d'enseignement-apprentissage. « [...], l'évaluation formative est mise au service de l'évaluation certificative, cette dernière étant considérée comme une étape à franchir, en vue de laquelle il faut notamment préparer les élèves ».¹¹

Nous choisirons l'évaluation (formative-sommative) car cette alliance se fait également en fin de formation ; il s'agit ici de bien évaluer le bilan des connaissances et des capacités de l'apprenant mais aussi, suivre leur progression, durant le cursus de formation. Ainsi l'objectif de cette alliance est la délivrance d'un diplôme, d'un certificat attestant des capacités langagières de

¹¹ Roegiers, 2005, « L'évaluation des compétences chez l'apprenant », ED, Page166

l'apprenant durant une période : L'évaluation sommative se traduit par exemple, par le **DEL**F ou le **DAL**F pour le Français Langue étrangère.

L'objectif de cette évaluation (formative-sommative) est donc de connaître le vrai niveau des apprenants, mais également, suivre de près, leur progression en matière de savoir-être et savoir-faire.

Pourquoi une éducation musicale ?

Le but premier de notre projet consistant à planifier et organiser une activité autour de la chanson, nous voulons à présent découvrir ce document en tant que document authentique, serviable qui pourra davantage développer les pratiques pédagogiques dans une classe de FLE. Nous envisagerons cette analyse sur le plan didactique, linguistique et actionnel ; ce dernier constituant le cœur de notre travail. Nous nous interrogerons également sur les obstacles qui peuvent nuire à l'expérimentation de la chanson dans ce contexte, qui, par conséquent, semble empêcher certains enseignants et apprenants à tirer profit de ce support à la fois riche et complexe à mettre en œuvre.

Les apprenants montrent très souvent une certaine réticence lorsqu'il s'agit de l'expression orale, parce qu'ils croient que la langue parlée est une étape très difficile à franchir. Donc ils se découragent devant leurs incapacités dues à la méconnaissance des principes phonologiques de la langue cible.

Ces problèmes sont liés intrinsèquement au fait que les apprenants n'écoutent pas assez attentivement. Si on néglige le facteur auditif, un élément très important dans le processus audio phonatoire, il est incontestable que la représentation mentale d'un son nouveau pourrait être simplifiée par la description qui en serait effectuée.

Mais, si l'apprenant ne perçoit pas la différence entre le son de la langue cible et le son similaire de sa langue source, comment identifier que le premier ne puisse être confondu avec le second ? L'intérêt de la phonétique corrective ne se résume pas à enseigner comment on produit tel ou tel son différent d'un autre, mais d'amener à pouvoir le repérer de cet autre.

Si l'on veut développer un savoir-faire en production orale, il faut le faire au fur et à mesure, mais également fournir des outils transférables et applicables à d'autres documents sonores. Il est indispensable de leur apprendre à écouter attentivement, afin de reconnaître le son puis faire une bonne reproduction orale.

Les comptines et les chansons présentent bien des atouts dans cet objectif. Elles permettent de suivre en direct les tendances du français oral, en écoutant un registre diversifié de chanteurs. Il est faisable d'entendre le langage de la langue à partir des chansons authentiques sans être en France. Mais également, elles permettent d'étudier à partir d'un document authentique.

Nous tenterons de savoir, avant tout, ce qu'est un document authentique et quelles sont ses vraies caractéristiques. Ensuite, nous essayerons de donner une définition de la chanson et de ses fins. Enfin, nous chercherons à dégager les avantages et les inconvénients de la pratique des activités de chanson en tant que document authentique dans une activité de langue étrangère.

En conclusion, la chanson permet de développer la capacité de l'oreille musicale. Chez les apprenants, l'apprentissage se fait facilement.

La mémorisation est rendue plus aisée par la chanson. Ici, la parole devient le chant. Ainsi, la découverte des potentialités acoustiques de la voix fait partie de l'éducation musicale. Ces activités de chant vont travailler davantage la diction, l'articulation et l'intonation de la langue. En pratiquant la musique, l'apprentissage d'une langue cible devient un jeu d'enfant.

A quoi sert la remédiation pédagogique ?

Dans la nouvelle perspective de la didactique, l'erreur est considérée comme un signe de besoin. Elle constitue également l'une des composantes fondamentales du processus d'apprentissage et réclame une action de remédiation, qui est l'étape terminale, et sans doute la plus importante, du processus évaluation-diagnostic-remédiation. L'enseignant est dès lors appelé à lui accorder le plus grand intérêt.

Cette démarche serait sans doute la plus proche de l'acceptation pédagogique. Il s'agit d'améliorer le niveau d'un ou des apprenants, de l'aligner à celui des autres apprenants considérés comme ayant acquis les compétences escomptées. En termes plus explicites, à la fin de chaque séquence d'enseignement, une pause-évaluation s'impose pour faire le point sur les apprentissages des enseignés. En principe, on ne peut envisager d'entamer un nouvel apprentissage sans s'assurer que tous les apprenants sont plus ou moins sur la même ligne de départ. Ces derniers ne disposent pas tous des mêmes atouts et chacun a sa propre façon d'assimiler les savoirs. Les activités de remédiation, visent à homogénéiser, les niveaux des apprenants et à bannir l'hégémonie exercée par les « meilleurs » apprenants.

Ainsi, la remédiation pédagogique est un usage qui occupe, actuellement, une grande place dans une logique d'enseignement-apprentissage. Cuq (2003 : 30) définit cette pratique comme *étant « un ensemble d'activité permettant de résoudre les difficultés qu'un apprenant rencontre »*¹².

Habituellement, au cycle primaire en Algérie, cette pratique ne concerne que trois matières fondamentales, à savoir le français, l'arabe, et les mathématiques. Les activités de remédiation qui concernent ces matières sont inscrites officiellement dans l'emploi du temps hebdomadaire qui

¹² Cuq, J-P. 2003. « Cours de didactique du français langue étrangère et seconde ». Op.cit., Page30

leur consacre 2h15mn par semaine au niveau de la 2^e AM. Les directives recommandent de programmer ces cours en fin de matinée ou en fin d'après-midi. Dans le chapitre de l'expérimentation, nous tenterons d'éclairer comment s'organise le processus de remédiation pédagogique.

Cependant, quand on opte pour cette démarche, il ne faut pas confondre simplification avec remédiation des apprentissages. Il faut résister à la tentation de donner des choses toutes faites aux apprenants en difficulté et surtout de les faire mémoriser. Il n'y a pas, pour les compétences de base, un autre moyen pour les apprenants en difficulté que de les amener à avoir, au même titre que les autres apprenants, une maîtrise minimale de ces compétences de base.

Intérêt du sujet :

L'exploitation que nous allons étudier plus loin sera menée et expédiée auprès des apprenants de 2^{ème} AM. Ces derniers ont donc déjà eu un contact avec les formes écrites et orales de la langue française. Il est très raisonnable de constater que l'ensemble des erreurs faites par les apprenants viennent de l'alliance entre une graphie et une phonie. L'apprenant ayant intériorisé le système graphique de sa langue source, l'associe au système phonique correspondant « à telle graphie convient tel son ». Quelle qu'ait été la durée de leur apprentissage antérieur, il est très probable que nos méthodes n'étaient pas entièrement orales. En pratique, tous les apprenants ont une certaine expérience de l'écriture et de la lecture. Ce facteur peut contribuer à rendre la correction phonétique plus difficile, dans la mesure où l'aspect écrit des mots peut causer et fixer la prononciation injuste. Ces apprenants ont un « passé » écrit et non un « passé » oral, Georges GOUGENHEIN et son ami André SAUVAGEOT (1960-6) écrivent : « [...] *Indépendamment de l'intérêt scientifique que présente l'étude de la langue parlée, On constate qu'actuellement, et depuis un temps plus ou moins long selon les pays, l'enseignement des langues vivantes vise à mettre les élèves en état de comprendre la parole parlée et de parler eux-mêmes, et non pas seulement de lire des textes rédigés dans une langue étrangère et d'écrire dans cette langue.* »

Quand il s'agit de l'apprentissage des langues étrangères, il va donc y avoir une confusion entre les systèmes de la langue cible et ceux de la langue source. Ainsi, en audition réceptive, l'apprenant assimilera bien souvent un son à une graphie correspondante dans sa langue source. En expression orale, il les produira en fonction du système phonétique de sa langue source. Le système phonologique étant autonome, les uns vis-à-vis des autres, il est dans la nature des choses que nous faisons des erreurs, que nous soyons engagés inévitablement dans la dynamique d'un (système d'erreurs). Il est tout-à-fait évident que notre système d'écoute produit et cause des erreurs qui s'organisent selon une logique propre. Nous analyserons plus loin quelques erreurs faites par les apprenants qui ont abouti à des tentatives de remédiations par la chanson et les comptines.

Mais au-delà des sons, ce sont tous les systèmes de la langue orale auxquels l'apprenant doit être mis à l'épreuve. Celui-ci a besoin de bâtir un nouveau système de règles et de valeurs s'il veut être capable de saisir et d'être saisi en langue cible mais également, il faut épargner progressivement la langue maternelle si on veut communiquer en langue cible. C'est ce que souligne GUBERINA (1990-17) : « [...], *Il faut d'abord écouter l'ensemble du texte étranger en dehors de la zone de conversation. Ceci présente un double avantage : On fait passer le texte par les fréquences auxquelles le cerveau de tout homme est sensible (d'où stimulation du cerveau) et l'on évite les tentations de la langue maternelle en éliminant la zone de conversation (d'où non-interférence de la langue maternelle). En outre, l'intonation et le rythme se trouvent ainsi captés de la manière la plus rapide et la plus efficace.* »

Il lui faut apprendre à repérer non seulement des sons nouveaux, mais aussi des accentuations, des intonations qui lui permettront d'aboutir au sens du message. C'est par les chansons bien organisées que l'on s'attachera à faire distinguer les spécificités de la langue orale afin d'amener les apprenant vers une véritable autonomie langagière.

Problématique :

L'objectif de cette recherche est de savoir, si nos enseignants accordent une vraie place aux activités ludiques telle que la chanson, mais également savoir si cette dernière permet de développer des compétences de compréhension et d'expression orale ?
Nous nous intéresserons aux apprenants des CEM de TLEMCEM (Algérie). Ces derniers sont généralement prisonniers d'un établissement dans lequel ils doivent supporter toute une série d'apprentissage. Mais également ce public-là, est, en général, moins actif dans le processus d'apprentissage, trop habitué à être guidé dans un aspect de passivité durant les années scolaires passées.

Notre hypothèse de base serait que les activités autour de la chanson sont des supports qui motivent les apprenants et les aident amplement à s'approprier plusieurs compétences en les guidant vers une vraie autonomie langagière.

En conclusion, nous orienterons notre recherche vers la problématique suivante :

L'introduction des activités de chansons dans le cycle collégien permet-elles de développer, des compétences de compréhension et d'expression orales ?

D'autres éventuelles questions de recherches surgissent :

- Quelle est la place des activités de chansons chez nos enseignants de Moyen ?
- Comment aborder ces activités de chanson face aux apprenants ?
- Quel est l'approche qui convient le plus avec ce genre d'activités ?

- Est-ce que la performance de l'enseignant peut infecter le bon déroulement de ces activités pour un apprentissage efficace ?
- Dans un apprentissage, les chansons didactisées représentent-elles un blocage socioculturel ?
- Quelle didactisation et activités peuvent être réalisées ?

Ce que l'on cherche à savoir :

La première cause qui motive cette étude est le goût semble-t-il universel pour la musique, chanson, paroles, rythmes et mélodies. De ce fait la chanson peut apparaître comme une matière susceptible d'intéresser et motiver tous les apprenants. La chanson semble être indispensable. Pourrait-on expérimenter ce goût dont on parle dans l'apprentissage du français langue cible ? Pierre Dumont, auteur du livre *Le Français par la chanson*, affirme que « qui dit motivation, dit chanson. » (1998, p.9)

Ce projet est également motivé par d'autres raisons : en effet, c'est par le biais de la chanson que beaucoup d'apprenants que nous connaissons ont eu accès à un langage authentique et à la culture francophone dans leur propre apprentissage de la langue française. Durant leurs premières années d'études primaires, la chanson fut le support idéal pour rendre leur apprentissage plus efficace. Quant aux raisons professionnelles, c'est suite aux nombreuses années passées dans l'enseignement du français langue étrangère cible au collège, dans le contexte algérien, et où nous avons constaté que les apprenants éprouvent des contraintes et difficultés dans l'apprentissage de cette langue étrangère et précisément dans la production orale.

Dans notre projet, nous prendrons en charge, une classe de 2^{ème} année de collège de la wilaya de Tlemcen., au sein de la commune de Hennaya, Bien évidemment, dans ces collèges concernés, nombreux sont les apprenants qui manifestent, des difficultés dans les compétences citées avant. C'est avec ces apprenants que nous souhaitons mettre en place une enquête de terrain pour voir si les enseignants accordent une place aux activités ludiques telles que la chanson, mais également, mettre en place, des stratégies de remédiation face aux difficultés rencontrées.

Par la suite, l'expérience que nous allons mener, consiste à proposer aux apprenants bénévoles, des travaux sur la chanson, afin de voir s'ils développent réellement des savoir-faire dans les compétences de compréhension et d'expression orales.

Hypothèses :

Notre hypothèse de base serait que les activités de la chanson sont des supports qui motivent davantage, les apprenants et les aident amplement à s'approprier la capacité de communication mais aussi à acquérir une de culture, en les orientant vers une autonomie langagière.

Il nous semble que les comptines et les chansons présentent bien des atouts dans cet objectif.

- Elles permettent de suivre « en direct » ou presque les tendances du français orale. En écoutant un registre diversifié de chanteurs, il est faisable d'entendre le langage de la rue sans être en France. De même, la chanson appartient au patrimoine culturel du pays et par là même permet d'apprendre à partir d'un document sonore authentique.

- Elle présente une langue orale de tous les jours et a donc un objectif phonologique important par les activités de rythme et de prononciation. Elle permet de pousser les limites de l'apprentissage de la langue parlée.

- Les documents audio-oral et audio-visuels visent à développer les capacités de compréhension

- Les textes des chansons visent à développer les compétences écrites

- Comme nous l'avons souligné, ces activités portent sur une étude phonologique tout en appliquant les quatre compétences indissociables (écouter, parler, lire, écrire), pour un apprentissage à part entière.

- La pratique de la musique dans l'enseignement des langues étrangères.

La capacité à lire et à produire des mots écrits procède à la mise en place d'un lien Interactif entre des connaissances phonologiques, des connaissances sémantiques et des connaissances orthographiques. A l'issue de ces premiers éclairages, on sait donc qu'il est nécessaire d'intervenir avec des exercices musicaux sollicitant la conscience phonologique et la mémoire sémantique (stockage et récupération d'un corpus de mots).

Première hypothèse : on suppose qu'il existe des transferts de compétences entre une

Pratique artistique spécifique : la musique, et un des apprentissages fondamentaux de l'activité

Préparatoire : l'acquisition de la lecture.

Seconde hypothèse : des programmes musicaux spécifiques destinés à des élèves de

CEM, peuvent faciliter l'acquisition de la lecture, car ces activités reposent sur les mêmes mécanismes de base.

Choix du public visé :

Dans notre enquête, on nous a suggérer de choisir les apprenants de l'école primaire car il est bien de commencer et d'entamer ces activités de chanson avec de jeunes apprenants. À ce state de leur vie, leur mémoire est capable d'absorber tous les savoirs et les connaissances nécessaires pour développer, leurs autonomies langagières.

A travers, cette vision, nous sommes entièrement d'accord avec cette proposition, mais notre choix s'est penché sur les apprenants du collège, parce que, nous voulons savoir si les apprenants en difficulté, peuvent rattraper, leurs retards et remédier, aux erreurs commises dans la première phase, de leur apprentissage, c'est-à-dire, l'école primaire. Ainsi, avec les collégiens, cela serait intéressant de savoir s'ils peuvent facilement apprendre et comprendre, même à cet âge et surtout y remédier aux difficultés accumulées à l'école primaire, autrement dit dans la première phase de leurs apprentissages.

D'ailleurs, plusieurs recherches scientifiques et mémoires réalisés, ont prouvé que l'utilisation des activités ludiques telle que la chanson, à l'âge précoce, peut aider facilement à acquérir des savoirs. Or, à quoi bon de reconfirmer ce qui est déjà confirmé.

Donc, c'est pour cette raison, que nous avons choisi des apprenants, de 2^{ème} année du collège : voir s'ils peuvent remédier aux difficultés dans les compétences de compréhension et d'expression orale.

Bien évidemment, dans ces collèges concernés, nombreux sont les apprenants à manifester plus ou moins, des difficultés dans les compétences citées avant. C'est avec ces collègues que nous souhaitons mettre en place une enquête de terrain pour voir si les enseignants accordent une place aux activités ludiques telles que la chanson et les comptines, mais également, mettre en place, des stratégies de remédiation face aux difficultés rencontrées

Approche et méthodologie :

La recherche que nous mènerons, s'inscrira dans la perspective d'une étude expérimentale dans laquelle nous tenterons d'exploiter les supports audio-oral et audio-visuels afin de répondre à la question de la problématique, dans le traitement de la compréhension et de la production orale, chez les apprenants en question.

Pour chaque activité, nous choisirons les points qui nous semblent les plus pertinents à étudier. Nous adopterons une démarche allant du connu vers l'inconnu de manière, à mettre nos apprenants en confiance, mais également mêler le connu et l'inconnu avant d'arriver à l'inconnu quand il s'agit d'un document inconnu, et éviter des chansons qui risqueraient de provoquer un « blocage socioculturel ». Cette démarche sera adoptée dans le but de faire découvrir les régularités de la langue orale.

Il nous semble très fondé d'opter pour l'approche actionnelle face à ce genre d'activité. D'abord, elle estime que l'apprenant est un acteur social ayant à achever des tâches qui facilitent des aboutissements face aux difficultés, dans n'importe quelle situation.

Ensuite, c'est que cette approche se détermine par quatre conditions qui sont :

- Les situations d'apprentissage doivent être motivantes tout en mettant l'accent sur le profil des apprenants, leur manière d'agir et leurs buts.

- Le travail doit être conduit vers une situation de problème à résoudre.

C'est à l'enseignant que revient la fonction de construction de cette tâche

- L'objectif doit être à la fois communicatif et linguistique.
- Le bilan est le résultat qui a été bâti en classe.

A partir de ces conditions, on peut remarquer que l'introduction de la chanson peut offrir ce que cette approche réclame.

Plan de notre projet

Pour mieux éclairer nos propos et répondre à la question de la problématique, nous avons jugé bon de scinder notre travail en trois parties réparties en six chapitres.

Le premier et le deuxième chapitre de la première partie contient ce qui est communément appelé le cadre théorique et méthodologique où l'on trouvera la présentation d'un certain nombre de concepts clefs et des définitions qui répondent théoriquement à la question de la problématique.

Nous analyserons et nous définirons le ludisme et la chanson en tant qu'activité ludique, dans le deuxième chapitre de la première partie, nous montrerons les raisons pour lesquelles nous voulons mêler la chanson dans l'enseignement-apprentissage de la langue française : Quelle place pour les activités ludiques ex : comptines et chanson ? Ce chapitre nous permettra dans un premier temps, de montrer la place des activités de chansons au sein de l'école algérienne mais également montrer la relation entre apprenant et enseignant face aux activités proposées.

Dans le premier chapitre de la deuxième partie, nous ferons une enquête de terrain auprès des enseignants avec un questionnaire pour voir s'ils accordent une grande place à l'oral comme à l'écrit dans le développement des compétences de communication orales, mais également si les activités ludiques comme la chanson a toute sa place dans leur enseignement. Ce chapitre répondra à la question du deuxième chapitre de la deuxième partie.

Dans le deuxième chapitre de la deuxième partie, nous ferons une évaluation diagnostique et tenterons de constater des erreurs commises par les apprenants en question pour la mise en place des activités de remédiation en fonction de leurs niveaux. Dans le dernier chapitre de la deuxième partie, nous montrerons et décrirons, quelques séquences pédagogiques que nous mettrons en œuvre durant cette formation. Nous suivrons aussi la progression des apprenants au niveau des deux compétences ciblées à travers les activités et les travaux qu'ils auront à effectuer.

Dans le dernier chapitre de la troisième partie nous mettrons en place une évaluation sommative qui se présentera sous forme d'épreuve composée de deux parties, la première présente une épreuve d'un **DELF B1** pour la compréhension et l'expression orale, la deuxième contient une fiche qui traite uniquement les règles phonologiques, afin de mieux cerner l'apport qu'a pu avoir la chanson en classe de français dans le développement des compétences de compréhension et d'expression orales. Nous montrerons le rapport général de la chanson avec le public en question, durant cette formation, c'est-à-dire l'évaluation formative, mais également monter les éventuels problèmes rencontrés durant cette la formation.

PREMIERE PARTIE

CHAPITRE 1

**APPROCHES ET ASPECTS THÉORIQUES :
LA CHANSON AU CROISEMENT DU JEU
LUDIQUE ET D'APPRENTISSAGE DU FLE**

Introduction

Ce chapitre propose une réflexion autour du jeu, dans le cours de français langue étrangère. Nous voulons comprendre la nature du mot « jeu », avant de définir la chanson dans le deuxième chapitre. Cette dernière étant considérée comme une activité ludique, il serait prudent de définir la chanson en tant que jeu ludique avant de la définir en tant que support authentique. La chanson en tant qu'activité ludique ou support authentique, fait appel au plaisir et à la motivation pour faciliter l'apprentissage des apprenants.

Le métier de l'enseignant comporte à créer un espace communicatif entre lui et l'apprenant pour faciliter sa tâche d'apprentissage. Nous considérons que les tâches ludiques, comme la chanson, peuvent réaliser cet espace dont nous parlons. Pour un enseignant qui commence et découvre ce genre d'activité ce n'est guère une tâche facile à gérer, les multiples visages d'une classe d'apprenant et les multiples stratégies de la pédagogie, un casse-tête, qui demande de mobiliser un ensemble d'habilités à mettre en œuvre. Certes, la chanson est un moyen motivant pour les apprenants qui désirent apprendre aisément la langue cible. Mais sans la maîtrise de ce support, son application est vouée à l'échec !

Voilà de quoi occuper et même préoccuper les pensées de n'importe quel enseignant qui commence à pratiquer ce genre d'activité. Elle demande une énergie et une certaine intelligence pour la mettre en place et mettre en œuvre toutes les éventuelles possibilités d'exploiter les capacités d'apprentissages de l'apprenant à travers ce support mais également imaginer comment se passeront ces activités, serait le vrai casse-tête pour celui qui ne sait pas insérer ce genre d'activité dans ses séances.

Et pour celui qui maîtrise parfaitement ce support face aux difficultés rencontrées et mêmes dans les instants de plaisir, il peut facilement établir et réaliser une atmosphère de confiance avec les apprenants, pour un résultat confirmé mais également une vie de classe animée et productive, et des progrès chez les élèves.

Ainsi, le facteur de plaisir et la motivation en cours, sont tant chez ceux ou celles qui enseignent que chez les enseignés, qu'une réflexion a traversé notre pensée : la musique et la chanson comme un support pédagogique et une stratégie d'apprentissage. Nous dirons même, dans le paragraphe qui suit, que l'acte ludique en musique semble nécessaire à sa pratique, alors qu'il n'en est rien pour toute autre activité purement utilitaire.

Cette part de ludisme-là, en musique et en chanson, à titre d'exemple est, le propre de toute interprétation qui demande très souvent à jouer la bonne note au bon moment, dans un rythme adéquat.

En effet, en quoi le plaisir de chanter, exploration des textes de chansons, détente, communication, découverte culturelle, dépassement de soi, peuvent-ils pousser ceux qui enseignent le FLE à achever leur tâche correctement et efficacement ?

Nous éclaircirons, avant toute chose, ce que l'on entend par définition, comme exemple, « Activités ludiques », « chanson didactisée », « support éducatif » et « jeu pédagogique » afin de voir quelle(s) définition(s) et quelles cibles à viser. Ensuite, nous porterons cette analyse sur les intérêts et la mise en pratique d'une tâche ludique du français, dans trois orientations, en agrémentant notre propos du récit et de l'analyse d'expériences menées en classe : pour bien éclairer les notions citées avant, nous comparerons en parallèle et nous allons donnerons une définition claire, des activités qui ont un lien direct avec le « jeu ».

1.1. Activité ludique entre jeux et apprentissage.

Très souvent, la définition des mots n'est pas une chose facile. Ils ont un impact sur notre représentation du monde. Pour cette cause, la prudence est de mise. Il faut commencer par la définir avec intelligence et clarté, les termes utilisés. Pas évident dans la spécialité de la didactique, là où il faut que nous soyons objectifs. Si le sens du mot « jeu » apparaît déjà comme un bloc immense à définir tant ses sens sont riches et moins clairs, l'emploi du mot « ludique » a atteint presque le même niveau de complexité. Cette difficulté de le situer est sans doute en raison de sa grande popularité.

La question semble vaste, mais il est essentiel de s'y frotter car les éventuelles réponses qu'en donnent les dictionnaires et les experts dans ce domaine, ne sont guère d'accord sur ce point. Dans un cadre conceptuel, la définition de « ludique » vient de mot Ludus :(du latin) plaisanterie, à la provenance de mot « ludique » signifiant bien « jeu » – en lui donnant un sens si large qu'il n'a plus l'intérêt de sa spécificité. Partons de la définition de « jeu » donnée par le Petit Robert :

« Ludique c'est celui ou celle qui est attiré par toute forme de jeu ».

Cela veut dire que c'est une activité physique ou morale purement gratuite, généralement focalisée sur la création imaginaire qui n'a pour objectif de procurer l'envie et plaisir. Partons de la définition de « ludique » donnée aussi par le Petit Robert :

« Activité physique ou morale purement gratuite, généralement fondée sur la convention ou la fiction qui n'a, dans la conscience de celui qui s'y livre, d'autre fin qu'elle-même, d'autre but que le plaisir qu'elle procure ».

Autrement dit, ce n'est pas « l'activité » en soi, qui définit son caractère ludique, c'est bien le sens que nous lui transmettons. L'obstacle dans cette nouvelle interprétation du terme « ludique » est que ce dernier continue d'être associé au terme « jeu » mais dans la définition de ce qu'on

appelle l'envie de jouer. Or, si l'interprétation du mot « jeu » donne du plaisir, on n'a pas l'intention de le résumer qu'à cela. Des auteurs ont évoqué ce sujet comme Huizinga, Caillois ou Brougère, qui ont proposé des listes de caractéristiques que nous citerons prochainement afin de définir étape par étape, la définition de l'activité ludique.

La conjugaison de ces mots dans une même pratique nous donnerait ce que nous baptisons « jeu ». On perçoit dans ces mots, très souvent, les mêmes définitions comme la liberté, ex : je décide de jouer. L'aspect imaginaire donne la sensation de ce qui se manifeste réellement dans l'activité de « jeu » est purement virtuel, les règles de « jeu », qu'elles soient exprimées ou non, l'inutilité de jouer n'apporte aucune récompense et l'énigme comme ex : nous ne savons pas à l'avance qui va perdre ou gagner ! Nul d'entre eux n'a introduit le plaisir dans ses mots, considérant l'idée à la fois incohérente et pas assez spécifique pour définir le jeu. Exemple : « *démonter et remonter des pièces de petite maison pour enfant peut être vécu comme une tâche amusante, si l'enjeu n'est pas source de frustration. En revanche, en cas de pièce manquée, si on ne l'a jamais fait et qu'il faut que les pièces soient complètes, c'est une situation rationnelle, plus du tout amusante* ». ¹³

Autrement dit, Plaisir, est donc le maître mot de cette notion qui semble convenir parfaitement au sens « jeu » de l'enfant dans ce qu'il a de plus amusant ; toutefois, une petite pause, de la récréation à la séquence d'apprentissage. De fait, la définition de jeu est beaucoup plus complexe. C'est ce que confirme OSTENIETH : « *Le jeu n'apporte pas que le plaisir ; il est aussi une activité nécessaire au développement de tout individu* » ¹⁴.

Ce complément de notion nous permet de considérer une autre dimension du « jeu », tournée vers l'éveil de la personne, et donc, vers l'éducation et les apprentissages. C'est le principe du ludo-éducatif, autrement-dit, désirer enseigner à travers du jeu.

Pour pratiquer une activité de manière ludique, il faut s'invertir dans un jeu ludique pour, pouvoir s'y engager librement et en retirer des avantages quelconques. Selon TAYLOR : « *[...], la notion de « jeu » est fondamentale. Il suffit d'observer la motivation des enfants pour s'en convaincre. La perspective d'une balade en forêt risque fort de ne pas les attirer sauf si elle comporte par exemple un défi (essayer de remonter le cours d'une rivière ou de repérer un oiseau rare.* » ¹⁵

¹³LANDROIT, H. (1997), 50 jeux de langue pour l'école, Communauté française de Belgique, Service de la langue. Page 78-82.

¹⁴OSTENIETH, (1979), « Jouer, c'est grandir ! », Revue belge de Psychologie et de Pédagogie, tome 41, n° 167, page 85.

¹⁵TAYLOR, J. (1985), Guide de la simulation et des jeux pour l'éducation relative à l'environnement, Programme international d'éducation relative à l'environnement Unesco- PNUE, Série éducation environnementale. Page 40

Ces explications et interprétations citées avant, nous permettent de considérer un autre équilibre du jeu, tourné vers l'éveil de la personne, et ainsi donc, vers la pédagogie et les apprentissages. L'objectif de la pédagogue va donc être de savoir conduire ce jeu et d'en tirer profit. Nous pouvons à présent réunir divers niveaux de jeu comme les notions suivantes « jeu ludique », « jeu éducatif » et « jeu pédagogique », malgré le paradoxe dans les notions, comme le confirme Rabecq-Maillard en 1969 : « [...], à partir du moment où il devient éducatif, le jeu, activité gratuite par excellence, sans autre but qu'elle-même et que le divertissement qu'elle entraîne, cesse en réalité d'être un jeu... à partir du moment où l'on demande au jeu de développer telle aptitude, d'accroître les connaissances d'un individu dans tel ou tel domaine, il cesse d'être un jeu »¹⁶

La notion de « ludique » convient amplement à un temps de découverte et d'exploration, à une étape autant proche du jeu consacré au plaisir et à la relaxation. Or, le mot jouer « éducatif » cache très souvent, ses règles et oriente l'expérimentation dans la direction orientation didactiques et de nouvelles habilités à découvrir puis à acquérir.

Finalement, le mot « pédagogique » permet d'estimer le degré d'acquisition des savoirs et ouvre la porte à la communication, à la mise en pratique de nouveaux savoirs dans un cas distinct de celle de l'acquisition et d'apprentissage. Comment maîtriser ces d'innombrables possibilités d'exploitation et d'expérimentation du ludisme, valables dès que les apprenants côtoient la crèche. A ce stade, beaucoup de questions méritent d'être soulignée ; comment ajuster les activités ludiques aux réalités des séquences d'apprentissage à l'école, avec des adolescents ?

Quels types d'activités mettre en œuvre avec les apprenants ? Dans quelles visions et de quel procédé ? Nous aborderons sans perdre du temps, la problématique de la réalisation d'une activité ludique en fonction de divers objectifs : autorité, ludisme et acquisition, sans oublier l'envie liée à la diversité des méthodes et des supports, comme le confirme Grandmont :

*« Ce jeu détourné et non pas trahi, mais plutôt exploité de façon réfléchie et efficace - peut se décliner sur trois paliers Grandmont ».*¹⁷

Notre objectif ne se résume pas à examiner toutes les définitions suggérées, mais de nous pencher sur certaines définitions et théories du jeu qui éclaireront notre recherche. Nous avons tout d'abord exposé les définitions de jeu les plus courantes, que nous pouvons découvrir dans les dictionnaires :

¹⁶ RABECQ-MAILLARD,(1999), Pédagogie du jeu, De Boeck Université,Bruxelles,page 51

¹⁷ RABECQ-MAILLARD, cité par DE GRANDMONT Nicole, (1999), Pédagogie du jeu, De Boeck Université, Bruxelles, page 58.

Selon, le dictionnaire LAROUSSE, la définition de jeu : « [...] , c'est une activité d'ordre physique ou mental, non imposée, ne visant à aucune fin utilitaire, et à laquelle on s'adonne pour se divertir, en tirer un plaisir : Participer à un jeu. [...] , Activité de loisir soumise à des règles conventionnelles, comportant gagnant(s) et perdant(s) et où interviennent, de façon variable, les qualités physiques ou intellectuelles, l'adresse, l'habileté et le hasard : Jeu d'adresse. Jeu télévisé. Jeux d'argent. Jeux de cartes. Tricher au jeu ».

Ce jeu dont on parle n'est guère trempé mais plutôt expérimenté de façon réfléchie et efficace, il peut se décliner sur trois phases, comme l'explique N¹⁸. De Grandmont . L'acte de jouer correspond à une phase d'exploration et de découverte, à une initiation encore proche du « jeu » voué à la détente. Par contre, le jeu « éducatif » explicite distinctement ses principes l'exploration dans la voie des nouvelles capacités à découvrir puis à apprendre. Décidément, le jeu « pédagogique » permet d'estimer le degré d'acquisition des connaissances, en réutilisation plus ou moins spontané des savoirs dans un contexte différent de celui de l'apprentissage.

D'après, Le Lexique 2002 du professeur des écoles, « [...] . Le jeu, ce n'est pas la facilité mais une tension positive vers la maîtrise des situations, vers la construction des compétences. Longtemps, seule l'école préélémentaire utilisa le jeu comme médiateur pédagogique. L'école primaire reconnaît aujourd'hui au jeu des qualités heuristiques. Les jeux de société employés jusqu'alors sont investis d'une valeur opératoire au service des apprentissages spécifiques (2002) ».

Roger Caillois, propose la définition suivante (CAILLOIS, Roger. Les Jeux et les Hommes : Le Masque et le Vertige, Gallimard, 1958) : « [...] . Le jeu [doit] être défini comme une activité libre et volontaire, source de joie et d'amusement. [...] Il n'existe que là où les joueurs n'ont envie de jouer et jouent [...] dans l'intention de se divertir et de fuir leurs soucis, c'est-à-dire pour s'écarter de la vie courante. [...] Le jeu est [...] une occupation séparée, soigneusement isolée du reste du monde, et accomplie en général dans des limites précises de temps et de lieu. [...] Il est une activité incertaine. Le doute doit demeurer jusqu'à la fin sur le dénouement [et il] consiste dans la nécessité de trouver, d'inventer immédiatement une réponse qui est libre dans les limites de la règles [...] Le jeu n'a pas d'autre sens que lui-même ».¹⁹

Donc, le mot de « jeu » dissimule plusieurs sens. Dans d'autres langues, plusieurs termes peuvent montrer ce que nous révélons par la notion de « jeu ». Prenons, le mot comme exemple « jeu » en anglais renvoie à différents aspects du mot jeu : le mot « game » est vu

¹⁸DE GRANDMONT, *op. cit.*, p. 55 à 79.

¹⁹ Caillois Roger, (1958), Les Jeux et les Hommes (Le Masque et la Vertige). p. 36-39

comme une tâche *moins* libre et plus préparée et structurée. Il est primordial de souligner que la définition de l'expression « jeu libre » ne veut pas dire que les joueurs ne sont confrontés à aucune norme ni contrainte. Donc le « jeu » possède plusieurs définitions et il existe différents niveaux de signification. Il ne relève donc pas d'une essence commune. Le jeu a le pouvoir de désigner :

- Un matériel.
- Une activité à laquelle on se livre quand on joue (c'est-à-dire Jouer pour Apprendre)
- Des activités ludiques en fonction d'un système de règles.

D'après Gilles Brougère, Le jeu exige cinq règles, si on veut s'acheminer vers un support auquel on se livre complètement quand on joue « *[Le jeu] serait alors une activité de second degré, constituée d'une suite de décisions, dotée de règles, incertaine quant à sa fin et frivole car limitée dans ses conséquences* »²⁰

➤ Le premier critère le mot « jeu » est du "second degré" : donner une signification clairement différente à un mot ou à une expression car on a conscience que l'on fait semblant (ex : chanter pour bien parler).

➤ Deuxième règle : la décision d'entrer dans cœur de « jeu » et de « jouer » mais aussi les décisions liées au jeu.

➤ Troisième critère : elle donne de la consistance à cet univers de deuxième particularité et est le résultat de la décision, de l'accord des joueurs. Elle n'a pas l'aspect contraignant d'une loi, c'est-à-dire, elle obéit à des conditions et des règles pas des lois, elle dépend des joueurs et de l'espace. On peut donc aller contre la règle et la modifier. Brougère ajoute : « *Quand la loi remplace la règle, peut-être sommes-nous à la limite du jeu* »²¹

Il est captivant de transposer cette dernière idée dans le cadre musical de la chanson dont elle fait l'objet de notre recherche : si la consigne donnée à l'apprenant par l'enseignant devenait obligatoire, resterions-nous dans la règle ou cela deviendrait-il une loi ?

Et si la consigne devenait obligatoire, l'apprenant perdrait-il sa liberté ? Peut-être pourrions-nous dire alors qu'il n'y aurait plus interprétation musicale, mais exécution musicale.

➤ Quatrième critère : La frivolité de l'activité objectif qui ne vise que l'activité elle-même. La frivolité: les résultats d'un jeu sont souvent mince sinver se mentaux résultats d'actes du

²⁰ Gilles Brougère, (2005), *Jouer/Apprendre*, Paris, Economica, page 45

²¹ Gilles Brougère, (2005), *Jouer/Apprendre*, Paris, Economica, page 59

mon de réel. Or, la musique, la frivolité est aussi l'art d'imaginer et d'improviser le temps musical. La musique devient objet sonore; elle se déroule en temps réel et reste ainsi un art vivant. Voilà donc à quoi convient plus précisément en musique l'idée de frivolité propre à tout jeu.

➤ Cinquième critère : on ne sait pas où le jeu nous mène contrairement à une coutume, c'est-à-dire la structure peut-être aussi aléatoire. Il en va de même de l'activité de chanson, ce rapprochement que nous tentons de signaler, entre musique et jeu, rejoint les propos de Brougère, même si ces illustrations, visent le jeu théâtral. Il y a quand même une ressemblance frappante, vis-à-vis de l'acte de «chanter» dont nous justifions, à titre d'exemple, la comédie musicale qui est la fois musique et théâtre. Voici donc les dits propos : *«l'application de ce critère[l'incertitude] rapproche fortement du jeu, le théâtre d'improvisation qui semble en avoir toutes les caractéristiques (souligné par moi). Tous les jeux ne sont pas ludiques de façon égale, car ce qui les caractérise est variable.»*²²

A partir de ces cinq critères que Brougère a évoqué, on peut mesurer à quel point une activité peut être plus ou moins ludique :

La notion du « jeu », dans une dimension sociale est très compliquée, cela diffère d'un pays à un autre, il est aperçu comme étant éducatif. Selon, le théoricien Gilles Brougère : *« [...], les enseignants plutôt du côté préscolaire issus du « jardin d'enfants » pour eux le jeu est l'activité fondamentale par laquelle l'enfant apprend, c'est bien plus qu'un outil, c'est une façon d'être au monde et les enseignants du « côté français » d'après qui le mot « jeu » est présent dès le premier âge des enfants mais doit disparaître au plus tôt. Il est observé comme une valeur affective et sociale, mais aucun sens ne lui est réellement donné, il n'est guère vu comme un outil. En langue française, il existe une détermination de maîtriser l'action et ses conséquences, le mot « jeu » est ainsi toujours transformé en exercice. Nous croyons que le mieux serait de considérer le « jeu » comme un « outil » et « activité », c'est-à-dire situer son utilisation entre ces deux tendances ».*²³

A partir de ces notions, nous avons fusionné les importantes particularités du jeu. Le fait de jouer est donc une activité libre, à titre d'exemple : Les joueurs ont la liberté de décider et de prendre l'engagement dans un jeu. Cette tâche comporte des lois qui lui sont spécifiques, en soi. Le « jeu » est sans conséquences pour les joueurs, et le déroulement du jeu ne peut être connu au préalable. A travers ces caractéristiques, on voit bien l'importance du jeu dans l'introduction des activités ludiques, telle que l'activité de chanson, là où le mot jeu prend tout son sens, une activité

²²Gilles Brougère, Nouveau Monde, (2015), « Repenser le jeu au regard de sa place au sein des industries culturelles. » *Penser le jeu. Les industries culturelles face au jeu*, dirigé par Gilles Brougère, Nouveau Monde, pp.24

²³Gilles Brougère (1995), *Jeu et éducation*, Paris, L'Harmattan, page 185 :

très riche en imagination, dans le sens où le mot jouer avec des mots est présent dans ses textes lacunaires.

Les pistes pour manifester l'idée d'une telle activité sont diverses. Dans de bonnes orientations créatrices, on peut partir d'un thème et l'imagination et la création feront le reste. Ainsi, la tâche ludique devient plus riche et plus excitante, et si on peut avoir la sensation de créer une méthode de toutes pièces, c'est généralement sur le fondement d'une combinaison existant antérieurement, cachée dans notre mémoire. C'est notre richesse culturelle qui nous sert de réservoir inconscient.

Un point mérite d'être souligné, il y a tellement de supports ludiques, des plus banals aux plus difficiles. Il faut juste les recycler dans un contexte bien précis, avec des buts à fixer. Ne guère douter à consulter des ressources étrangères : par exemple, les Anglo-saxons ont particulièrement développé l'usage des simulations comme méthode d'apprentissage. D'après, Martine Mauriras-Bousquet (1984), *Théorie et pratique ludiques*, Paris, Economica. : « [...], l'ensemble des activités sont à caractère ludique. On remarque surtout les apports suivants : « L'orientation vers l'imaginaire et l'imagination comme évocation, expérience à vivre ou créativité associations insolites d'idées, d'objets ou de méthodes, simulations, métamorphose de contenus en conte ou en histoire, métaphores, productions originales, invention de solutions, anticipations et projections, manipulations, constructions concrètes ; énigmes, surprises, rebondissements, défis, recherches, devinettes, intrigues, ...classements, etc... »²⁴

Ce qu'il faut retenir. Si l'on n'y prête pas attention, cette nouvelle façon d'adopter le terme ludique nous poussera à résumer le jeu à une activité plaisante. Ce qu'elle doit être, à notre sens. D'autres caractéristiques font d'elles une activité spécifique. Si cette simplification m'ennuie c'est que dans la notion « simplification », se cache le mot « récupération ». Dans une tâche ludique ou le ludo-éducatif, le « jeu » n'est guère qu'une activité. Un adjectif qui s'éclipse entièrement derrière la notion qu'il suit, ainsi que le jeu est considéré comme une activité à part entière.

L'objectif est tout autant l'expérimentation et la prise de conscience du fonctionnement de la langue française que l'instauration de la classe où chaque apprenant, pourvu qu'il lève la main pour demander la parole, peut dire quelque chose sans subir trop de contrainte. On trouve par cette astuce de la pause ludique, une opportunité de distraire l'apprenant mais également c'est une façon de voir l'acte d'apprendre d'une autre manière, une manière douce, et d'éviter, la crainte de ne pas saisir ou de ne pas commettre d'erreur.

²⁴Martine Mauriras-Bousquet (1984), *Théorie et pratique ludiques*, Paris, Economica, page 87

1.1.1. Role des activités ludiques selon des spécialistes en la matière

Le jeu est toujours présent aux différentes phases de l'évolution intellectuelle de l'enfant. Ce dernier s'informe sur les choses et les événements afin d'étendre ses expériences et son savoir-faire. Il va en conséquence adapter sa pensée à l'action. A la durée sensori-motrice, l'enfant joue de manière « concrète », il bouge son corps et manœuvre les objets.

À partir de l'âge tendre, il accède à la pensée symbolique de la durée préopératoire. L'enfant joue avec son intelligence. Tout enfant en bonne santé physiologiquement est celui qui s'amuse. Tout ce qui le découvre, le transforma au « jeu » d'une manière ou d'une autre. Dès la première année, on peut remarquer l'activité ludique d'un bébé.

C'est en jouant que l'enfant est vraiment libre de se montrer clairement créatif. C'est une « activité » indispensable à la croissance physique et psychique de tous les enfants. Selon Piaget, « *le jeu est un autodéveloppement de l'enfant avec le monde, les autres et lui-même. L'enfant se construit dans l'action* »²⁵.

En effet, le « jeu » répond habituellement à une inquiétude, à une problématique, à une situation-problème. L'apprenant qui tente de jouer est dans un cas de retrait, il se penche sur son jeu. C'est cette position de concentration que l'on rattrapera, plus tard, chez les adultes qui ont pu user correctement cette « activité ».

Le ludisme est un savoir-être intéressant pour les apprentissages. Une autre « utilité » du jeu est définie par Brougère (spécialiste des alliances entre jeux et apprentissages): Dans une étude, Freud avait établi un rapport entre l'activité chez l'apprenant et le fonctionnement psychique de l'adulte. On commençait donc à comprendre l'importance de l'exploitation du « jeu ». Ainsi il serait important de connaître comment l'idée du jeu à métamorphoser en psychanalyse. « *L'enfant était jusque-là passif, à la merci des événements ; mais voici qu'en répétant le jeu, aussi déplaisant qu'il soit, il assume un rôle actif* »²⁶.

1.1.2 Nécessité de la répétition un mécanisme intéressant pour l'enseignant.

Quand, il s'agit de l'apprentissage, l'apprenant ne répète pas le geste ou l'activité demandé. Mais une fois le ludique se mêle aux exercices d'apprentissage, la répétition s'impose ; donc le jeu inciterait naturellement à la répétition, chose indispensable à l'apprentissage musical, et ce sans y lier nécessairement la contrainte) :

1-Le principe de plaisir (faut-il commenter ce principe au regard de l'enseignement musical?)

2-L'opposition à la réalité (là aussi le parallèle musical semble se faire de lui-même; quel

²⁵JEAN PIAGET, (2023), *Le Langage et la pensée chez l'enfant*, Paris, Delachaux et Niestlé, page 83

²⁶ (*Ibid.*, p. 60)

musicien ne se serait jamais échappé du réel, transporté par les émotions musicales?)

Le désir d'être grand (qui peut donc permettre à l'enfant de "se grandir" à travers l'activité ludique). Enfin ces théories très pointues, nous mènent à estimer que toutes ces notions liées fortement au jeu sont donc favorables au développement social et personnel de l'enfant. Mais ce développement personnel n'est pas non plus un apprentissage en soi; et l'enseignant qui opte pour une méthode ludique devra en avoir conscience. Certes, l'activité ludique n'est pas forcément un apprentissage pur, mais elle reste un facteur libérateur, pour tout apprenant qui désire apprendre sans contrainte.

1.1.3. Qu'est qu'un jeu et qu'apporte-t-il dans une tâche ludique

Opter pour une approche ludique dans l'optique de rendre l'apprentissage/enseignement plus efficace, aussi bien pour l'apprenant que pour l'enseignant, est le rêve de tout enseignant ou enseignante qui cible leurs savoirs et leurs apprentissages. « [...], *Le jeu ménage l'espace nécessaire aux apprentissages en établissant les compétences qui seront nécessaires dans toutes formes de travail intellectuel : la mobilisation de soi, l'exploration et l'inventaire de la situation, l'investissement et le sérieux, l'attention et la concentration de moyens pour atteindre une fin.* ».²⁷

En effet, l'acte de jouer peut donc être défini comme une tâche ludique reposant sur un outil technique, et qui permet d'acquérir des savoirs et des connaissances.

Selon BLODGETT (1929) : « *Le comportement ludique est un comportement exploratoire, facteur de construction de la connaissance.* ». Si on parle de la nature du jeu, il y a mille et une façons de jouer à partir d'une situation ou d'un contexte, mais pour déterminer le « jeu » en soi serait très limité. En effet, Brougère nous dit : « *Ne présupposons pas une essence, un concept sous-jacent qui rendrait compte de l'usage du mot de mot « jeu »* »²⁸.

Le ludisme est une façon d'interagir entre l'apprenant et son milieu. L'alliance des jeux va briser sa conduite égoïste, lui faisant prendre conscience du fait qu'il se positionne nécessairement vis-à-vis aux autres et les autres vis-à-vis à lui.

Selon ce théoricien, ce qui détermine l'ensemble des jeux ce ne sont guère des situations mais bien des expériences sociales qui reconstruisent sur des bases, des valeurs sociales nouvelles. Il est clair que ces logiques [sociales] diffèrent d'un élève à un autre mais également d'une culture à une autre. Malgré cela, il n'en reste pas moins qu'il existe des principes propres au jeu. Le jeu demeure une activité liée fortement au fait de jouer. « Malgré toutes les allusions

²⁷ CHATEAU Jean, (1954), L'enfant et le jeu, Scarabée, Paris, page 76.

²⁸ Brougère, G. (1995). Jeu et éducation. Paris : L'Harmattan. Page 65

qu'on peut avoir pour elle. La notion du jeu, selon Roger Caillois semble, nous éclaircir l'idée de mot « jeu » et ses dimensions, ce théoricien définit ; « *Le jeu est une activité libre, séparée, incertaine, improductive, réglée et fictive* »²⁹

Dans le même sens de cette idée, d'après J. CHATEAU : « [...] *le jeu est une action libre, sentie comme fictive, située hors de la vie courante, dépourvue d'intérêt matériel et d'utilité, bien délimitée dans le temps et dans l'espace, se déroulant sous certaines règles et suscitant des relations de groupe qui accentuent leur étrangeté vis-à-vis du monde habituel.* »³⁰.

Donc, jouer est un geste libre, sans contrainte et tel que jouer à la poupée. Mais, aussi, il peut être une activité, un objet ou des jeux de sociétés considérée en tant qu'une activité ludique ex : (jeux éducatifs). Il est caractérisé par des règles implicites ou explicites à respecter, afin d'en tirer, un plaisir dans une apparente insouciance.

J. HUIZINGUA, considère le « jeu », comme activité sociale et oriente ses recherches vers des problématiques anthropologiques, sociologiques, voire historiques, qui traitent l'organisation de l'espace social. Il s'agit pour lui d'étudier les jeux en tant qu'objet matériel (ce qui rapprocherait alors le terme « jeu » de celui de jouets), que de considérer leur rôle dans la constitution.

J. HUIZINGUA, précise que : « [...] *le jeu est une activité volontaire accomplie dans certaines limites fixées de temps et de lieu, suivant une règle librement consentie mais complètement impérieuse, pourvue d'une fin en soi, accompagnée d'un sentiment de tension ou de joie et d'une conscience d'être autrement que dans la vie courante.* »³¹

1.1.4. Plaisir des apprenants, un détail important pour un apprentissage sûr

Certes, la bonne volonté de celui ou celle qui enseigne est vraiment capitale mais ça ne suffit pas pour le déroulement des séquences pédagogiques. Le recours au ludisme n'est pas envisageable que si le contrat didactique et pédagogique entre l'enseignant et l'apprenant est vraiment installé. Autrement dit, si chacun d'eux a l'intelligence de connaître les attentes de l'autre.

En effet, le désir des apprenants est habituellement très personnel et peut à ce titre finir par ne pas être en phase avec les buts de l'enseignant. En outre, le jeu tel que peuvent le concevoir les apprenants, dans la cour de récréation ou en dehors du l'enseignement scolaire n'est pas le

²⁹ CAILLOIS R. (1958), *Les jeux et les hommes*, Gallimard, Paris. Page 55

³⁰ J. CHATEAU, (1973), *Le jeu chez l'enfant*, introduction à la pédagogie, 6^e édition J. Urin, page 183

³¹ J. HUIZINGUA, (1951), *Homo ludus*. Essai sur la fonction sociale du jeu. Trad. C. Seresia, Paris, page 43

même que l'usage pédagogique du jeu, tel que nous prétendons l'expérimenter prochainement par l'activité de chanson.

Son envie est indispensable d'être connue du professeur ; ce désir-là, par ailleurs pourra résister à de très nombreuses tentations sans qu'il ne soit dégradé. Ainsi, tant qu'il existe, il fournit la possibilité à l'apprenant d'avancer. Puisqu'il s'agit, pour lui, de réaliser son désir, son seul motif dans ce cas est d'être fidèle à son désir.

Il nous semble très simple de préserver ce désir chez l'apprenant mais le plus important est d'avoir l'intelligence à savoir comment orienter ce désir vers des objectifs d'apprentissage que l'enseignant a fixé. C'est-à-dire, préserver ce désir, durant l'apprentissage. C'est à la porter de tout monde, mais l'orienter vers des buts fixés en est une autre affaire, autrement dit une pédagogie constamment faite de découvertes par l'apprenant.

Cette pédagogie qui prétend permettre la bonne orientation du plaisir de l'apprenant, est un facteur motivant pour tous ceux qui désirent apprendre : elle prétend ainsi être un usage moins stressant que des méthodes très classiques, qui assureraient moins la protection et l'orientation du plaisir de l'apprenant. Nous pensons qu'une bonne introduction des activités de chansons peut prendre en charge cette responsabilité de préservation et d'orientation de désir chez l'apprenant.

1.2. Comment donner le goût à l'apprentissage par le biais du jeu ?

Théoriquement parlant, notre réponse est bien évidemment « non », puisque le jeu étant inné chez l'enfant. A quoi bon expliciter un comportement profondément naturel ? Or, c'est en y observant de plus près que nous pourrons répondre à cette question. En effet, en brisant l'unité d'espace-temps qu'il occupe dans sa classe avec ses camarades. Cette rupture avec l'unité d'espace-temps n'a pas l'air désagréable en soi : il le vit comme une pause de détente, de relâchement.

En ce sens, l'apprenant sait certainement que là, il peut être lui-même. Mais si l'on se positionne sur le trait des réussites, la cohérence du vécu, qu'est-ce que cela peut représenter que de jouer ailleurs alors qu'en classe on est là pour travailler ? En effet, il y a une situation à laquelle l'apprenant est confronté : celle de détester les situations d'apprentissage traditionnel.

Si le jeu devient une affaire de détente et d'amusement, que donnerait le fait de changer le mot jouer par le mot chanter ?

1.2.1. Faire semblant en jouant !

À propos du jeu, la vision de Brougère, consiste à donner une possibilité d'essais ; il est un cas dans lequel on peut faire pour de vrai des méthodes qui n'auront pas d'impacts sur le réel ; il y a là, un vrai exemple avec la musique. À titre d'exemple, faire semblant de chanter, avec des émotions qui existent pour de vrai, de la même manière que le font les comédiens dans une pièce théâtrale ou dans une comédie musicale, n'est qu'une séquence virtuelle.

Cette virtualité des émotions que véhicule la musique, aide de la manière la plus simple et originale de montrer authentiquement nos gestes et nos mimiques quand on veut apprendre à parler comme le font aussi les acteurs et comédiens. Ils montrent bien cette situation hors du réel de la musique. À titre d'exemple, on peut verser nos larmes en chantant mais sans être triste dans une interprétation musicale ; on voit bien ce rapport direct qu'entretient la musique envers le jeu, pour reprendre le concept de Brougère, du « second degré ». « [...], la fausse note du pianiste ne sera jamais comparable à une erreur de manipulations de la part d'un chirurgien, justement parce que cette fausse note reste "fausse" : elle n'a pas d'emprise sur le réel... Le jeu : un faux vrai... et ce tout autant que la musique... Cette coïncidence dans les pratiques ludiques et musicales n'est pas pour autant un argument automatiquement en faveur d'un apprentissage ludique de la musique. Il y a certes des affinités entre jeu et musique, mais la question de l'apprentissage est encore autre, ».³²

L'idée de l'apprentissage reste conforme à celle déjà vue avant, à savoir, est-il indispensable d'apprendre de façon ludique ? Nous l'avions vu ; non : on peut faire apprendre sans l'intermédiaire du jeu. Mais pourtant, on le voit clairement maintenant, on peut également apprendre par le biais de jouer et au détriment des théories issues de la psychologie de l'enfance, l'acte de jouer, reste incontestablement un pont vers l'envie d'apprendre. Etant donné que l'acte musical a des liens directs avec l'acte ludique, du fait spécialement du "second degré" qui les caractérise tous deux, on voit maintenant de mieux en mieux qu'une approche ludique a toute sa part dans une dynamique d'enseignement-apprentissage en l'introduisant comme une matière à part entière, dans les programmes d'enseignement.

C'est donc en donnant du sens aux supports ludiques que l'apprenant peut ne pas croire qu'il vient juste de jouer parce qu'on le récompense pour ses résultats insuffisants ou son manque de travail. Ainsi, il est raisonnable qu'il saisisse que même si jeu il y a, celui-ci n'est pas entièrement gratuit, que l'on ne joue pas exclusivement pour amuser, mais pour arriver à des résultats et apprendre autre chose de jeu gratuit qui renforce ces compétences dans la spécialité de l'apprentissage. Souligner constamment les réussites dès qu'elles se produisent permet à

³²BROUGERE G. (1995), *Jeu et éducation*, L'Harmattan, Paris. Page 50

l'apprenant de se projeter vers son retour en classe à temps complet. Ainsi, le ludique reste un moyen non négligeable pour donner un sens à l'apprentissage.

1.2.2. Vers une bonne orientation de jeu !

Le geste premier d'un rapport didactique est la désignation de l'objet de l'étude. Or, on ne peut pas désigner la lune à qui regarde seulement le doigt, une relation didactique efficace estime que les élèves ont une capacité de comprendre les intentions de celui qui enseigne. Mais il faut également que ce dernier ait le même potentiel de comprendre les intentions des apprenants. Théoriquement parlant ce contrat est mécaniquement implicite. Ainsi lorsque le lien est installé, chacun connaît les tâches demandées de l'autre.

Une bonne orientation du jeu vers un apprentissage efficace n'est guère un travail aisé si on arrive plus à distinguer entre jeu et apprentissage. Autrement dit, si l'apprenant ne parvient pas à saisir pourquoi il joue. Bien, qu'il sache pertinemment qu'il est en classe, certainement pour apprendre. Ainsi, Cette question nous mène à analyser le rapport de similitude et de divergence entre jeu et apprentissage :

Si, chacun d'eux relève plus ou moins du second degré, de déguisement, ou bien qu'il se déploie selon des normes et des règles, aussi variables soient-elles, ou encore, dans le rôle de la simulation, les deux demandent au sujet en question (apprenant), de prendre une décision pour agir, chacun d'eux n'entretient guère les mêmes liens avec l'incertitude ou encore et surtout la frivolité évoquée.

Quel est l'étendue de l'apprentissage par le jeu ? Et quel est le statut de l'amusement et le désir dans nos méthodes d'apprentissage ? A notre sens, chacun complète l'autre. Dans la conception du jeu, il s'agit pour l'apprenant de recréer naturellement le sens de ses propres expériences et de pouvoir ainsi les saisir. Il est important que les apprenants les moins attentifs comprennent que jouer n'est que facilité d'apprendre.

C'est à l'enseignant, de trouver le moyen, d'écarter implicitement, l'acte de jouer de l'acte d'apprendre, quand le résultat, n'est pas au rendez-vous (frivolité), mais également les réunir objectivement comme unité indissociable, pour un résultat confirmé. S'il y a aujourd'hui, une pédagogie enfantine dans notre programme, centré sur les jeux, ce n'est pas un hasard. Une recherche montre que le jeu est une tâche basée sur les "besoins et intérêts" de l'enfant. Ainsi, c'est la motivation de l'enfant qui est prise en compte. Selon Claparède : « *Le jeu est un éducateur naturel de l'enfant que l'enseignant à tout intérêt à suivre* »³³

³³Edouard Claparède, (1984), « l'éducation de la volonté », op. cit, p.38-45.

Enfin, parce qu'il peut-être une manière de bien-être et de plaisir, donc, une source de Motivation pour apprendre, à notre sens, le jeu et l'apprentissage méritent d'être unis pour un intérêt commun. Cependant, des séances de type atelier créatif ou éducation musicale sont envisageables, offrant ainsi aux apprenants des activités ludiques plus vastes qui alternent avec une gestion du jeu plus chronométrée par l'enseignant. Nous pouvons développer, à présent, profondément les rapports entre le ludisme et l'apprentissage des apprenants. Enfin, parce qu'il peut-être une manière de bien-être et de plaisir, donc, une source de motivation pour apprendre, à notre sens, le jeu et l'apprentissage méritent d'être réunis pour un intérêt commun.

1.3. Equilibre entre apprentissage et jeu

1.3.1. Lien entre l'enseignant et l'enseigné

Quand il s'agit de l'apprentissage/enseignement, basé partiellement, sur les activités ludiques, les vrais soucis, dans l'application du jeu, c'est qu'il ne doit pas négliger les intérêts et les attentes de l'apprenant tout en permettant à l'enseignant d'atteindre ses objectifs. Le risque est de perdre la stabilité de trouver un intérêt commun entre apprenant et enseignant et, si l'on va jusqu'au bout de notre réflexion, l'application de l'activité ludique nécessite une intelligence qui exige que l'enseignant ait une approche basée sur une logique d'une part. D'autre part, il faut, que l'apprenant ait une intelligence, de trouver un moyen de comprendre les attentes de l'enseignant. À notre sens, cet équilibre est quasi impossible pour tous les enseignants et pour tous les apprenants, puisque, les enseignants et les apprenants ne sont pas les mêmes, c'est-à-dire que, l'intelligence de faire comprendre aux apprenants les attentes de l'enseignant, diffère d'un enseignant à un autre, mais également, l'intelligence de saisir les attentes de l'enseignant, diffère d'un apprenant à un autre.

Ainsi, cet équilibre nous paraît impossible, dans le sens où les deux processus, celui de l'apprenant et de l'enseignant s'opposent dans la forme : pour faire comprendre et apprendre. Il faut vraiment maîtriser parfaitement le savoir, dans toutes ses dimensions, pour en faire ressortir de manière organisée, ce qui va permettre à l'apprenant de le comprendre sans gêner son désir et sa motivation. Il est donc important de bien organiser le savoir pour que les attentes soient bien comprises par les apprenants.

Cet équilibre à maintenir entre la présence du jeu, lequel est motivant pour l'apprenant, et les objectifs d'apprentissage de l'enseignant, est donc amplement pénible et ardu. Si l'on écartait une seule des cinq caractéristiques du jeu, dont on a évoqué avant, telles que définies par Brougère, alors le rôle du jeu, n'a plus sa place dans l'application des activités ludiques et en conséquence les objectifs ne seront pas atteints. Or, il faut orienter exclusivement l'apprenant sur ce qu'il faut

apprendre et ne pas négliger ses propres motivations. De plus, l'activité ne peut pas ne devenir qu'un moment ludique. Autrement, il ne serait carrément plus dans une phase d'apprentissage.

C'est ici où se situe une limite infranchissable du jeu vis-à-vis de l'activité : l'acte de jouer, ne doit guère substituer la motivation de l'apprenant, ou son désir, à l'objectif d'apprentissage. Ce qu'il faut prendre en compte, c'est qu'une classe n'est guère conçue pour amuser mais plutôt pour faire-apprendre ! Cela rejoint l'idée de Meirieu : « *Le cours n'est pas une animation, autrement il n'est plus un cours ; autrement il n'est plus pédagogie, mais simple divertissement* »³⁴

D'innombrables activités ludiques sont proposées, au point où on peut aller jusqu'à l'embarras du choix, ce n'est guère cela le problème. La question réside sur si elles peuvent mener à des apprentissages. Elles n'ont pas pour but premier de faire-apprendre, puisqu'elles sont avant tout, et manifestement, divertissement. Elles sont juste officieusement éducatives, dans le sens où elles ne délivrent pas de diplômes. L'équilibre se situe dans l'attitude active de l'enseignant vis-à-vis au jeu : c'est en aidant l'apprenant confronté aux diverses contraintes. Autrement dit, si l'enseignant et l'enseigné cherchent, un vouloir commun et effort, à long terme, il y aura, cet équilibre et cette stabilité entre un le jeu et l'apprentissage, a évoqué auparavant. Cela rejoint l'idée de Meirieu :

« *Il faut créer un espace dans lequel enseignant et enseignés vont s'accorder sur l'effort commun, ou du moins, le respect des démarches de l'un et de l'autre* ». ³⁵

Ce qu'il faut retenir dans cette citation : l'enseignant est censé de transmettre, les savoirs qu'ils comptent de les transmettre tout en protégeant le désir de l'apprenant qui est censé d'apprendre les savoirs qu'il comptent de les apprendre et les comprendre.

1.3.2. Vers une pédagogie créative

La créativité en soi, est un terme qui penche vers la notion d'imagination, c'est une notion fondamentale en méthode active. Ce mot fait partie de la tendance dont d'innombrables spécialités se sont emparées, notamment le milieu professionnel, technologique, sociétal, etc. L'institution ne fuit pas à l'effet de contamination. Ainsi, la créativité a pour but d'orienter l'apprenant vers une intelligence qui le pousse à introduire le contenu des programmes dans le champ de créativité et comment par la suite bâtir, adapter, son application tout en stimulant et facilitant l'apprentissage de l'apprenant.

³⁴Philippe Meirieu, (1995) ; Enseigner : scénario pour un métier nouveau perf, ris : ESF éd, page 158

³⁵ Philippe Meirieu, (1999) ; Apprendre...oui, mais comment ?, préf. Guy Avanzini. Paris, ESF éd, page 192.

Cependant, un grand écart demeure entre une pédagogie qui a le sens de la créativité et l'approche ludique d'une part. D'autre part, l'école ne passe pas, à priori, aux yeux des apprenants pour le lieu privilégié de l'expérimentation de la créativité. On attend de l'institution scolaire qu'elle assure mieux les connaissances de base. Ainsi, nous sommes conscients, que la curiosité chez l'apprenant n'est rien que la mise en œuvre d'une activité divertissante. Elle est synonyme de motivation voire le plaisir de comprendre et d'apprendre chez lui.

Il nous semble que le sens de la créativité et l'innovation sont l'art d'assimilation pure, utile à toute évolution notable, mais également un équilibre fragile et instable. Oser maintenir cette stabilité perpétuellement, au risque que parfois il ne se maintienne partiellement, c'est faire le pari d'une pédagogie purement créative du fait qu'elle fournit des moyens essentiellement adaptables au besoin de l'apprenant.

Une pédagogie de la création et la créativité n'impliquent certainement pas de changement du programme. Bien au contraire, l'idée est bien de repenser des travaux de l'imagination qui s'insèrent dans les contenus disciplinaires. L'on fait la théorie qu'une telle approche engage de réfléchir à l'application comme support pour faciliter l'adaptation d'un objet d'apprentissage, et peu importe, dans le cadre d'un projet interdisciplinaire ou non. Lorsque l'enseignant de langue mobilise un art comme chanson, vidéo clip, théâtral, il tente à s'appuyer sur cet usage ludique pour atteindre des objectifs dans sa discipline.

La méthode est clairement didactique alors que ce support s'inscrit aussi dans une vision qui regroupe plusieurs disciplines avec une réflexion sur les approches d'un caractère ludique telles que les activités de chanson, sur les variables transversales qui interviennent dans de tels dispositifs pédagogiques. Cela rejoint l'idée de Puozzo Capron et Didier : « [...], *Dans une pédagogie de la créativité, la discipline principale qui va s'allier avec une autre discipline est celle des arts, dans une perspective très large. Cet article propose une interdisciplinarité entre art et langue* ». ³⁶

Cela, explique que cette créativité, dans les activités ludiques, permet à l'élève d'améliorer son apprentissage afin de stimuler ces compétences qui lui permettront d'acquérir une vraie autonomie langagière.

De même, la créativité est l'ingrédient essentiel sans lequel tout apprentissage demeure stérile et figé, mais également, elle est cette possibilité qui pousse l'apprenant à dépasser le cadre d'un environnement quotidien familier pour découvrir sans crainte l'inconnu, à la recherche d'un nouveau monde, de nouvelles méthodes, de nouveaux outils ; posture considérant l'inconnu non comme une menace, mais comme une source potentielle de richesses à découvrir. De plus, c'est

³⁶Puozzo Capron et Didier, (2012), « Développer la créativité par la conception d'un objet à réaliser. », *Éducation et francophonie*, n° 2, p.177-193.

une ouverture d'esprit qui permet à celui ou celle qui en est habitué de passer au-delà des frontières du référentiel, pour ouvrir de nouveaux horizons à la connaissance et d'enrichir ainsi, les chemins des recherches dans le domaine de la didactique.

Enfin, le terme de la créativité est sans doute actuellement plus que jamais une qualité qui favorisera l'épanouissement d'un individu, facilitera ses apprentissages et aura un impact décisif sur la majorité de sa trajectoire de vie professionnelle et personnelle. Cette faculté apportera à celui ou celle qui en est doté, le désir, la soif d'apprendre et le courage d'apprendre.

1.3.3. Règles et consignes

La quête de plaisir et de nouveauté via la tâche ludique peut vite devenir un vrai cauchemar si elle n'est pas constamment accompagnée d'une exigence de rigueur. Qui dit jeu dit règles et meneur de jeu. Telle est la responsabilité du professeur et telle doit être l'image qu'il renvoie du haut de son estrade par les rangs des apprenants : celle d'un arbitre impartial, mais également rassurant.

Cela explique que jamais les apprenants ne doivent être pris en traître ou perdus par des consignes confuses, vagues ou se prêtant à une mauvaise interprétation. Pas plus que la volonté louable de l'enseignant à faire jouer et même rire ou sourire ses apprenants, ne doivent se retourner contre l'enseignant et jeter le discrédit sur son autorité et sur l'organisation de la tâche et l'attitude exigé en classe. Ce rôle du professeur à multiples casquettes nous plonge dans l'une des formes primordiales de notre profession, celle non seulement de transmetteur des connaissances, mais également d'éducateur avisé : « [...] *Le goût de l'effort et de la difficulté, le sens de la consigne, le respect des autres, le contrôle de soi, toutes ces valeurs constituent pour l'éducation autant d'objets essentiels dont le jeu permet l'assimilation* ». ³⁷

C'est dire en quelques lignes l'importance d'un bon enseignant en classe. Tout d'abord, c'est celui qui a pensé à l'avance quel type d'activité ludique il va proposer à ses élèves pour pouvoir ouvrir la parenthèse ou l'espace « jeu » en cours et clore rapidement cet instant du cours pour passer à autre chose.

Notre courte expérience nous a révélé que tenter d'improviser un jeu, en promettant un type de bonus mal défini pour les bonnes réponses et en énumérant des consignes peu claires n'entraîne pas un gain de temps et une polémique liée aux réclamations des joueurs qui s'inquiètent de la validation de leur bonus, ou qui protestent car considèrent qu'un élève a été privilégié par rapport à un autre. Il apparaît également nécessaire de ménager la susceptibilité

³⁷ Encyclopaedia Universalis, « jeu », CHATEAU, Jean : « le jeu chez l'enfant : les apprentissages ludiques et le travail.

d'élèves voulant absolument participer et qui soufflent les réponses et faussent le jeu... On juge cependant l'intérêt de ce genre d'activité à l'investissement des élèves qui exigent eux-mêmes le silence si un autre élève souffle la réponse ou couvre la réponse donnée. En fait, il nous semble que leur envie d'anticiper et de participer peut seconder le rôle d'arbitre.

Au fil de l'année scolaire, ce genre d'activité a tendance à se ritualiser, perdant peut-être de son efficacité mais également sa nouveauté, mais il n'en reste pas moins une façon efficace de compléter une reprise et de récupérer des élèves absents, tout comme on peut le prolonger par un nouveau challenge : « Qui se porte volontaire pour employer les mots... dans une phrase ? La capacité d'évolution d'un jeu mis en œuvre avec les apprenants grâce à des instructions simples permettant une transition avec la suite du document ou le document suivant est encore une des apparences de ce support ludique d'une pédagogie ludique.

Cependant, suite à un débordement d'enthousiasme, ou parce que cette pause ludique qui n'apporte en soi rien de nouveau, mais est une redite, se dissout dans les bavardages, car le petit malin de service veut faire son intéressant et sape le bon déroulement du jeu. On pourrait douter de l'efficacité de ces pauses ludiques.

Cela n'empêche guère de nous faire oublier que rien n'est acquis définitivement, que ce que l'on croit, en tant qu'enseignant, être plaisant, peut laisser ou ouvrir la porte à une perte d'attention. Le jeu, qui se veut gant de velours, ne doit que partiellement dissimuler la main qui s'efforce d'être de fer. Voilà qui nous conduit à l'interrogation suivante : comment doser et intégrer cet usage d'une pédagogie ludique ?

1.3.4. Ludique et apprentissage dans le même chemin

Ou pour reprendre une autre image, comment improviser ces séquences de jeux pédagogiques et éducatifs avec nos apprenants ? En effet, l'activité ludique n'est qu'une combinaison et non une fin en soi, malgré les capacités positives de l'instauration d'une communication en cours et d'une dynamique de l'oral. Et c'est à notre avis, autour de la communication orale, c'est-à-dire, la compétence de la compréhension et de la production orales que doit évoluer la pratique du ludisme.

Ainsi, dans la partie de l'expérimentation des activités de chanson, nous privilégierons l'alliance ludisme et l'usage d'oral de la langue française. Nous l'avons déjà évoqué, le principe du ludisme avec les apprenants se concrétise comme un pont qui permet de faire la reprise des derniers savoirs, dans l'optique d'une réutilisation presque immédiate. La tâche ludique peut aussi intervenir comme un moyen de récapituler. Par exemple, on peut demander à un apprenant de chanter un refrain et puis on désignera un autre apprenant qui devra tout chanter et répéter les refrains à son tour.

C'est une fois de plus, à l'enseignant de savoir anticiper mais aussi mettre en relief cette phase du cours en éveillant l'intérêt de l'apprenant, exemple : « Nous allons jouer à un jeu de chanson très difficile, dans lequel votre écoute et votre attention seront récompensées.

Cette activité débute dans le silence le plus totale... ». De plus, on remarque facilement comment les apprenants motivés s'apprêtent à répondre aux éventuelles questions. L'évaluation et l'observation de leur préparation permet à juste titre de choisir les apprenants à questionner, à commencer par les moins motivés, tout en se laissant l'éventualité de les interroger de façon rapprochées et successives. Et particulièrement, il faut éviter d'interroger les apprenants en suivant l'ordre du plan de classe, mais se débrouiller pour que la parole contamine tous coins de la classe, de façon soudaine pour maintenir leur attention.

Ce genre d'activité a ainsi l'objectif d'obliger les apprenants à s'exprimer librement et à haute voix, tout comme il entraîne leur mémoire, une façon d'entamer un nouveau tour de classe et faire participer davantage un grand nombre d'apprenants à partir d'une nouvelle structure déjà vue, qu'on va refaire : c'est aussi une progression dans la difficulté de l'activité, l'improvisation et l'anticipation. Ces parenthèses prétendument ludiques viennent donc perfectionner et enrichir la communication orale. Elles peuvent autant donner lieu à une trace écrite dont les apprenants, guidés par l'enseignant, seront les compositeurs : la tâche ludique, peut même se clore par la dictée du résultat de l'activité ludique par un apprenant à un collègue qui viendra l'inscrire lui-même au tableau.

L'usage pédagogique a donc tendance à faire appel au « jeu » de manière visée, presque comme un support qui renforce la communication orale des apprenants.

Enfin, il est aussi très fructueux de dédier des heures d'apprentissages à des travaux ludiques, en se basant sur les apports culturels : chansons, relecture d'un texte à plusieurs voix en distribuant les rôles, composition d'un court poème en vers libres, afin de jouer sur les rimes et les assonances en français à partir des adjectifs et des participes passés. Simultanément, on prépare les apprenants à répondre aux éventuelles questions. L'enseignant est alors à la disposition des apprenants pour leur apporter une aide.

Notre choix est ainsi fait de faire des tâches ludiques, de support venant améliorer et enrichir la communication orale, de manière correcte et cadrée. Ne perdons pas de vue que le cadre n'est guère une cour de récréation mais celui d'une salle de classe et que le répit et la détente des apprenants n'est pas notre objectif premier, mais l'apprentissage dans les situations de communications possibles et conformes. Cependant, des séances de genre atelier créatif ou éducation musicale sont faisables et envisageable, proposant ainsi aux apprenants des moments ludiques plus riches qui alternent avec une gestion du jeu plus chronométrée par

l'enseignant. A ce moment, nous pouvons développer profondément les liens intimes entre tout ce qui est ludique et l'apprentissage des apprenants.

1.4. Réalité du ludique dans le contexte algérien

Notre première expérience consiste à montrer l'évolution historique du concept ludique » en nous focalisant particulièrement sur le statut qu'il occupe dans le système éducatif. Cette évolution concerne le monde entier mais plus spécialement la France où le système a influencé, d'une façon ou d'une autre l'école algérienne, comme en témoigne cette citation extraite de la préface de Djedjelli, : « [...] *Notre système scolaire est, qu'on le veuille ou non, l'héritage du système scolaire [...], C'est sur le plan des méthodologies plus particulièrement sur la dépendance se fait moins voyante, plus discrète et peut même être voilée par des artifices de langage que les deux systèmes peuvent s'imbriquer et dans certains secteurs être étroitement liés.* »³⁸

Les nouvelles instructions de programmes de français pour le cycle moyen, en Algérie, s'inscrivent dans le cadre de la réforme du système éducatif et l'installation de « compétences » précisément au cours de ces différents niveaux. Ils complètent ceux du premier cycle de l'enseignement, à savoir le primaire. Pour ce qui est du programme de français, il se compose de trois projets. Le premier traité de l'informatif, le deuxième de l'explicatif et le troisième du prescriptif. Cette entrée par les types de textes dans le cycle moyen est justifiée par les concepteurs de programmes et de manuels scolaires dans les termes suivants : « *Les types de textes sont plus importants dans le cycle moyen transition incontournable vers la forme de discours qui sera l'objet d'étude programmés du cycle secondaire.* »³⁹.

1.4.1. Le ludique dans le document d'accompagnement

D'après notre lecture du document d'accompagnement, nous pouvons conclure que le jeu en 2^{ème} année moyenne est inscrit sur plan de l'oral tout comme sur le plan de l'écrit. Cela prouve que le Ministère de l'éducation donne de l'importance au jeu comme étant une stratégie d'apprentissage où l'Enseignant aura pour mission d'initier ses apprenants aux actes de paroles en leur offrant différentes situations contextualisées pour qu'un apprentissage ait lieu. Sa stratégie comporte aussi à affiner l'articulation, la prononciation des apprenants et l'expression à travers un ensemble d'activités comme par exemple : mimer des comptines ou incarner un personnage. En ce sens, « *ces exercices de créativité, les jeux de rôle sont tous*

³⁸ Cité par Boudalia Greffou, 1989 : 11 et (Makhloufi, N., 2011, p.90)

³⁹ Document d'accompagnement 2^{ème} année, A.M., 2008, p.11

indiqués pour favoriser le passage d'une expression guidée à une expression libre qui se rapproche le plus possible de la communication authentique [...]. »⁴⁰

1.4.2. Le ludique dans le manuel scolaire

Quant aux instructions officielles et les orientations du programme de français de 2^{ème} année moyenne, le manuel scolaire de la 2^{ème} année moyenne, encourage, la mise en place de toute compétence qui participe au jeu. Il nous semble, que le ludique a toute sa place dans le manuel. Certes, un nombre réduit d'activités conçues pour cet effet, mais, il reste donc à l'enseignant d'en tirer profit en mettant en pratique une pédagogie ludique- tenant compte des besoins de ses apprenants en leur assurant la chance de bâtir leurs acquis.

En survolant le programme de français de la 2^{ème} année moyenne, force est de constater que la part ludique est présente sous l'angle intitulé : « supports et jeux ludiques ». Les supports recommandés sont assez riches pour faciliter la mission de l'enseignant et pour offrir à l'apprenant une panoplie significative qui captera, son attention. Donc, il saisira vite le jeu de la comptine comme un moyen d'amusement mais surtout une manière facile pour apprendre.

Les supports présentés dans le programme sont des :

« Textes à fonction poétique et ludique ; comptines, chanson, devinette, poème, bande dessinée.

Textes qui induisent un échange verbal ; dialogue et saynète...

Textes qui racontent ; contes merveilleux, petits récits, bande dessinée, lettre.

Textes qui décrivent ; fiche technique (d'animal, d'une plante), listes, bande dessinée illustrant un processus.

Textes qui disent comment faire recette de cuisine pour enfant, notion de fabrication simple, notice de montage d'un jouet, mode d'emploi, liste de conseil, d'instruction, de consignes, règles de jeu...

Textes qui visent à convaincre ; affiche, panneaux à valeur éducative (sauter, hygiène, code de la route... »⁴¹.

Ainsi, le thème du ludisme nous a permis de donner l'importance au métier d'enseignant dans toutes ses dimensions et le plaisir de se livrer à certaines tâches ludiques dans une atmosphère de confiance et d'échange. Finalement, le jeu ludique tout comme la

⁴⁰ Ministère de l'éducation nationale, 2011, op, cit. p. 31

⁴¹ Ministère de l'éducation nationale, 2008, op, cit. page 37

chanson, favorise l'apprentissage et l'échange. Ce chapitre propose une réflexion autour du jeu dans la séance de français langue étrangère et présente plusieurs jeux mis en place en tant que des méthodes et des activités différentes comme la « chanson » qui font appel au plaisir et à la motivation pour faciliter l'apprentissage des apprenants et les amener de la mémorisation au transfert des connaissances.

Conclusion

À l'écriture de ce chapitre, nous avons ressenti combien de jeux autour de la chanson pourraient encore trouver leur place dans « l'arsenal » des activités possibles, qui peuvent être utiles pour aider l'apprenant en situation de difficulté à acquérir d'innombrables compétences, qu'elles soient transversales ou langagières. La chanson en tant qu'activité, est un véritable lieu de sociabilité, d'échanges, de face à face, et donc source d'enracinement des processus d'apprentissage.

Elle offre un encadrement aux multiples interactions entre apprenant et enseignants dans un contexte scolaire et entre un apprenant et tous les autres en dehors de la classe. Les situations de communications enrichissent l'expérience de ces relations sociales, de façon plus variée. L'orientation ludique est une piste pleine de promesse pour bien orienter l'apprenant vers un apprentissage bien efficace.

La notion du plaisir et la motivation sont un excellent levier, ainsi que la sécurité et la douceur du petit groupe d'apprenants motivés, l'attention privilégiée qu'ils peuvent trouver en séance de l'activité de chanson. Ainsi, l'apprenant progressera doucement mais sûrement et développera ses capacités, améliorera ses performances. Donc, l'activité ludique peut être vue comme une pédagogie authentique.

L'activité de chanson comme « jeu » peut être considérée comme un vrai accompagnateur, elle peut orienter certainement l'apprenant qui cherche la motivation, car l'activité de chanson bien organisée, donne la possibilité d'ajuster précisément de ce qui est proposé aux apprenants, en offrant un support d'évaluation pointu et immédiat. L'activité comme chanson offre un premier soutien pour les premières constructions des savoirs, constructions qui pourront à long terme, tenir debout toutes seules.

Par la magie de la chanson, l'enseignant quitte le rôle parfois intimidant du maître, pour maîtriser une tâche plus affective, quasi-familiale. Les situations de ludiques doivent se tenir en alternance avec des cas de « non ludique » afin de garder plus vif l'aspect plaisir et donc la motivation que le jeu fait naître. Parfois, mais assez rarement, il faut bien préciser, l'enfant réclame un travail « sérieux », pour faire comme les grands.

L'activité de chanson nous paraît comme un véritable support parfaitement adapté au petit groupe et à la psychologie de ces apprenants en difficulté, particulièrement modulables pour des situations variées et complexes, capables de répondre à de multiples objectifs aussi. De ce fait, la chanson nous paraît une belle activité habile à caractère pédagogique et ludique.

Naturellement, l'apprenant s'oriente vers le chemin de la connaissance, et les enseignants, sont là pour l'aider. Nous tenterons de poser sur l'apprenant un espace qui favorise les savoirs, lois, habiletés, mais également les capacités de compréhension. À ce titre, l'activité de chanson est particulièrement efficace, elle participe fortement à la motivation et à la restauration de l'image de soi. Elle renforce la concentration et la persévérance : elle semble donc être un support ludique efficace, motivant et rentable, un excellent médiateur, parmi d'autres, des apprentissages.

Nous sommes d'accord sur ce point, la détermination de celui qui enseigne est capitale mais ça ne suffit pas pour le bon fonctionnement des séquences d'apprentissages si l'apprenant ne fait pas d'effort le recours au ludisme n'est guère envisageable que si le contrat didactique est vraiment installé entre celui qui enseigne et l'apprenant. Il nous semble important de signaler, que si chacun d'eux a l'intelligence de connaître les besoins de l'autre, forcément l'apprentissage aura lieu à condition que si l'enseignant oriente le ludisme vers un apprentissage assuré.

En effet, songer à « jouer » avec les apprenants peut se révéler pénible si l'autorité de celui ou celle qui enseigne, n'est pas constamment réaffirmée et acceptée par sa classe. En outre, le jeu tel que peuvent le concevoir les apprenants dans la cour de récréation ou en dehors du système scolaire est bien distinct de l'usage pédagogique du jeu tel que nous prétendons expérimenter prochainement avec les tâches ludiques telle que la chanson.

CHAPITRE 2

**POURQUOI PRATIQUER LA CHANSON
DANS UNE ACTIVITÉ DE FLE ?**

Introduction

Le but de notre projet consistant à organiser des séquences d'apprentissages à travers des activités ludiques telles que les chansons et les comptines, nous souhaitons à présent faire découvrir ce support ludique très authentique à nos yeux, généreux qui pourra embellir et enrichir les usages pédagogiques dans une classe de FLE. Nous envisagerons cette étude sur le plan linguistique, didactique et actionnel. Nous enquêterons aussi sur les entraves qui empêchent l'exploitation de la chanson, qui semblent stopper certains apprenants et enseignants à tirer profit de ce support à la fois complexe et riche

2.1. La Chanson en tant que support typique et authentique

Nous voulons savoir avant tout, ce qu'est un support authentique et quelles sont ses particularités. Ultérieurement, nous essayerons de donner une définition claire de l'activité de chanson et de ses fins. Finalement, nous tenterons de montrer les points positifs et négatifs de pratiquer ce support en tant qu'activité authentique dans une classe de (FLE).

2.1.1. Qu'est-ce qu'un support authentique ?

La chanson incarne parfaitement un document authentique, dont la particularité indispensable est d'être conçue à des objectifs purement communicationnels, non pas pédagogiques ou linguistiques. Ce genre de support fait partie de l'actualité et quotidiennement présent dans notre vie de tous les jours, d'une part. D'autre part, on communique en langue française, que ce soit au niveau professionnel (conférences, vidéo, messages, lettres administratives, conférences), au niveau personnel (listes d'achats message électronique email, lettres amicales ou sms), au niveau culturel (films) ou d'un point de vue social (journaux, des annonces ou menus dans les tables de restaurant).

En citant ces illustrations, nous observons que ce genre de document peut être sonore, visuel ou écrit. Il est encore important d'évoquer leur nombre illimité et leur production continue ; ils sont en effet continuellement renouvelés pour les besoins de la communication orale ou écrite. Cuq & Gruca confirment son utilité : « [...], *Un document authentique est celui qui n'a pas été créé à des fins pédagogiques. Par opposition aux supports didactiques, rédigés en fonction de critères linguistiques et pédagogiques divers, les documents authentiques sont des documents ``bruts``, élaborés par des francophones pour des francophones à des fins de communication. Ce sont des énoncés produits dans des situations réelles de communication et non en vue de l'apprentissage d'une seconde langue* »¹

¹ CUQ, J.-P. & GRUCCA I, (2005), *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble, France : PUG. Page 431

Par contre, toute personne étrangère qui a l'intention de voyager en France est aussitôt confrontée à, des panneaux, des films, des panneaux publicitaires ou des textes ... en bref, à toutes les situations de communication que pratiquent les Français. Il en sera de même pour l'apprenant de langue française qui découvrira cette diversité de messages, premièrement au contact quotidien de la langue française, mais également en cours de langue.

En effet, le document authentique trouvera facilement un statut dans le milieu scolaire « [...], véhiculant une communication réelle (ou naturelle), les documents authentiques ont servi à concrétiser l'un des plus grands objectifs de l'enseignement du Français Langue Etrangère qui est justement l'apprentissage d'une communication réelle »¹

2.1.2. Qu'est-ce qu'une chanson ?

Donner une définition n'est pas une mince affaire. Il n'est pas aisé de livrer une définition unique de terme « chanson ». En effet, cette dernière, varie d'un théoricien à un autre et dépend de ce qu'il met en avant ou de ce qu'il fait de ce terme. Nous en suggérons quelques-unes tout en restant prudent et conscients, qu'il n'existe aucune définition préférable à d'autres parmi celles que nous présentons : « [...], Une chanson / Ce n'est trois fois rien une chanson / C'est du champagne un frisson / Une chanson [...] / C'est peu de chose une chanson / Mais dites-moi c'que nous ferions / S'il n'y avait plus de chanson » (Une chanson Sophie Makhno ; Ch. Dumont, 1977). Dans un autre ouvrage, Dumont donne une autre définition de la chanson : « [...], la chanson est un moyen privilégié de faire pénétrer l'apprenant étranger dans le labyrinthe de la Société française ». (Dumont, 1998 : 49)

Caré et Demari, définissent la chanson dans une citation de Dument de la manière suivante : « [...], La chanson est un mode de communication difficile à analyser parce que s'y conjuguent plusieurs ordres : la langue, la mélodie, le rythme, l'orchestration, la voix, etc., tout cela se mêle et converge pour établir un signifié qui procède de plusieurs signifiants. » (Caré & Demari cités par Dumont, 1998 : 49)

Dans une autre définition, Rassart définit la chanson : « [...], la chanson parle à chacun de nous ; elle est un lieu de projection appréciée par tous les âges, tous les sexes... et même les cultures » (Rassart, 2008 : 1 [en ligne]).

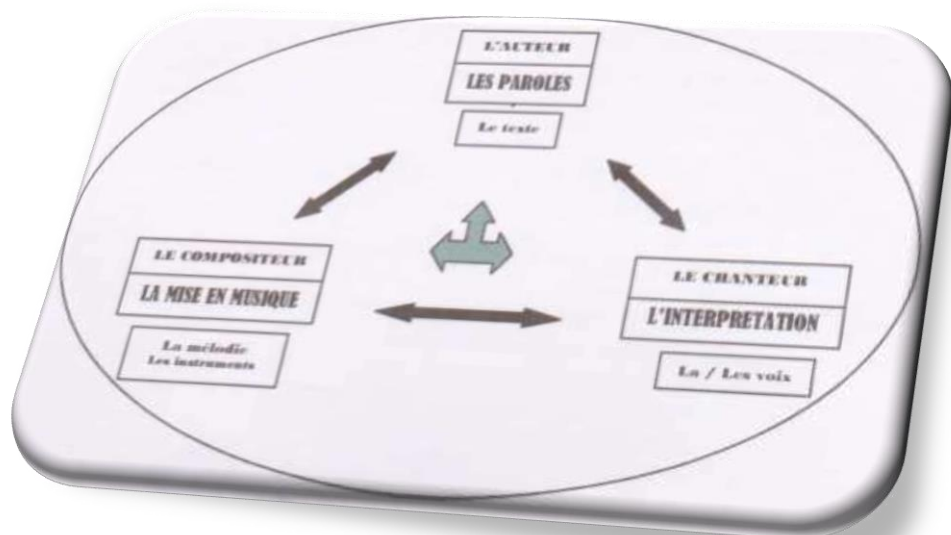
Pour Pratz, dit : « [...], la chanson constitue un des documents authentiques les plus riches de potentialité dans la perspective pédagogique, que l'on parle de langue [...] ou de culture. Produit, aux multiples facettes, de la société contemporaine, au confluent des arts, de l'univers médiatique, du business » (Pratz, cité par Aytekin, 2011 : 147).

¹ ASLIM-YETIS, V. (2010). Le document authentique : un exemple d'exploitation en classe de FLE. Synergies Canada, n ° 2. Page 1

Une autre définition de Boiron mérite d'être soulignée : « [...], Une chanson, c'est de la musique, un texte, une interprétation et aujourd'hui d'une façon presque indissociable également un clip vidéo, des images et si possible un spectacle vivant par la participation à des concerts lors des tournées des artistes »¹.

A travers ces définitions nous pouvons dire, que le terme « chanson » existe dans notre vie depuis notre tendre âge, en s'inscrivant « [...] dans un champ social [...] qui influe sur elle et donc la caractérise [...] » (Gouvrennec, 2008 [en ligne]). D'un point de vue social, elles sont culturellement riches, puisqu'elles représentent différentes origines culturelles et géographiques, des coutumes musicales, des styles de vie et des convictions politique et religieuse.

Tous ces points de vue cohabitent et se retrouvent tout naturellement dans les musiques du monde, (Boiron, 2005 [en ligne]). En petit résumé, on peut affirmer que la chanson fait véritablement partie du patrimoine culturel et social, d'un pays à un autre. Une œuvre musicale, selon le schéma de Gouvrennec (voir ci-dessous), c'est aussi, en plus du texte écrit, sa mise en musique avec les instruments utilisés, sa mélodie, son style, son rythme, ou son interprétation, domaine de la liberté du chanteur, dans laquelle on inclut également le timbre de voix, l'articulation, l'accent, la mélodie, elle complète tous les principes qui constituent et composent une chanson de façon indissociable. Si l'on veut la saisir et tenter de lui donner une ultime définition.



¹BOIRON, M. (2001). Chansons en classe de français, mode d'emploi. *Français dans le monde*, n° 318, page55.

Schéma n° 2. La chanson comme entité à trois composantes. (Gouvrennec, 2008 : 2
[en ligne])

Le terme « chanson » est en conséquence un support authentique idéal, dans lequel on retrouve à la fois un rapport direct avec la culture de l'autre dans sa diversité, un lien direct avec l'actualité, mais également, une source de langue authentique. Nous pouvons en dire que la chanson dispose d'innombrables avantages pour être cultivée et expérimentée en classe, bien qu'au début elle ne soit pas conçue dans ce but. En effet, selon Boiron (2005 : 4 [en ligne]), « *Sa fonction première est d'amuser, de distraire, de dénoncer, de raconter une histoire, de faire danser, etc. ...* »

2.2. Points négatifs de la chanson.

Face à l'expérimentation de ce support authentique, beaucoup d'enseignants de la langue française peuvent se montrer réticents. Nous voulons savoir quelles sont les raisons, qui les poussent à ne pas opter pour cet usage.

2.2.1. Soucis d'authenticité

La chanson est purement authentique. Pour qu'ils conservent sa vraie nature, elle doit incarner en classe dans son état authentique, sans la moindre transformation dans son contenu ni dans son aspect. Autrement dit, elle devient involontairement une activité didactisée, puisqu'elle est adaptée à la situation d'enseignement/apprentissage.

Avec Bourdet, il nous faut nous interroger sur la problématique de l'authenticité de la chanson, lorsqu'elle est expérimentée dans une situation différente de celle pour laquelle elle a été conçue. « *[...], que reste-t-il en effet de l'authenticité des publicités, journaux, messages radiophoniques, faits pour être lus dans certaines rues, entendus sur certaines radios, lorsqu'à des milliers de kilomètres de leur lieu d'émission ils se voient privés de leur code de compréhension, de ce qu'en littérature on nommerait leur contexte ?* » (Bourdet cité par Pasquelin, 2012 : 44).

Faut-il perpétuellement évoquer l'authenticité de la chanson ou de son expérimentation didactique, quand elle est étudiée dans une situation scolaire écartée de son contexte d'origine ? Conservera-t-elle continuellement les mêmes particularités, la même allure ? Les mêmes questions apparaissent autour de ce document authentique, qui en tant que reflet de la société, montre des réalités distinctes, des revendications variables en fonction de l'endroit et du temps dans lesquels il naît, mais aussi des aspirations. Or, un enseignant sera-t-il apte d'en « *[...], renverser le sens codifié pour découvrir le sens profond, réel du texte chanté [...]* » lorsqu'elle sera écoutée en

classe ? » (Dumont, 1998 : 15). Bien évidemment, quelquefois les virtuosités d'un document authentique échappent mêmes aux natifs.

2.2.2. Soucis de règle

En procurant une chanson en classe de FLE, on fait état d'une situation réelle et actuelle, puisque c'est « un échantillon de français véritable » (Delhaye, 2003 [en ligne]). Cependant, toute société transforme, avec elle, les traditions, les usages, la langue et la culture. En effet, une musique est juste un résultat perpétuellement synchronisé et renouvelé dans la société française. Donc, l'image qu'elle en incarne reste provisoire et passagère.

Comment opter pour ce type de document, dans des modalités et des situations en perpétuelle renouvellement, dont l'efficacité de ce document est en relation étroite avec des événements et des faits qui ont lieu dans tel ou tel société ? Il sera donc obligatoire pour celles ou ceux qui enseignent la langue française de « [...] jongler avec l'actualité et l'immédiateté de ce type de document, ce qui implique donc un travail considérable pour l'enseignant qui veut avant tout coller à la réalité des cultures cibles que représente la Francophonie. » (Morlat cité par Pasquelin ; 2012 : 44).

2.2.3. Soucis de compatibilité et d'adaptabilité

D'après Delhaye (2003), si on présente un document authentique en classe, c'est dans l'but de « [...], Permettre à l'apprenant de se livrer à une ``consommation`` sociale du document [...] [Où] : Comprendre un document, c'est comprendre les intentions qui ont présidé à sa composition, réagir comme on l'aurait fait dans la réalité par un comportement qui répond justement à ces intentions. [...] dans la réalité, ce sont des mots connus qui, conjugués à d'autres indices extralinguistiques, permettront à quelqu'un de comprendre un document » (Delhaye (2003 [en ligne]). Sera-t-il constamment faisable de concrétiser ce but grâce à la chanson ? Sera-t-elle adaptée à toutes les phases de l'apprentissage/enseignement ? Etant donné que « L'usage des documents authentiques en classe n'est pas toujours facile surtout avec les apprenants anxieux pour qui accéder au contenu peut paraître difficile, voire ``traumatisant``. » (Aslim-Yetis, 2010 : 10)

En effet, c'est à l'enseignant que reviendra le rôle de choisir le moment propice pour l'introduire de ce document. À ce niveau, nous pourrions nous interroger, si la chanson en tant qu'activité ludique peut être un « texte » de référence pour un apprentissage organisé selon une perspective actionnelle. Ainsi, pourrions-nous exploiter tous les bienfaits d'une telle activité dans une séquence d'apprentissage dont le temps ne dépasse pas une heure ?

Finalement, les « tâches » autour d'un document audio-oral audiovisuel demandent un lieu adapté et un équipement compatible et surtout un débit Internet, assez puissant. Cette nécessité,

peut aussi stopper certains enseignants les plus chevronnés à insérer ce genre de support en séance de français.

2.3. Bienfaits d'un support authentique

Le support authentique, qu'il soit audio, audiovisuel ou écrit est programmé pour des apprenants, à des objectifs communicatifs. Pourtant, l'enseignant les réunira pour les pratiquer au sein des tâches qu'il présentera en classe de FLE. Nous examinerons à présent de plus près quels bienfaits peut disposer la chanson en tant que support authentique.

2.3.1. La chanson : un support en français authentique

Selon Boiron, il s'avère important « [...], de donner pleinement à la langue enseignée son statut de langue vivante [...] » (Boiron (2005 : 4). En effet, en permettant aux apprenants de découvrir une langue riche et d'adapter le discours à une situation variée : scolaire, familial ou amical. Pour ce faire, Bekker (2008 : 15-16) suggère d'insérer la chanson qui en tant que « [...], document authentique, constitue à elle seule une riche source de langage authentique et varié » car « [...], dans la chanson se trouvent toutes les variétés de registres, d'accents régionaux, d'usages familiers, toute la richesse d'une langue vivante » (Bekker (2008 : 15-16).

Aytekin (2011 : 147) infirme que la chanson « [...] donne également l'occasion aux élèves d'être en contact avec des locuteurs natifs et d'avoir l'habitude de la mélodie de la langue cible avec son rythme, sa prononciation et son intonation. » Ceci est absolument bénéfique pour des apprenants de langue cible qui ont peu de possibilité d'échanges avec les natifs hors du contexte de la classe. En effet, écouter les chansons contemporaines, c'est aussi une possibilité d'enrichir le vocabulaire et mettre à jour sa parole, Bekker, confirme, que : « La chanson est un ``baromètre des modes`` qui permet de suivre en temps réel les évolutions linguistiques et les tendances langagières » (Bekker, 2008 : 16).

2.3.2. La chanson : reflet de la société

Des citations, confirment le rôle de la chanson comme un support reflétant la société française, Dument dit : « [...], La chanson n'apparaît que comme un trait culturel pouvant s'insérer dans un réseau de significations, la culture apparaissant chez l'apprenant non pas comme un domaine statique qui puisse faire l'objet d'une étude exhaustive, de type historique, idéologique ou économique par exemple, mais comme un ensemble en perpétuel mouvement et nécessitant d'être saisi à un moment précis de son évolution ». (Dumont, 1998 : 57).

Ressouches, confirme : « Les chansons proposent en outre un formidable réservoir culturel sur la vie quotidienne en France, les coutumes, les débats politiques et sociaux ou encore les évolutions des mœurs [...] » (Ressouches, 2004 : 18).

En effet, les apprenants découvrent l'actualité de la société française, ses loisirs, ses préoccupations, ses tendances. Ils se feront des idées claires d'une réalité française qui évoluera au fil du temps, puisque « [...] *la chanson est un bon indicateur de l'état et de l'évolution de la société française* [...] » (Dumont, 1998 : 21).

Ces illustrations, mises en rapport avec des articles, des reportages ou encore des films, aideront amplement les apprenants à saisir parfaitement le quotidien des Français, ainsi ils seront confrontés à leur façon de voir les choses, leurs opinions ou encore leurs attitudes.

2.3.3. La chanson document varié et modernisé

La langue française authentique et vivante, communique par le biais des activités de chansons, accompagnées de nuances musicales riches. Des genres musicaux différents peuvent être ainsi présentés, histoire de répondre aux goûts et aux sensibilités des apprenants assoiffés de musique. De même, les médias, les avancées technologiques et leur accès facile aident amplement leur expérimentation. La chanson dans toutes ses dimensions (audio-orale ou audiovisuelle) se voit développée et élargie, enrichie de toutes sortes de supports : clé USB, CD, clips vidéo, sites des chanteurs, site de téléchargement et d'écoute, bibliothèques musicales en ligne. Pour suivre les tubes du moment, le classement des titres, les meilleures ventes de disques, il suffit d'explorer Internet, qui emmagasine ces données culturelles. Paradis & Vercollier, 2010 confirment : « [...], *Grâce à ses différents supports (textuel, audio, vidéo) et à son contenu (contexte socioculturel, répétitions, jeux de mots), la chanson offre à l'apprenant un environnement [...] propice à le mettre en confiance et à lui faire acquérir de nouvelles stratégies : associant la musique aux mots, elle fait entrer le non-verbal et le non-dit, contribuant ainsi à diversifier les modalités d'apprentissage offertes à l'apprenant.* » (Paradis & Vercollier, 2010 : [en ligne])

2.3.4. La chanson : un support séduisant et amusant

En tant que document authentique, la chanson a pour objectif de procurer de l'envie d'apprendre, du plaisir, de l'amusement, de l'enchantement tant par sa musicalité que par ses rythmes, de créer une atmosphère de détente. On recourt à ce support également pour rassurer, pour distraire des apprenants frustrés qui apprennent toute la journée. Par conséquent, la chanson comme support, est constamment présente, elle est chantée sans cesse, elle est présente dans notre esprit. Boiron, explique : « *Le français n'est pas uniquement fait pour travailler, pour faire des exercices. On peut rire, danser, s'amuser avec des chansons... en français* » (Boiron, 2005 :1 [en ligne]).

En effet, l'amusement trouvé dans la chanson pourrait avoir une influence positive sur la motivation des apprenants tant frustrés. Il faut cependant rappeler que les apprenants n'ont pas les

mêmes caractères et sensibilités. Par conséquent, ils ne réagiront pas de la même façon à chaque musicalité et chaque rythme, c'est dire, que nous sommes, tour à tour, agacées par des chansons qui nous déplaisent et motivées par celles qu'on écoute avec envie et plaisir.

Ainsi, la chanson a pour but, de procurer le désir d'apprendre tout simplement (Fontana, rejoint l'idée de Boiron plaisir d'apprendre à travers la chanson : « [...], *Faire vivre les sons, faire vivre la langue en s'amusant permet de créer le désir d'apprendre [...] [et contribue à instaurer] un affect positif entre l'apprenant et la langue cible.* » (Fontana, 2007 : 5).

2.4. La chanson en tant que support développant les usages pédagogiques

La perception émotionnelle et passionnelle suscitée par la chanson permet habituellement un accès facile à sa compréhension, grâce à son apparence visuelle et sonore. Les repères culturelles et linguistiques viendront s'y ajouter et parviendront à concrétiser le noyau de la thématique proposée, après plusieurs écoutes successives, qu'elles soient partielles ou complètes. De plus, d'autres caractéristiques de la chanson seront prises en considération pour enrichir et compléter les usages pédagogiques, tant sur le plan didactique, linguistique, qu'approche actionnelle.

Ces constats, rejoignent, les propos de Bekker : « [...], *la chanson, mélange de musique, parole et interprétation, possède des caractéristiques uniques, différentes des autres documents oraux. Le jeu de la redondance, mélange des éléments linguistiques et extralinguistiques et les effets de la mélodie sur le message linguistique facilitent généralement l'accès à la compréhension* » (Bekker, 2008 : 17).

2.5. La chanson d'un point de vue didactique

Celui ou celle, désirant insérer la chanson en classe de FLE, s'interrogera sur ses potentiels En classe. S'il garde à l'esprit que cette activité n'a pas été conçue à des fins pédagogiques, il pourra disposer d'un document authentique largement souple, un moyen qui s'adapte aux différents niveaux de l'enseignement d'une langue cible. Nous passerons aussi en revue quelques-unes de ces particularités qui nous semblent essentielles dans le contexte du français langue cible. Il nous semble important de décliner cette description en trois phases : le lien entre la chanson et la mémorisation, le lien entre la chanson et la communication, et enfin, la chanson au mélange de la langue et de la culture.

2.5.1. Mémorisation à travers la chanson

La chanson c'est du rythme, des mots, du texte, des paroles et des images. Avec ses refrains, c'est aussi une structure ponctuelle et organisée, qui met en avant, la cadence de rythme des répétitions, de paroles et de mélodie. En résultat, l'aspect et le contenu rendent attractifs les

chansons, de façon visuelle et sonore, très attirantes pour les apprenants qui les écoutent attentivement et les contemplent. Le premier geste, la perception de textes chantés, mis en images, et sons, stimulerait hémisphère cérébral du cerveau, activé en différentes zones. En final, le cerveau accumule, beaucoup d'informations, utiles pour le traitement des données, face à une situation de communication. Le théoricien Pasquelin, infirme que : « [...], cette écoute, dite « active », faciliterait l'accumulation et l'intégration définitive d'un nombre conséquent d'informations. » (Pasquelin. 2013 : 62).

Habituellement, l'apprenant absorbe facilement, un nombre conséquent d'information, à travers ce support ludique. Cela commence par des mots, ensuite des phrases, ensuite des expressions ou des langages entendus dans une chanson. Automatiquement, le retour régulier du refrain et les répétitions de la mélodie, y compris, les mots dans cette chanson, vont contribuer à mémoriser ces derniers dans la mémoire à long terme. Le désir d'apprendre à travers la chanson, aidera les apprenants à mémoriser un nombre incalculable d'informations à l'instant où se ils rendront compte qu'ils adoptent instinctivement certaines de ces règles et que leur apprentissage, à l'aide de la chanson, peut être un moment de plaisir et de détente. Bekker confirme que : « [...], la musique peut nous aider car elle active de nombreuses structures cérébrales, notamment l'hippocampe et les structures limbiques impliquées dans la mémoire et se grave dans le cerveau avec une prodigieuse facilité. [...] [Elle] n'est pas qu'un son, mais aussi un stimulus sonore complexe qui fait travailler de concert de nombreuses régions du cerveau » (Bekker, 2008 : 17)

2.5.2. Communication à travers la chanson

Cette approche est née car l'enseignant a cherché d'irréprochables conditions d'apprentissage des langues étrangères afin que les quatre compétences puissent être développées. Alors la visée de cette approche était d'aboutir à une communication efficace qui met en œuvre une adaptation des aspects linguistiques à la situation de communication et à l'intention de communication (les fonctions langagières). La langue, étant considérée comme un instrument de communication, engendre de vraies interactions communicatives. Les quatre compétences peuvent être développées puisque tout dépend des exigences langagières des apprenants.

La communication orale se révèle actuellement l'une des priorités de la didactique des langues. De ce fait, l'apprenant qui est considéré comme le principal acteur doit s'exprimer selon la situation de communication à laquelle il est en perpétuelle confrontation. Selon l'affirmation de GERMAIN Claude (1993-203) : « [...], la connaissance des règles du vocabulaire et des structures grammaticales est une condition nécessaire mais non suffisante pour la communication. Pour communiquer efficacement en L2 il faut en plus connaître les règles d'emploi de cette langue. Cela

signifie savoir quelles formes linguistiques employer dans telle ou telle situation, avec telle ou telle personne » (GERMAIN Claude (1993-2003)).

L'approche communicative recentre fortement, l'apprentissage sur l'enseigné, sur ses préoccupations et ses intérêts. L'objectif de cette approche est ciblé : L'acquisition et l'apprentissage des compétences de communication des apprenants, afin qu'ils soient, autonomes et capable de surmonter, toutes les épreuves langagières. En effet, Robert et al, affirment que : « *c'est en communiquant qu'on apprend à communiquer* »¹. Ainsi, il existe différentes manières de décrire cette dernière compétence. Bérard propose cinq composantes : linguistique, sociolinguistique, discursive, référentielle, stratégique. (Bekker, 2008 : 11). Le Cadre Européen Commun de référence parle de compétences langagières : compréhension écrite compréhension orale, expression/interaction écrite, expression/interaction orale.

En fonction des buts visés, l'enseignant exposera la chanson sous son apparence sonore, visuelle ou textuelle. Quand la chanson constitue l'unique document fondamental d'une séquence pédagogique, toutes les « tâches » présentées sont articulées autour de cette activité. Dans ce cas, nous découvrons, chez plusieurs auteurs, des phases qui sont plus ou moins identiques².

L'objectif principal de chacun de ces aspects pédagogiques est de pousser les apprenants à communiquer dans la langue cible lors de l'expérimentation de chansons. Par contre, d'après l'approche actionnelle, il faut mêler la communication langagière et les actions sociales, pour que l'apprenant évolue et devienne un acteur social.

Dans cette logique et pour cette cause, dans le cadre de notre projet, nous ferons cohabiter, la communication et l'action en offrant une démarche à la fois communicationnelle et actionnelle « perspective actionnelle » (terme de Bourguignon). D'après cette perspective, la chanson sert de point de départ pour différentes tâches, et n'est expérimentée que de manière intermédiaire, comme le dit également Bekker : « *La chanson n'est pas un document isolé mais s'insère dans l'étude d'autres documents, dans la progression d'un cours [et/ou d'un projet]* » (Bekker, 2008 : 11).

En final, nous pouvons estimer que les tâches au tour de la chanson s'avèrent d'excellents moyens de mêler les activités de compréhension et de production, « qui ne cessent en réalité de

¹ ROBERT, J.-P., ROSEN, E. & REINHARDT, C. (2011). *Faire classe en FLE. Une approche actionnelle et pragmatique*. Paris, France : Hachette Livre. Page 91.

²Rassart (2008) parle « d'une valse à trois temps » et distingue trois étapes suivantes : découverte, compréhension et expression. Paradis et Vercollier (2010 [en ligne]), quant à elles, proposent d'exploiter la chanson selon le modèle en six temps : mise en route, compréhension orale, compréhension écrite, expression orale, expression écrite, pour aller plus loin. Cette dernière est proche de l'exemple donné par Boiron du Cavilam (2005) qui distingue : mise en route, découverte de la chanson, avec les paroles, créativité (expression orale et écrite) et pour aller plus loin. Ainsi que Lenoble (2009) qui reprend les mêmes étapes que le Cavilam en les nommant différemment : sensibilisation, compréhension, expression personnelle, création, prolongement.

coexister, des activités proposées dans le but de favoriser la communication » (Paradis &Vercollier, 2010 [en ligne]).

L'enseignant veillera cependant à « [...], laisser un espace suffisant à l'expression individuelle [...] [Et créatrice de l'apprenant]. Les apprenants ont [aussi] besoin d'être placés dans des conditions de première écoute proches de l'authenticité, sans que les enjeux d'apprentissage ne soient d'emblée prioritaires ». ¹La chanson reste un document authentique à part entière qui a pour objectif d'aider l'apprenant à mobiliser ses compétences communicationnelles,

Selon l'affirmation de Paradis &Vercollier, « [...], la chanson se présente d'emblée comme un document authentique optimal, dans la mesure où, tout en inscrivant la langue dans un cadre actuel et vivant, elle appelle à la mobilisation de plusieurs sens et s'avère tout indiquée pour l'exploitation des quatre principales compétences langagières » (Paradis &Vercollier, 2010 : [en ligne]).

2.5.3. Chanson tout comme la langue, les héritières de la culture

Exprimer une langue étrangère, n'est pas seulement manipuler convenablement les règles linguistiques, mais également y incorporer des éléments socioculturels. A ce niveau, nombreux théoriciens comme Boiron, Windmüller, Bekker ou Courtillon, le confirmeront, la langue et la culture sont incontestablement liées.

Ainsi, acquérir une langue cible, c'est aussi introduire et apprendre sa culture qui se cache derrière cette langue. Apprendre une langue est une manière qui s'ouvre complètement à des coutumes culturelles authentiques, Windmüller explique que : « *La langue est un moyen d'apprentissage qui tend vers [...] la communication avec les membres d'une culture étrangère.* » (Windmüller, 2011 : 23).

Dans la même vision de cette dernière idée, la chanson, peut extraire, le côté culturel de la langue cible. En effet, Barreiro, définit la chanson de la manière suivante : « [...], la chanson comme l'un des éléments de la personnalité collective française [...] » (Dumont, 1998 : 58).

Le théoricien, Windmüller évoque cette nécessité à la culture de l'autre : « [...], *Il est vrai que communiquer ne signifie pas seulement comprendre et savoir utiliser les structures lexicales et grammaticales. Il est également essentiel de comprendre les attitudes, les systèmes de valeurs, les points de vue de ses interlocuteurs en se référant au contexte culturel de ces derniers* »

¹RASSART, E. (avril 2008). Sur un air de FLE... Apprendre avec des chansons francophones actuelles.

Français 2000. Page 4-5

(Windmüller, 2011 : 9). Ainsi, faire appel à cette activité en cours permettra, par conséquent, de glisser facilement, l'image d'une langue vivante qui, a lieu de découverte un autre univers linguistique et culturel complètement différent de celui de la culture de l'apprenant (Boiron, 2005).

Ce sera, aussi le moment idéal, d'aider les apprenants à cultiver leur « conscience interculturelle »¹ qui pourra les amener à dépasser les barrières à la communication interculturelle. Ces barrières se placent principalement au niveau cognitif qui ne traduit pas l'absence totale de consciences des autres cultures. Donc, la chanson, de par son authenticité, « [...], peut être un outil qui aide à surmonter ces obstacles [...] [et] dans lequel ils [les apprenants] peuvent se reconnaître, ne serait-ce qu'au niveau musical [puisque] c'est une expression culturelle proches des étudiants » (Bekker, 2008 : 20).

2.6. La chanson d'un point de vue linguistique

Lems (cité par Dantas Longhi & Bulla, 2012 : 3) évoque quelques avantages de la chanson pour une expérimentation en cours de langue étrangère : un support authentique, généralement avec un langage conversationnel, la répétition des paroles de la chanson pouvant faciliter la compréhension complète du document oral, mais également, la mélodie et la répétition renforçant la mémorisation du vocabulaire de l'apprenant ou de certaines formes grammaticales, la cadence du rythme aussi pouvant aider à renforcer la prosodie de la langue cible. Ainsi, nous verrons de quelle façon ces règles pertinentes qui sont au cœur de ce support, pourront être expérimentées, d'un point de vue linguistique, en cours de langue étrangère.

2.7. La chanson d'un point de vue phonologique

Le côté phonétique particulier de la langue française incarne un véritable obstacle acquisitionnel. Ceci est dû aux singularités de la langue française vis-à-vis d'autres systèmes de langues présentant davantage de phonèmes et d'accentuations très différentes de notre arabe dialectal. Ces constats nous amènent à penser qu'il faut être vraiment vigilant et observateur des difficultés des collégiens. Si l'on souhaite proposer les moyens nécessaires aux apprenants pour comprendre et se faire comprendre, il est important de les familiariser avec les spécificités de la langue orale. Il faut donc mettre en place des stratégies qui permettent à l'apprenant d'identifier puis reformuler oralement ces spécificités.

Les comptines et les chansons présentent bien des atouts dans cet objectif. Elles permettent de suivre « en direct » ou presque les tendances du français oral. En écoutant un panel diversifié de chanteurs et de groupes populaires, il est possible d'entendre le langage de la rue sans être en

¹Windmüller définit la conscience interculturelle comme la prise de conscience, un retour sur soi, sur sa propre appartenance à la culture maternelle qu'une personne sera en mesure de s'ouvrir à l'Autre et de l'accepter dans ses différences. (2011 : 20-21)

France. De même, la chanson appartient au patrimoine culture du pays et, par là même, permet d'étudier à partir d'un document authentique. Elle présente une langue orale de tous les jours et a donc un objectif phonologique important par les activités de rythme et de prononciation. Elle permet de repousser les limites de l'apprentissage de la langue. Julie Kathleen (1995 ,124) atteste que : « Une langue est une musique et que moins on comprend la langue, plus on est sensible à sa musique. » (Julie Kathleen (1995 ,124).

La phonologie, pour sa part permet d'étudier la spécificité de la langue à travers la mélodie créée par l'enchevêtrement des phonèmes, des mots puis des énoncés. Elle englobe donc l'accent de mots et de phrases, l'intonation, le rythme, les multiples sons. Il ne s'agit pas d'analyser ces phénomènes de manière séparée mais de présenter la langue comme un tout et d'incorporer cet enseignement aux autres objectifs. Nous citons CARTON Fernand (1974-5) : « *La phonétique du français n'est pas d'abord un art de bien parler, une matière de luxe, les linguistes sont convaincus de la nécessité d'une initiation à cet important chaîne de la communication qu'est la phonétique pour qui veut fonder l'enseignant sérieux d'une langue. (C'est bien plus que l'étude des sons et des articulations), comme dit le dit le petit Larousse : c'est une science de pointe, c'est la discipline linguistique la mieux élaborée ; c'est aussi la «face Cachées» de notre langue » (CARTON Fernand (1974-5).*

. On voit bien l'importance de familiariser les élèves à cette musicalité de la langue qui leur permettra d'arriver au sens du message une fois les outils mieux contrôlés et maîtrisés. Dans les comptines et les chansons, très souvent les temps forts de la mélodie tombent sur des syllabes ou des mots accentués. De plus, ces comptines et ces chansons offrent la manifestation la plus authentique du rythme du discours d'une langue étrangère, mais elles permettent également de mémoriser le rythme dans leur mémoire et représentent un atout et un support pour la production orale. Jean BROSSARD (1982-31) affirme que : « *La chanson constitue un excellent moyen d'habituer l'enfant à respecter groupes de souffle et schémas rythmiques. » (Jean BROSSARD (1982-31).*

Les comptines, exclusivement les plus populaires, détiennent généralement un nombre colossal de variantes. Ainsi, un chercheur nommé BAUCOMONT, Jean (1970-24) témoigne que : « *Malgré tout, ces variantes accusent une tendance à maintenir contre vents et marées toute la rythmique interne, les mots changent, le sens aussi, mais le rythme demeure. » (BAUCOMONT, Jean (1970-24)*

2.7.1. La chanson vers une orientation musicale et phonétique

Bekker, (2008 : 23), parle d'un rapport serré qui, visiblement, existerait entre langage et chanson, puisque celle-ci se placerait justement, dans une situation intermédiaire entre les

disciplines de la musique et celles de la linguistique. Les règles de rythme et de tempo, suivent évidemment les règles phonologiques et la forme d'un système de langue (Jolly cité par Bekker). En effet, Dumont (1998) évoque l'existence de trois combinaisons qui existent dans n'importe quelle langue du monde : la longueur vocalique, l'accent et le ton. Lems ajoute aussi que : « l'emphase, le rythme, l'intonation d'une langue sont présentés en contexte à travers la chanson » (Bekker, 2008).

Ainsi, en exposant un apprenant à des chansons, on lui permet d'accroître sa conscience phonétique. Particulièrement, il aura la potentialité de se familiariser non uniquement avec le rythme et la mélodie de la langue cible, mais également de lui donner la possibilité de distinguer et de créer des sons inconnus, par la suite à fragmenter la chaîne parlée en éléments différents et décidément, à leur sens. Ainsi, à l'aide de cette nouvelle méthode d'apprentissage : « la perception avant la compréhension », l'apprenant s'habitue à percevoir une langue différente de sa langue d'origine, dans sa globalité, sans patienter à tous les mots séparément, tous les détails. Au fur et à mesure, « *Il s'habitue [ra] à la musicalité de la langue ce qui le mènera progressivement à une compréhension plus poussée.* » (Pasquelin, 2012 : 60).

Le côté phonétique particulier de la langue française incarne un véritable obstacle acquisitionnel. Ceci est dû aux singularités de la langue française vis-à-vis d'autres systèmes de langues présentant davantage de phonèmes et des accentuations très différentes de notre arabe dialectal. Ces constats nous amènent à penser qu'il faut être vraiment vigilant et observateur aux difficultés des collégiens. Si on souhaite proposer les moyens nécessaires aux apprenants pour comprendre et se faire comprendre, il est important de les familiariser avec les spécificités de la langue orale.

Il faut donc mettre en place des stratégies qui permettent à l'apprenant d'identifier puis reformuler oralement ces spécificités. Les comptines et les chansons présentent bien des atouts dans cet objectif. Elles permettent de suivre « en direct » ou presque les tendances du français oral. 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.

De même, la chanson appartient au patrimoine culturel du pays et, par là même, permet d'étudier à partir d'un document authentique. Elle présente une langue orale de tous les jours et a donc un objectif phonologique important par les activités de rythme et de prononciation. Elle permet de repousser les limites de l'apprentissage de la langue. Julie Kathleen (1995, 124) atteste que : « *Une langue est une musique et que moins on comprend la langue, plus on est sensible à sa musique.* »

La phonologie de sa part permet d'étudier la spécificité de la langue à travers la mélodie créée par l'enchevêtrement des phonèmes, des mots puis des énoncés. Elle englobe donc l'accent de mots et de phrases, l'intonation, le rythme, les multiples sons. Il ne s'agit pas d'analyser ces phénomènes de manière séparée mais de présenter la langue comme un tout et d'incorporer cet enseignement aux autres objectifs.

Nous citons CARTON Fernand (1974-5) : « [...], *La phonétique du français n'est pas d'abord un art de bien parler, une matière de luxe, les linguistes sont convaincus de la nécessité d'une initiation à cet important chaîne de la communication qu'est la phonétique pour qui veut fonder l'enseignant sérieux d'une langue. (C'est bien plus que l'étude des sons et des articulations), comme dit le dit le petit Larousse : c'est une science de pointe, c'est la discipline linguistique la mieux élaborée ; c'est aussi la «face Cachées» de notre langue ».*

On voit bien, l'importance de familiariser les élèves à cette musicalité de la langue, qui leur permettra d'arriver au sens du message, une fois les outils mieux contrôlés et maîtrisés. Dans les comptines et les chansons, très souvent les temps forts de la mélodie tombent sur des syllabes ou des mots accentués.

De plus, ces comptines et ces chansons offrent la manifestation la plus authentique du rythme du discours d'une langue étrangère, mais elles permettent également de mémoriser le rythme dans leur mémoire et représentent un atout et un support pour la production orale. Jean BROSSARD (1982-31) affirme que : « *La chanson constitue un excellent moyen d'habituer l'enfant à respecter groupes de souffle et schémas rythmiques.* »

Les comptines, exclusivement les plus populaires, détiennent généralement un nombre colossal de variantes. Ainsi, un chercheur nommé BAUCOMONT, Jean (1970-24) témoigne que : « [...], *Malgré tout, ces variantes accusent une tendance à maintenir contre vents et marées toute la rythmique interne, les mots changent, le sens aussi, mais le rythme demeure* ».

Décidément, la chanson reste un outil indispensable, pour l'apprentissage de la langue étrangère, dont le rythme et la musique aideront à percevoir à l'aide d'une écoute passionnelle et attentive. Aytekin, affirme que : « [...], *La musique est d'abord une affaire de perception, le rythme passe par le corps et la mémoire du geste de la sensation éprouvée passe par la perception. Elle est liée au sens et touche [...] La personne qui l'écoute* » (Aytekin, 2011 : 149)

2.7.2. Incorrections liées à l'association entre graphie et phonie

L'exploitation que nous allons étudier plus loin a été menée auprès des apprenants de 2^{ème} AM. Ces derniers ont donc déjà eu un contact avec les formes écrites et orales de la langue française. Il est très raisonnable de constater que l'ensemble des erreurs commises par les

apprenants viennent de l'alliance entre une graphie et une phonie. L'apprenant ayant intériorisé le système graphique de sa langue source, il l'associe au système phonique correspondant « à telle graphie convient tel son ». Quelle qu'ait été la durée de leur apprentissage antérieur, il est très probable que nos méthodes n'étaient pas entièrement orales. En pratique, tous les élèves ont une certaine expérience de l'écriture et de la lecture. Ce facteur peut contribuer à rendre la correction phonétique plus difficile, dans la mesure où l'aspect écrit des mots peut causer et fixer la prononciation injuste. Ces apprenants ont un « passé » écrit et non un « passé » oral, Georges GOUGENHEIN et son ami André SAUVAGEOT (1960-6) écrivent : « [...], *Indépendamment de l'intérêt scientifique que présente l'étude de la langue parlée, On constate qu'actuellement, et depuis un temps plus ou moins long selon les pays, l'enseignement des langues vivantes vise à mettre les élèves en état de comprendre la parole parlée et de parler eux-mêmes, et non pas seulement de lire des textes rédigés dans une langue étrangère et d'écrire dans cette langue.* »

Dans l'apprentissage de la langue cible, il va donc y avoir une confusion entre les systèmes de la langue cible et ceux de la langue source. Ainsi en audition réceptive, l'apprenant assimilera bien souvent un son à une graphie correspondante dans sa langue source. En expression orale, il les produira en fonction du système phonétique de sa langue source. Le système phonologique étant autonome et non commun mesure, les uns vis-à-vis des autres, il est dans la nature des choses que nous faisons des erreurs, que nous soyons engagés inévitablement dans la dynamique d'un (système d'erreurs). Il est tout-à-fait évident que notre système d'écoute produit et cause des erreurs qui s'organisent selon une logique propre.

Nous analyserons plus loin quelques erreurs commises par les apprenants qui ont abouti à des tentatives de remédiations par la chanson et les comptines. Mais au-delà des sons, ce sont tous les systèmes de la langue orale auxquelles l'apprenant doit être mis à l'épreuve. Celui-ci a besoin de bâtir un nouveau système de règles et de valeurs s'il veut être capable de saisir et d'être saisi en langue cible mais également il faut épargner progressivement la langue maternelle si on veut communiquer en langue cible. C'est ce que souligne GUBERINA (1990-17) : « [...], *Il faut d'abord écouter l'ensemble du texte étranger en dehors de la zone de conversation. Ceci présente un double avantage : On fait passer le texte par les fréquences auxquelles le cerveau de tout homme est sensible (d'où stimulation du cerveau) et l'on évite les tentations de la langue maternelle en éliminant la zone de conversation (d'où non-interférence de la langue maternelle). En outre, l'intonation et le rythme se trouvent ainsi captés de la manière la plus rapide et la plus efficace.* »

Donc, il lui faut apprendre à identifier, non seulement, des sons nouveaux, mais également des accentuations, des intonations qui lui permettront d'aboutir au vrai sens du message. C'est par

une éducation auditive que l'on s'attachera à faire distinguer les spécificités de la langue orale afin d'amener les apprenant vers une véritable autonomie langagière.

2.8. Variations de la langue cible.

Si on parle de la chanson en tant que support authentique, cette dernière constitue une source, très riche de langue parlée authentique. Cette authenticité n'est pas à négliger lorsqu'on veut acquérir une langue cible. Si on veut communiquer avec la langue cible, il est très important de savoir, comment s'adapter à son interlocuteur, à la situation dans laquelle la conversation se déroule. C'est pour cette raison, qu'il est important de connaître et comparer des différences lexicales, phonétiques et grammaticales. Delière explique, et considère la chanson comme : « [...], *un des modes d'expression les plus authentiques d'un peuple, de son humour et de ses préoccupations quotidiennes.* » (Delière cité par Bekker, 2008 :15).

En suivant, l'actualité et les tendances de la langue, mais aussi son évolution, la langue française s'adapte à toutes ces différences. En proposant ce genre de support, celui ou celle qui enseigne, va visualiser, une représentation authentique de la langue étrangère, et complètera ainsi les aspects standard généralement proposés par les manuels.

Finalement, faire appel à la chanson dans une classe de langue étrangère, serait une solution et un moyen d'insérer des principes sémantiques, grammaticaux, lexicaux et culturels. A travers Internet, d'innombrables activités sont présentées par les enseignants passionnés pour exposer différents thèmes de chansons, en vue d'expliquer et d'enrichir le vocabulaire de l'apprenant, d'aborder la partie grammaticale de la chanson et d'évoquer son côté culturel.

2.9. Education musicale

Les apprenants montrent très souvent une certaine réticence lorsqu'il s'agit de compréhension orale parce qu'ils croient que les natifs ou les francophones parlent rapidement à la télévision ou à la radio. Donc ils se découragent devant leur incapacité due à la méconnaissance des principes phonologiques de la langue cible. Ces problèmes sont liés intrinsèquement au fait que les apprenants n'écoutent pas assez attentivement. Si on néglige le facteur auditif, un élément très important dans le processus audio phonatoire, à quoi sert-il de savoir reproduire un son ? Si on est inapte de le différencier d'un autre avec lequel on le confond avec une grande certitude, Il est incontestable que la représentation mentale d'un son nouveau pourrait être simplifiée par la description qui en serait effectuée. Mais, si l'élève ne perçoit pas la différence entre le son de la langue cible et le son similaire de sa langue source, comment identifier que le premier ne puisse être confondu avec le second ? L'intérêt de la phonétique corrective ne se résume pas à enseigner comment on produit tel ou tel son différent d'un autre, mais d'amener à pouvoir le repérer de cet autre. La question ne se situe pas au niveau de la production mais à celui de la perception auditive.

Nous affirmons avec Renard Rymond (2002-12) « [...], *Le principal organe de la phonation est donc l'oreille et c'est celle qu'il faut éduquer.* »

Ces entraves perceptives mènent très souvent à une mauvaise identification de l'unité mais également à une mauvaise reconnaissance du membre des unités. Ceci est connu depuis longtemps. Poli VANOVA (1931-80) assure que : « *Ce faisant, les divergences entre la perception et représentation phonologique d'un mot donné dans la langue du sujet parlant peuvent s'étendre non seulement à la caractéristique qualitative des représentations phonologiques (phonème, etc.) isolées, mais au nombre même des phonèmes contenus dans un complexe (un mot, etc.) donné.* »

Jakobson, R (1976-84) propose une autre façon de décrire cette faculté auditive, qui va dans le même sens : « [...], *Les spécialistes modernes dans le domaine de l'acoustique se demandent avec embarras comment il se fait que l'oreille humaine distingue sans peine les sons si nombreux et si imperceptiblement variés de la langue. S'agit-il ici vraiment d'une faculté purement auditive ? Non pas du tout ! Ce que nous reconnaissons dans le discours, ce ne sont pas des différences dans l'usage qu'en fait la langue, c'est-à-dire des différences qui, sans avoir leur propre signification, sont employées à discerner l'une de l'autre les entités d'un niveau supérieur (morphèmes, mots). Les moindres différences phoniques, dans la mesure où elles jouent un rôle distinctif dans une langue donnée, sont exactement perçues par tous les indigènes sans exception, tandis qu'un étranger, qu'il soit un observateur qualifié ou même un linguiste de métier, a souvent de grandes difficultés à les remarquer, vu que ces différences n'ont pas de fonction distinctive dans sa langue natale.* »

Si l'on veut développer un savoir-faire en compréhension orale, il faut le faire au fur et à mesure, mais également fournir des outils transférables et applicables à d'autres documents sonores. Il est indispensable de leur apprendre à écouter attentivement, afin de reconnaître le son puis faire une bonne reproduction orale. Cet entraînement devra se faire progressivement et par petites doses et ciblera à transformer les usages et comportements d'écoute des apprenants, à les accoutumer aux différences de rythmes, de sonorités, et d'intonations entre langue source et langue cible. Nous affirmons avec BORREL (1997a-32) :« [...], *On dit habituellement qu'une bonne perception induite, presque automatiquement, une bonne production. Ceci est vrai dans la majorité des cas mais il existe tout de même des exceptions.* ». Cet entraînement indispensable peut paraître parfois ennuyant pour les apprenants qui n'en voient pas toujours l'intérêt, c'est pourquoi pratiquer, la chanson en classe présente un moyen attrayant et amusant qui accroît leur réflexion.

Notre hypothèse de base serait que l'introduction de la chanson présente une activité attrayante, mais également un support plus ludique qui attire davantage leur attention et évitera l'ennui et la démotivation de certains. Cette éducation auditive se fait plus aisément par un

document chanté où l'intonation et l'accentuation des énoncés a tendance à suivre le rythme de la chanson et devient simplement repérable par les apprenants, où le jeu, entre temps faible et temps fort, est étroitement lié à la mélodie. GUBERINA (1970-9) propose la définition suivante aux rythmes à la musicalité des comptines : « [...], *Définissons le rythme des (comptines) ou de la stimulation musicale) comme une structure faite de logatomes ou encore de logatomes combinés à des mots porteurs de sens. Dans les deux cas, le rythme joue le rôle principal même l'absence de signification, ces formes rythmiques guident l'enfant dans ses efforts pour atteindre une prononciation correcte et, en même temps, elles lui permettent de ressentir la structure rythmique d'un parler correct.* »

Cette pédagogie va dans le sens des objectifs fixés par les instructions officielles. Le Ministère de l'Education Nationale (2003-32) précise que l'élève, au cours de la 2^{ème} année de cycle moyen doit :

1- En compréhension orale :

- Repérer à travers poèmes et chanson le thème et la visée de l'auteur.
- Reconnaître le lexique thématique de l'objet décrit, la comparaison, la métaphore et la personnification.
- Repérer la prosodie de la phrase.
- ***Le schéma intonatif.***
- La ponctuation (le point, la virgule, le point d'interrogation, le point).
- Identifier les différents types de phrases (déclaratifs, interrogatifs, injonctifs).
- Repérer les mots porteurs de sens et les éléments expressifs du discours grâce, par exemple à l'intonation et à l'accentuation.
- ***Identifier la forme poétique (strophes, vers, rimes...)***

2- En production orale : (Savoir réciter des poèmes, des chansons...)

- A- Des moyens verbaux : prononciation, intonation, pauses, rythmes, modulation de la voix.
- B- Des moyens non verbaux : l'expressivité des gestes (le regard, la posture, l'expression du visage, le mouvement du corps ».

2.10. La chanson d'un point de vue actionnel

« [...], *La perspective privilégiée ici est, très généralement, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un*

environnement donné, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les acteurs de parole développent des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. Il y a « tâche » dans la mesure où l'action est le fait d'un ou de plusieurs sujets qui mobilisent stratégiquement les compétences dont ils disposent en vue de parvenir à un résultat déterminé, la perspective actionnelle prend donc aussi en compte des capacités que possède et met en œuvre l'acteur social. »¹. A partir de cette citation, on peut supposer comme tâche tout acte communicatif dans lequel un apprenant est engagé.

Elle l'inclut dans son apprentissage et lui permet réellement de fixer les objectifs pour les expérimenter dans la vie courante. Ce contrat demande la mobilisation des compétences dont il dispose afin d'apporter des solutions aux problèmes qu'implique la tâche. « [...], Les tâches ou activités sont l'un des faits courants de la vie quotidienne dans les domaines personnelles, public, éducationnel et professionnel. L'exécution d'une tâche par un individu suppose la mise en œuvre stratégique de compétences données, afin de mener à bien un ensemble d'actions finalisées dans un certain domaine avec un but défini et un produit particulier. »²

C'est le « **CECRL** » qui, après avoir décidément posé les fondements de l'approche actionnelle, considère l'apprenant comme un acteur social qui réalise des tâches. Il ne s'agit pas dorénavant de communiquer seulement mais d'agir avec d'autres interlocuteurs (Puren, 2006a : 37). Dans ces situations, « La transmission des savoirs et des savoir-dire ne se fait pas seulement autour d'une somme de connaissances à acquérir, mais aussi à travers une parole en action. » (Cicurel, 2011 :86)

Ainsi, la chanson, en tant que support authentique disposant d'un message mis en musique, pourra être expérimentée en cours de langue étrangère. Le chanteur qui chante sa chanson cherche à produire certains effets³ sur ses auditeurs. Le « texte » de la chanson, ne se prête pas seulement à une étude du message des points de vue musicologique, social, linguistique, politique et culturel, mais également à une étude des effets qu'il va produire et probablement aussi des actions qu'il pourra susciter. Nous voulons savoir si on a la possibilité à cerner les caractéristiques qui pourraient être expérimentées d'un point de vue actionnel à l'intérieur ou en dehors du contexte

¹Ibid, Page 15

²Ibid, page 121.

³ Nous pouvons rappeler ici les effets discursifs établis par Austin qui les répertorie selon trois types : les effets locutionnaires (le Fait de dire quelque chose), illocutionnaires (ce que l'on dit) et perlocutionnaires (l'action que l'on peut avoir sur l'auditeur). Il souligne notamment que dans certaines situations de langage, les effets perlocutionnaires sont différents des deux autres. (Dumont, 1998 : 14)

scolaire. Dans cette démarche, nous nous inspirerons des quatre parties citées par Puren pour caractériser une « orientation projet » selon laquelle :

- La communication ne suffit pas pour l'action sociale, et peut même la gêner.
- C'est l'action sociale qui détermine la communication et
- C'est l'action commune qui est la condition d'une véritable compréhension de l'Autre ainsi que
- De la coopération avec l'Autre. (Puren, 2006 a)

Toutefois, c'est dans le chapitre cinq que nous montrerons l'exploitation des activités de chansons au service des travaux scolaires de notre projet.

2.11. La chanson, l'embarras du choix !

Pour un enseignant désireux d'enrichir ses usages pédagogiques autour des activités de chanson, il ne sera pas facile d'accomplir et de sélectionner des choix, face à la quantité illimitée des chansons existantes. Il va falloir prendre en considération les besoins de ses apprenants, la chanson là mieux adéquate et le moment propice pour son insertion. Les enseignés face à ce support riche culturellement, socialement, linguistiquement seront forcés de faire une sélection, donc de ne prendre que les données nécessaires à un moment bien précis pour concrétiser une activité, une tâche demandée. La richesse de ce document sur le plan musical, thématique, lexical, la variété de genres, des fins diverses que l'on retrouve dans le répertoire de la chanson française/francophone peuvent constituer encore d'accès différents à son expérimentation : l'accès par le lexique, l'accès par la grammaire, des accès par la communication et l'accès par l'action. D'après Puren (2006b : 44), cette dernière « [...], est certainement promise à un bel avenir, puisqu'elle est aussi l'entrée naturelle dans les classes pour enfants, dans les classes « européennes » ou « bilingues » (dans lesquelles la langue est apprise pour réaliser une action sociale [...]) [...] C'est aussi une entrée la plus adéquate pour exploiter la potentialité didactique spécifique à l'Internet [...] une masse énorme de documents authentiques [la chanson y comprise]. Pour savoir sur quels sites se rendre, quels documents rechercher, quels copier-coller, quels montages et réécritures effectuées, ils doivent [...] avant de se connecter, savoir ce qu'ils doivent faire. [...] Jusqu'à présent, l'agir scolaire était instrumentalisé au service des documents, désormais ce sont à l'inverse les documents [les chansons] qui sont instrumentalisés au service de l'agir social ».

2.12. La chanson vers une bonne communication

Selon Courtillon, la réalisation des tâches en groupes, se différencie de la simulation dans les approches qu'on a évoquées avant. (Bekker, 2008 : 12). En effet, la perspective

communicationnelle offre des jeux de rôles, qu'on a évoqués dans le précédent chapitre et des similitudes pour faire travailler les apprenants, tout d'abord à communiquer avec les autres apprenants, dans la même classe ou d'autres locuteurs en dehors du contexte scolaire.

Ces situations à visée instructive et formative par lesquels on tente de passer le message est le réservoir d'autres messages, à titre d'exemple, un voyage touristique ou séjours linguistique. C'est pour cette raison, que l'apprentissage et le contrôle des actes de parole s'avèrent convaincant dans ce genre de situation de communication où la conversation devient instantanément l'outil et l'intérêt. Le cas est inversé dans une approche actionnelle qui tente à s'ajuster à une mobilité croissante des personnes, à des situations de communication de longue durée et de natures distinctes. De ce fait, « [...], préparer les apprenants à travailler, dans leur propre pays ou dans un pays étranger, avec des natifs de différentes langues-cultures »¹, devient, dès lors, l'intérêt de cette nouvelle logique.

L'activité de chanson semble une tâche idéale pour s'habituer avec les nombreux registres de langue cible, accents, expressions, tâches pour initier les apprenants à côtoyer et entretenir des conversations avec les natifs. Il faut quand même le signaler, pour ceux ou celles qui sont amenés à faire leurs études à l'étranger ou à demeurer en France, ce support dont on parle, peut les y préparer de façon pratique. C'est pour cette cause, « [...], Nous croyons fermement [...] Que la chanson contemporaine [...] S'avère un document authentique optimal tout désigné pour intégrer, au sein d'activités langagières en contexte, un enseignement du français familier qui permettra de communiquer plus facilement avec les locuteurs natifs » (Paradis & Vercollier, 2010 [en ligne]).

2.13. La chanson vers une bonne compréhension de l'autre !

D'après les théoriciens du Cadre européen commun de référence pour les langues, la communication orales et les conversations entre les interlocuteurs se verront facilitées grâce à une meilleure maîtrise des langues cibles. Les diversités culturelles et linguistiques pourront être ainsi un lieu d'échange pur et de compréhension mutuelle favorisant la collaboration. Selon Puren, « [...], c'est l'action commune et non la simple communication, qui est la condition d'une véritable compréhension de l'Autre. » Puren (2006a : 38)

A travers, les propos de Puren, ce dernier rejoint l'objectif du CECRL qui voit les apprenants comme des acteurs principaux et sociaux qui réalisent des actions, langagières, dans différents contextes et disciplines. Ainsi, « [...], Parmi tous les documents que les nouvelles didactiques ont fait entrer dans la classe, la chanson se trouve l'un des plus riches. » (Demari cité par Bekker, 2008 : 22).

¹PUREN, Ch. (2006a). De l'approche communicative à la perspective actionnelle. *Français dans le monde*, n° 347, septembre-octobre, page 40

L'activité de chanson est une culture, un rythme, une interprétation, une mélodie, un langage, En l'insérant en cours de langue cible, l'enseignant tentera de mobiliser et de sensibiliser les apprenants à cette source de richesse puisque « [...], *Instant par instant, elle [la chanson] souligne le type d'échange verbal qui a toujours lieu, affinant la sensibilité de l'auditeur et le conduisant insensiblement à tout ce qui constitue cette compétence ethno socioculturelle que nous [les enseignants] voulons lui [à l'apprenant] offrir* ». (Dumont, 1998 : 218)

Toutefois, il nous semble que ce support se veut un outil par excellence pour accroître la compréhension de l'Autre en préparant ainsi les apprenants : « [...], *à agir et réagir dans un ensemble de contextes diversifiés [...] [et à] rapprocher des individus de cultures différentes tout en permettant aux sujets de se décentrer de leur attitude ethnocentrique et de présenter une plus grande disposition d'esprit et une plus grande tolérance face à l'ensemble des cultures étrangère* ». (Windmüller, 2011 : 30, 33)

2.14. La chanson vers la meilleure collaboration avec l'apprenant !

[Dans l'interaction didactique], l'apprenant va [...] mobiliser toutes ses compétences individuelles pour affiner son savoir-apprendre, à partir de son savoir (ses connaissances résultant de l'expérience ou d'un apprentissage antérieur), de son savoir-faire (ses habiletés linguistiques acquises), et de son savoir-être (ses traits de personnalité et attitude à un moment donné) en situation d'échange avec un autre apprenant. (Vertallier Monet, 2013 : 17).

Comme l'a précisé Bange (2005 : 55), « [...] *l'apprentissage de la communication ne peut être assuré et ne peut être facilité que dans la communication. Mais il ne peut être réalisé que par celui qui doit apprendre, par son propre travail cognitif* ». Ce dernier, pour devenir un « *utilisateur efficace de la langue* », devrait se trouver dans une situation d'apprentissage propice à l'action, dans laquelle l'apprentissage individuel glisse vers un « *apprentissage collaboratif et solidaire misant sur un agir social et communicationnel* » (Rosen, 2009 : 489). Puren (2009 : 135) va dans le même sens en affirmant que « [...] *face au zapping individualiste que les technologies numériques et Internet tendent à développer de nos jours, [...] c'est la nécessité d'inscrire fortement chaque projet pédagogique d'UD [unité didactique] dans le projet global d'enseignement-apprentissage* »¹.

Toujours d'après Puren, les tâches organisées autour de projets en classe, « une véritable mini-société », permettent à l'apprenant d'accomplir, de façon collaborative, d'incontestables actions sociales et d'agir en acteur social tant à l'intérieur du contexte scolaire qu'à l'extérieur du cadre institutionnel. Particulièrement, c'est dans la « *pédagogie du projet* » que « [...], *toutes les activités des élèves sont organisées en fonction des « projets pédagogiques » qui ont une dimension*

¹Puren (2009 : 135)

réelle (et non simulée) et qu'ils conçoivent et conduisent eux-mêmes avec l'aide de l'enseignant.
»¹.

C'est pourquoi, dans le cadre de notre projet, nous avons insérer la chanson autour d'un projet pédagogique, sous aspect d'activités intermédiaires qui proposeront aux apprenants des opportunités de préparation et d'élaboration de méthodes adaptées aux travaux demandés. Pour assurer leur bon déploiement et une bonne exécution, s'avèrent utiles l'engagement total et la vraie coopération et collaboration² de chaque participant. C'est sur le fondement de cette stratégie que nous avons conçu toutes les tâches dans lesquelles les activités de chansons servent de point de départ aux actions accomplies dans les travaux proposés.

2.15. La chanson en tant que support mal vu

Nous venons de montrer les atouts de l'introduction de la chanson en cours de langue cible que ce soit sur le plan actionnel, didactique, linguistique. Ce support d'une extrême efficacité incarne, en effet, différents avantages pour les usages pédagogiques de l'enseignant. Toutefois, il n'est pas souvent facile d'aborder la chanson tant pour les apprenants que pour les enseignants. Nous enquêterons, aujourd'hui, sur les entraves qui pourraient détourner certains apprenants ou enseignants hésitant et réticents face aux tâches proposées autour de la chanson en cours de langue cible.

2.15.1. La chanson mal perçue par certains enseignants

Nombreux enseignants évoquent le temps limité comme l'une des causes importantes pour ne pas pouvoir insérer les activités de chanson dans leurs classes de langue cible. Généralement forcés de suivre les instructions de programme prescrit par l'école et les contraintes au sein de l'école, ils ne disposent pas de séances libres pour introduire des activités de chanson comme documents additionnels. Conscients des avantages de ce support pédagogique, les enseignants sont également rationnellement réalistes quand ils expriment que c'est une tâche, un cercle sans fin qui « [...], demande, de la part de l'enseignant, un travail de préparation considérable, sans compter [...] qu'il sera nécessairement conduit à `remplacer ses documents fréquemment par des nouveaux plus récents » (Boiron & Hourbette cités par Pasquelin, 2013 : 72). D'ailleurs, il n'est pas souvent évident d'introduire dans l'univers de la chanson tout ce qu'il incarne, d'une part, dû à ses innombrables ressources et d'autre part, pour le contenu qui s'y trouve. C'est pourquoi, « [...], On comprendra le sentiment d'insécurité ressenti par les enseignants qui, après n'avoir

¹(*Ibid.*, p126).

² François Mangenot (Dejean-Thircuir & Mangenot, 2009) fait la distinction entre la coopération (production commune par répartition de travail entre les apprenants) et la collaboration (production commune où toutes les étapes de travail sont négociées collectivement). Nous utilisons ces deux termes de manière indifférente.

prévu que les aspects divertissants de la chanson en FLE/FLS, se trouvent confrontés au dur labeur d'enseigner cette compétence constituée de connivences implicites, d'imaginaires collectifs où s'imbriquent mentalités, croyances, valeurs, visions du monde, préjugés, mythes, idéologies ou stéréotypes ». (Paradis & Vercollier, 2010 [en ligne])

De plus, les enseignants se trouvent dans des situations où ils doivent faire des choix sur le plan musical. A travers ces contraintes, vont-ils tenter de subvenir aux besoins pédagogiques de leurs cours ou satisfaire leurs goûts, au risque de démotiver ou désintéresser les apprenants, même les plus motivés ? Nous savons pertinemment que c'est en réponse aux attentes et aux intérêts des apprenants que s'opèrent le cours de langue et le comportement de celui qui l'introduit.

De ce fait, l'enseignant se verra quelquefois stressant et frustrant à enseigner à partir de chansons qui ne conviennent pas à ses goûts musicaux. Finalement, pour introduire la chanson, comme à tout autre document, l'enseignant doit être prêt à trouver des stratégies et des choix qui conviennent au rythme des apprenants les plus motivés, aux apprenants les moins motivés et mobiliser ces habitudes, professionnelles et personnelles, histoire d'innover et de varier ses activités, à prendre du recul et se mettre en question et à trouver des solutions face à ses contraintes et rechercher constamment la motivation et la satisfaction de ses apprenants pour que l'enseignement/ apprentissage donne du désir.

2.15.2. La chanson, une entrave pour certains apprenants

Demander à l'apprenant de travailler sur une activité ludique telle que la chanson, c'est le confronter à un « texte » qui n'est pas souvent aisé à comprendre à première vue. Afin qu'il reste original et pas pédagogique, il est exposé dans son état authentique, alors il « [...], *montre la richesse et la pluralité des voix francophones dans des contextes d'usage [...]* » (Aslim-Yetis, 2010 : 3).

Différentes activités qui peuvent, des fois, déstabiliser et affaiblir certains apprenants. Face au français standard contenu dans la majorité des manuels scolaires, les élèves n'ont pas la maîtrise de cette richesse de la langue française comme celle des apprenants natifs. Ainsi, ils peuvent également se montrer réservés et réticents vis-à-vis des chansons, qui représentent à titre d'exemple, un blocage socio-culturel. Face à situations, c'est uniquement par leur pratique régulière en cours qu'on peut permettre de « [...], *faire gagner de la pratique, d'initier les apprenants à ce type de document, de réduire leur peur de ne pas comprendre et d'entraîner à la maîtrise des différents aspects de la langue.* »¹

¹*Ibid.*, p.10

Il reste cependant la partie musicale de la chanson qui n'est pas négligeable non plus. Un groupe dans une classe est constitué non seulement d'apprenants différents aux goûts et choix musicaux métissés, mais également de leurs besoins, parfois, divergents et contradictoires. Ainsi, nous trouverons souvent des apprenants qui n'estimeront pas certains styles de chansons et n'éprouveront aucune envie à accomplir des activités de document authentique. Heureusement, d'autres apprenants apprécieront les chansons suggérées par l'enseignant.

Face à ces situations contraintes, il faut que l'enseignement ait l'intelligence des attentes des apprenants, et qu'il à l'écoute de ses deniers et qu'il se montrer flexible, attentif, innovant, afin que les apprenants puissent y trouver leurs besoins et leurs goûts et surtout leurs plaisirs. Quand les élèves se verront saisis, respectés et entendus, ils s'investiront plus aisément dans cet échange réciproque que représente le contrat didactique et seront encore mieux préparés pour coopérer avec leurs enseignants. Or, des fois, il faut que les apprenants aient l'intelligence des attentes de l'enseignant pour que le contrat soit bien installé dans une classe de FLE.

Conclusion

Malgré les entraves que les apprenants colégiens peuvent rencontrer lors de l'usage de la chanson, il nous semble que le recours à ce support authentique trouve un champ d'expérimentation pour plusieurs causes :

- La chanson peut représenter un document original qui, par ses sources thématiques, linguistiques et culturelles, peut participer à la réalisation des « tâches » tant authentiques que pédagogiques.

- La chanson est un incontestable support authentique, à la fois visuel, textuel et musical, qui a déjà son statut en classe de langue cible.

- La chanson, et la culture sont indissociablement liées tout comme la langue est inséparable de la culture, elle favorise, à la fois, l'insertion du français de la vie courante. Ainsi, elle fait également évoluer, sans cesse, les représentations des apprenants sur la culture francophone.

- La chanson est vraiment accessible sur différents documents (audio-oral, audiovisuel, texte) qui suivent les tendances et, par-là, offre des accès variés à la langue étrangère, et des usages pédagogiques novateurs.

- La chanson peut être un moyen captivant et stimulant qui peut distraire, plaire, capter l'attention des apprenants, les motiver en participant certainement à la vision de la langue en cours d'enseignement/apprentissage ainsi qu'à la mise en œuvre de nouvelles perspectives développées en cours de langue.

- Les principes qui la composent (voix, interprétation, paroles, musique, paroles, instruments, etc.) offrent gratuitement différents accès possibles à ce support sur le plan culturel, grammatical, lexical).

- Une chanson bien présentée, au moment propice, pourra amener les apprenants vers une meilleure compréhension, puisqu'elle suscitera une collaboration laborieuse entre les apprenants dans une classe de langue cible ainsi qu'avec les interlocuteurs en dehors du contexte scolaire.

- Sur le plan phonétique, elle peut corriger à long terme, les imperfections des apprenants qui ont des difficultés de prononciation.

- La chanson est aussi une tâche qui s'opère au sein d'un groupe ou d'une communauté dont les musiques, paroles, rythme, participent à la transmission de la pensée et de la coutume de l'autre. L'objectif serait communicatif et actionnel.

Après avoir mentionné et décrit les particularités de la chanson et après avoir évoqué ses avantages bénéfiques pour une classe de langue cible, dorénavant, nous nous inclinerons, dans le cinquième chapitre sur ses possibilités d'expérimentation à travers des séquences d'apprentissages qui constitueront le centre de nos réflexions.

DEUXIEME PARTIE

CHAPITRE 3

ENQUÊTE DE TERRAIN

Introduction :

L'enquête de terrain est toujours proportionnelle aux mentaux, la méthode la plus commune et plus couramment utilisée. Cette méthode donne beaucoup d'avantages et elle est presque la seule adaptée aux « enquêtes quantitatives », A ,CHAUCHAT (1955 :194).

Notre questionnaire se compose de 25 questions variées, entre questions fermées, questions mi fermées, questions ouvertes et questions mi ouvertes ; les premières questions sont investigatrices et commencent par la position des enseignants sur les activités ludiques et leur impact sur l'apprenant. Il faut savoir que la chanson avant quelle soit une méthode d'apprentissage, est avant tout une activité ludique. Il serait prudent d'évoquer premièrement, l'activité ludique avant d'évoquer la pertinence de l'activité de chanson mais également savoir où elle se positionne vis-à-vis d'autres activités pour pouvoir la comparer. Par la suite, d'autres questions méritent d'être soulignées sur l'influence de l'activité de chanson sur l'apprenant.

Concernant, ce dernier, un questionnaire mérite d'être évoqué. Nous savons pertinemment que d'innombrables mémoires et thèses ont évoqué la pertinence des activités de chanson. Nous ne voulons pas suivre ce chemin qui ne fait que confirmer ce qui est déjà confirmé. C'est pour cette raison, que nous avons évoqué deux ou trois questions, qui nous semblent, pertinentes à traiter, l'une de ces questions pour nos apprenants, mérite d'être soulignée : pourquoi apprenez-vous la chanson ? Cette question vise à connaître le degré d'intelligence des apprenants en question et voir si ces derniers peuvent comprendre que le rôle de l'activité est uniquement pour acquérir des savoirs en s'amusant. Notre questionnaire¹ a été plus qualitatif et quantitatif, les questions ont été abordées de la manière suivante :

3.1. Questionnaire

- **Question n°1** : Depuis quand êtes-vous dans l'enseignement ?
- **Question n° 2** : Pensez-vous que les apprenants s'intéressent à la langue française
- **Question n°3** : Comment voyez-vous leur intelligence ?
- **Question n° 4** : Trouvent-ils des difficultés dans les critères suivants ?
- **Question n°5** : pensez-vous que le recours à l'approche ludique en classe de langue est intéressant ?
- **Question n° 6** : Utilisez-vous des moyens ludiques dans vos cours ?
- **Question n° 7** : Si, la réponse est par « Oui », pouvez-vous illustrer avec des modèles ?
- **Question n°8** : Dans quelles méthodes suivantes, proposez-vous les activités ludiques à vos élèves ?
- **Question n° 9** : Est-ce que l'usage du jeu attire davantage l'attention de vos apprenants ?

¹ Annexe 01 liée aux questionnaires page 222

- **Question n°10** : A quelle période du cours proposez-vous l'activité ludique ?
- **Question n°11** : Comment perçoivent-ils le support ludique ?
- **Question n°12** : Considérez-vous le support ludique comme facteur déclencheur de motivation en cours ?
- **Question n°13** : Pensez-vous que l'approche ludique a un impact positif sur l'apprenant ?
- **Question n°14** : Pouvez-vous nous dire de quelle façon, le jeu influence-t-il ?
- **Question n°15** : Est-ce que l'apprenant parvient à mémoriser de nouveaux mots à travers le support ludique.
- **Question n°16** : L'activité de jeu, peut-elle aider réellement à comprendre aisément des mots nouveaux ?
- **Question n°17** : Utilisez-vous, Comptine et chanson comme activité d'apprentissage ?
- **Question n°18** : Combien de fois pratiquez-vous cette activité ?
- **Question n°19** : A quel moment, de la séance, proposez-vous l'activité de chanson ?
- **Question n°20** : Pensez-vous que l'activité de chanson favorise l'apprentissage du FLE ?
- **Question n°21** : Considérez-vous la chanson comme facteur déclencheur de motivation en cours ?
- **Question n°22** : Comment, voyez-vous, le comportement de vos apprenant, vis-à-vis la chanson ?
- **Question n°23** : Pourquoi enseignez-vous la chanson ?
- **Question n°24** : Est-ce que les apprenants arrivent à mémoriser de nouveaux mots à travers l'activité de la chanson ?
- **Question n°25** : La chanson, peut-elle aider à assimiler aisément des mots nouveaux ?

3.1.1. Déroulement de l'enquête

Pour obtenir l'information auprès des enquêtés, il faut user d'entretiens, d'approches qualitatives, les moments de l'étude. Notre enquête concerne que les enseignants et les apprenants du CEM BOUCHARÉF Benaissa de la commune d'Hennaya ou nous avons réalisé ce travail. Nous avons évoqué nos questionnaires pour mieux cerner cette problématique de l'utilisation de la chanson dans l'apprentissage du FLE. Au total, notre questionnaire est composé de 25 questions, portant sur les différents aspects, des activités ludiques à savoir l'usage de la chanson comme support d'apprentissage de français dans l'école du cycle moyen, et notamment les 2^{èmes} années moyenne.

Le résultat de cette enquête nous permet de saisir la réalité et la pratique de ce support pédagogique. En premier lieu, c'est l'enseignant qui est le premier maillon de cette chaîne. C'est lui qui exécute les directives, les instructions et les consignes de la tutelle. C'est lui qui est en contact direct avec l'apprenant. Les questionnaires ont été remis en mains propres, aux enquêtés au niveau de leurs écoles. L'échantillon des enseignants est constitué de soixante-dix enseignantes

et trente enseignants. Au total, cent enseignants et enseignantes. L'accueil de l'enquête a été plutôt positif, et la majorité des enseignants se sont exprimés et ont coopéré avec respect et plaisir.

Concernant l'apprenant, celui-ci est l'élément le plus important dans notre projet. Nous avons facilité la tâche pour les apprenants ainsi pour les enseignants, histoire de rendre notre entretien plus clair et faciliter la procédure de l'enquête. Notons au passage que cette façon de dialoguer simplement en français a rassuré les apprenants, qui présentait une facilité apparente en s'exprimant, avec la manière la plus simple et même par leur dialecte.

Les entretiens que nous avons menés se sont déroulés sur plusieurs jours. Nous avons effectué cette enquête en plusieurs étapes, le public cible, ceux sont des apprenants de 2^{ème} année du cycle collégien. Notre objectif est de tester nos interlocuteurs, d'avoir une idée bien claire sur l'utilisation des activités ludiques telles que les chansons et les comptines et leur place au sein de l'école algérienne. Mais, nous voulions également, voir le comportement des apprenants face à ce document authentique et ludique.

Avec l'aide des enseignants interrogés, notre entretien a été plus loin. Il s'est déroulé durant une période de dix jours. Comme matériel, nous avons utilisé l'audio-visuel et nous avons tenu à ce que celui-ci reste visible, mis en position parfaite, histoire d'enregistrer tout, et de la façon la plus claire possible. Le public visé que nous avons évoqué, constituait des apprenants de 2^{ème} année moyenne, nous avons alors posé la question la plus pertinente à nos yeux qui visent à connaître, l'intelligence des apprenants et comprendre si ces derniers peuvent saisir et réaliser l'importance de l'activité de chanson pour l'acquisition des savoirs, la question a été abordée de la manière suivante :

- **Question n° 23** : Pourquoi apprenez-vous la chanson ?

3.1.2. Analyse et interprétation des résultats du questionnaire adressé aux enseignants

Ce chapitre sera présenté en deux parties, la première partie concernant l'analyse des résultats du questionnaire adressé aux enseignants qui contient d'éventuelles questions sur l'activité ludique en générale et notamment la chanson en tant qu'activité ludique. La deuxième partie comprendra l'analyse des résultats de l'entretien avec les apprenants. Les résultats sont classés et interprétés sous forme de tableaux de graphiques.

3.1.3. Enquête auprès d'enseignants du FLE au collège

a. Présentation de l'échantillon

Notre enquête de terrain s'est étalée dans la semaine du 14 au 19 Février 2016 auprès des enseignants exerçant au cycle moyen. Il s'agit d'un questionnaire qui se compose de 25 questions de nature variable, s'articulant autour des questions directes et ouvertes qui comportent le critère

quantitatif, pour une démarche qualitative.

C'est à travers ces interrogatoires que nous avons pu décrire la situation de l'enseignement du FLE au collège et de déterminer par conséquent l'importance de l'activité ludique dans les pratiques pédagogiques. Un échantillon d'enseignants a reçu ce questionnaire. Bien évidemment, l'ensemble de ces enseignants en question, comprenait bien sur des nouveaux et des anciens et dont l'expérience est susceptible d'étayer notre projet. Nous avons voulu limiter notre travail d'investigation sur une région précise de Tlemcen, mais eu égard aux contraintes rencontrées au niveau des établissements en question, nous avons opté pour des collèges plus accessibles, professionnellement parlant. Les noms des établissements dont il est question sont dans l'annexe.

b. Analyse et interprétation des données

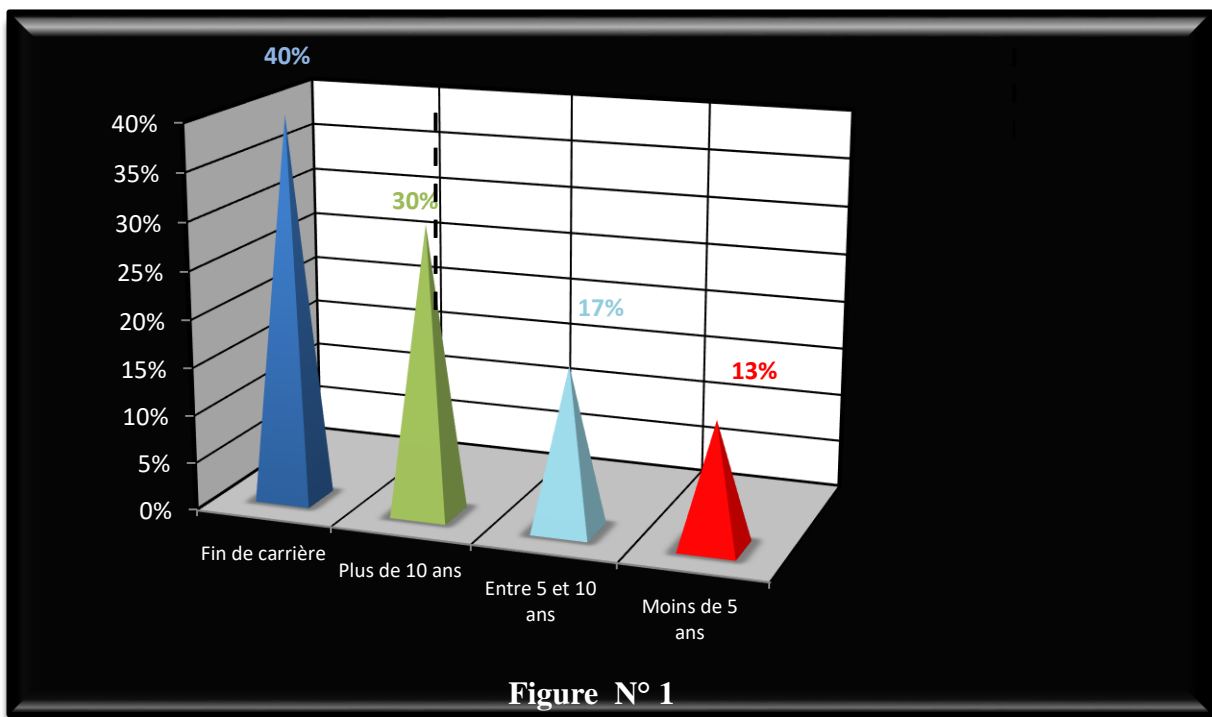
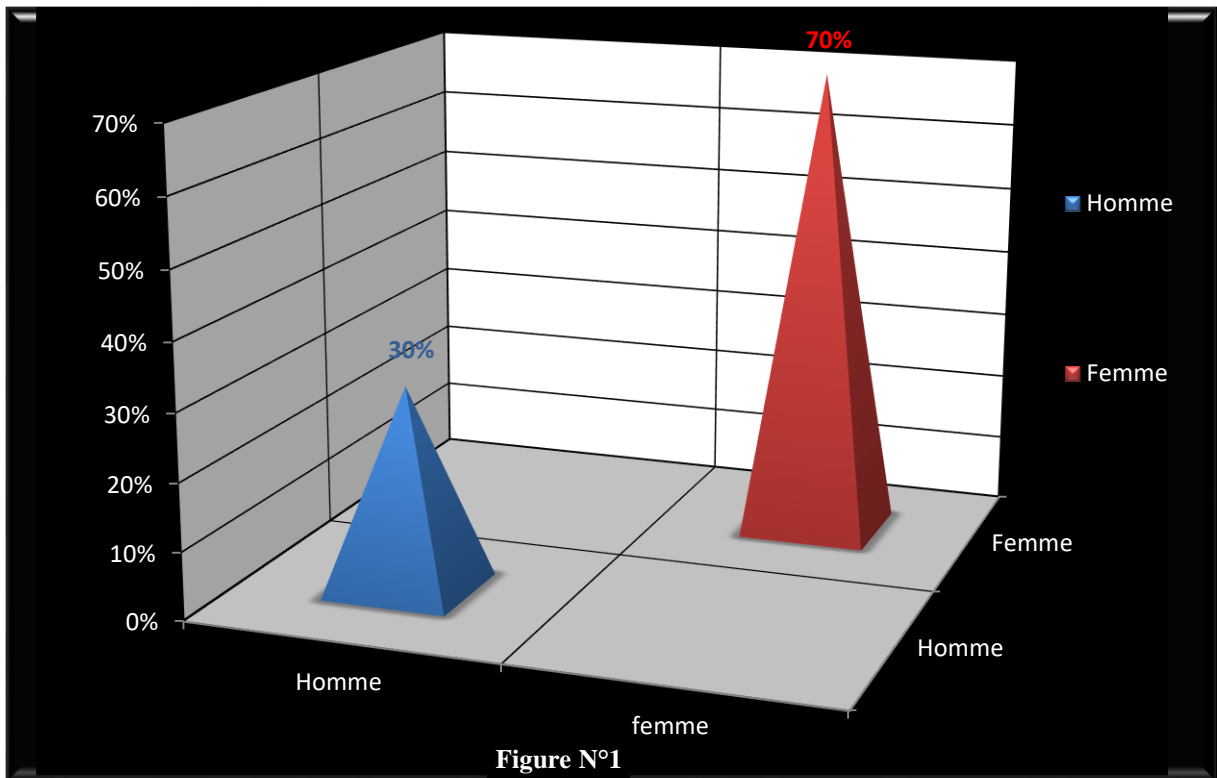
Dans un premier temps, il y a des tableaux, et des histogrammes résumant les déclarations pour chaque question, afin de faciliter la tâche de l'expérimentation des constats obtenus. Dans un second temps, nous avons élaboré des grilles de lecture accompagnant chaque représentation graphique.

Question n°1 : Depuis quand êtes-vous dans l'enseignement ?

Fin de carrière	40%
Plus de 10 ans	30%
Entre 5 et 10 ans	17%
Moins de 5 ans	13%

Enseignant → 100 enseignants → 100%
 1- Femme → 73%
 2- Homme → 27%

Sexe	Nombre
Femme	73%
Homme	27%



A-Présentation des résultats :

Suite à l'observation du tableau, nous repérons, que sur la majorité des enseignants en question, 30% sont dans l'enseignement depuis plus de dix ans, 40% sont en fin de carrière dans l'enseignement du FLE, 17% entre cinq et dix ans et enfin 13% ont moins de cinq ans.

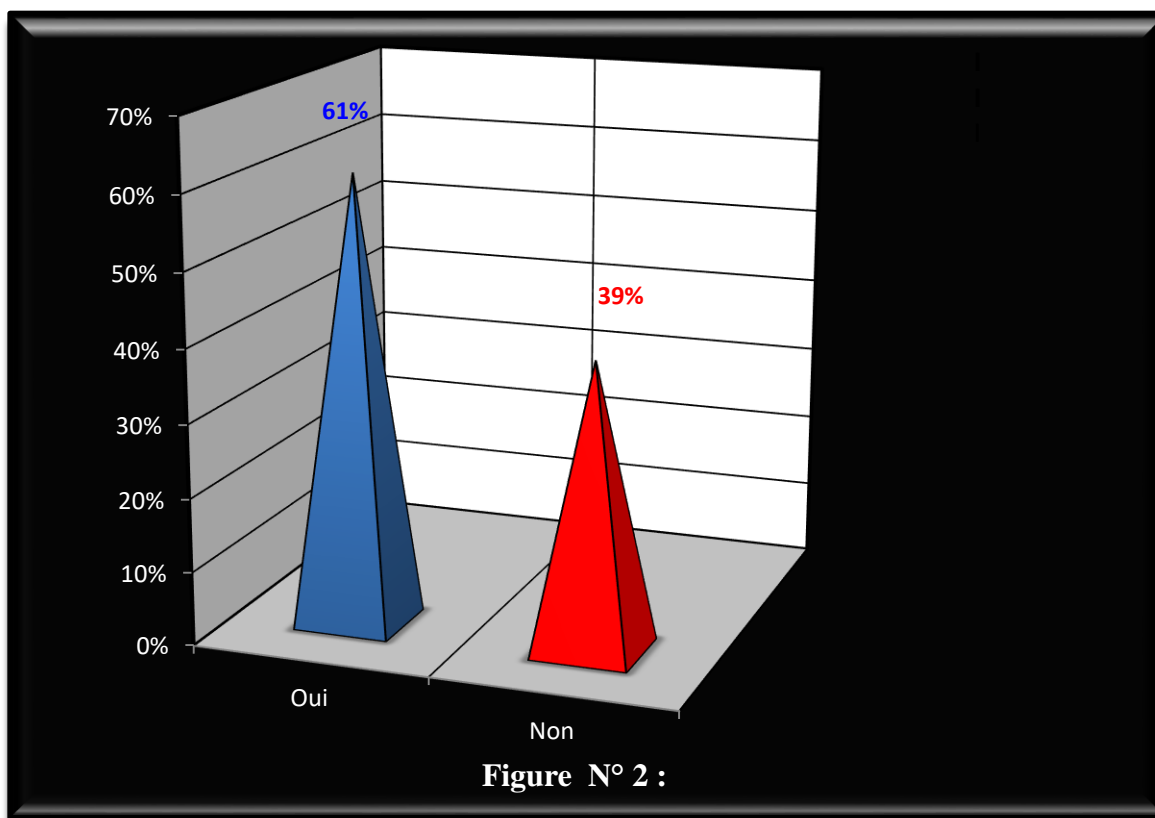
B- Interprétation des résultats :

D'après une analyse de ce premier résultat sur le sujet représentant notre échantillon, nous remarquons, qu'il y a une différence frappante qui s'articule autour de l'ancienneté. Le taux le plus important se situe chez les enseignants en fin de carrières. C'est une tranche qui partage une grande expérience dans l'enseignement.

En ce qui concerne le reste des enseignants qui pèse sur le pourcentage, notamment ceux qui exercent sur une période moindre à cinq ans, nous pouvons voir en eux ce qu'ils peuvent apporter comme nouvelles approches. Par la variété sur le plan de l'ancienneté, nous traiterons les points les plus pertinents et enrichirons notre travail à travers les informations fournies par les enseignants. Ainsi, nous suivons leur avis sur la pratique de l'activité ludique dans leurs cours.

Question n° 2 : Pensez-vous que les apprenants s'intéressent à la langue française ?

Oui	61%
Non	39%



A- Présentation des résultats :

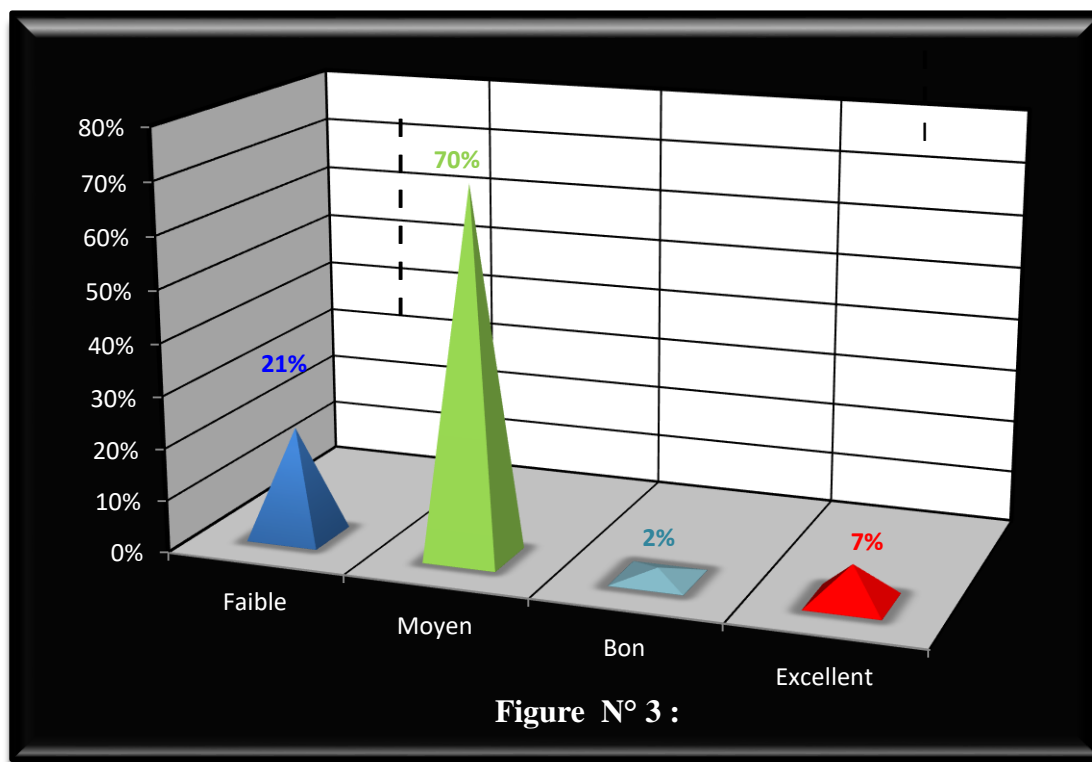
Selon, les données du graphique N°2, sur la majorité des enseignants en question, nous avons obtenu, un pourcentage plutôt satisfaisant puisque 61% des enseignants estiment que les apprenants s'intéressent à la langue française. Par contre, 39%, Constatent que leurs apprenants ne s'intéressent guère à la langue française.

B- Interprétation des résultats :

D'après, les résultats obtenus pour la seconde question, nous pouvons réaliser qu'il y a un taux de 39 % d'apprenants qui ne s'intéressent pas à la langue française, un nombre important, qui dénote une situation critique à laquelle nous devons remédier en toute urgence. Les apprenants en question, doivent s'intéresser à la langue française qui fait partie de leur cursus scolaire à court terme et à long terme. Ce qui nous invite à proposer de nouvelles méthodes, en soi, l'activité ludique peut aider à faire apprendre aux apprenants en difficulté. L'enseignant a pour objectif d'inviter des apprenants à l'apprentissage du FLE et d'attirer leurs attentions.

Question n°3 : Comment voyez-vous leur niveau, en termes d'intelligence ?

Faible	21%
Moyen	70%
Bon	02%
Excellent	07%



A-Présentation des résultats :

Comme le montre le tableau ci-dessus, un nombre important d'enseignants soit 70% trouvent que les apprenants ont un niveau moyen. 21% voient que le niveau est faible. Or, 7% seulement optent pour un « bon niveau ». Seulement, 02 % constatent que certains apprenants, ont un « niveau excellent », mais ils n'arrivent pas à exploiter leurs capacités en compréhension et à l'orale.

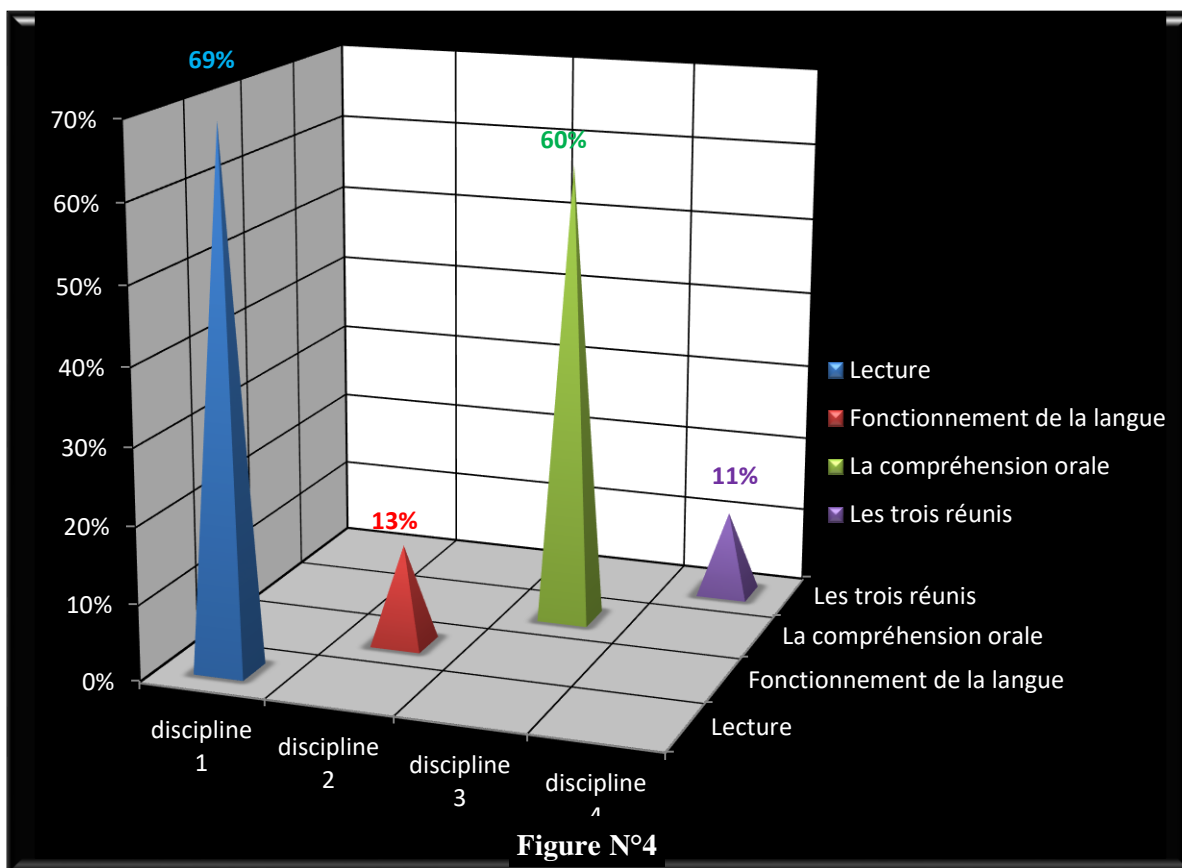
B-Interprétation des résultats :

Nous constatons, sur ce tableau, qu'une bonne majorité des apprenants, d'après leurs enseignants, ont un niveau moyen, (ce qui ne se relève pas de l'impossible). Et ce qui nous amène à dire qu'ils ont une capacité d'apprentissage et d'amélioration, dans la sens où nous leur fournissons de nouvelles techniques et de nouvelles stratégies d'apprentissage qui conviennent, bien évidemment, à leur rythme, leurs âges, tout en exploitant leur capacité cognitive et les ressources affectives et sociales.

L'enseignant, à ce niveau-là, est engagé à transformer certains aspects de plaisir de l'apprenant en les guidant vers un apprentissage assuré. Cependant, nous regrettons les réponses des enseignants, qui sous-estiment leurs apprenants. À ce stade, on ne peut pas évaluer réellement le degré de l'intelligence des apprenants puisque ces derniers, ont beaucoup de choses à apprendre et à montrer des capacités en termes d'intelligence, à court terme ou long terme.

Question n° 04 : Trouvent-ils des contraintes dans les critères suivants :

1	La compréhension orale
2	Le fonctionnement de la langue
3	La lecture
4	Les trois réunis



A-Présentation des résultats :

Le tableau illustre ici, des contraintes qui résident au niveau de la compréhension orale et la lecture, aspect qui est observé par l'ensemble des enseignants : 69 % pour la lecture et 60% pour la compréhension. Or, on a repéré 13% pour le fonctionnement de la langue, et 11%, les trois disciplines réunies.

B-Interprétation des résultats :

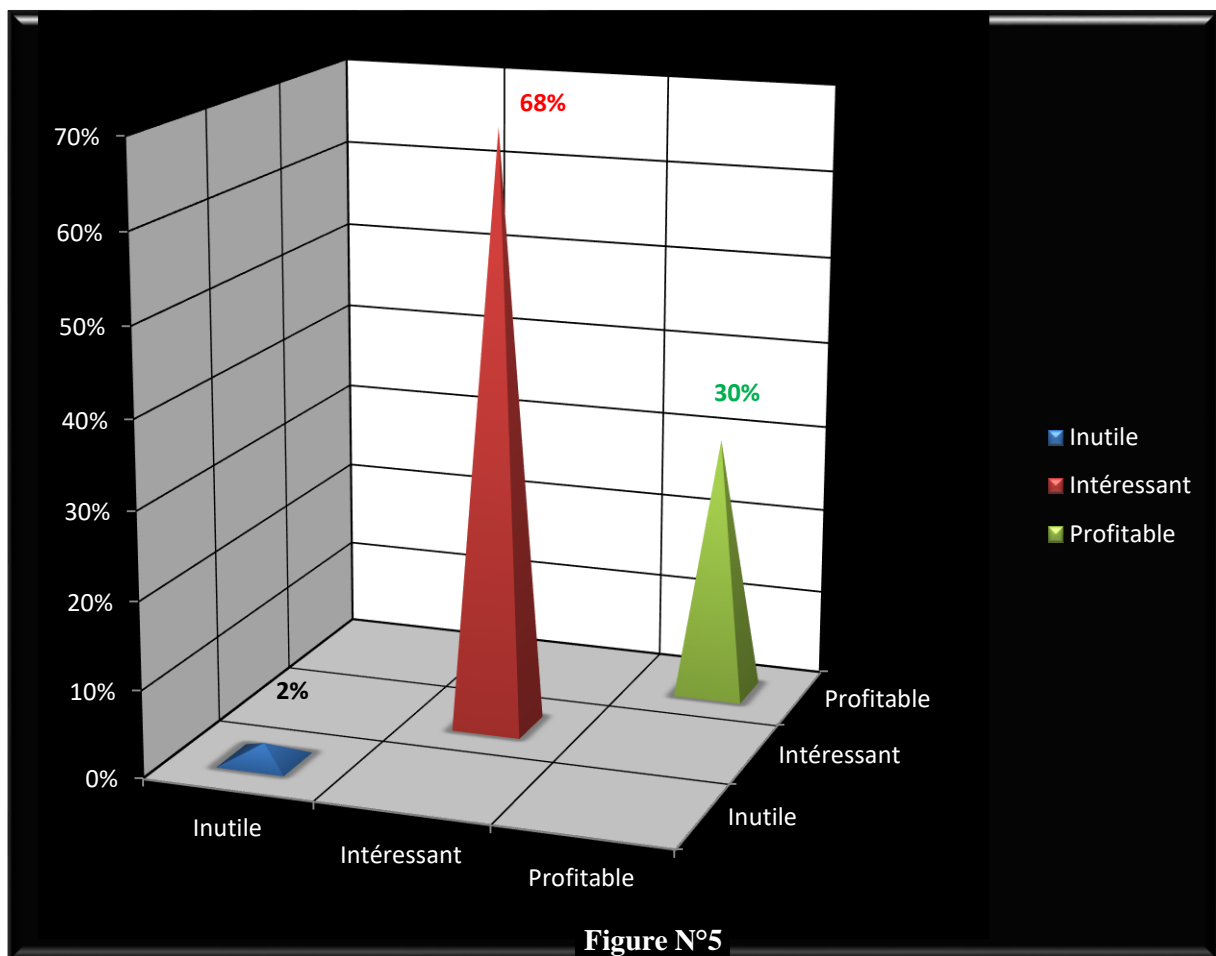
Les résultats issus de cette question, nous mènent à dire, qu'il y a des défauts chez les apprenants. Le manque se situe principalement sur les deux niveaux, de lecture, et de compréhension. Autrement dit, l'apprenant est confronté à un discours qu'il doit saisir. A notre sens, l'apprenant se désintéresse d'une activité ludique lorsqu'il y a un obstacle de compréhension. À ce stade, il n'arrive pas à saisir l'objectif de cette activité dont la compréhension reste pénible.

Les apprenants se voient déprimés et de la sorte, ils deviennent complètement sans intérêt par d'autres choses que l'activité en question. Incapables face à ce critère de compréhension, ceci se traduit par l'incompréhension des mots qui sont importants pour les apprenants en difficulté. D'ailleurs même, c'est le facteur par lequel, ils accèdent au sens et à la compréhension générale.

Question n°05 : Pensez-vous que le recours à l'approche ludique en classe de langue est :

- 1-Inutile
- 2-Intéressant
- 3-Profitable

1-Inutile	02%
2-Intéressant	68%
3-Profitable	30%



A-Présentation des résultats :

A la lumière de ce tableau graphique, nous pouvons estimer que seulement, 02% du pourcentage, ne voient pas d'intérêt dans ce genre d'activité et 68% des enseignants, trouvent que le recours à l'activité ludique, en classe de langue est plutôt « intéressant » 30% estiment qu'il est bien profitable d'insérer ce support.

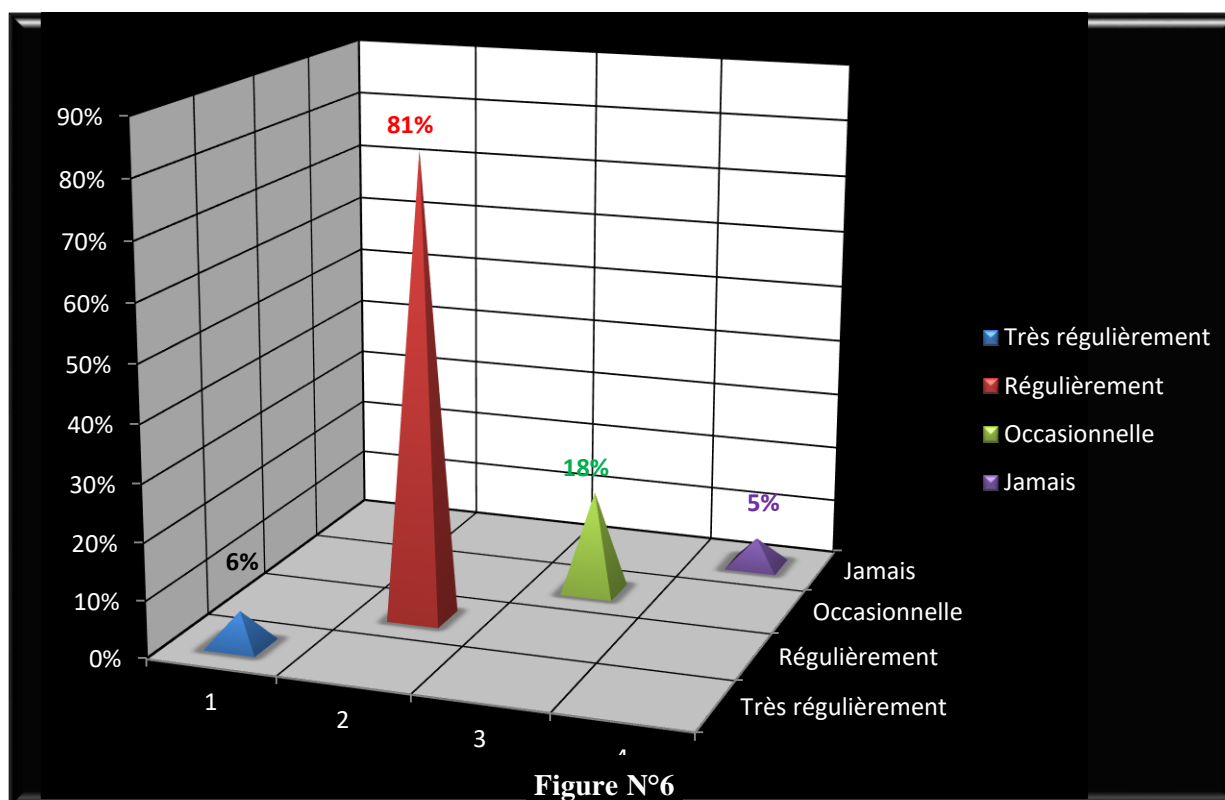
B-Interprétation des résultats :

D'après, les résultats obtenus pour cette question, nous pouvons dire que les enseignants témoignent de l'intérêt pour les activités ludiques et qu'elles peuvent apporter des solutions significatives pour l'enseignement/l'apprentissage de la langue française. Ils voient en elle, un support à part entière, capable de remédier aux difficultés que peuvent rencontrer les apprenants.

On voit bien, que 68% accordent à l'utilisation de ce support le statut « intéressant » et presque 30 % d'enseignants lui attribuent la qualité « profitable », qui se traduit par le recour à l'enseignement ludique. Il nous semble être doté d'un attrait remarquable où l'enseignant trouve beaucoup d'intérêts. Ce constat prouve pareillement que les enseignants en question ont déjà eu l'occasion de cultiver au moins une activité ludique avec leurs apprenants et qu'ils ont remarqué son impact positif sur les apprenants et sa contribution dans l'apprentissage de la langue cible, à long terme.

Question n° 06 : Utilisez-vous des moyens ludiques dans vos cours ?

1	Très régulièrement
2	Régulièrement
3	Occasionnellement
4	Jamais

**A-Présentation des résultats :**

Nous ne raterons pas de signaler que 17 % des enseignants en question, n'ont jamais pratiqué les tâches ludiques. Or, nous avons remarqué que 83 % d'entre eux ont déjà pratiqué les approches ludiques avec leurs apprenants et de manière différente. 69 % l'usent parfois, 11% pratiquent les activités ludiques régulièrement et 03 % les adoptent très régulièrement dans leurs cours.

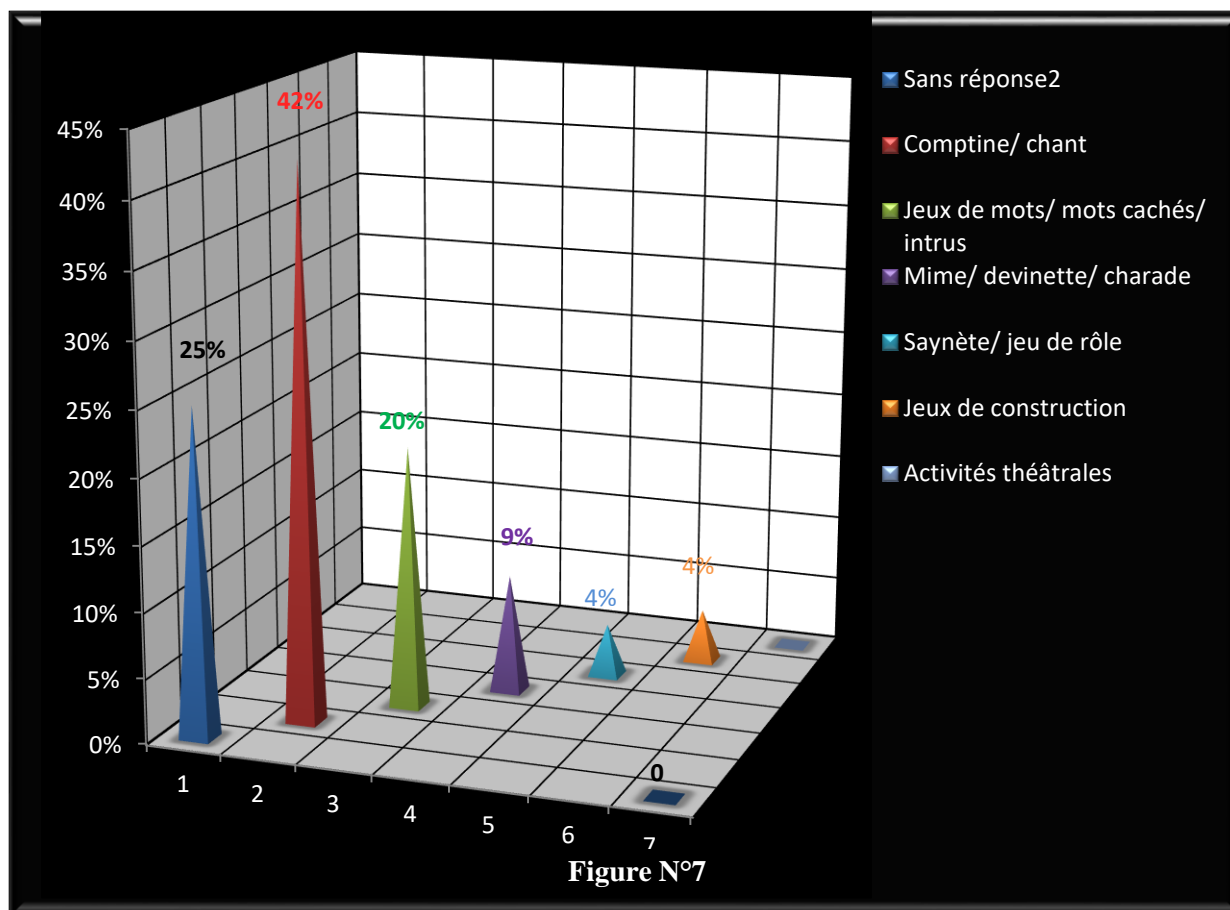
B-Interprétation des résultats :

Nous constatons, sur la majorité des enseignants en question, que la plupart d'entre eux ont déjà pratiqué des supports ludiques avec leurs apprenants. Ce qui témoigne de notre constat fait d'après les réponses proposées, relatives à la question précédente. Nous signalons également de ce fait que l'usage occasionnel ou régulier des activités ludiques, démontre que ce support fait déjà partie des pratiques pédagogiques présentes sur le terrain. De même, Il serait très intéressant de comparer et voir-ici l'écart qui peut surgir suite à une pratique occasionnelle ou intensive des supports ludiques en cours. C'est ce que nous tenterons de voir par la pratique que nous allons entreprendre avec les apprenants.

Question n° 07 : Si, la réponse est « Oui », pouvez-vous illustrer avec des modèles de jeux proposés :

1	Sans réponse
2	Comptine/ chant
3	Jeux de mots/ mots cachés/ intrus
4	Mime/ devinette/ charade
5	Saynète/ jeu de rôle
6	Jeux de construction
7	Activités théâtrales

1-Sans réponse	25 %
2-Comptine/ chant	42 %
3Jeux de mots/ mots cachés/ intrus	20 %
4-Mime/ devinette/ charade	09 %
5-Saynète/ jeu de rôle	04 %
6-Jeux de construction	04 %
7-Activités théâtrales	00%



A-Présentation des résultats :

Abstraction faite de 25% d'enseignants qui n'ont pas répondu, le restant des propositions, nous pouvons affirmer que les types de jeux ludiques varient, 20 propositions pour les jeux de mots, 04 % pour les saynètes et jeu de rôle. Concernant les jeux de mine et devinette, nous avons 09 % de propositions, 4% pour les jeux de construction. Or, pour les comptines et les chansons, nous avons observé un pourcentage élevé, vis-à-vis, d'autres jeux proposés, qui sont estimés à 42%. Or, aucun enseignant en question ne pratique les activités théâtrales.

B- Interprétation des résultats :

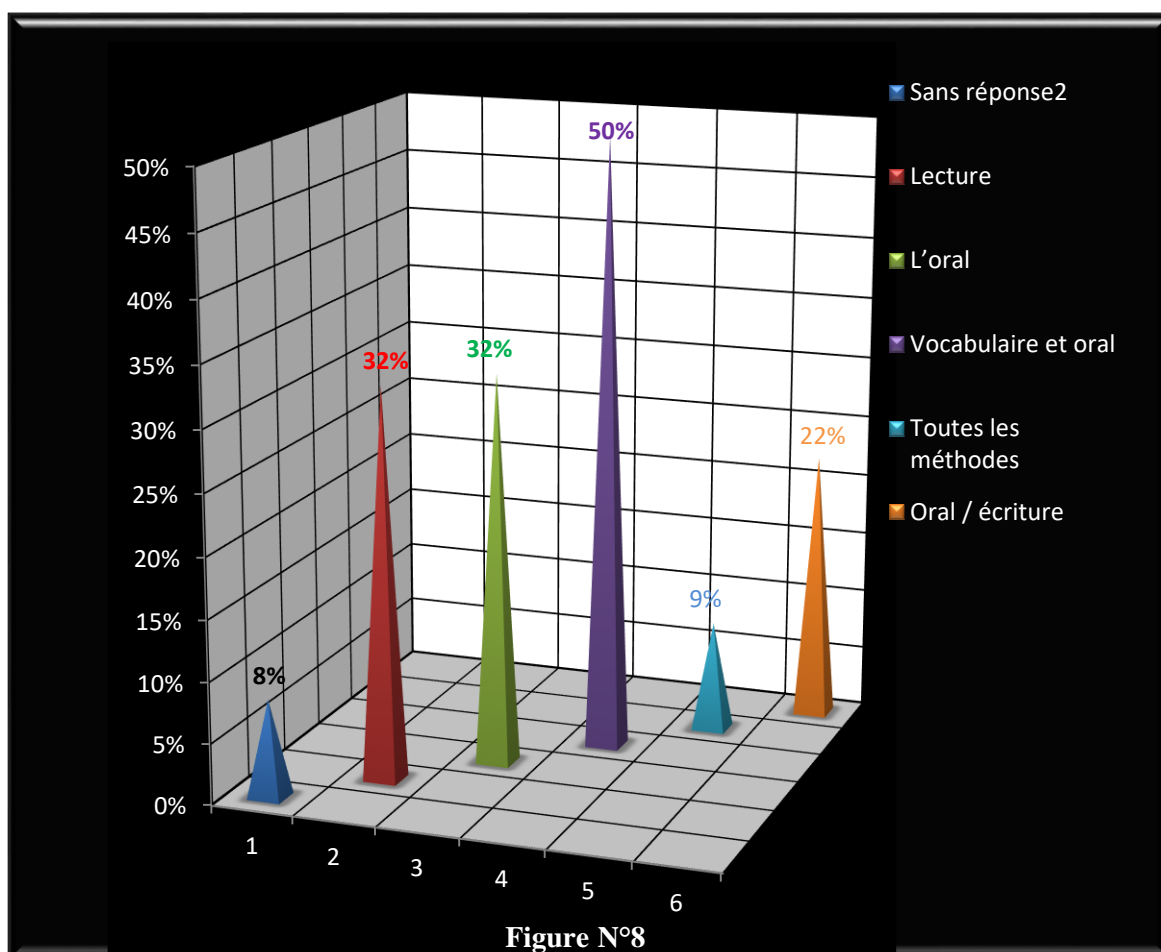
Compte-tenu des propositions avancées par les enseignants quant aux jeux pratiqués dans leurs cours, nous constatons que les jeux les plus proposés sont les comptines et les chansons mais également les mots. Ce qui prouve l'intérêt accordé par les enseignants à l'apprentissage à travers les chansons. Selon eux, les apprenants aiment apprendre en faisant des activités de chansons. Ainsi, l'intérêt accordé aux jeux de mots qui jouent un rôle essentiel dans l'apprentissage de FLE. Nous estimons également que la pratique de saynète est négligée, ainsi que d'autres jeux, malgré qu'ils aident l'apprenant à communiquer davantage, si on leur donne une vraie place. Nous signalons aussi, à ce fait, que les enseignants proportionnent les supports ludiques selon les attentes de leurs apprenants et selon leurs capacités et leurs goûts même si cela les pousse à opter pour d'autres supports qui ne sont pas compris dans les manuels scolaires mais qui s'accordent,

évidemment aux programmes du Ministère de l'Éducation.

Question n°08 : Dans quelles séances suivantes, proposez-vous les activités ludiques à vos élèves ?

<u>1</u>	Lecture
<u>2</u>	L'oral
<u>3</u>	Vocabulaire et oral
<u>4</u>	Toutes les disciplines
<u>5</u>	Oral / écriture

1- Sans réponse	08%
2- Lecture	32%
3- L'oral	32%
4- Vocabulaire et oral	50%
5- Toutes les méthodes	09%
6- Oral / écriture	22%



A-Présentation des résultats :

A la lumière de ce tableau, huit enseignants nous ont privé de nous donner de réponse. Cela montre que les activités ludiques n'ont jamais fait partie de leurs pratiques pédagogiques en cours. Confirmation faite sur la pratique de l'activité ludique en cours de langue par les résultats cités avant, il nous semble important de connaître plus précisément, sur quel aspect est-elle le plus productive. Le taux le plus significatif est celui noté en apprentissage de l'oral et du vocabulaire ensemble, voire 50%. 32% des données prouvent que le support ludique a un impact positif sur la lecture, 32% sur l'oral et 09% sur toutes les activités.

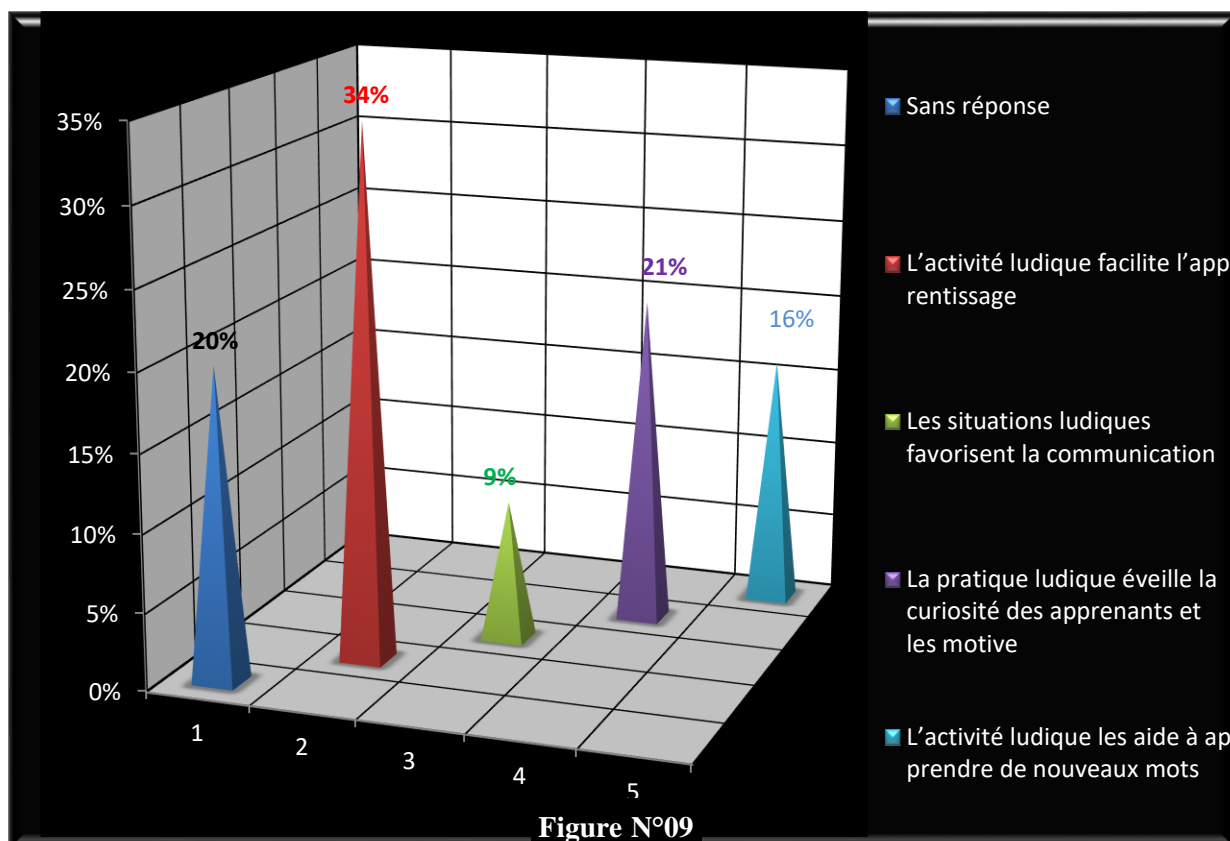
B-Interprétation des résultats :

En interprétant ces résultats obtenus, nous pouvons conclure que l'activité ludique n'est pas présentée équitablement sur tous les plans de la langue cible. Le support ludique est essentiellement exploité dans la compréhension orale, l'apprentissage de mots et la lecture. L'usage de cette activité exploitée spécialement dans ces disciplines, prouve son intérêt général et son rôle important dans l'apprentissage de mots, peu importe, sur le plan écrit ou oral. Les enseignants y trouvent un atout à travers sa pratique.

Question n° 9 : Pensez-vous que les activités ludiques...,

- 1- facilite l'apprentissage ?
- 2- favorisent la communication ?
- 3- éveillent la curiosité des apprenants et les motivent ?
- 4- les aident à apprendre de nouveaux mots ?

1-Sans réponse	20
2-L'activité ludique facilite l'apprentissage	34
3-Les situations ludiques favorisent la communication	09
4-La pratique ludique éveille la curiosité des apprenants et les motive	21
5-L'activité ludique les aide à apprendre de nouveaux mots	16



A-Présentation des résultats :

Sur la majorité des réponses obtenues par les enseignants en question, nous pouvons dégager les quatre propositions suivantes, qui nous semblent pertinentes à traiter :

- 1- L'activité ludique facilite l'apprentissage .
- 2- Les situations ludiques favorisent la communication .
- 3- La pratique ludique éveille la curiosité des apprenants et les motive.
- 4- L'activité ludique les aide à apprendre de nouveaux mots .

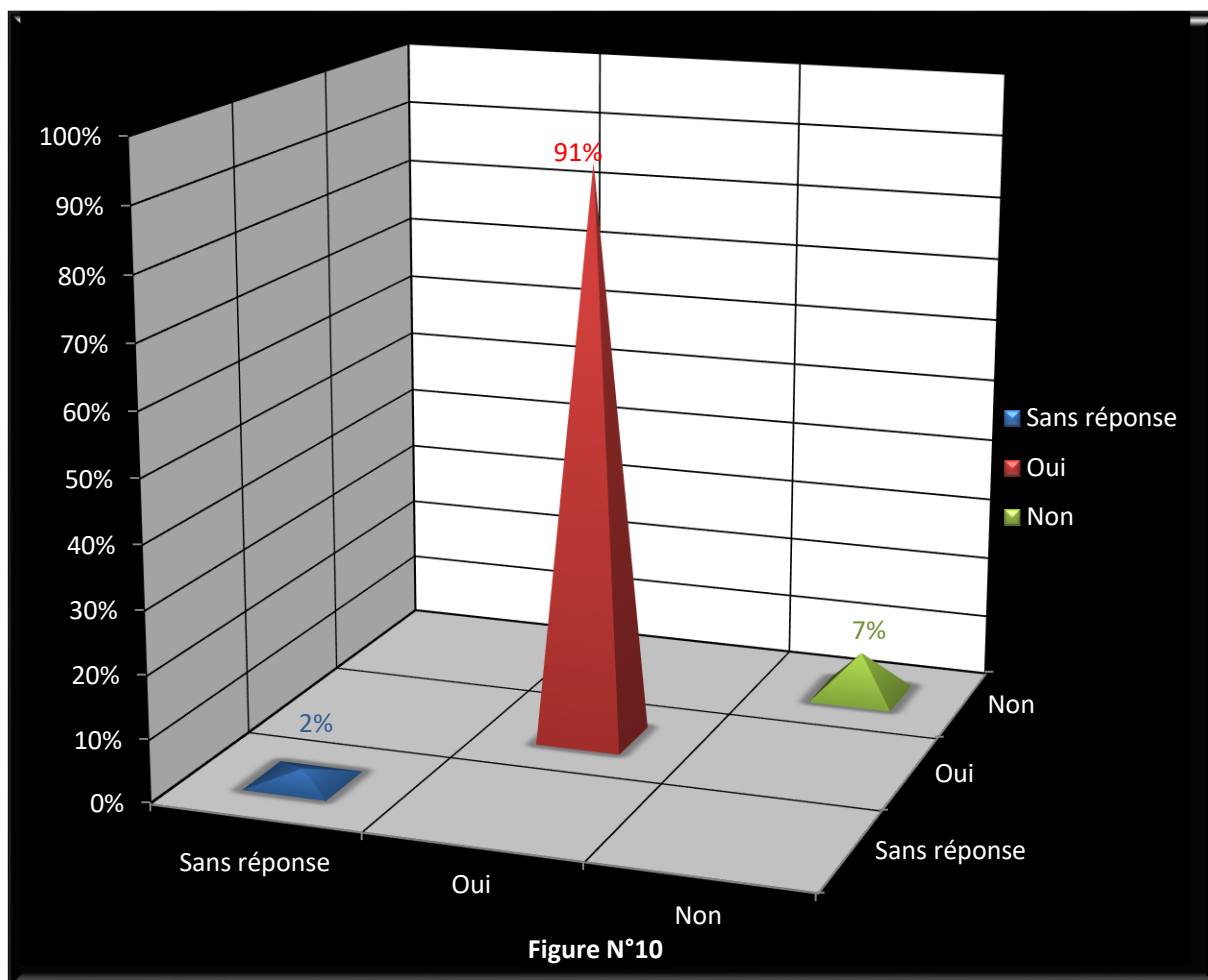
B-Interprétation des résultats :

D'après les observations, nous pouvons dire que le jeu ludique joue un rôle très important sur l'aspect fondamental de l'apprenant, peu importe, sur le plan cognitif ou affectif. Le jeu ludique fait partie de l'univers même de l'apprenant, il jouit d'une grande puissance qui intervient au niveau des méthodes stratégiques impliquant la communication, la mémorisation, mais également la compréhension. C'est ce qui renforce et aide davantage à bâtir son savoir et ses connaissances.

Nous estimons également que la présence constante de l'activité ludique en cours permet d'impliquer l'apprenant dans son apprentissage en le motivant mais aussi en stimulant en lui le désir et le goût d'apprendre, ce qui l'aidera davantage à bien absorber facilement de nouvelles informations nécessaires dans des situations de communications différentes. Les activités ludiques vont renforcer les connaissances de l'apprenant pour acquérir la langue cible en les motivants davantage.

Question n° 10 : Est-ce que l'usage du jeu attire davantage l'attention de vos apprenants ?

Sans réponse	02%
Oui	91%
Non	07%



A-Présentation des résultats :

A l'exception de deux personnes qui n'ont pas fourni de réponse, nous avons obtenu un « oui » sur toute la majorité, voire 91 %, et 7 % ont répondu par un « non ».

B-Interprétation des résultats :

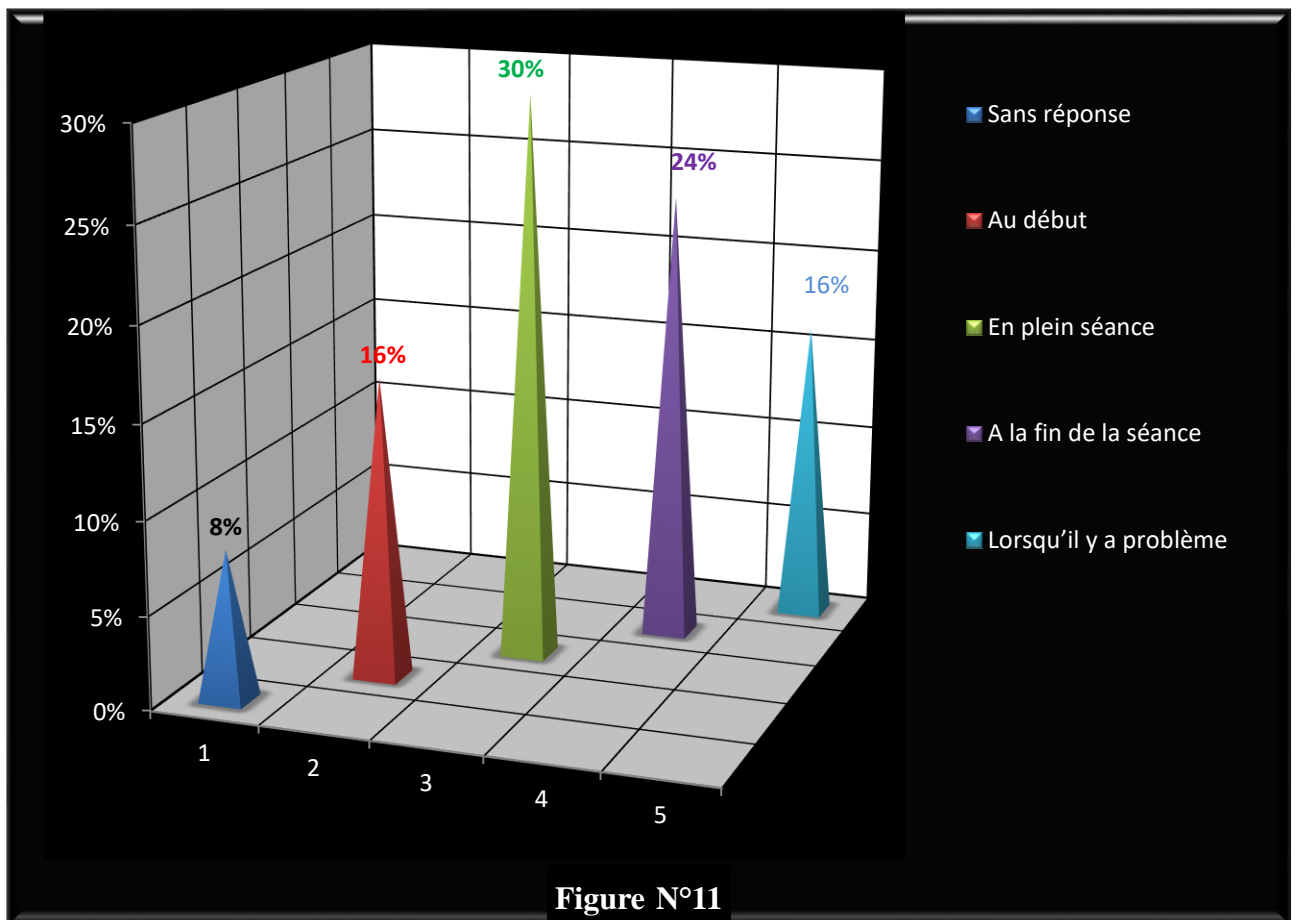
La preuve tangible pour cette question, qui est au cœur de notre projet. Ce qui nous a permis d'interpréter que l'apprenant est souvent intrigué par le jeu ludique, il influence son comportement de manière permanente par ses caractéristiques ludiques qui aident à dégager chez lui, une certaine liberté, du désir d'apprendre et de motivation débordante qui incarnent à leur tour un bon stimulant pour l'apprentissage.

Face aux situations de communications très complexes, Cette orientation ludique permet à l'apprenant de s'impliquer davantage dans son apprentissage. La pratique de l'activité ludique est donc un outil serviable dans le sens où elle excite chez l'apprenant, la curiosité et l'intérêt.

Question n°11 : A quel période du cours proposez-vous l'activité ludique ?

<u>1</u>	Au début
<u>2</u>	En pleine séance
<u>3</u>	A la fin
<u>4</u>	Lorsqu'il y a problème

1- Sans réponse	8%
2- Au début	16%
3- En plein séance	30%
4- A la fin de la séance	24%
5- Lorsqu'il y a problème	22%



A-Présentation des résultats :

Sur l'ensemble des enseignants en question, 92% étaient d'accord, sur cette question, pertinente à nos yeux, les 08% des enseignants restant, n'ont pas du tout donné de réponse. 30 % d'entre eux pratiquent l'activité ludique en plein séance, 24% en fin de séance, 16% au Début et 22 % enseignants pratiquent les activités ludiques lorsque le courant ne passe pas entre l'enseignant et l'apprenant.

B-Interprétation des résultats :

A travers ces éventuelles réponses, nous pouvons apercevoir que le taux prépondérant se fait distinguer dans la pratique de l'activité ludique en plein séance. Ce qui prouve que l'enseignant pratique le support ludique pour stimuler la motivation, chez les apprenants. Ces derniers s'intéressent beaucoup à ce genre de support, pour s'engager et s'impliquer davantage dans leur instruction.

Les activités ludiques jouent le rôle d'accessoire qui accompagne l'apprenant dans son apprentissage de ses connaissances de façon ludique. Mais nous distinguons aussi qu'un nombre significatif d'enseignant représentant 24%, sont d'accord pour sa pratique en fin de séance pour mieux évaluer les connaissances et respecter le timing du cours.

Pour cette question, nous pouvons estimer que l'importance des activités ludiques n'est plus à démontrer dans le domaine de l'apprentissage/enseignement d'une langue cible, sa pratique en cours de langue ne doit pas uniquement servir à compenser la période libre restante à la fin de la séance ou seulement pour mettre juste de l'ambiance et étendre l'atmosphère.

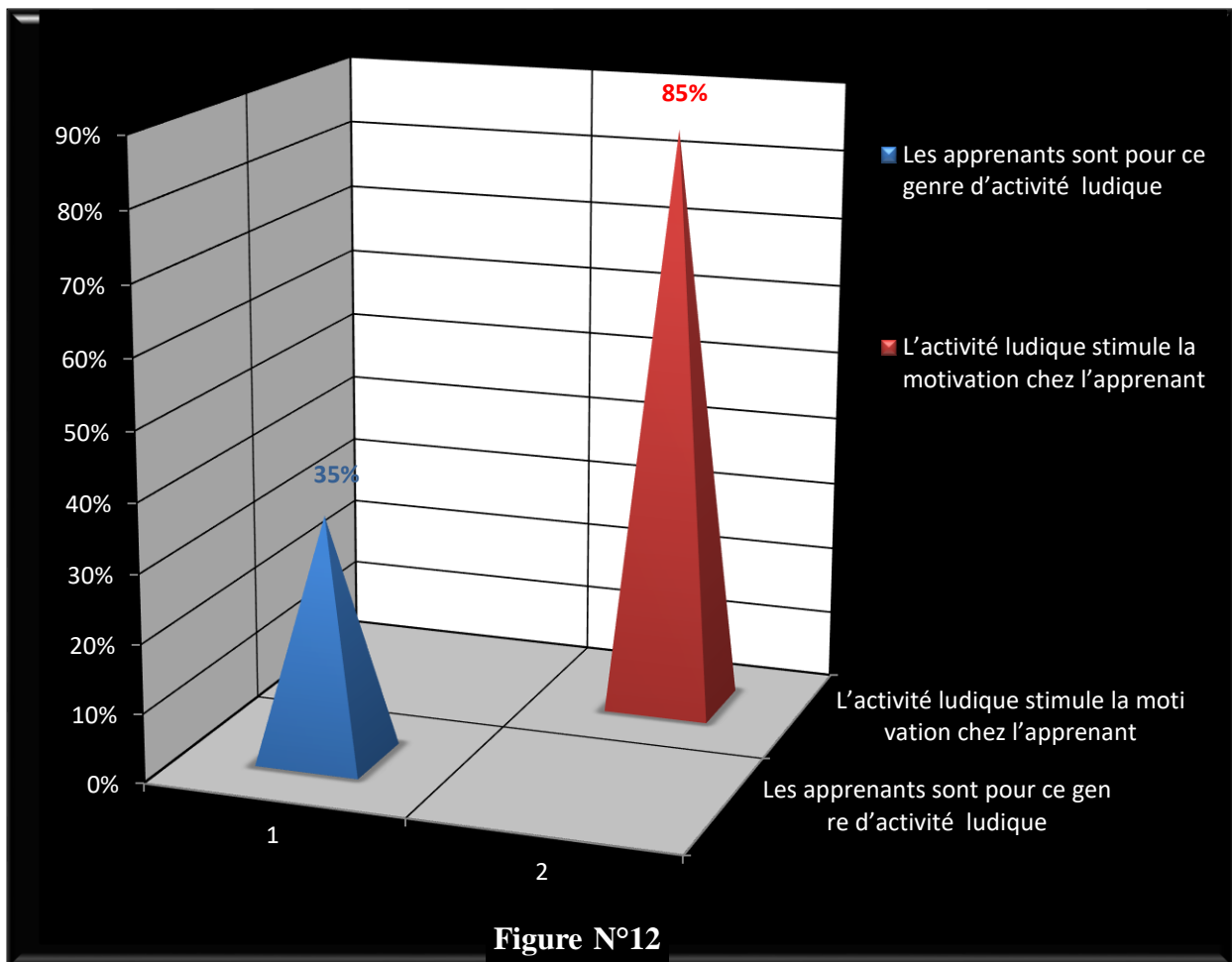
De là, nous pouvons montrer que les apprenants peuvent absolument coopérer au processus de leur apprentissage par le biais du « jeu » qui participe considérablement à l'amélioration de nouveaux acquis.

Question n° 12 : Comment les apprenants perçoivent-ils, le support ludique ?

Les éventuelles réponses à cette question font ressortir deux points pertinents :

1	Les apprenants sont pour ce genre d'activité ludique
2	L'activité ludique stimule la motivation chez l'apprenant

1 -Les apprenants sont pour ce genre d'activité ludique	35%
2 -L'activité ludique stimule la motivation chez l'apprenant	85%



A-Présentation des résultats :

Suite au résultat du tableau, on remarque que 35% des enseignants estiment que l'activité ludique stimule la motivation chez les apprenants et une majorité écrasante est pour ce genre d'activité.

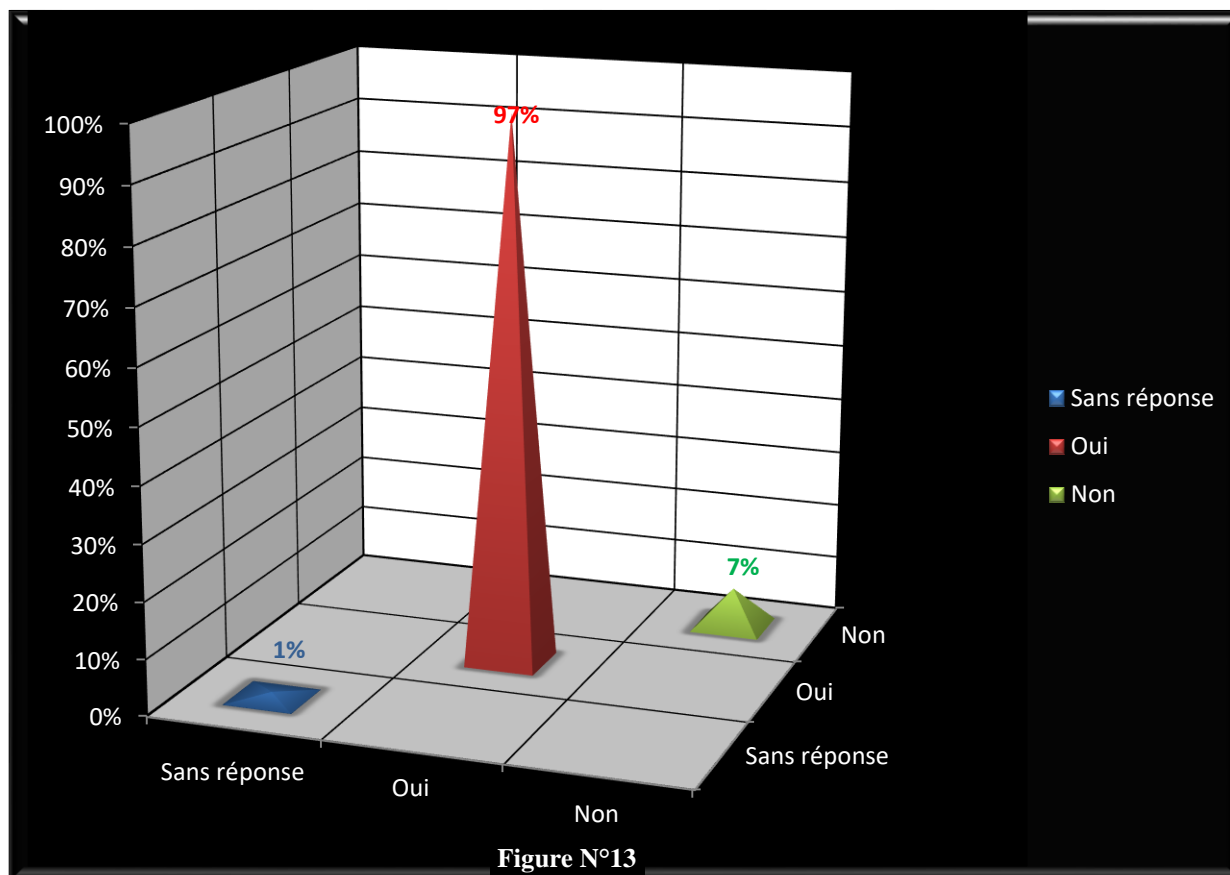
B-Interprétation des résultats :

A la lumière de ce tableau, nous pouvons estimer que l'activité ludique a une action positive sur Les apprenants. C'est une activité qui les intrigue et éveille en eux le plaisir de l'apprentissage de sorte qu'ils en sont satisfaits. Nous pouvons estimer que c'est une approche stimulante pour acquérir une langue étrangère, elle conduit les apprenants à sortir d'une situation habituelle pour apprendre instinctivement d'une autre façon.

Le jeu ludique est en conséquence capable de stimuler l'intérêt des apprenants lors de l'apprentissage. L'apprenant devient incontestablement, acteur de son propre apprentissage et il éprouve le plaisir de réaliser ses activités avec succès et sans contraintes.

Question n° 13 : Considérez-vous le support ludique comme facteur déclencheur de motivation en cours ?

1- Sans réponse	01%
2- Oui	97%
3- Non	02%



A-Présentation des résultats :

D'après les résultats obtenus pour cette question, un seul enseignant n'a pas fourni de réponse et deux enseignants ne pratiquent pas le support ludique). Sur la majorité des enseignants restant, nous avons obtenu une majorité absolue, le taux est estimé à 97 %.

B-Interprétation des résultats :

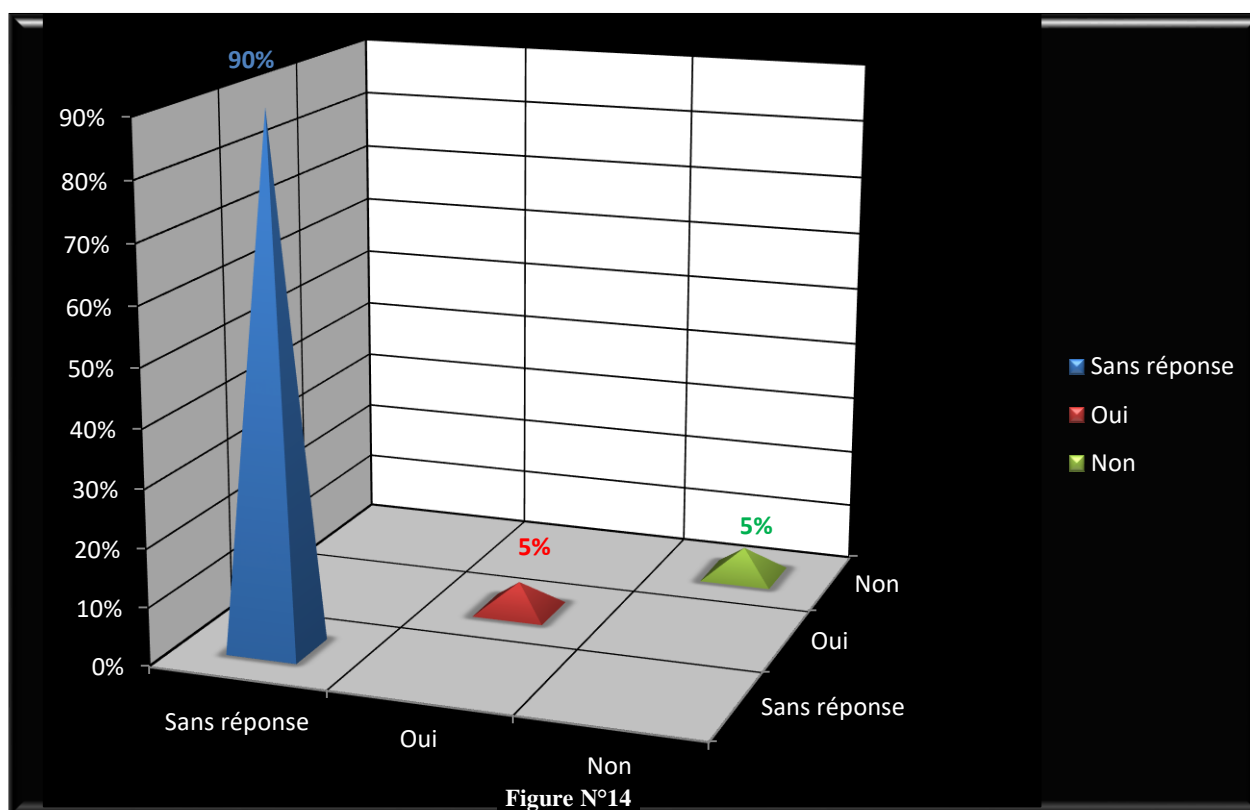
Nous avons confirmé dans la deuxième phase de notre enquête que le support ludique est un Facteur stimulant et motivant dans l'apprentissage de la langue cible. Ce support aide amplement l'apprenant à assimiler des apprentissages nouveaux. Il est pratiqué par l'enseignant afin d'attirer chez l'apprenant le désir d'apprendre et de repérer les obstacles à travers des expériences langagières différentes de la nôtre. C'est un facteur très stimulant qui aide les apprenants à apprendre implicitement.

L'approche ludique est une activité stimulante, l'élève serait plus informé et aurait un rôle plus dynamique et plus autonome. L'enseignant lui a assuré au long du parcours par l'activité ludique l'engagement désiré durant sa formation. Le jeu ludique est un moyen d'exploitation pour l'apprenant. En effet, jouer est avant tout, une façon d'expression et permet d'apprendre à maîtriser ses capacités et par conséquent ses émotions. Le support ludique est avant tout un dispositif de communication privilégié même s'il reste très intime. Il est le reflet des étonnements et révèle généralement les sentiments de celui qui le pratique. Jouer avec des méthodes d'apprentissages est vraiment vital.

Le support ludique procure chez l'apprenant du désir et de la motivation, qui facilitent l'apprentissage dans le sens où les apprenants ne contestent jamais un climat d'apprentissage qui se qualifie de « jeu ». Ainsi, ils s'investissent totalement par l'approche de jouer, ils se sentent dans leur élément. Les situations ludiques cassent le climat frustrant en cours et le transforment. Cela est ressenti couramment et habituellement chez les apprenants, par le biais des activités ludiques, mais également, par l'attention portée sur le contenu des cours en tâche ludique que les apprenants sont menés à accomplir. Ceci les rend plus actifs et autonomes.

Question n°14 : Pensez-vous que l'approche ludique a un impact positif sur l'apprenant ?

Sans réponse	05%
Oui	05%
Non	90%



A-Présentation des résultats :

A l'ensemble des enseignants en question, nous avons repérer 5 enseignants qui n'ont senti aucun changement à l'usage des supports ludiques, tandis que 90 voient qu'ils ont un impact positif sur les apprenants à long terme. Or, 05 enseignants n'ont donné aucune réponse.

B-Interprétation des résultats :

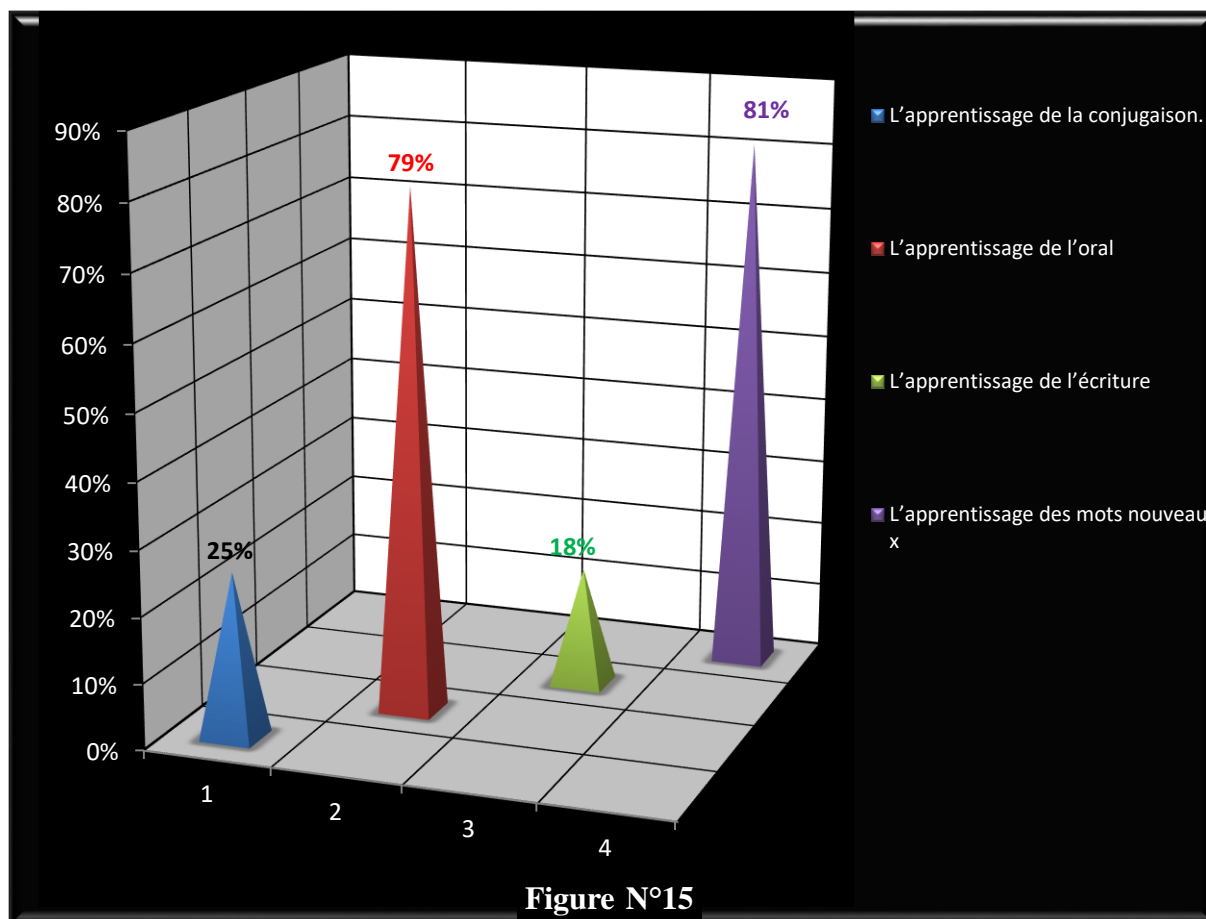
Le constat est sans appel, les réponses claires obtenues témoignent que le support ludique à formellement une influence positive sur leurs apprenants en cours de français. La motivation engendrée par les situations ludiques attire leurs attentions et les impliquent facilement et de façon efficace dans l'apprentissage de la langue. Le désir qu'elle suscite se révèle très nécessaire.

L'approche ludique délivre l'imagination de l'apprenant, lui octroie le potentiel de cultiver les différents chemins pouvant le mener à son apprentissage, ce qui l'aidera rapidement à développer son expérience, à long terme.

Question n° 15 : Pouvez-vous nous dire de quelle façon, la chanson influence-t-elle ?

1	L'apprentissage de l'oral.
2	L'apprentissage des mots nouveaux.
3	L'apprentissage de l'écriture.
4	L'apprentissage de la conjugaison

1-L'apprentissage de l'oral.	79%
2-L'apprentissage des mots nouveaux.	81%
3-L'apprentissage de l'écriture.	18%
4-L'apprentissage de la conjugaison	25%



A-Présentation des résultats :

Le bilan enregistré pour cette question fait remarquer que la chanson a un impact positif sur l'apprentissage de l'oral (79%) et également sur l'apprentissage de nouveaux termes ou mots (81%). Pour l'apprentissage de la lecture et la conjugaison, le bilan est moins significatif, la conjugaison avec (25%) suivi de l'écriture à (18 %).

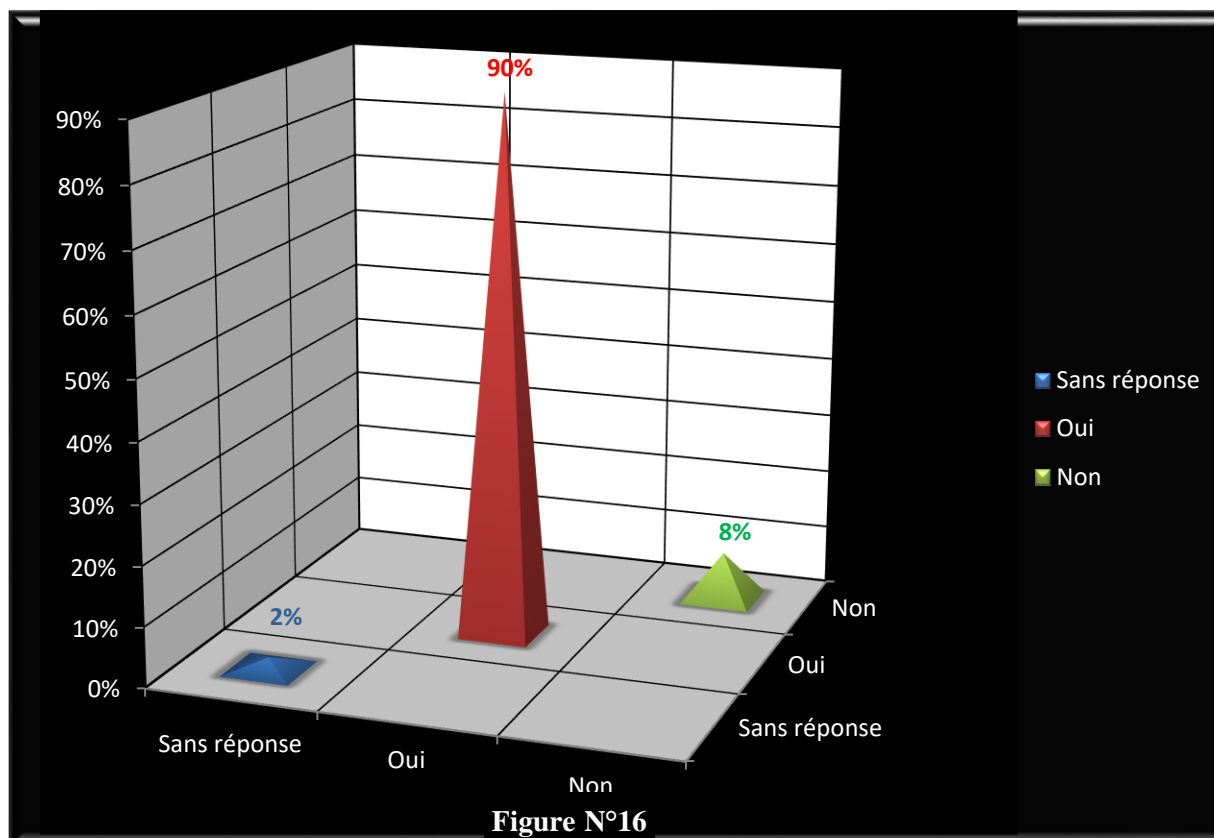
B-Interprétation des résultats :

Nous pouvons estimer que l'impact de l'activité ludique, sur les différentes disciplines, n'a pas le même effet. Ainsi, le support ludique agit essentiellement sur les deux manières, qui sont l'apprentissage des mots et l'oral, ce qui prouve son effet magique dans l'usage de chacune des deux activités qui s'unissent conjointement dans leurs enseignements. Il faut quand même préciser que l'apprentissage de l'oral débute par l'apprentissage des mots qui façonnent l'écrit, ensuite le parler.

Nous pouvons dire que le jeu ludique se révèle très pertinent, dans le sens où il aide et facilite rapidement l'apprentissage de mots nouveaux, ensuite, de nouvelles formules et pourquoi pas de nouvelles expressions.

Question n° 16 : Est-ce que l'apprenant parvient à mémoriser de nouveaux mots à travers le support ludique ?

Sans réponse	2%
Non	8%
Oui	90%



A-Présentation des résultats :

Le résultat est sans appel, 90% des enseignants s'accordent à prouver que l'apprenant parvient à mémoriser de nouveaux mots à travers le support ludique. Or, huit enseignants ont répondu par la négative et deux enseignants n'ont pas donné de réponse.

B-Interprétation des résultats :

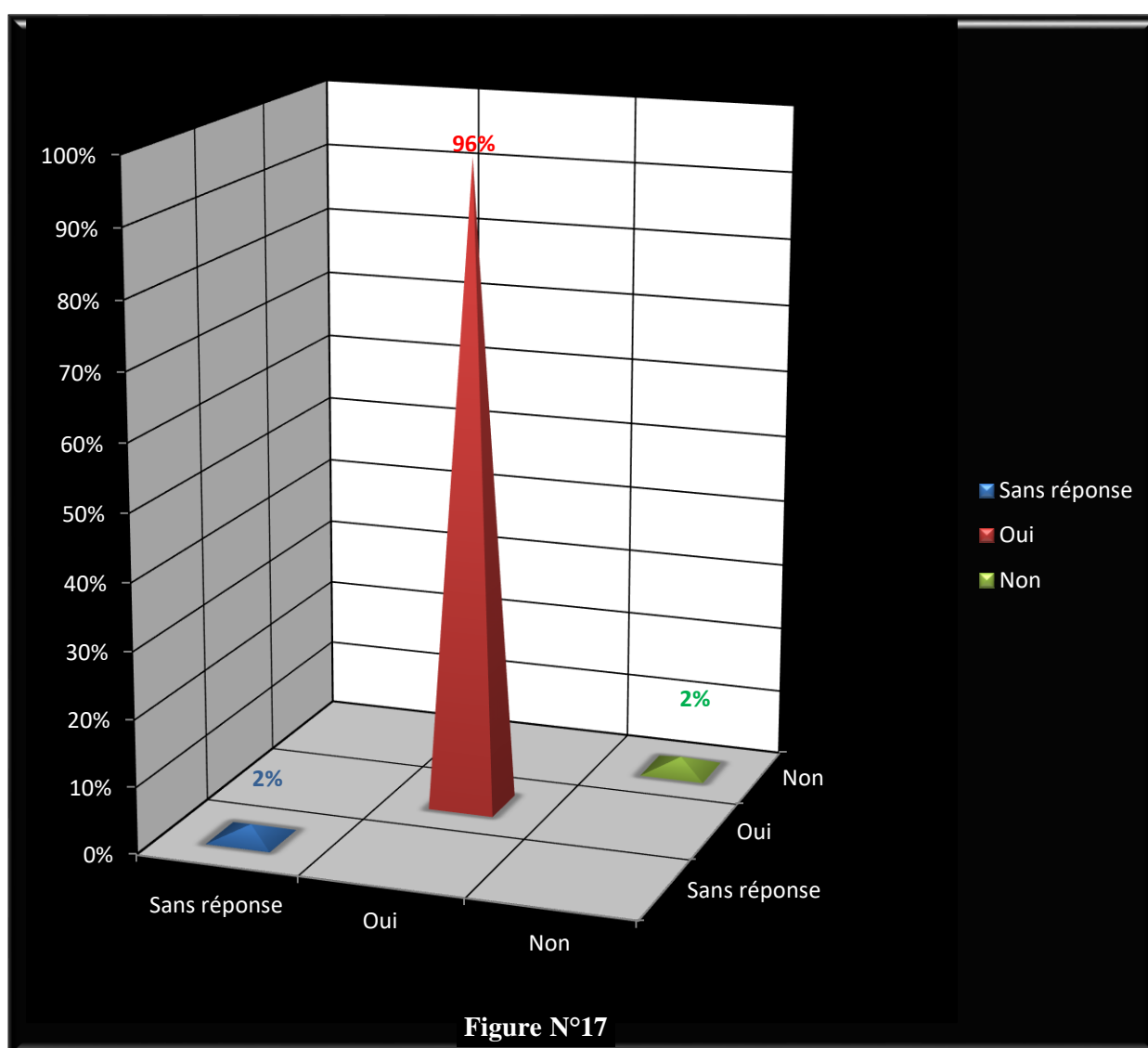
Un constat sans appel attesté par un pourcentage très élevé des enseignants sur la mémorisation des nouveaux mots à travers le support ludique. Ceci dit, ce genre d'activité a une grande influence dans l'apprentissage et l'acquisition du vocabulaire, notamment, lorsqu'il s'agit d'une langue cible.

L'usage des activités ludiques permet à l'apprenant de saisir et d'assimiler le sens des mots en lui facilitant la compréhension générale. Cet usage, est un facteur essentiel pour la mémorisation, qui participe à personnaliser ses expériences langagières, et la renforce car l'apprenant est totalement impliqué et engagé.

Le jeu ludique renforce le vocabulaire habituellement et incarne un robuste levier dans son apprentissage, par le désir qu'il procure. Il stimule davantage la capacité de mémoriser visuellement et renforce la perception auditive. L'élève a besoin sans cesse, de bâtir et renforcer son champ lexical qui lui facilitera la tâche et permettra, à travers « des constructions de phrases simples » de se faire saisir et d'acquérir des expressions orales qui renforcent son espace communicatif.

Question n° 17 : L'activité de jeu, peut-elle aider réellement à comprendre aisément des mots nouveaux ?

Sans réponse	02
Non	02
Oui	96



A-Présentation des résultats :

Le résultat est plutôt positif, 96 % des enseignants approuvent le rôle important du jeu ludique dans l'apprentissage et l'assimilation de mots nouveaux. Cependant, deux enseignants ne voient pas l'utilité du jeu ludique et deux enseignants n'ont pas donné de réponse claire.

B-Interprétation des résultats :

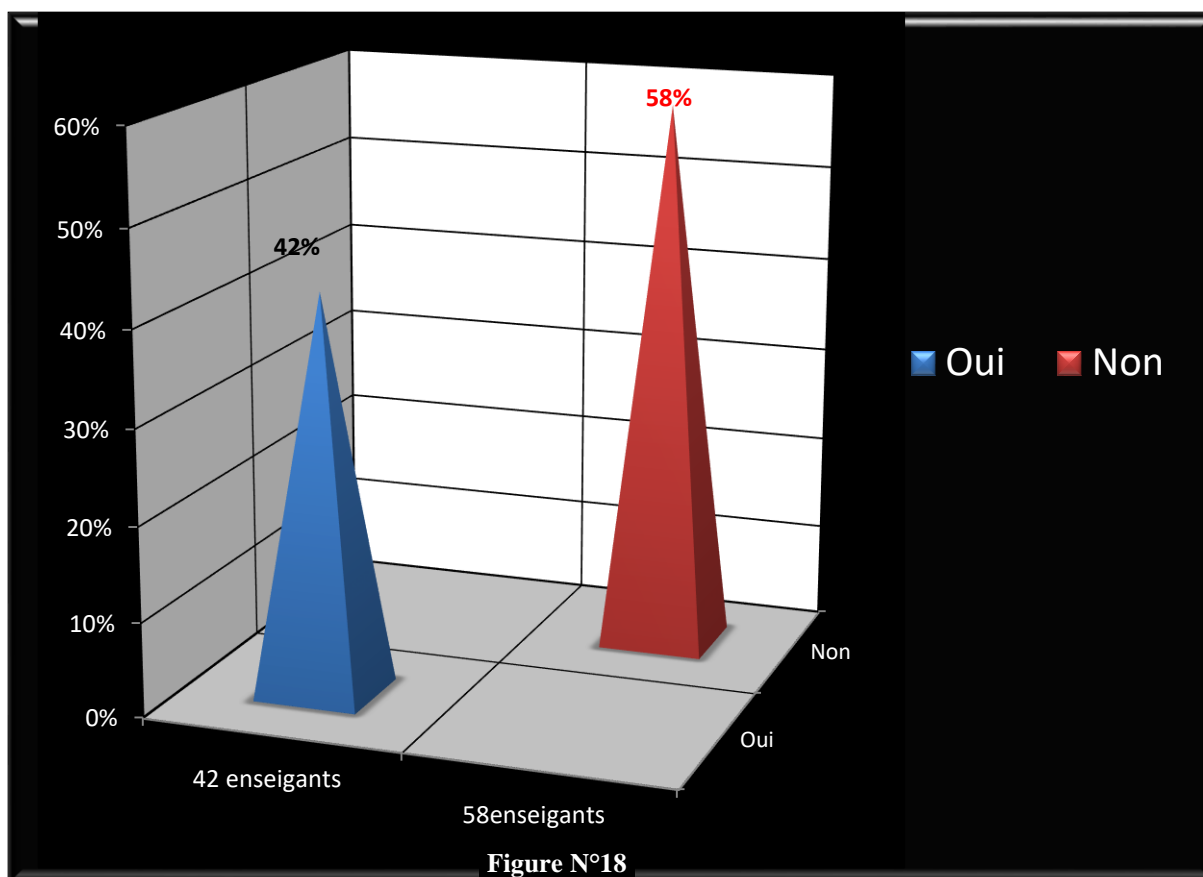
D'après les données récoltées des questions citées auparavant, nous pouvons estimer que le rôle important du support ludique est incontestablement confirmé dans l'apprentissage de la langue cible et principalement, dans l'acquisition des mots nouveaux et des termes qui symbolisent la base. Le constat est confirmé par l'unanimité des enseignants en question. Ces constats nous permettent de conclure que par le biais du jeu, les élèves associent conjointement l'action à l'expression en exploitant leurs expériences.

Cette alliance du geste au mot participe à mémoriser l'information et l'utiliser à n'importe quelle situation de communication. Nous pouvons nous référer, dans cette situation, aux recherches scientifiques faites sur le bouleversement et l'évolution des approches de l'apprentissage qui ont prouvé qu'on se rappelle fréquemment de 10% de ce qu'on lit, de 20% de ce qu'on entend, de 30% de ce qu'on voit, de 50% de ce qu'on dit et de 90% de ce qu'on dit en faisant¹.

Question n° 18 : Utilisez-vous, comptine et chanson comme activité d'apprentissage ?

Réponse	Nombre de réponses	Pourcentage
Oui	42	42%
Non	58	58 %

¹ [Http ; //www.pi-schools.gs/lessons/french/liste des méthodes agrées, dont « bonjour les enfants 1&2 » Edition TEGOS.www.editiontegos.com](http://www.pi-schools.gs/lessons/french/liste%20des%20m%C3%A9thodes%20agr%C3%A9es,%20dont%20«%20bonjour%20les%20enfants%201&2%20»%20Edition%20TEGOS.www.editiontegos.com)



A-Présentation des résultats :

Le résultat est plutôt négatif, 58 % des enseignants ne pratiquent pas ce genre d'activité. Or, 42% approuvent le rôle important des chansons dans l'apprentissage de la langue cible et l'assimilation des mots nouveaux.

B-Interprétation des résultats :

Nous remarquons que 42 % ont répondu positivement. Pour eux, cette activité ludique qui est indispensable dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère, prouve ainsi que l'activité de chanson est un outil attrayant et purement ludique. Il peut apporter des résultats significatifs et renforcer l'apprentissage des langues étrangères. L'histogramme montre clairement que seuls deux (58) enseignants sur les (100%) n'ont pas recours à cette activité, comme outil d'apprentissage de la langue française. Mais à notre avis, c'est un chiffre inquiétant, les enseignants dans leur ensemble devront se servir de cette activité, vu son efficacité. De nombreuses recherches scientifiques, prouvent que cet outil est indispensable pour l'amélioration des compétences communicationnelles.

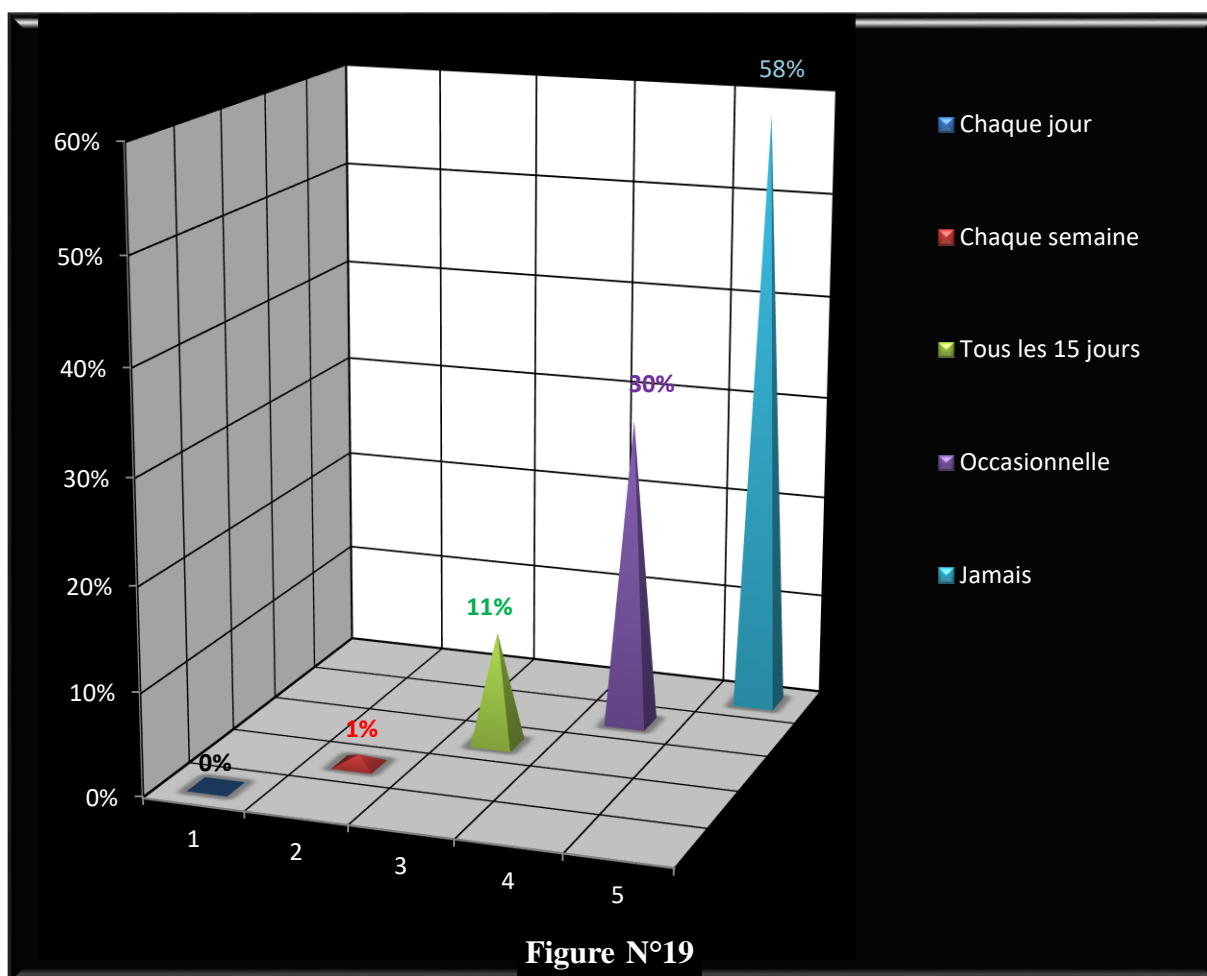
Selon, les enseignants, l'usage de ce support permet à l'apprenant de saisir et d'assimiler le sens des mots en lui facilitant la compréhension générale. Cet usage est un facteur essentiel pour la mémorisation. Il participe à personnaliser ses expériences langagières et renforce sa mémorisation car l'apprenant est totalement impliqué et engagé. Il lui permet aussi de s'impliquer davantage dans son apprentissage.

Question n° 19 : Combien de fois pratiquez-vous cette activité ?

<u>1</u>	Chaque jour
<u>2</u>	Chaque semaine
<u>3</u>	Tous les 15 jours
<u>4</u>	Occasionnelle
<u>5</u>	Jamais

1-Chaque jour	0%
2-Chaque semaine	1%
3-Tous les 15 jours	11%
4-Occasionnelle	30%
5-Jamais	58%

Remarque : Cette question est destinée aux enseignants qui pratiquent les comptines et les chansons.



A-Présentation des résultats :

Le résultat de cet histogramme ne fait que confirmer la question précédente. En effet, 58% des enseignants n'ont jamais appliqué dans leurs classes, l'activité de chanson. Or, 11% des enseignants, pratiquent ce support, dans leurs cours, tous les quinze jours, et 30% des enseignants, l'utilisent, occasionnellement. Cependant, on a remarqué, qu'un enseignant, opte pour cette activité, au moins une fois par semaine.

B-Interprétation des résultats :

Il n'est pas surprenant, de voir qu'une grande majorité des enseignants ne pratiquent pas les comptines ou les chansons,

A notre sens, il faut modifier de stratégie et de contenus d'une part. D'autre part, c'est à l'enseignant d'innover, de chercher où se situe le problème pour pouvoir trouver la solution à cette difficulté, et donner un statut à cette activité de chanson. C'est vraiment à l'enseignant de tenter, au moins une fois l'application de ce support et après, de juger s'il n'est pas rentable. Seulement, un enseignant pratique cette activité ludique, chaque semaine et 11% d'enseignants, utilisent ce support didactique, tous les quinze jours, en séparant les classes en deux parties. Ces enseignants ont un passé intime avec la chanson française et ils ont l'habitude de travailler avec leurs apprenants sur cette activité, purement ludique.

Pour certains enseignants qui ont répondu par la négative, ils estiment que ce n'est pas évident d'introduire ce support et de gérer 40 apprenants, car la surcharge des classes et le nombre des apprenants ne permettent pas de réaliser l'activité de la chanson. Fourcade (1972-11) certifie que :« [...], Une classe, en effet, est une petite société et il ne faut pas la conduire comme si elle n'était qu'une simple agglomération de sujets indépendants les uns des autres. ».

On peut cependant regretter profondément que l'utilisation de la chanson soit généralement présentée occasionnellement, pour clôturer la fin de séance et qu'elle ne soit pas véritablement incorporée aux objectifs linguistiques, culturels et conceptuels que comme de l'enseignement du français.

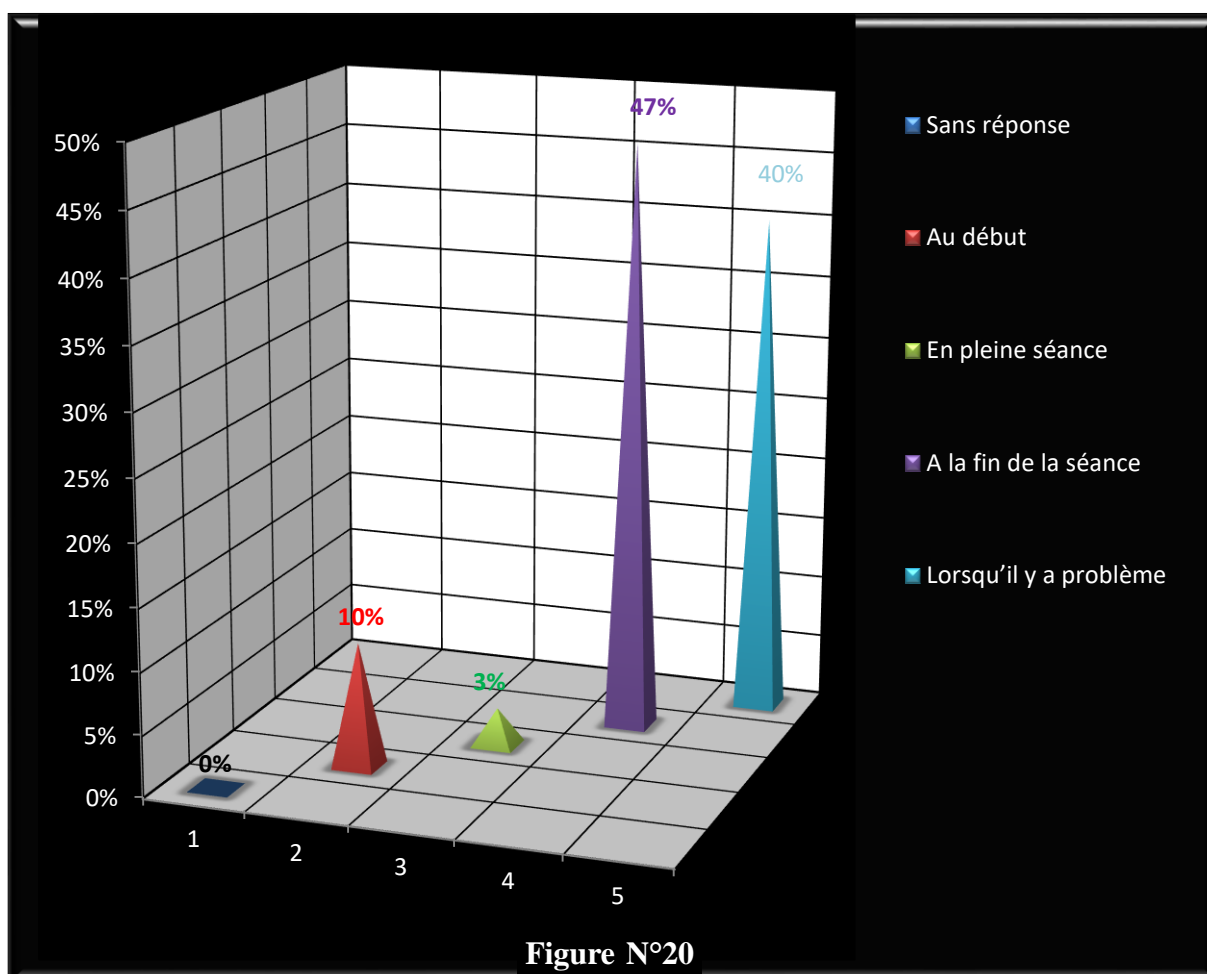
L'oral en langue française cherche encore un statut en classe de langue en contexte algérien puisqu'il est absent des activités ludiques telles que la chanson. Sans une pédagogie de l'oral, les enseignants se trouvent perdus mais également les apprenants qui sont en général le produit de l'enseignant.

Question n° 20 : A quel moment de la séance, proposez-vous l'activité de chanson ?

1	Au début
2	En pleine séance
3	A la fin
4	Lorsqu'il y a problème

1-Sans réponse	0%
2-Au début	10%
3-En pleine séance	3 %
4-A la fin de la séance	47%
5-Lorsqu'il y a problème	40 %

Remarque : Cette question est destinée aux enseignants qui pratiquent les comptines et les chansons.



A-Présentation des résultats :

Comme le montre le tableau ci-dessus, le meilleur pourcentage est attribué aux catégories d'enseignants qui pratiquent ce genre d'activité, à la fin de la séance. Le taux est élevé à 47%, et 40%, pour les enseignants qui préfèrent l'introduire quand il y a un problème. Or, on a constaté, un chiffre de 10% pour ceux et celles qui la pratiquent en début de cours et 3% pour les enseignants désirant l'insérer au milieu de la séance.

B-Interprétation des résultats :

A travers ces éventuelles réponses, nous pouvons apercevoir que le taux prépondérant se fait remarquer dans la pratique de l'activité de chanson à la fin de la séance, ce qui prouve que l'enseignant veut respecter le timing et les instructions des programmes du Ministère. Mais également, l'enseignant trouve le bon moment d'insérer ce support, l'enfant voit toujours cette activité comme une récompense à la fin de la séance après un cours fatidique pour lui.

On a repéré, aussi un taux de pourcentage estimé à 40%, ceux qui optent pour cette activité, quand il y a un problème, un taux, presque équivalent au précédent choix proposé. Cela explique que l'enseignant fait intervenir cette activité quand il n'y a pas un espace communicatif entre lui et les apprenants, ou une grande partie de ces derniers n'assimilent pas, ce que l'enseignant veut transmettre. A ce moment il intervient avec cette activité ludique pour stimuler la motivation, chez les apprenants. Ces derniers s'intéressent beaucoup à ce genre de support, pour s'engager et s'impliquer davantage l'apprenant dans leur instruction. Cette question interroge l'enseignant sur la conduite, la façon de se comporter et les éventuels changements d'humeur et d'attitude des apprenants pendant les séances de cette activité.

Les activités ludiques jouent le rôle d'accessoire qui accompagne l'apprenant dans son apprentissage de ses connaissances de façon ludique. Mais, nous distinguons aussi qu'un nombre moins significatif d'enseignants représentant 10%, sont d'accord pour sa pratique au début de séance. Cela, explique que ces enseignants chevronnés ont un passé intime avec cette activité, ils savent ce qu'ils ont à faire. Leurs arguments c'est qu'ils maîtrisent bien ce support, ils estiment que cette activité a un potentiel de stimuler leur intelligence et leur motivation, et que l'apprentissage peut passer par le chant et les comptines.

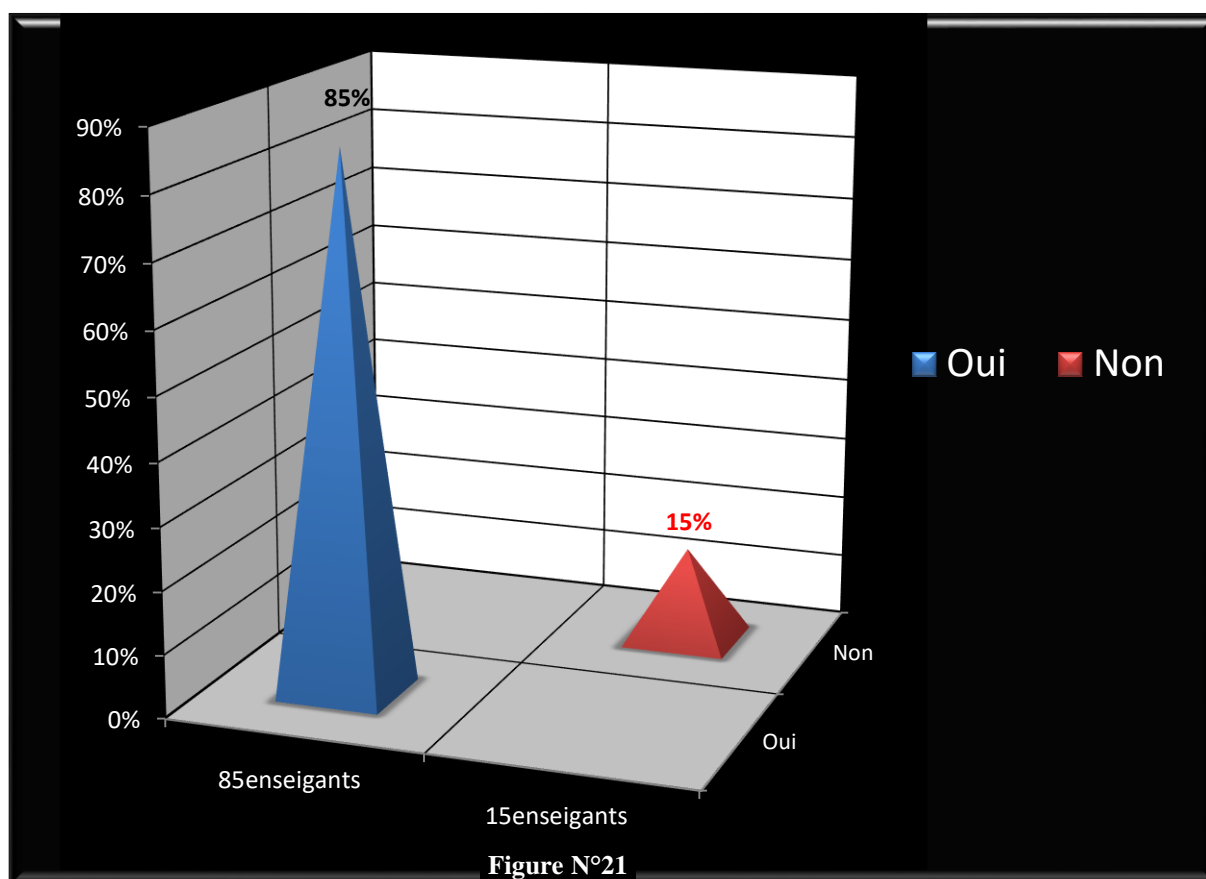
Cependant, on a constaté un chiffre insignifiant, pour les enseignants qui préfèrent, intégrer ce support, en pleine séance. Ce qui prouve que l'enseignant commode l'activité de chanson pour stimuler la motivation, chez les apprenants. Ces derniers s'intéressent beaucoup à ce genre de support, pour s'engager et s'impliquer davantage dans leur instruction et leur apprentissage. Mais également, ces enseignants aiment prendre le risque d'introduire cette activité, pour voir si elle a un impact sur leur motivation et leurs apprentissages. Pour cette question, nous pouvons estimer que l'importance des activités de chanson, n'est plus à démontrer dans le domaine de

l'apprentissage/enseignement d'une langue cible. Sa pratique en cours de langue ne doit pas uniquement servir à compenser la période libre restante à la fin de la séance ou seulement pour mettre juste de l'ambiance et détendre l'atmosphère.

De là, nous pouvons montrer que les apprenants peuvent absolument coopérer au processus de leurs apprentissages par le biais de comptine et de chanson. Ce processus participe considérablement à l'amélioration de nouveaux acquis.

Question n° 21 : Pensez-vous que l'activité de chanson, favorise l'apprentissage du FLE ?

Reponse	Nombre de réponses	Pourcentage
Oui	85	85%
Non	15	15%



A-Présentation des résultats :

A la lecture de ce tableau, nous avons remarqué que 85% des enseignants, confirment que l'activité de chanson favorise l'apprentissage du FLE. Or, le restant des enseignants trouve que cette activité est juste un accessoire qui ne va pas apporter des solutions miracles. Nous ne raterons pas de signaler, que ceux qui n'ont jamais pratiqué cette activité, se trouvent dans la catégorie qui ont affirmé l'utilité de ce support, comme un moyen d'apprentissage ! Un paradoxe ! Comment prouver l'utilité de cet usage, si on ne l'a jamais pratiqué ?!

B-Interprétation des résultats :

Cette question a pour objectif de savoir ce que pense réellement l'enseignant de cette activité. Aussi surprenant que cela puisse paraître, 15% des enseignants ont répondu par la négative. Or, 85% des enseignants estiment que la chanson représente un atout pour l'apprentissage de la langue française. Ils ont pratiqué pas mal de fois cette activité. Par contre, 15% des enseignants pensent le contraire. Selon eux, l'utilisation de la chanson ne va pas développer des savoir-faire et des savoir-être pour pouvoir communiquer en langue cible.

Or, selon la catégorie qui a répondu positivement, la chanson, est un support motivant. L'élève serait plus averti et aurait un rôle plus actif et plus responsable à sa motivation et celle que l'enseignant lui a assurée au long du parcours par la chanson, sollicitant l'engagement convoité durant sa formation.

L'activité de chanson est un outil de valorisation pour les apprenants qui désirent apprendre en jouant. En effet, chanter est avant tout une méthode d'expression et permet d'apprendre à canaliser sa voix, un dispositif de communication privilégié. Elle est le reflet direct des émotions et révèle habituellement les sentiments de celui qui les pratique.

On remarque très couramment que les apprenants ont tendance à fredonner ou marmonner. Gérer sa respiration est aussi fondamental et permet d'être plus serein et à l'aise. L'angoisse et le stress que peut engendrer l'échec dans une situation d'apprentissage habituel n'ont pas leurs raisons d'être. La Conduite Corporelle de l'élève et le laisser apparaître des gestes, des sourires, des exclamations améliorera constamment sa confiance en lui en renforçant son esprit créatif.

D'après les résultats obtenus, les enseignants en question prouvent que l'activité de chanson favorise l'apprentissage du FLE. Selon eux, son application a une influence positive en classe de français. Ainsi, une grande majorité des enseignants estiment que la motivation engendrée par cette activité attire l'attention des apprenants et, les implique facilement dans leur apprentissage, le désir qu'elle suscite se révèle très nécessaire.

La chanson délivre l'imagination de l'apprenant, lui octroie le potentiel de cultiver les différents chemins pouvant le mener à son apprentissage, ce qui l'aidera à développer ses expériences. Donc, l'usage de l'activité de chanson est un outil serviable dans le sens où elle excite chez l'apprenant, la curiosité et l'intérêt.

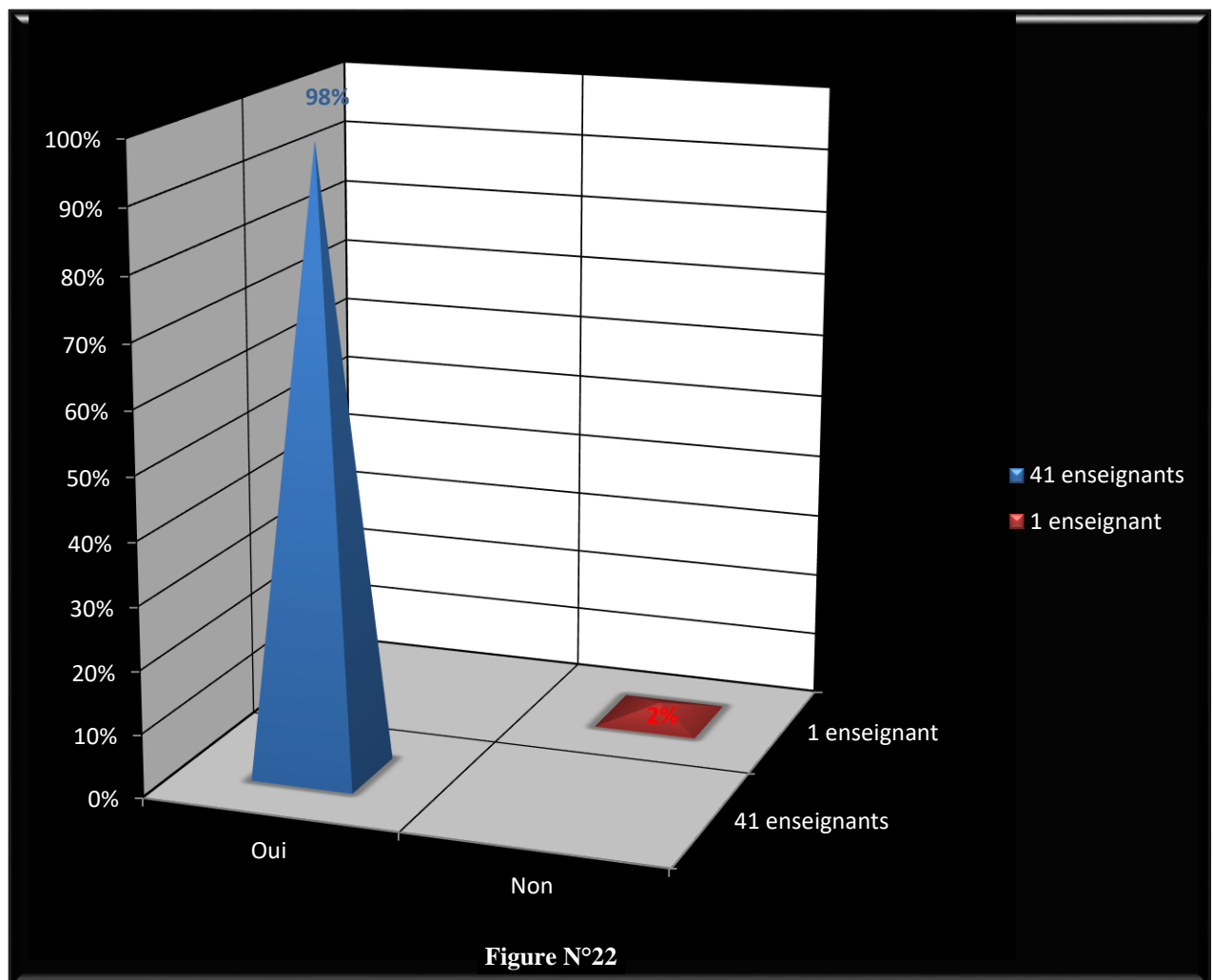
Les comptines et les chansons sont en effet, avec des apprenants, une des activités prospères dans la classe de langue étrangère, elles font partie du monde naturel de communication de tous les apprenants qui aiment apprendre, ils désirent tant, les chanter, les écouter, les danser.

Elles sont particulièrement utilisées comme base pédagogique en classe de FLE pour les motiver, et leur faire pratiquer la langue étrangère, avec un désir incommensurable et leur donner le plaisir d'apprendre cette langue étrangère qui cache une autre culture. Mais, également, elles déclenchent la prise de parole et l'interactivité en cours de français, elles facilitent la mise en place d'activités diverses et constituent une ouverture sur le monde extérieur. L'usage de cette activité est une pratique qui donne le sens à la créativité de l'enseignant et qui brise la monotonie des séances purement traditionnelles, tout en sollicitant l'association active des apprenants.

Question n° 22 : Considérez-vous la chanson comme un facteur déclencheur de motivation en cours ?

Remarque : Question destinée aux enseignants qui pratiquent l'activité de chanson

Oui	<u>42 enseignants</u>	98%
Non	<u>01 enseignant</u>	2%



A-Présentation des résultats :

Selon les résultats obtenus pour cette question, un seul enseignant pense que la chanson n'est pas un facteur déclencheur de motivation. La majorité des enseignants estiment que la chanson motive les apprenants.

B-Interprétation des résultats :

Nous avons montré dans la partie théorique que la chanson est un facteur stimulant et motivant dans l'apprentissage de la langue cible. Ce document authentique aide amplement l'apprenant à assimiler des apprentissages nouveaux. Cette activité est pratiquée par l'enseignant afin d'attirer chez l'apprenant le désir d'apprendre et de repérer les obstacles à travers des expériences langagières différentes vis-à-vis de notre langue maternelle. C'est un facteur très stimulant qui aide les apprenants à apprendre implicitement.

La chanson, est une activité stimulante, l'élève serait plus informé et aurait un rôle plus dynamique et plus autonome et celle que l'enseignant lui a assurée au long du parcours par la musique, sollicite l'engagement désiré durant sa formation. Le jeu ludique est un moyen d'exploitation pour l'apprenant. En effet, jouer est avant tout une façon d'expression et permet d'apprendre à maîtriser ses capacités et par conséquent ses émotions. Ainsi, l'activité de chanson est un dispositif de communication privilégié même s'il reste très intime. Elle est le reflet des étonnements et révèle généralement les sentiments de celui qui la pratique. Chanter avec des méthodes d'apprentissages est vraiment vital.

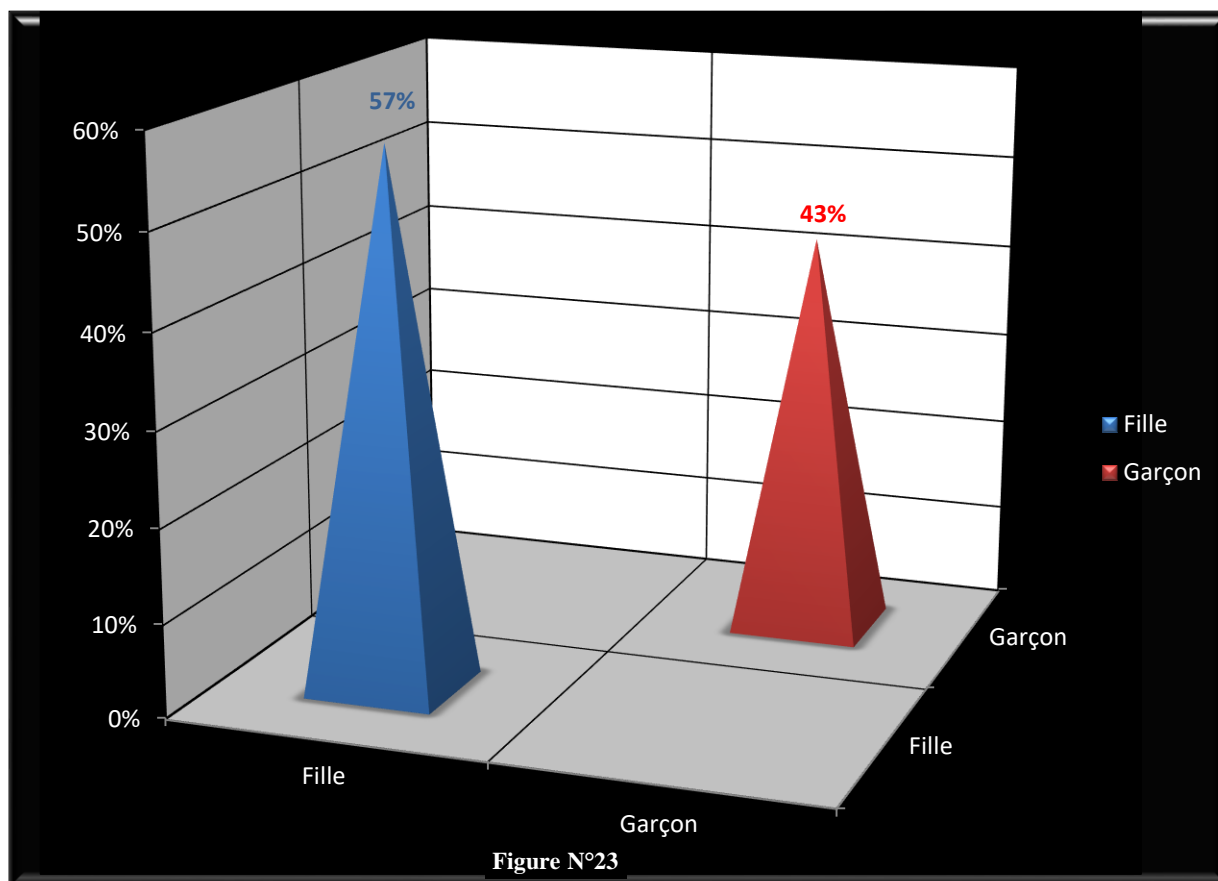
Finalement, la chanson procure chez les apprenants désir et motivation, qui facilitent l'apprentissage dans le sens où ils ne contestent jamais un climat d'apprentissage qui se qualifie de « ludique ». Ainsi, ils s'investissent totalement par l'approche de jouer, ils se sentent dans leurs éléments. Les situations ludiques cassent le climat frustrant en cours, ressenti couramment et habituellement chez les apprenants, par le biais des chansons. Mais, elles changent l'attention portée sur le contenu des cours en tâche ludique que les apprenants sont menés à réaliser, ceci les rend plus actifs et autonomes.

Sexe	Nombre
Filles	57%
Garçons	43%

100 apprenants → 100% apprenants

1-Filles → 57 → 57%

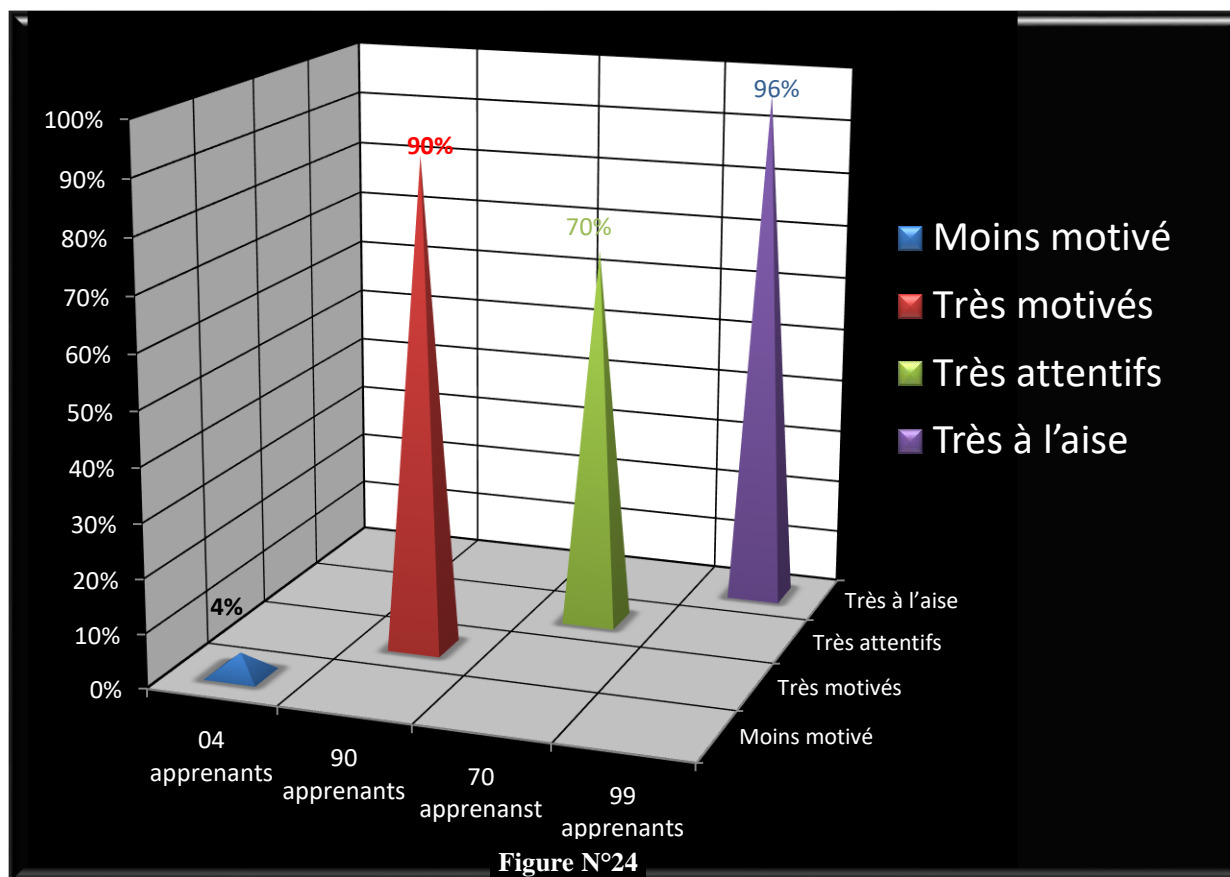
2-garçons → 43 → 43%



Question n° 23 : Comment voyez-vous le comportement de vos apprenant, vis-à-vis de la chanson ?

- 1- Moins motivé
- 2- Très motivés
- 3- Très attentifs
- 4- Très à l'aise

Réponse	Nombre de réponse	Pourcentage
Moins motivé	04	04%
Très motivés	90	90%
Très attentifs	70	70%
Très à l'aise	90	96%



A-Présentation des résultats :

D'après, les résultats obtenus pour cette question, quatre apprenants ne manifestent aucun signe de motivation pour cette activité. On le voit sur leur visage. Par contre, 90% d'apprenants se sentent motivés par ce support, ce qui représente un pourcentage très élevé. Mais également, nous avons repéré un chiffre plutôt positif de 70%, qui indique que les apprenants sont très attentifs aux chansons ludiques. Ce qui est plutôt rassurant. Ainsi, 96% d'apprenants se sentent très à l'aise, face à cette activité.

B-Interprétation des résultats :

Nous avons confirmé dans les questions précédentes de notre enquête que l'activité de chanson est un moyen stimulant et motivant dans l'apprentissage de la langue cible. Cette activité aide amplement l'apprenant à assimiler des apprentissages nouveaux, elle est pratiquée par l'enseignant afin d'attirer chez l'apprenant le plaisir d'apprendre.

Cependant, nous avons constaté, chez certain élève, une démotivation qui s'explique par l'étrange de ce support. Ils ne sont pas habitués à ce genre d'activité. Il faut signaler que les apprenants en question qui font partie de cette enquête, ne sont pas du même établissement, et ils n'ont pas les mêmes enseignants. En effet, certains ont déjà été familiarisés avec ce support avec leur apprenants, d'autres d'enseignants n'ont jamais pratiqué ces activités. C'est pour cette cause

que certains apprenants ne se sentent pas motivés. Or, la majorité des apprenants témoignent de la motivation car une grande partie d'entre eux, ont l'habitude de ce genre d'activité en classe. D'autres curieux et intrigués par les chansons, veulent découvrir ce qu'est la chanson en classe. D'ailleurs, c'est pour cette raison qu'ils sont très attentifs à ce genre d'activité qu'ils n'ont pas l'habitude de côtoyer en classe.

La chanson en soi, est une activité stimulante, l'élève serait plus informé et aurait un rôle plus dynamique et plus autonome, sollicitant l'engagement désiré durant sa formation. Ainsi, l'activité de chanson devient un moyen d'exploitation pour lui. En effet, chanter est avant tout, une façon d'expression qui permet d'apprendre à maîtriser sa capacité et par conséquent ses émotions. Le support ludique est avant tout un dispositif de communication privilégié même s'il reste très intime. Il est le reflet des étonnements et révèle généralement les sentiments de celui qui en fait l'usage. Chanter avec des méthodes d'apprentissages est vraiment vital.

La chanson procure chez l'apprenant du désir et la motivation qui facilitent l'apprentissage dans la sens où les apprenants ne contredisent jamais un climat d'apprentissage qui se qualifie surtout de « jeu ». Ainsi, ils s'investissent totalement par l'approche de chanter, ils se sentent dans leurs territoires.

La chanson casse, le climat ennuyeux en cours, qui est très souvent frustrant, ressentie très habituellement chez les apprenants. Ainsi, par le biais des activités de chansons, le « jeu » devient un lieu d'apprentissage, mais également, il transforme l'attention portée sur le contenu des séances en tâche ludique que les apprenants sont menés à achever. Ceci les rend plus actifs et autonomes.

La prochaine question N°24 c'est la seule question à laquelle les apprenants en question doivent répondre.

Bien sûr grâce à eux qui ont vraiment coopéré mais également à l'aide des enseignants interrogés qui ont réellement contribué à cette enquête, dans ce cas-là, il faut être précis et réunir tous les éléments pour tenter de répondre aux questions qui tournent autour de la problématique, comme le montre Garcion-Vautor (2003 :141) « *l'école participe à des choix d'outils et de pratique, réalisés par les enseignants en fonction d'une intention didactique précise* ». Après avoir créé un climat convivial entre nous et les apprenants interviewés qui se sont habitués à notre présence durant nos rencontres en classe et leur mise en confiance totale, de façon à éviter qu'ils ne soient pas ennuyés, histoire qu'ils puissent répondre confortablement.

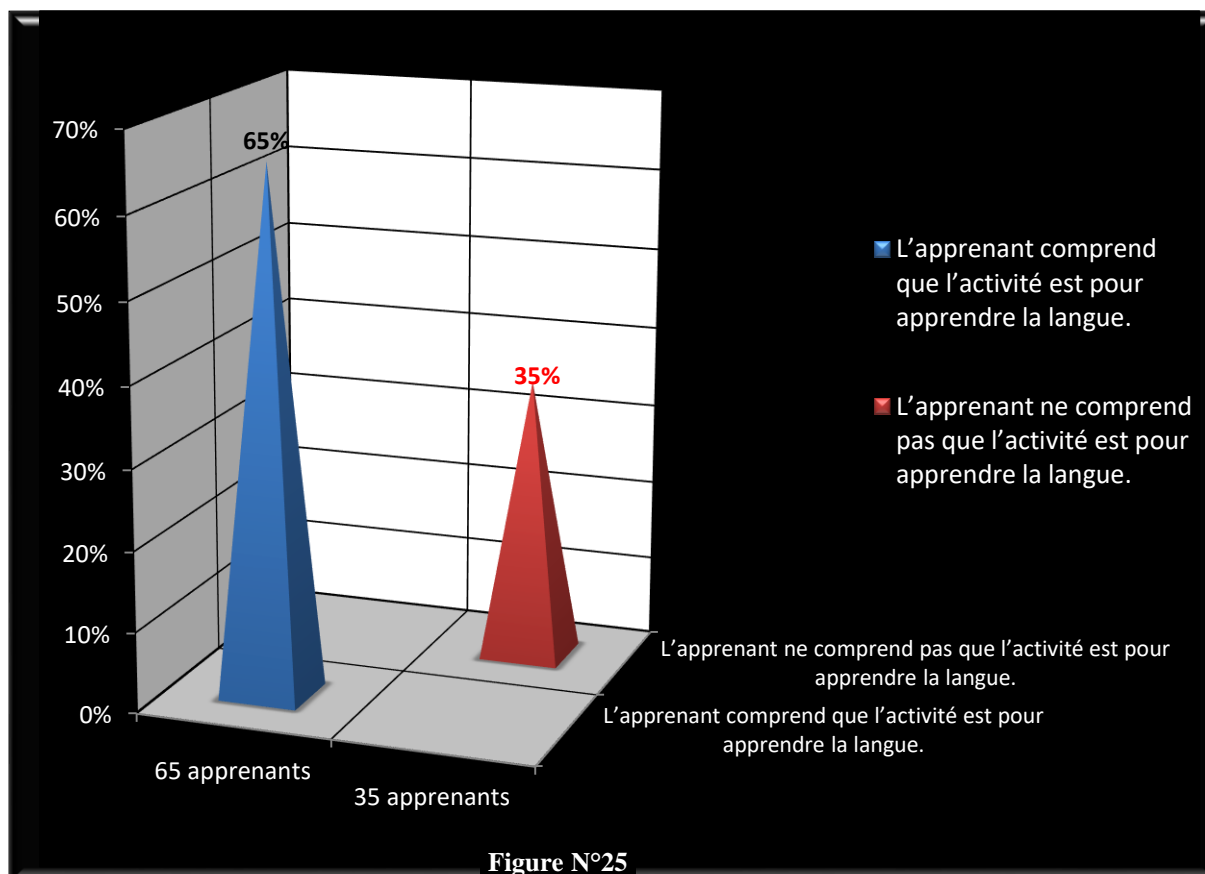
La durée de l'entretien varie normalement entre trois à cinq minutes, un temps très court, il faut signaler que les apprenants trouvent des difficultés à s'exprimer en langue française, ce qui nous a obligé à leur permettre de répondre parfois à nos questions avec leur dialecte. Dans cette partie

nous allons essayer d’analyser et d’interpréter les résultats obtenus à l’issue des différents recueils de données : nos enregistrements, nos observations et nos questionnaires.

Question n°24 : Pourquoi apprenez-vous la chanson ?

- 1- Pour apprendre à bien écrire et bien parler le français.
- 2- Pour seulement vous reposer et jouer en classe avec les camarades.

Réponse	Nombre de réponse	Pourcentage
L'apprenant comprend que l'activité est pour apprendre la langue.	65	65 %
L'apprenant ne comprend pas que l'activité est pour apprendre la langue.	35	35%



A-Présentation des résultats :

A la lecture de cet histogramme, nous avons remarqué que 65% des apprenants comprennent que l’activité de chanson est là, pour stimuler leurs apprentissages. On le voit à travers leurs anticipations. Or, 36% des apprenants ne comprennent toujours pas que la chanson n’est pas

seulement un « jeu », pour se distraire, mais également un moyen pour l'aider à apprendre et comprendre !

B-Interprétation des résultats :

Le contrat didactique suppose qu'on ne peut pas montrer le chemin de l'apprentissage si l'apprenant ne connaît pas les attentes de l'enseignant. Or, le contrat est implicite, normalement, chacun, d'eux a l'intelligence des attentes de l'autre. Mais, en réalité, les choses ne se passent pas comme ça : l'un dépend de l'autre. Cela rejoint l'idée de Meirieu: « *Il faut créer un espace dans lequel enseignant et enseignés vont s'accorder sur l'effort commun, ou du moins, le respect des démarches de l'un et de l'autre* ». ¹

Ce qu'il faut savoir dans cette citation c'est que l'enseignant est censé de transmettre, les savoirs qu'il est en mesure de transmettre tout en protégeant le plaisir de l'apprenant qui est censé d'apprendre les savoirs qu'il compte apprendre.

Quand il s'agit de l'apprentissage/enseignement, fondé proportionnellement, sur les activités ludiques, le vrai souci, dans l'application du support, c'est qu'il ne doit pas gâcher les intérêts et les attentes de l'apprenant tout en permettant à l'enseignant d'atteindre ses fins. Le piège est de perdre l'équilibre de repérer un intérêt commun entre l'apprenant et l'enseignant et, si l'on va jusqu'au bout de notre objectif, l'application de cette activité réclame une intelligence qui demande que l'enseignant ait une méthode fondée sur une logique pertinente d'une part. D'autre part, il faut, que l'apprenant ait l'intelligence, de trouver une solution, de saisir les attentes de l'enseignant.

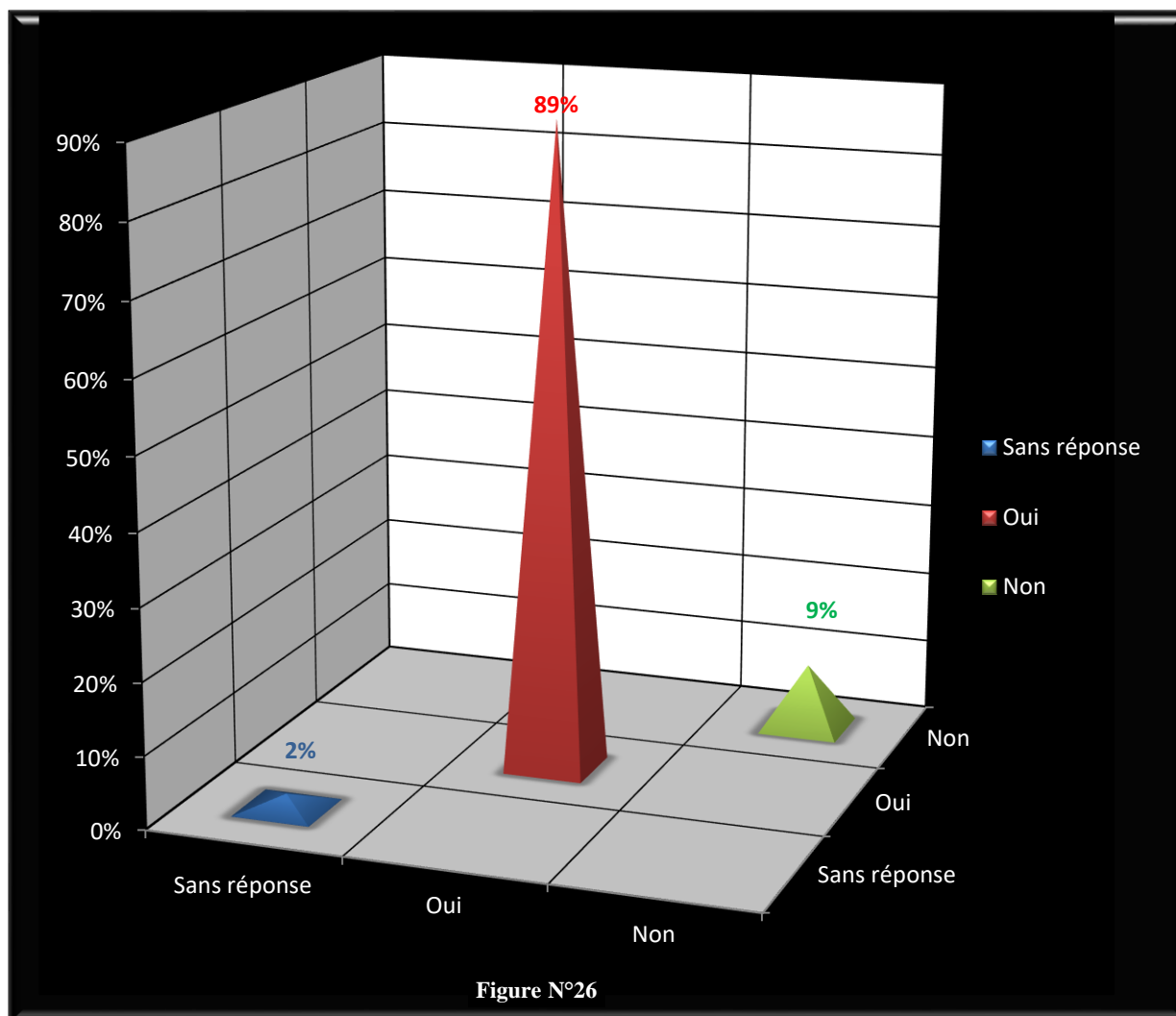
À notre avis, cette stabilité est légendaire et presque impossible à réaliser pour tous les enseignants et pour tous les apprenants puisque les enseignants et les apprenants ne sont pas les mêmes. Autrement dit, l'intelligence de faire saisir aux apprenants les attentes de l'enseignant, est une logique qui diffère d'un enseignant à un autre, mais aussi, l'intelligence de, saisir les attentes de l'enseignant est aussi une logique qui diffère d'un apprenant à un autre.

Ainsi, pour les apprenants qui ont des difficultés à comprendre l'activité de chanson, c'est un « jeu » pour apprendre, pas uniquement un « jeu » pour jouer. Certes, c'est une application pour les motivés, mais il faut, qu'ils sachent que ce n'est pas suffisant. Il faut qu'ils comprennent qu'il faut sortir du programme, alors que cette activité est là pour aider le programme, à condition que l'apprenant a l'intelligence de comprendre ça. Mais également, à l'enseignant de le guider vers ce chemin.

¹MEIRIEU P.1985, L'école, mode d'emploi, 4e éd. 1989, Paris, ESF éditeur. Page 40

Question n° 25 : Est-ce que les apprenants arrivent à mémoriser de nouveaux mots à travers l'activité de chanson ?

Oui	89%
Non	09%
Sans réponse	02%



A-Présentation des résultats :

89% des enseignants s'accordent à dire que les apprenants, en général, parviennent à graver de nouveaux mots, dans leur mémoire, à travers l'activité de chanson. Par contre, nous avons observé, neuf enseignants qui ne partagent pas cette idée, et deux enseignants qui n'ont pas fourni une réponse claire.

B-Interprétation des résultats :

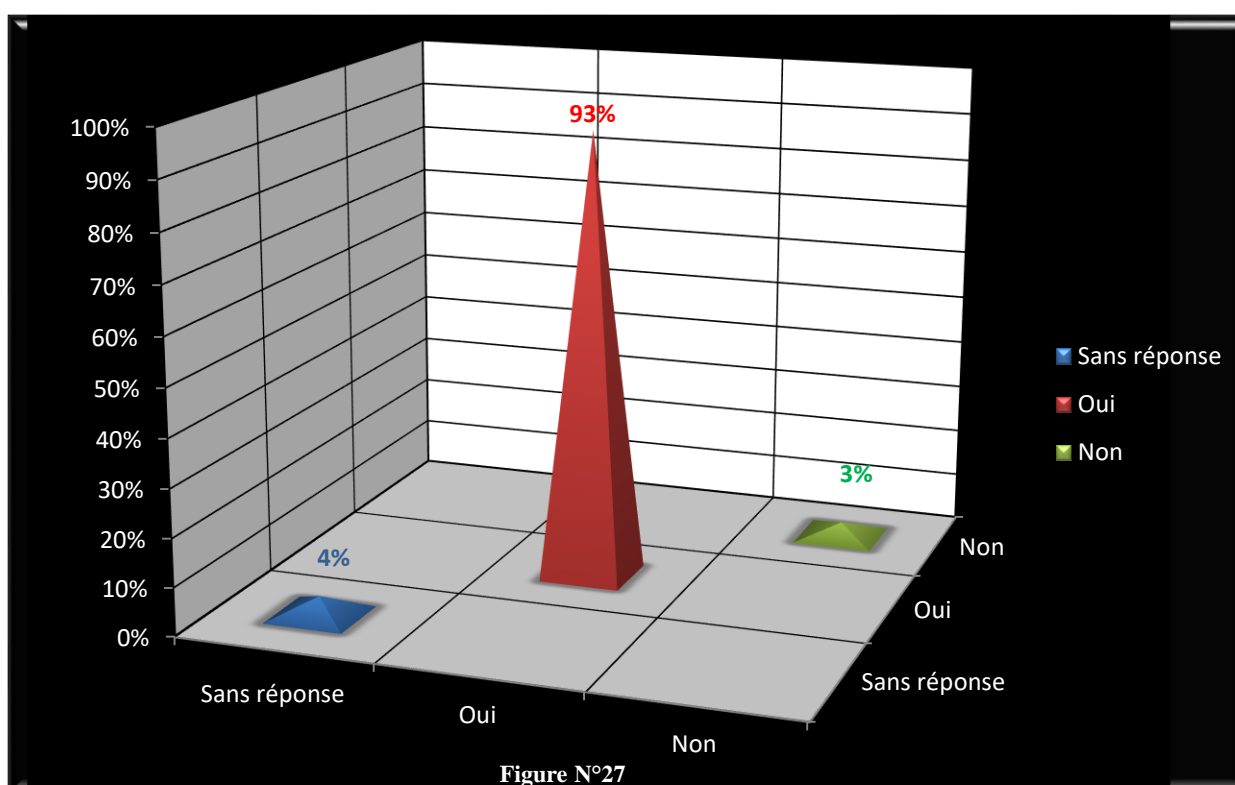
Un constat réel est affirmé par une majorité écrasante des enseignants, sur la mémorisation des nouveaux mots à travers les activités de chanson. Ceci dit l'activité de chanson a une influence

positive sur l'apprentissage du vocabulaire, notamment quand il s'agit de la langue cible. L'usage de cette activité permet à l'apprenant d'assimiler et de saisir le sens des mots en lui facilitant la compréhension. Cette dernière représente un facteur fondamental pour la mémorisation, elle participe à personnaliser ses expériences, au sein de l'école, ce qui favorise davantage sa mémorisation. L'activité de chanson stimule le vocabulaire et représente un atout major, pour son apprentissage, par le désir qu'elle engendre, et au-delà du plaisir qu'elle procure, elle renforce la mémoire auditive, visuelle, motrice graphique, etc...

L'élève a besoin de bâtir dans un premier temps, un champ lexical qui lui permettra au fur et à mesure, de construire des phrases simples et correctes, histoire de comprendre et d'apprendre les bases de l'expression orale qui l'aide dans des situations de communication.

Question n° 26 : La chanson, peut-elle aider à assimiler aisément des mots nouveaux ?

Sans réponse	4%
Oui	93%
Non	3%



A-Présentation des résultats :

L'argument est de force, une majorité écrasante d'enseignants en question confirment l'utilité, de la chanson dans l'apprentissage et la compréhension des mots nouveaux. Or, nous avons repéré une minorité insignifiante qui estime, que la chanson ne peut pas, aider suffisamment, à assimiler de mots nouveaux. 4% des enseignants n'ont aucune réponse à nous donner pour pouvoir évaluer.

B-Interprétation des résultats :

Au vu des données recueillies des questions précédentes, nous pouvons dire que le rôle de la chanson comme activité ludique est assurément affirmé dans l'enseignement / apprentissage de langue étrangères et notamment ici, dans l'apprentissage des mots qui incarnent la base de la langue, voir le code d'accès pour ouvrir un chemin vers un apprentissage efficace de la langue étrangère, une affirmation confirmée par une majorité écrasante des enseignants en question. Ceci nous permet de confirmer que par l'activité de chanson, les apprenants associent l'expression à l'action en usant son esprit. Cette alliance du geste au mot participe à mémoriser l'information.

Conclusion

L'étude et l'interprétation des résultats de l'enquête et de l'expérimentation sur l'activité ludique en général et l'activité de chanson en particulier, nous amènent à retenir les points pertinents suivants :

- Le support ludique représente un facteur très important dans l'assimilation et la structure de nouvelles sources d'apprentissage et de connaissances dont l'enseignement du français langue étrangère peut amplement en bénéficier.
- Les enseignants de la langue cible et particulièrement ceux du cycle moyen utilisent l'activité de chanson dans leurs différents usages, en conjugaison et en vocabulaire, à l'oral, à l'écrit puisqu'ils y trouvent un naturel stimulant d'apprentissage et l'acquisition de la langue. Par le biais de la musique, les apprenants développent leur propre créativité et leur imagination, ce qui participe à mémoriser efficacement les nouveaux mots et les nouvelles connaissances.
- L'usage des activités ludiques et l'activité de chanson favorisent et stimule la motivation dans les apprentissages des langues étrangères. Les apprenants s'engagent et ressentent une confiance en eux. Ils éprouvent le plaisir de réaliser les travaux qui leur sont attribués.
- Les activités de chanson adoptées en classe installent une atmosphère favorisant la communication. La chanson come « jeu » permet à l'apprenant d'entretenir des échanges, de coopérer et collaborer avec l'autre dans l'objectif de réussir son apprentissage.

- Le recours à la chanson comme activité intermédiaire entre les apprentissages et l'apprenant a été approuvé par la majorité des enseignants en question. Donc son efficacité n'est plus à démontrer.
- En mettant une comparaison entre les constats collectés auprès des enseignants et des apprenants en question et ceux qu'on a obtenus à terme de cette expérience, nous estimons que l'impact positif des activités de chanson dans l'apprentissage des nouveaux mots n'est plus à prouver ; les constats prouvent que l'enseignement, à travers l'activité de chanson ludique, renforce et facilite l'apprentissage chez les apprenants.
- L'introduction de la chanson en classe du FLE confirme une activité qui renforce non seulement la motivation des apprenants mais appelle certains désirs qui manquent très souvent dans les méthodes traditionnelles de l'enseignement-apprentissage.

A travers cette expérimentation, nous finirons par dire que la chanson a pu vraiment assurer sa place comme support pédagogique efficace. Elle sert l'apprenant dans son apprentissage du F.L.E. à l'école et, une fois adulte, il peut contribuer à la construction d'une société nouvelle.

Nous savons que l'introduction de l'activité ludique telle que la chanson, doit être accompagnée par une formation des enseignants. L'activité de chanson, comme l'un de ces supports didactiques, nécessite de la part de Ministère de l'Education, une bonne attention et une très bonne initiative pour former des enseignants dans cette discipline. En effet, savoir les capacités offertes par la chanson et aussi la façon dont elle doit être expérimentée au sein de l'école algérienne assure un bon déroulement des séances d'apprentissages et, par-là, une bonne acquisition du français langue cible.

CHAPITRE 4

**ÉVALUATION DIAGNOSTIQUE ET
ERREURS COMMISES PAR LES
APPRENANTS EN QUESTION.**

Introduction

Le processus d'apprentissage qu'il soit linguistique ou non ne se bâtit pas sur le néant, mais il s'édifie sur des savoirs, des savoir-faire et des savoirs-être. L'apprentissage d'une langue étrangère vient superposer ces savoirs. De ce fait, le contact entre la langue cible et la langue maternelle peut entraîner tantôt une accélération du processus de l'apprentissage ciblé, tantôt un freinage de ce dernier aboutissant à des erreurs d'interférences dites linguistiques.

Ces interférences se traduisent en confusions dues à des ressemblances ou à des dissemblances linguistiques avec la langue maternelle et la langue cible. Ces interférences se mélangent solidement au point de devenir une importante source d'erreurs pour les apprenants. Chercher à localiser ces éventuelles erreurs, à éclaircir leurs sources et à proposer des outils en vue d'une remédiation faisable s'avère être une composante nécessaire de la pédagogie de l'enseignement/apprentissage. Cette interférence linguistique dont on parle demeure l'une des contraintes auxquelles se heurtent perpétuellement les apprenants algériens dans le processus d'apprentissage de la langue française. Anticiper et empêcher ces interférences représente à la fois un défi et un objectif pour l'enseignement. Cette étude porte sur l'analyse des erreurs récurrentes des apprenants algériens ayant fait une centaine d'heures de français. Fondée sur un corpus d'examens finaux, ce chapitre vise à localiser les erreurs commises, à comprendre leurs sources.

4.1. L'évaluation en production orale et écrite

4.1.1. CECRL

On s'aperçoit fréquemment qu'un apprenant est subjectivement évalué en expression orale alors qu'il s'agit pour lui de la compétence la plus difficile à maîtriser. Il nous semble évident qu'on ne peut pas lui demander de plaider une idée à l'oral si au préalable, il n'a pas étudié les actes de parole qui y correspondent et s'il n'a pas acquis également le lexique qui permet de concrétiser la tâche qu'on lui demande. Là encore, nous ferons référence aux scripteurs généraux de la compétence de l'expression orale du Cadre Européen Commun de Référence, afin de savoir ce que l'on est en droit de faire (voir le tableau) :

Production orale en générale	
C2	L'apprenant peut produire un discours élaboré, limpide et fluide, sans calques avec la langue maternelle, mais avec une structure logique efficace qui aide le destinataire à remarquer les points importants.
C1	L'apprenant peut faire une présentation ou une description d'un sujet complexe en intégrant des arguments secondaires et en développant des points particuliers pour parvenir à une conclusion appropriée.
B2	L'apprenant peut méthodiquement développer une présentation ou une description soulignant les points importants et les détails pertinents. Il peut faire une description et une présentation détaillées sur une gamme étendue de sujets relatifs à son domaine d'intérêt en développant et justifiant les idées par des points secondaires et des exemples pertinents.
B1	L'apprenant peut aisément mener à bien une description directe non compliquée de sujets variés dans son domaine en la présentant comme une succession linéaire de points
A2	L'apprenant peut décrire ou présenter simplement des gens, des conditions de vie, des activités quotidiennes, ce qu'on aime ou pas, par de courtes séries d'expressions ou de phrases non reliées entre elles.
A1	L'apprenant peut produire des expressions simples isolées sur les gens et les choses.

Tableau 1 niveaux communs de compétences Echelle globale

Pour chaque niveau, le cadre propose des descripteurs qui permettent d'évaluer les apprenants et de les positionner selon leurs compétences dans l'un des niveaux proposés dans cette échelle.

4.1.2. Public visé

Le public avec lequel nous travaillerons se résume particulièrement à une classe de français de 2^{ème} AM, un public d'adolescents de 13 et 14 ans. C'est un « public captif » selon l'expression de Janine COURTILLON (2003-13). Ces derniers sont prisonniers d'un établissement dans lequel ils doivent supporter toute une série d'apprentissage. Mais également ce public-là est, en général, moins actif dans le processus d'apprentissage, trop habitué à être guidé dans un aspect de passivité durant ses années scolaires passées.

En ce qui concerne son niveau en français, il nous a été très pénible de le définir selon le cadre Commun Européen de Référence pour les langues. Nous avons évalué selon le CECRL (Grille pour l'évaluation diagnostique)¹. La conception de l'enseignement – apprentissage d'une langue étrangère dans le système scolaire algérien ne suit pas les instructions de ce dernier.

En effet, c'est un apprentissage focalisé sur la rectification de la langue, avec un programme

¹ Annexe n°02 page 225

qui est mené par des activités d'un manuel avec, parfois quelques situations pour s'exprimer à l'oral, sans faire attention à la prononciation ou à façon de parler.

Cependant celles-ci restent assez superficielles et non fiables, mais également loin des principes de l'approche communicative. Aussi, peut-il y avoir de très larges écarts entre les compétences à l'oral et les compétences à l'écrit pour un niveau requis du CECRL.

Ensuite, afin d'évaluer la compétence de l'expression orale, les soixante apprenants bénévoles étaient amenés à passer un entretien dans lequel nous avons posé d'éventuelles questions selon le niveau qu'ils avaient déterminé en autoévaluation. Ces questions étaient ajustées quand nous avons constaté que le niveau estimé par l'apprenant n'était guère son niveau réel. Progressivement, nous entourions sur la grille d'évaluation la moyenne qui correspondait à chacun des critères.

Par ailleurs, les apprenants, avec qui nous nous entretenons, ont un niveau très hétérogène qui se situe entre A1 et A2 selon le CECRL.

Le premier : Niveau A1 : 40 apprenants.

Le second : Niveau A2 : 10 apprenants.

Après la sélection, nous avons créé une classe virtuelle avec 10 apprenants. Donc notre étude va porter sur le second (niveau A2).

Le tableau ci-dessous présente des constatations concernant la classe en question.

Capable de				Prérequis
Classe	Profil	Compréhension orale	Expression orale	A2
Classe de 10 apprenants	Ages entre 13 et 14 ans	1- Comprendre des mots familiers et des expressions simples. 2- Comprendre des questions simples. 3- Comprendre des explications et des informations ainsi que des consignes, instructions. 4- Comprendre des dialogues simples de la vie quotidienne 5- Comprendre des récits courts.	Peut décrire ou présenter simplement des gens, des conditions de vie, des activités ou pas, par de courtes séries d'expression ou de phrases non reliées entre elles.	Auto évaluation
				Niveau réel
				A2
				A2

4.1.3. Vers une vraie autonomie langagière

Il nous semble que le moyen le plus efficace pour maîtriser et s'acheminer vers cette autonomie est qu'il faut fournir aux apprenants les outils indispensables et transférables pour édifier du sens en français. Si l'on examine les prérequis indispensables pour une autonomie de l'apprenant

en compréhension orale, on se rend compte qu'une bonne partie de ces prérequis peuvent être des habiletés traitées par l'étude de chansons.

Ce tableau illustre les compétences développées par l'étude de la chanson ¹:

Les compétences développées par l'étude de la chanson	
Prérequis	Etre capable de :
Savoirs	- Utiliser les notions et catégories grammaticales suivantes ▲ 1-Aspects ▲ 2-Schémas intonatifs (intonation) ▲ 3-Chiffre
Prérequis	Etre capable de :
Savoir-faire	<ul style="list-style-type: none"> ❖ 1-Anticiper <ul style="list-style-type: none"> ▪ A partir d'un titre ▪ A partir d'un court dialogue ❖ 2-Repérer <ul style="list-style-type: none"> ▪ Les éléments d'information d'un sujet ▪ Les éléments lexicaux communs ▪ Les mots porteurs de sens ▪ Les formes non accentuées ▪ Les unités de sens ▪ Les schémas intonatifs ▪ La prosodie de phrase ▪ La ponctuation (virgules, le point d'exclamation ou d'interrogation) ▪ Les sons différents ▪ Les types de phrases ▪ Les mots de liaison ❖ 3-Classer <ul style="list-style-type: none"> ▪ Organiser les éléments d'information ▪ Des hypothèses ▪ Faire une synthèse
Prérequis	Etre capable de :
Savoir -être	<ul style="list-style-type: none"> ❖ 1-Comprendre ce qu'il est demandé de faire ❖ 2-Accepter de suivre les consignes données ❖ 3-Se concentrer et Etre persévérant

On voit tout l'intérêt d'apprendre aux apprenants à percevoir les spécificités et les originalités de la langue orale cible, à les différencier avec leur langue source.

Lorsqu'ils seront habitués à ces régularités, ils percevront plus aisément et donc les

¹Ministère de l'éducation nationale (2003). « Document. D'accompagnement des programmes de la 2^{ème} ANNEE MOYENNE ». Direction de l'enseignement fondamental, commission nationale des programmes. Page N°29-46.

reproduiront avec plus de facilité, il en résultera un net progrès dans leurs compétences en compréhension orale puis en production orale. C'est donc dans l'intérêt de s'acheminer vers une vraie autonomie chez nos apprenants que nous avons décidé d'introduire des chansons dans les séquences pédagogiques. Nous avons décidé également de travailler l'écoute aussi souvent que possible dans toutes les séquences en faisant appel aux documents sonores authentiques et visuels, afin de développer cette compétence chez les apprenants.

4.2. Quelques erreurs constatées

Les stratégies d'enseignement nouvelles du FLE (à l'exception des méthodes audio-orale et situationnelle), considèrent l'erreur comme phénomène naturel dans l'apprentissage : « *Si l'apprentissage d'une langue étrangère est une activité cognitive à faire et à vérifier des hypothèses sur des structures de la langue cible, l'apprenant fera obligatoirement des erreurs* ». (Perdue C., 1980)

Une erreur est un énoncé écrit ou oral inacceptable qui représente une violation de la règle grammaticale ou sémantique de la langue. On différencie deux types d'erreurs : erreurs de performance et erreurs de compétence.

4.2.1. Erreurs de performance

Il s'agit des éventuelles erreurs d'inattention temporaires, d'oubli, de « lapsus », dues à des distractions, au stress ou à la fatigue se manifestant lors des épreuves, aboutissant à un désordre dans l'application d'une règle pourtant connue. H. Besse et R. Porquier, explique que : « L'apprenant connaît la règle qu'il aurait dû appliquer ; il est donc capable de se corriger. Ceci correspond à ce qu'on appelle communément la faute ». (H. Besse et R. Porquier, 1991 :209)

4.2.2. Erreurs de compétence

Il s'agit des éventuelles erreurs que l'apprenant ne peut pas rectifier. Ce dernier commet des erreurs non pas à cause d'une incapacité mais à cause de son niveau de connaissance de la langue cible étudiée à un moment bien précis. Cela rejoint l'idée de Besse H et Porquier R : « *Il s'agit des erreurs que l'apprenant ne peut pas corriger. L'apprenant en commet non pas à cause d'une inaptitude mais à cause de son niveau de connaissance de la langue étrangère étudiée à un moment donné* » (Besse H. et Porquier R., 1991 : 209). L'erreur divulgue la connaissance inachevée de la langue cible. Cependant lorsqu'il progresse, au fur et à mesure, il devient conscient, ensuite, il s'améliore et maîtrise plus d'expérience : il ne fera plus ou peu de telles erreurs. Inversement à la faute, il est faisable d'anticiper les erreurs des apprenants si ces erreurs sont systématiques et lorsqu'elles proviennent de la langue maternelle ou d'une autre langue étrangère.

4.3. Erreurs dues à la langue maternelle : l'arabe dialectal

Les erreurs aperçues par le corpus permettent de distinguer entre trois types d'erreurs : morphosyntaxique, sémantique et phonétique.

4.3.1. Interférence morphosyntaxique

Contrairement au français et à l'arabe, cette dernière possède deux types de phrases : la phrase nominale et la phrase verbale. Or le français ne connaît que la phrase verbale. La phrase verbale en arabe suit l'ordre Verbe- Sujet-Objet (VSO), telle que « écrit Omar son devoir » équivaut en français à : Omar écrit son devoir ; ce type de phrase n'a pas conduit à des incorrections dans notre corpus. Cependant, la phrase nominale dont l'ordre syntaxique est Sujet – Attribut, telle que « Sofiane enseignant » équivaut en français à : Sofiane est professeur. L'existence de la phrase nominale en arabe témoigne la lacune de la copule "être" dans les écrits des apprenants. Certes, ces derniers commettent constamment des erreurs comme « il à Paris », « vous malade », L'une des premières erreurs récurrentes et péniblement corrigibles dans l'apprentissage des jeunes apprenants algériens est l'omission des articles indéfinis comme : « c'est maison », « je prends taxi, « il voudrait café », « il travaille avec femmes ». En effet, l'apprenant algérien connaît un seul article défini « EL » pratiqué pour tous les genres des noms, comme dans « Al-bent », « la fille ».

4.3.2. Interférence sémantique

Dans leur processus d'apprentissage, les jeunes apprenants algériens ont recours au calque sémantique ou à la traduction littérale de l'arabe en français aboutissant tantôt à des énoncés corrects comme « il sait sa leçon par cœur », mais tantôt à d'autres incorrects inacceptables culturellement comme par exemple : « Il travaille dentiste » équivaut à « il travaille comme dentiste », « frapper un téléphone » équivaut à « donner un coup de téléphone », « il s'habille un pull » équivaut à « il met un pull », « prendre une bonne note moyenne » équivaut à « avoir une bonne moyenne », « demander une question » équivaut « poser une question » ect...

4.3.3. L'interférence phonétique

La confusion phonétique au niveau de la prononciation figure dans notre corpus écrit, elle se manifeste de temps à autre dans les activités orales d'interaction communicative. Il ne serait pas vain de citer l'exemple de l'éternelle erreur de confusion des jeunes apprenants algériens entre le phonème « b » et le phonème « p » comme « parapluie » équivaut à « parablui ». En effet l'arabe ne connaît pas de phonème /p/ ce qui entraîne des contraintes de prononciation et parfois des difficultés d'orthographe.

De manière à mettre en exergue des exercices de remédiations, il nous a fallu nous incliner sur les erreurs faites par les apprenants en question. Bien évidemment, tous n'ont pas les mêmes problèmes de remédiation. On constate certaines ressemblances dans les difficultés que peuvent engendrer la compréhension ou l'expression orale en classe de 2^{ème}AM, des erreurs pouvant empêcher partiellement, voire complètement la communication.

Les contraintes liées directement à la compréhension orale engendreront des erreurs en production orale car, comme nous l'avons signalé, il est quasiment impossible de reproduire oralement un son que l'on ne perçoit pas bien. Ces difficultés ont donc été sélectionnées et regroupées, de manière à être étudiées plus facilement, en trois parties, c'est-à-dire le phonème, les mots, la phrase. Les erreurs liées au découpage de la phrase se situent en compréhension comme en production. L'apprenant n'étant pas habitué à remarquer les pauses effectuées par l'enseignant a tendance à croire que les mots s'enchaînent rapidement et donc à ne pas parvenir à saisir le vrai sens du message. De même, en production, le découpage de la phrase ne se fait pas correctement et empêche la communication de façon incommode. Ainsi, sur la phrase « Il s'appelle Pierre, il a 17 ans » la majorité des élèves avaient segmenté de la manière suivante :

« /Il/s/'a/ppelle/Pierre/Il/a/17/ans/ ».

Erreur sur laquelle nous avons proposé un travail pour faire comprendre certaines définitions de segmentation de phrase. Une autre erreur liée à la phrase est celle des jeux de mots accentués et inaccentués que les apprenants ont des difficultés à percevoir. Ce qui leur fait toujours dire que la langue française est difficile c'est par exemple : (**l'accent du mot**), certains apprenants avec qui nous travaillons ne portent pas l'accent sur la dernière syllabe du mot ou du groupe de mots :

***L'accent du mot :** Ex1 « tableau »

Ainsi, dans le mot **tableau**, on a la syllabe **ta**, qui est inaccentuée, et la syllabe **bleau** qui est accentuée (elle est prononcée avec moins de force) pour l'ensemble des apprenants.

Ex2 : j'ai ajouté l'adjectif **vert** au mot *tableau* pour former l'expression **tableau vert**

Pour certains apprenants le mot **tableau** n'a pas perdu son accent au profit du mot **vert**.

***Place de l'accent dans la phrase :**

Certains apprenants avec qui nous travaillons ne savent pas que l'accent frappe la syllabe finale de tout groupe de mots liés par le sens et non séparés par une pause. Pour cela nous avons montré que la place de l'accent variait donc d'un énoncé à un autre et la longueur d'un groupe peut être liée à la rapidité du débit.

EX1 : « **j'ai écrit au tableau vert la semaine dernière** »

Certains apprenants ne savent pas que la phrase peut être prononcée comme un seul groupe accentuel, avec l'accent sur la syllabe **nière**.

Ex₂ : Certains apprenants ne savent pas que la phrase peut être aussi séparée en deux groupes accentuels ; (**j'ai écrit au tableau vert – la semaine dernière**) avec un accent sur les syllabes **vert** et **nière**.

Ex₃ : Certains apprenants ne savent pas qu'une phrase peut aussi comporter trois groupes accentuels : **j'ai écrit – au tableau vert – la semaine dernière** avec un accent sur la syllabe **cri**, un autre sur la syllabe **verte** et un troisième sur la syllabe **nière**.

En compréhension, certains apprenants ne perçoivent pas les temps forts et les temps faibles, et en production orale, ils ont tendance à prononcer les mots sans donner une intonation exacte, ni respecter le rythme dans la phrase. Cela signifie que les élèves n'ont pas une idée sur la règle qui dit que le sens ne dépend pas uniquement du sens des mots mais de l'intonation et du contexte communicatif, et de la situation dans laquelle se trouvent les locuteurs, sachant qu'il est impossible d'étudier la fonction expressive d'un énoncé qui est en dehors de toute situation de communication et que la ponctuation ne suffit pas à donner l'intention de communication. Certes, c'est une aide non négligeable, mais le contexte seul détermine s'il s'agit d'un reproche, d'une inquiétude ou même d'un désir.

Nous avons remarqué trois erreurs d'intonation :

- Erreur d'intonation vis-à-vis de la fonction distinctive : un énoncé interrogatif à la place d'un énoncé exclamatif par exemple.
- Certains apprenants ne marquent pas les frontières des groupes rythmiques :
« **Tu vas-bien-Salim ?** » au lieu de : « **tu vas bien-Salim ?** »
- Certains apprenants donnent une autre fonction expressive : **la jalousie** au lieu du reproche par exemple.

Toutes ces erreurs peuvent se manifester ensemble. Concernant le rythme, les apprenants ne savent pas que le rythme dépend beaucoup de la syllabe qui est l'unité rythmique de base à l'oral, mais également ne savent pas qu'il s'agit de la syllabe à l'oral et non à l'écrit, comme en prosodie.

Ex. « **ils arrivent avec du retard** » 8 syllabes.

4.3.4. Erreurs rythmiques

- Certains apprenants oublient parfois une syllabe, ex. « **il va [?] Tlemcen demain** »

- Certains élèves ajoutent une syllabe ou syllabe accentuée. Ex. « **ils adorent la vie !** ». Verbe « adorent » se prononce de cette façon : « a/dor/en » ou « a/dor/en/t »
- Les apprenants ajoutent parfois un phonème, y compris les liaisons, ex. « il est trop /pe/ti/t/ » prononciation du « t » final.

La méconnaissance des règles et les lois d'accentuation de mots par les apprenants les font aboutir également à produire oralement des erreurs qui empêchent la communication et donc à ne pas déchiffrer le sens d'un message oral, ce qui explique les problèmes d'interférences, autrement dit le passage de l'arabe au français.

Le dernier type d'erreurs porte sur la discrimination auditive bien que ce type d'erreurs se manifeste encore plus en production orale qu'en compréhension. On peut en conclure que si les apprenants n'arrivent pas à prononcer certains sons, c'est qu'ils n'ont pas intériorisé et respecté les règles de prononciation, ou les différentes prononciations d'une même lettre. Ces types d'erreurs relèvent précisément du passage de l'écrit à l'oral, les élèves ont toujours du mal à faire le rapport entre phonie et graphie. Ainsi, nombreux dans cette classe avaient tendance à commettre les erreurs suivantes :

4.3.5. Sons vocaliques

[i] ou [u] au lieu de [y]

- [c] au lieu de [œ] ou [o]
- [i] au lieu de [ɜ] ou [ɜ] au lieu de [i]
- Dénasalisation : [in] au lieu de [ɜ]

[an] au lieu de [a]

[on] au lieu de [c]

4.3.6. Sons consonantiques

Certains élèves de cette classe prononcent :

- [b] au lieu de [p]
- [f] au lieu de [v]

Ces erreurs peuvent se manifester par le fait que les élèves se reportent aisément au système phonétique de leur langue maternelle voire qu'ils n'ont pas intériorisé les différences avec la langue cible.

Une fois conscient des erreurs produites par mes apprenants dans les deux compétences, il nous a fallu chercher des activités qui favoriseraient l'apprentissage et la fixation de certaines régularités de la langue française.

4.4. Choix du support

Pour remédier à l'erreur, il appartient à l'enseignant de convaincre ses apprenants que l'erreur, étant une difficulté et un phénomène naturel du processus d'apprentissage, est inéluctable mais corrigible. Partant de ce constat adopté actuellement par presque tous les didacticiens, l'apprenant et l'enseignant examineront conjointement et positivement l'erreur : les deux devront en profiter, chacun pour son propre compte. Christine Tagliante écrit à ce propos : « [...], [les erreurs] sont bien inséparables du processus d'apprentissage, mais doivent être considérées par l'enseignant plutôt comme une aubaine que comme un inconvénient. Si, pour l'élève cette démarche est un moyen de progresser, elle est pour l'enseignant une source d'information, d'analyse des besoins individuels et collectifs en vue d'un choix "cible" des activités d'apprentissage ». (Tagliante C., 1994 :34).

Le support « chanter une chanson française en classe de français », est une activité toute trouvée pour incruster des exercices de remédiation sur les erreurs produites par nos apprenants. Il nous a paru plus original et sympathique pour eux autant que pour nous de travailler sur un registre de chanson authentiques mais également sur des vidéo-clips plus originaux. Les chansons n'ont pas été choisies par nos élèves, ceux-ci auraient certainement préféré travailler sur des chansons plus rythmiques, mais n'incarnant pas souvent des formes grammaticales correctes ou parfois un vocabulaire trop familier et notamment dont l'intérêt phonétique était limité pour notre objectif.

Nous avons sélectionné des chansons présentant un rythme adéquat aux activités que nous voulions suggérer aux apprenants, de manière à ce que certaines régularités de la langue française leur sautent aux oreilles et qu'ils n'aient pas l'impression que les activités suggérées soient absurdes et ne conviennent pas à une réalité. Chaque chanson proposée dans nos activités traite une ou deux erreurs citées auparavant. Nous avons aussi travaillé sur le même support qui nous a permis de faire à nos apprenants une étude spécifique sur le rythme dans la phrase française. Mais nous avons également travaillé sur l'audio-visuel comme moyen pour étendre les capacités de compréhension et d'expression orales.

Conclusion

L'étude des erreurs commises par les apprenants en question montre que les difficultés dues à la langue maternelle sont quasiment les mêmes et s'il y a lieu de différence, ceci provient des différences individuelles. A l'inverse, les erreurs produites dues à la première langue cible, le français, sont plus manifestes et plus récurrentes chez les apprenants algériens. La pratique de la langue française au quotidien en est la cause. Les origines des aspects erronés ne proviennent pas

toujours des sources linguistiques, liées à la langue maternelle ou à la deuxième langue cible. Inévitablement, il se peut que des d'éventuelles erreurs faites par les apprenants proviennent de l'usage inadapté des enseignants eux-mêmes. « *Certains enseignants tout en ayant entre les mains des méthodes inspirées de l'approche communicative et fonctionnelle, appliquent encore des principes de la méthode traditionnelle, dite grammaire / traduction.* » (Al Rabadi N. 2004 : 780).

L'inadaptation des perspectives universelles usées démontre, une fois de plus, l'importance de concevoir un manuel qui répondra directement aux besoins des apprenants particulièrement en termes de temps partagé pour l'apprentissage et qui prend en compte leurs particularités sociolinguistiques.

CHAPITRE 5

EXPÉRIMENTATION DES SÉQUENCES DIDACTIQUES

Introduction

Afin de mieux cerner l'apport qu'a pu avoir la chanson en classe de français dans le développement des compétences de compréhension et d'expression orales, nous montrerons et décrivons, dans ce chapitre, quelques séquences pédagogiques que nous avons mises en œuvre pendant cette formation.

Nos séquences pédagogiques exploitant l'activité de chanson ont été conçues et organisées pour les apprenants en question, en vue de leur faire découvrir la langue française à travers un document authentique. Le fait d'organiser une activité autour du support dont on parle permet de proposer l'accès à toutes les dimensions de la langue cible puisqu'un document authentique ne se limite pas seulement à des paroles et à une mélodie, mais qu'il recouvre toute une richesse linguistique, sociale et culturelle.

En effet, c'est à cette particularité multidimensionnelle de la chanson que nous avons recouru pour créer nos séquences pédagogiques. Dans sa réalisation, nous avons cherché à mettre en place une démarche susceptible d'intéresser les apprenants. Notre buta été de mettre les apprenants en action grâce à la réalisation de différentes activités afin de développer chez eux une certaine autonomie langagière.

Nous décrivons cette démarche en six séquences jugées importantes à aider l'apprenant sur le plan phonétique, culturelle, linguistique dans une perspective actionnelle. Dans un premier temps, nous ferons découvrir le document authentique à nos apprenants pour voir leurs comportements. Il faut, préciser que ces derniers n'ont jamais pratiqué ces activités avec leurs enseignants. Dans un deuxième temps, à l'aide des comptines, nous remédions aux erreurs phonétiques commises par nos apprenants. Sur le plan culturel, nous évoquons des thèmes choisis, des compétences cibles, des activités proposées et de l'action. Finalement, nous suivrons aussi la progression des apprenants au niveau des deux compétences ciblées à travers les activités et les travaux qu'ils auront à effectuer.

5.1. Agencement des séquences didactiques

Les six séquences didactiques, que comprend notre activité optionnelle sont toutes agencées de façon identique afin de faciliter leur réalisation. C'est le découpage de chaque séance en quatre phases offrant des activités différentes. Nous avons évoqué leur richesse, leur diversité et leur complémentarité précédemment. Afin de pouvoir préparer au mieux chaque séquence, l'intérêt de ce chapitre, est de présenter de quelle façon nous avons expérimenté les chansons. Nous jugeons celles-ci en tant que supports déclencheurs d'activités linguistiques, ainsi qu'actions langagières, sociales et culturelles. Nous nous intéresserons également aux différents types de supports authentiques utilisés pour insérer les chansons en cours de FLE et examinerons leurs inconvénients et avantages par rapport aux activités proposées.

5.1.1. Mise en place de la démarche :

Pour chaque activité, nous avons choisi les points qui nous semblent les plus pertinents à étudier. Nous avons adopté une démarche allant du connu vers l'inconnu de manière, à mettre nos apprenants en confiance, mais également mêler le connu et l'inconnu avant d'arriver à l'inconnu quand il s'agit d'un document inconnu. Nous avons évité des chansons qui risquaient de provoquer un « blocage socioculturel » à part quelques chansons qui ont un niveau entre (A1) et (A2), pour voir s'ils développent réellement une certaine autonomie en compréhension orale. Cette démarche a été adoptée dans le but de faire découvrir les régularités de la langue orale. Pour cela, nous nous sommes inspiré du document « Comment exploiter une chanson »¹ cité dans le mémoire² professionnel réalisé par Mme Gy Laurence.

5.1.2. Quatre étapes :

Pour le bon déroulement des séquences didactiques, nous avons choisi d'organiser chaque séquence autour de quatre étapes consécutives complétées aux activités proposées. Les quatre phases guident les apprenants dans l'accomplissement de la tâche en leur offrant plusieurs activités. Elles porteront sur des principes communicatifs, linguistiques et actionnels expérimentés selon la perspective où il s'agit d'acquérir des compétences à travers l'exécution d'une tâche.

Les quatre étapes que nous introduisons s'articulent de la manière suivante. La première étape constitue une mise en route, dans laquelle on fait recours aux savoirs des apprenants car *Se savoir préalable valorise l'apprenant et le met en confiance face à la séquence nouvelle* » (Cavalla & Crozier, 2005).

Les deuxièmes et troisièmes étapes ont conçu à la recherche d'informations à travers des tâches de réception. Dans la plupart des séquences, c'est au cours de ces deux étapes décisives que les activités de chansons sont introduites et exploitées comme une banque de données utiles pour la compréhension des apprenants.

La quatrième étape plonge ces derniers, *dans* l'action pour accomplir des tâches en tant qu'acteur. C'est ici que la communication aura lieu grâce à l'action réalisée dans un contexte de l'école et en dehors du cadre scolaire. Durant, ces quatre étapes, l'enseignant observe et supervise les échanges mais également fait un effort pour le bon dans le déroulement des activités en tant que conseiller. D'une part, il oriente, apporte des solutions et corrige la démarche de résolution de la tâche et d'autre

¹ Voir annexe n°3 page 230

² Mémoire professionnel 2002 -2003« introduction de la chanson dans le cycle central permet-elle d'améliorer la compréhension et l'expression orales ? ».

part, il propose, fait construire ou trouver, selon les éventuels obstacles à la compréhension, les moyens utiles à cette résolution de la tâche proposée.

5.2. Séquence pédagogique N°1 : A la rencontre d'une chanson française.

5.2.1. Déroulement prévu :

La première séquence proposée est une séance prévue pour 1 heure, partagée en quatre étapes avec une fiche pédagogique¹. Dans cette séquence, nous nous sommes inspiré, de la fiche pédagogique « A la découverte d'une chanson française ».

- Une étape de pré-écoute prévue pour une durée de 10 minutes.
- Une étape de compréhension générale prévue pour une durée de 5 minutes.
- Une étape de compréhension sélective prévue pour une durée de 35 minutes.
- Une étape de post-écoute prévue pour une durée de 10 minutes.

Chanson : **Décembre En Eté** :



Au départ, nous avons laissé la séance N°1 et N°2 pour aider préalablement, les apprenants à mieux saisir le but de notre projet, mais également à préparer les futures séances afin de gagner du temps. Pour cette séquence séance N°3, nous voulions voir le comportement des apprenants face à cette activité pour la première fois. Nous avons utilisé deux types de documents : Un document sonore et un autre visuel.

Tout d'abord, nous avons présenté la chanson, en notant l'intitulé de la chanson, du chanteur et la date de sortie de l'album au tableau pour faire comprendre aux apprenants que c'est une tâche à partir d'une chanson. Lors de la première étape, nous avons distribué la première page de l'activité² et nous avons proposé un remue-méninge autour de la chanson à partir de l'observation des images de l'album et du chanteur. Pendant cette étape de pré-écoute, nous avons posé une série de questions aux apprenants tout en notant les réponses au tableau. Une fois le remue-méninge

¹ - voir annexe n° 4 page 233

² - voir annexe n° 5 page 234

effectué, nous avons passé à l'étape de compréhension générale tout en verbalisant la consigne (je viens de vous distribuer le texte de la chanson avec des trous à remplir mais avant cela je vous propose d'écouter attentivement la chanson en entier).

Après, cette première écoute, on leur demande par la suite de donner leurs avis sur cette chanson : la voix du chanteur, le rythme, l'ambiance, si la chanson est belle ou pas. L'intérêt est que les apprenants soient le plus possible en champ interactif avec nous, dans un processus de compréhension orale et d'expression orale échangée, pour que les apprenants puissent, le plus possible s'exprimer en langue cible, pendant ce court temps de conversation et d'échanges. On fait signaler la remarque suivante au tableau¹.

Après l'étape de compréhension générale, on passe à l'étape de compréhension sélective. Pour cette tâche, on distribue les deux autres pages de l'activité avec les paroles de la chanson et ensuite on demande aux apprenants d'écouter encore une fois la chanson et de remplir les trous²(deux écoutes par strophe et plus si les élèves en expriment le besoin).

Les mots trouvés sont signalés au tableau et au fur et à mesure des clarifications d'ordre linguistique sont fournies. Mais surtout, on veille à ce que les apprenants aient bien le temps de signaler ce qu'ils ont entendu.

Dans la mise en œuvre de différentes fiches pédagogiques, nous avons incité les apprenants à mettre en place certaines des méthodes. Par exemple, nous leur avons expliqué que s'ils ne saisissaient pas un mot, ils ne devaient pas être bloqué, mais simplement entourer ce mot afin d'y revenir plus tard. Ils ont aussi dû repérer des mots connus dans les paroles de la chanson, formuler des hypothèses par rapport à la découverte d'un nouveau mot, dans une chanson etc. Ces démarches qu'utilise l'apprenant doivent être sélectionnées en fonction de l'objectif de l'écoute. Ces derniers peuvent, selon Carette, être de quatre règles³ :

Ecouter pour :

- Apprendre
- S'informer
- Se distraire
- Agir

¹ - voir annexe n°6 page235

² - voir annexe n°7 page 235

³ Carette, E. (2001). « Mieux apprendre à comprendre I 'oral en langue étrangère ». Paris : CLE International

La fiche pédagogique de cette séquence a abordé deux objectifs d'écoute. L'objectif principal étant d'apprendre le français par le biais de l'utilisation de la chanson, les apprenants avaient un objectif d'écoute principal : écouter pour apprendre.

La chanson a aussi été choisie pour joindre au travail le plaisir de l'écoute. Tout en évoluant dans leur apprentissage, les apprenants ont pu écouter la chanson dans le but de se distraire et de se détendre.

La séance s'achève par une étape de post-écoute : c'est le moment propice de donner la parole aux élèves pour réaliser un petit bilan de l'activité et formuler des critiques sur la chanson proposée. Par la suite, on signale qu'on a inscrit des liens sur leur feuille pour visionner le clip de la chanson sur Internet et surfer sur le site officiel du chanteur. La rencontre amorcée en classe dépasse, ainsi, les frontières du collège pour continuer à la maison. L'intérêt de cette séquence est de faire aimer et découvrir la chanson française aux apprenants, tout en les faisant lire et écrire autant que dans un cours plus traditionnel. La vraie question est de savoir comment nous pouvons profiter et faire profiter nos apprenants de la chanson, tout en continuant à enseigner ce que nous sommes censés enseigner ?!

5.1.2. Narration du réel

La séance s'est bien écoulée en quatre phases. À ce stade, il est crucial de commencer par des chansons qui vont avoir de bonnes chances de plaire aux apprenants, d'abord par la musique et l'interprétation. Certains apprenants motivés ont fréquemment été sollicités afin que nous puissions nous exprimer le plus possible en langue cible. Néanmoins, pour d'autres, il nous a été très pénible de les faire s'exprimer en français : des apprenants très timides, des adolescents de 13-14 ans, pas vraiment captivés ou même intéressés, une démarche qui ne les encourage pas de tenter à l'oral car énergiquement focalisé sur l'écrit et la correction grammaticale. Seul un groupe de trois ou quatre apprenants prenaient le risque de parler en langue cible. Il est clair que moins apparent mais aussi important, c'est que nous invitions ainsi dans notre salle de classe toute une gamme de voix et de façons de parler. Nous mettons nos apprenants en présence d'une diversité d'intonation, de prononciation, de diversité qui reflète la réalité du monde où l'on parle moins le français.

Par exemple, à la question : A votre avis, que peut bien représenter cette image ? Un silence total émerge dans la classe. Ce n'est qu'après d'innombrables reformulations et sollicitations « Que signifie la première image ? Regardez ce qui est écrit en dessous « Décembre en été », « A votre avis c'est le titre de quoi ? » » Pour ceux qui ne parlent pas la langue cible, un apprenant a prononcé: «c'est le titre du CD». De la même manière pour la question : « Est-ce que cette formule est possible ? » « Décembre en été ? ». Presque tous les apprenants de la salle étaient

bouche-bée ! Nous avons cédé, la partie qui consistait à leur faire exprimer un avis et nous nous sommes mis à leur moyen, juste pour favoriser la communication. Nous avons alors éclairé l'expression en leur demandant ce que représentait le mot « été ».

Pour ceux qui sont motivés, la tâche est vraiment facile. Or, pour ceux qui sont découragés, comme ils ne donnaient guère de réponse, nous avons prononcé le mot « saison », et nous avons écrit le mot « été » au tableau. Nous leur avons ensuite demandé quelles étaient les trois saisons qui manquaient dans l'année. Un apprenant nous a répondu en langue maternelle, nous leur avons dit que c'était bien mais qu'il devait nous le dire en langue française. Les apprenants ont alors fini par nous les énumérer et nous avons pu les noter, avec difficulté, au tableau, comme si une chose qui les empêche de parler. La situation dans laquelle nous nous trouvons, est tout à fait naturelle, les apprenants ne sont pas habitués à ce type de document.

Soudain, nous nous sommes arrêté sur ce point. Nous avons senti qu'il y a une chose qui entrave leur participation et leur communication. Pour empêcher ces imprévus, nous avons posé une question : « Est-ce que vous avez dit ces saisons en français une fois dans votre vie ? », Ils nous ont répondu « Oui ! » nous leur avons dit « mais pourquoi maintenant vous ne le dites pas en français, est-ce que vous avez peur de parler ? ». L'un a répondu en arabe : « non monsieur on a l'habitude de laisser notre enseignant de prendre la parole et expliquer le cours. Notre travail consiste à écrire ce qu'on a compris ». À travers cette réponse, nous avons compris qu'ils avaient un passé intime avec l'écriture et non pas avec l'oral. Mais ils sont également timides comme s'ils avaient peur de faire des erreurs. Nous leur avons dit « Vous pouvez parler en français mais votre timidité vous empêche, considérez-moi comme votre ami et parlez librement, même si vous faites des erreurs.

Malgré leurs difficultés, ils sont conscients de leurs incapacités de communication. Le problème c'est qu'ils n'ont pas les outils nécessaires pour utiliser la langue cible. Ensuite, nous avons énoncé de la même façon le mot « Décembre ». À défaut d'avoir pu exprimer un avis, ils auront révisé les périodes de l'année (saisons, mois).

Nous avons constaté que pour les faire parler, il nous fallait une grande énergie et faire preuve d'une grande créativité. C'est de cette façon, et au fur et à mesure que nous avons utilisé la clarification, la reformulation, les relances, jamais la langue source, car il nous semble très important de les faire parler en langue étrangère afin qu'ils puissent se débarrasser de ce comportement qui est appelé communément « *l'insécurité linguistique* » (Labov, 1976 : 183-200).

À ce stade, nous avons créé des liens de rapprochements avec eux pour qu'ils puissent parler dans cette langue. En effet, celui qui sait vraiment faire aimer sa discipline, c'est celui qui sait comment se faire aimer. C'est pour cette cause, que nous avons utilisé la technique de la sympathie

et la bonne humeur. Nous avons souvent montré un grand sourire pour simplifier les choses, en leur disant : « Si vous ne savez pas répondre à une question, ne craignez rien, levez le doigt et dites « je ne sais pas le dire en français » ou dites « vous êtes des élèves très intelligents mais pour l'instant vous ne nous le montrez pas, vous le montrer après la fin de la séance hhh ! » Ce qui aura fallu de faire rire les apprenants et détendre l'atmosphère. Nous leur avons même fourni des moyens et des outils linguistiques pour des expressions minima en persistant sur le fait que l'intérêt n'était guère d'apprendre la chanson.

Toutes les parties d'un discours étranger au sujet auront eu une influence sur le temps de la séance et la partie d'échanges prévue dans l'étape de la compréhension générale n'aura pu être accomplir complètement. À l'issue de la première écoute, les apprenants ont juste donné leur avis sur la difficulté de la chanson et nous leur avons fourni quelques informations jugées essentielles, sur le genre de la chanson.

Ensuite, pour l'étape suivante, il s'agissait pour les apprenants de remplir et compléter le texte de la chanson. Cela a été très fructueux.¹L'ensemble des apprenants était étonné, d'avoir aussi bien réussi cette tâche. Ce qui prouve que ces derniers aiment écrire plutôt que dire ou exprimer leur avis. Pour la séance suivante nous savions que nous pourrions rendre la tâche plus complexe. Alors nous avons consacré cette séquence pour la découverte de la chanson, pour voir leur comportement face à une activité inhabituelle. Au fur et à mesure, qu'on avançait dans le texte, on faisait une petite pause pour fournir des explications d'ordre linguistique².

Durant cette séance, notre rôle est de dynamiser les groupes en passant auprès de chacun d'eux et de répondre aux sollicitations des apprenants en les guidant dans leur tâche et en les poussant quelquefois à faire l'autocorrection, pour mieux saisir ce qu'ils sont en train de faire.

La séance s'est achevée comme prévue à la seule différence que nous avons appliqué un tour de parole, pour que tous les apprenants nous donnent leur avis sur la chanson et sur l'activité effectuée. Certains apprenants faisaient un réel blocage et n'avaient pas réussi à parler, d'autres ont fait un grand effort pour élaborer une phrase simple en français sans réellement manifester leurs pensées exactes. D'autres, plus malins, se sont contentés d'imiter et récapituler celle du camarade trois ou quatre apprenants ont été plus originaux : ils avaient réellement exprimé leurs avis et dit de quoi il s'agissait. Même si la tâche est très difficile, nous sommes en train de former les capacités réceptives de nos apprenants, même s'ils donnaient, d'abord l'impression de ne rien comprendre.

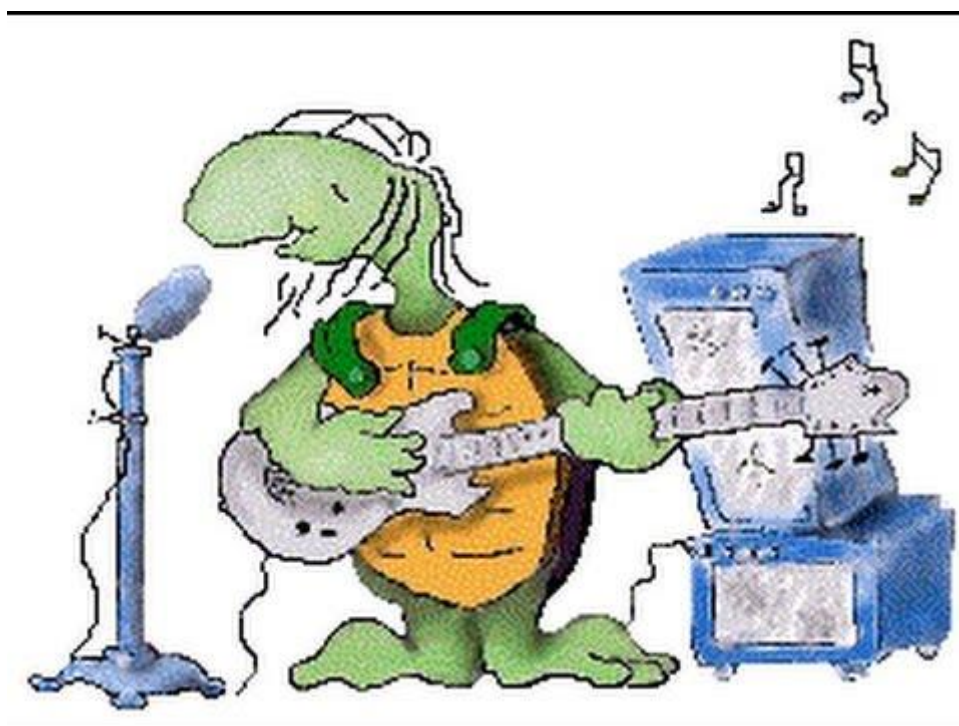
¹ -voir annexe n°8 page236

²- voir annexe n°9 page238

5.3. Séquence pédagogique N°2 : Une chanson pour trois voyelles

5.3.1 Déroulement prévu :

Nous nous sommes inspiré dans cette démarche de la fiche pédagogique « une chanson pour trois sons » proposé par « Jean-Christophe GALLET ». La séquence est prévue pour une séance partagée en quatre étapes, avec une fiche pédagogique (60 minutes)¹. Nous disposons d'une heure s'il y a des imprévus. Cette séquence, est consacrée aux erreurs phonétiques commises par nos apprenants.



1) Phase N° 1 (dix minutes) : la mise en route

1) Etape N°1 : entraînement pour une écoute ciblée (dix minutes) :

L'intérêt dans cette démarche est de comparer les voyelles, [ɔ̃] puis [ɛ̃] au son [ɑ̃]. Son accomplissement plus imposant fait généralement fusionner avec les deux autres voyelles de notre système de langue maternelle ; on cible l'attention des apprenants sur la spécificité et la singularité des voyelles nasales.

Après avoir expliqué la visée d'une écoute centrée sur les sons, on prononce tout d'abord [ɔ̃] puis [ɑ̃] de manière à les opposer. Pour proposer immédiatement une nuance suggestive à ce fixage auditif. On suggère aux apprenants de choisir un air célèbre sur lequel on fait articuler le son [ɔ̃]

¹ Voir annexe n° 10 page 238

et le son [ã] et puis le son [õ] sera connoté naturellement à l'ensemble des sons aigus [ā], au ton grave. Même exercice pour le son [ē] et [ā]. Cette phase est très importante car les apprenants prennent conscience de l'intérêt de ces voyelles dans la chanson proposée.

On demande aux uns et aux autres de bien prononcer les mots possédant des voyelles nasales qu'ils ont déjà vues et entendues au cours de leur apprentissage.

2) Etape N° 2 : discrimination auditive partagée en deux temps (dix minutes).

Temps N°1 :

Il s'agit de trouver les trois variétés de voyelles nasales dans une production orale aussi difficile qu'une chanson. Ensuite, on cible l'écoute en demandant aux apprenants quels sons participent selon eux à rappeler une saison dans la chanson qu'ils vont écouter. La Première écoute de la chanson d'un seul morceau suit un échange verbal où chacun donne sa réponse. On a eu comme réponse « l'automne est évoqué par le ton de la voix du chanteur et le rythme de la chanson », à ce stade, la répétition des mêmes sonorités ne fait pas comprendre l'objectif de cette activité.

2) Phase N°2 (dix minutes) :

1) Etape N°1 : Temps N°2 : fait partie de la deuxième phase (dix minutes)

Dans cette étape, on demande à chacun de distinguer les différentes voyelles nasales.^{2^{ème}} écoute de la chanson, d'un seul morceau. On compare les bilans : il y a treize voyelles nasales dans la chanson proposée. Les apprenants affinent le repérage des voyelles nasales dans un tableau ¹ où ils marquent une croix chaque apparition de l'un des sons dans les trois strophes.

Après une troisième écoute de la chanson, strophe par strophe, le répit de quelques secondes, à la fin de chaque couplet, contribue à la discrimination auditive des voyelles nasales. Pas de rectification des erreurs à ce niveau, pour voir leur réaction.

Après avoir montré l'objectif d'une écoute focalisée sur les voyelles ciblées, on distribue ensuite, le texte² suivant aux trous où figure l'emplacement des voyelles que les apprenants devaient distinguer. La démarche est de faire écouter deux mots où les sons se ressemblent.

Le contexte écrit doit rendre la tâche plus facile pour une ultime écoute discriminative des voyelles nasales. D'autres corrections consistent à remplir les trous par les syllabes qui conviennent à l'issue d'une quatrième écoute de la chanson, strophe par strophe et rectification de l'exercice avec une cinquième écoute de la chanson. Les apprenants remarquent que le son [an]

¹ Voir annexe n °11 page 239

² Voir annexe N° 12 page 239

parcourt le poème, opposé au son [on] dans la 1^{ère} strophe, au son [in] dans la 2^{ème} et seule dans la 3^{ème}.

2) Etape N°2 : ancrage synchronique, audio phonatoire et visuel (dix minutes).

Temps N°3 :

Pour une fixation durable et profonde, l'apprentissage doit travailler l'oreille, la bouche, les yeux aussi bien que le corps. Les trous ayant été remplis au tableau par les syllabes, on a écrit à côté, la liste de mots suivants où on laisse deux façons d'interprétation écrite lorsque la supposition est admissible du point de vue sémantique ¹ tels que les mots suivants :

« Sanglots- violents/ violons- quand qu'on- lents/ longs- souviens- ancien- en- langueur- longueur- suffocant- vent/ vin- emporte/ importe. Sur leur feuille »².

Chaque voyelle est citée auparavant. Les apprenants écrivent les mots tels qu'ils les prononcent pour voir s'ils ont commis une erreur phonétique ou pas, tout en choisissant celui qui convient à la réalisation exacte du son nasal. Lorsqu'une alternative est suggérée, on fait la correction des mots posant des difficultés. L'apprenant est alors invité à sélectionner les treize mots dans trois colonnes, chacune sous le symbole de la nasale commune. Pour chaque son, le groupe d'apprenants, cherche des mots français qu'il a déjà rencontrés au cours de son apprentissage et qu'il peut mettre dans l'une des colonnes.

Un petit exercice de précision pour conclure ce que les apprenants ont saisi ou pas, la différence entre les trois sons, afin de développer chez eux le raisonnement inducteur qui aide à concevoir notre objectif. Sous l'aspect d'une règle dont on suggère le modèle : « le son (y) ou (z) peut s'écrire de plusieurs façons... ». Les apprenants décrivent les multiples orthographe de chacune des voyelles nasales travaillées.

- Les sons étudiés dans la chanson sous forme de graphie sont :
- Le son [ɛ̃] Est représenté par [im], [in], [ien]
- Le son [ɔ̃] Est représenté par [on].
- Le son [ɑ̃] Est représenté par [em], [en] et [an].

Le principe est complété au gré du rappel de la liste de mots déjà rencontrés par les apprenants, tel que « succomber » ou « tomber ». Après, on pose des éventuelles questions pour

¹ Voir annexe N°13 page 239

² Voir annexe N°14 page 241

l'ensemble des apprenants sur la conformité de lien réciproque c'est-à-dire, si la graphie (on) convient souvent au son [ā] ou [ɔ̃] ?

L'analyse et le sens de l'observation du texte de la chanson ¹ suscitent les réponses avec les mots « blessent » et « monotone », mais l'on attend assurément des apprenants qu'ils emploient utilement leurs rappels des activités précédentes et les mots déjà rencontrés.

Cette phase s'achève par une petite activité jugée indispensable pour procéder aux multiples mécanismes d'ancrage audiophonatoire et visuel intervenant dans la perception et la production des voyelles : les apprenants font une lecture chuchotée du texte concurrentement à son écoute (6^{ème} et 7^{ème} écoute, continues).

3)Phase N°3 (dix minutes):

NB : Au préalable, on explicite le sens des mots jugés ardu par les apprenants

4-Etape N°4: Création et production (dix minutes).

Cette étape aura été arrangée par des petits travaux de sensibilisation à la maison qui ciblent à orienter le choix qui doit suivre. Il s'agit de permettre à chaque apprenant de faire siens ses nouveaux savoirs et de les enrichir de son vécu personnel. L'apprenant a le choix des manières d'expressions.

Choix N°1 : trouvez d'autres chansons qui ciblent les mêmes voyelles citées.

Choix N°2 : écriture libre d'une petite chanson qui parle des saisons de l'année.

5.3.2 Narration du réel

A travers le travail sur la chanson de « Léo Ferré », notre séquence est consacrée à la compétence phonologique des voyelles nasales qui déterminent autant la qualité de leur articulation et de leur lecture que leur compréhension orale, une façon de distinguer et reproduire les mélodies qui soutiennent le sens (syllabes, mots, prosodie, sons). Elle va dans le sens des trois éléments importants de la compréhension orale, à savoir : « la compétence lexico-syntaxique capacité de comprendre le sens des mots (connotation et dénotation) et à les mettre en rapport entre eux, mais également la compétence discursive qui consiste à comprendre les structures des énoncés et enfin les compétences référentielles, définies par la mobilisation des références culturelles.

Pour la mise en œuvre d'un certain nombre d'activités réalisées avec les apprenants, nous nous sommes inspiré des « sept étapes du temps pédagogique » définies par Mme Hélène Trocm-

¹ Voir annexe n° 15 page 242.

Fabre : observation, découverte, organisation, interprétation, choix, création, expression »¹. Des exercices notamment de repérage de voyelles nasales ou d'opposition phonémique ainsi que des exercices de fixation profonde des phonèmes étudiés. C'est la chanson d'automne, de « Léo Ferré » qui nous a permis d'aborder ce travail sur les voyelles nasales avec cette classe.

Comme précisé, nous nous sommes focalisé essentiellement sur la discrimination auditive des voyelles nasales. Un texte à trous a été distribué aux apprenants, les mots à trouver comportaient les voyelles nasales [ɔ̃] et [ɛ̃] et [ɑ̃], orthographiés de différentes façons.

Dans l'ensemble, les apprenants ont réussi à compléter le texte², mais c'est là, que sont apparues les erreurs puisque, bien qu'ayant entendu les sons, beaucoup ont eu des difficultés à assimiler une orthographe équivalente. Certains mots ont été orthographiés de manière phonétique par les apprenants.³

Après cette tâche d'éducation de l'oreille, ils ont classé ces mots dans un tableau en plusieurs colonnes, de façon à leur faire réaliser juste qu'une prononciation peut correspondre à plusieurs graphies. A ce niveau, il est indispensable d'en être conscient pour diminuer les erreurs autant en compréhension qu'en expression orales. Les principales graphies présentes dans la chanson ont permis aux apprenants de créer une colonne de voyelles [ɔ̃] et [ɛ̃] et [ɑ̃].

- Le son /ɑ̃/ est représenté par [an], [en]et[em].
- Le son /ɛ̃/ est représenté par [ain], [en],[in]et [im].
- Le son /ɔ̃/ est par représenté [on].

Ce qui a permis aux apprenants de distinguer que, bien que différentes, il arrive que ces lettres se prononcent de la même manière. Cette activité a été réalisée sans grande difficulté par l'ensemble des apprenants, mais trois d'entre eux ont tout de même trouvé trois prononciations distinctes (une ou deux pour chaque graphie), soulignant ainsi la difficulté liée au passage de la graphie à la phonie.

Pour amener les apprenants à différencier les voyelles [an], [in], [on], nous avons par la suite travaillé sur ces phonèmes, en leur demandant de les repérer dans la chanson et de relever les mots qui ne correspondaient pas à ce qu'ils entendaient.

Les mots relevés ont été « longueur », « blessant », « quand », « souviens », « m'emporte ». Ce qui marque une constante dans la réalisation phonétique des voyelles nasales [an] et [on] ensuite

¹ 1 CF. TROCM-FABRE, Hélène, 1^{er} Novembre 1993, « Le savoir apprendre, logique, étapes et structuration » FFCN N° 372.PAGE 9-16.

²Voir annexe n° 16 page 242

³ Voir annexe n° 17 page 242

[in] et [en]. Afin d'éviter une généralisation d'une règle phonétique erronée, nous avons demandé aux apprenants de voir comment nous prononçons ces mots. Par la suite, ils ont constaté qu'il y a une différence. Un dernier exercice de fixation a permis d'achever cette tâche sur les trois voyelles nasales, où dans une liste de mots écrits et lu à haute voix par nous-même, les apprenants devaient barrer l'intrus¹.

Dans la phase de compréhension globale, l'ensemble des apprenants ont bien compris l'intitulé, le texte. A l'issue de la première écoute, ils ont donné leur avis sans difficultés, à part trois d'entre eux qui n'arrivaient pas à donner un sens à leur phrase. L'idée portait sur les vertus comparées des périodes de l'année mais aussi sur la saison indiquée dans la chanson. Au fur et à mesure que l'on avançait dans le texte, nous nous sommes arrêtés pour donner des explications, de mots difficiles.

Exemples :

- Suffocant : étouffant ; étonnant, renversant.
- Blême : pale, blafard, sans couleur, sans éclat.
- Langueur : mélancolie douce et rêveuse ; attendrissement dépression.
- Monotone : qui est sur le même ton : chant monotone.

La séance ne s'est pas terminée comme nous l'avons espéré, mais malgré le manque de temps nous avons imposé un tour de parole pour que tous les apprenants nous donnent leur opinion sur la difficulté des exercices effectués. Six apprenants ont fait un réel blocage sur le plan culturel de la chanson. D'autres ont fait preuve d'anticipation, ils avaient argumenté leur avis et sans difficultés. Notre objectif était de sensibiliser les apprenants sur la confusion entre les voyelles nasales citées qui peuvent empêcher la compréhension, d'un point de vue sémantique.

5.4. Séquence pédagogique N°3 : L'intonation et les voyelles mal prononcées

5.4.1. Déroulement prévu

La séquence est prévue pour une séance de (soixante minutes). Pour cette dernière², nous avons utilisé un seul type de document (support sonore). Nous disposons toujours d'une heure. S'il y a des imprévus.

Les étapes de cette séance consistent à :

¹ Voir annexe n° 18 page 243

² -voir annexe n°19 page 245

- Traiter le phonème fautif (trop grave, trop aigu, trop tendu, trop relâché, trop ouvert, et fermé.)
- Chercher des mots dans les couplets de la chanson proposée ou l'entourage sera favorable, moins favorable, défavorable.
- Trouver dans les couplets proposés des intonations qui complèteront la même progression de l'entourage choisi du plus favorable au très défavorable. Il faut donc en créer pour toutes les problématiques pour les apprenants.

La séance commence par une pré-écoute de la chanson qui cible le phonème /y/ pour une durée une (cinq minutes), afin qu'ils se familiarisent avec le contenu du document, ensuite distribuer à chaque apprenant la fiche d'activité.

Après, on distribue les exercices qui se focalisent sur la compétence phonétique pour développer une écoute active chez les apprenants¹. La première activité présente un questionnaire de type (oui) ou (non) qui cible le phonème fautif [y], mais également l'intonation dans les énoncés proposés dans la chanson, les apprenants devaient y répondre à l'aide du document. Une deuxième écoute était nécessaire.

La deuxième activité² présente un questionnaire de type oui ou non après avoir écouté la chanson. A ce stade, nous ne travaillerons pas sur un mot ou son isolé, le principe de base est de mettre en œuvre le son mal entendu [oe], ou mal prononcé dans un entourage le plus favorable possible (phonème et intonation) puis d'aller au fur et à mesure vers un entourage de plus en plus défavorable pour voir si les apprenants ont compris notre but ou pas. Concernant le phonème [oe], une deuxième écoute était nécessaire ; les autres apprenants écoutent et mémorisent le son le [oe] répété par un autre, l'audition dans ce processus est aussi importante que la répétition autant qu'une mauvaise audition. De même, on ne corrige qu'une seule erreur phonétique.

Il est évident que les apprenants commentent des erreurs de prononciation et les résultats de correction ne sont jamais immédiats, car l'apprenant doit se libérer des habitudes d'écoute et de prononciation de sa propre langue maternelle pour pouvoir acquérir au fur et à mesure la maîtrise du système phonologique de la langue cible. Donc, il est impératif de faire répéter des énoncés communicatifs qui ont du sens.

Pour l'activité N°3 et N°4³, nous avons fait un travail sur la répétition progressive, mais également sur le découpage en groupe rythmique. Ces dernières offraient la possibilité de

¹ -voir annexe N°20 page 245.

² - voir annexe N°21 page 247.

³ -voir annexe N° 22 page 247

comprendre que l'intonation peut empêcher la communication et ne pas comprendre l'intention du locuteur. Mais encore, elle peut changer l'accentuation à la fin et au début du groupe rythmique. Les apprenants devraient construire des phrases à partir de l'énoncé proposé en utilisant des répétitions progressives. À ce stade, nous leur avons signalé qu'il y a souvent plus de formes à répéter dans la répétition mais également qu'il est possible de produire la méthode avec des sons « da/da/da » avant de faire répéter la phrase : exemple

- Il va bien? ↗= da/da/da↗ ou la/la/la↗
1 / 2 / 3 ↗ 1 / 2 / 3 ↗ 1 / 2 / 3 ↗

A cela, se rajoute l'intonation qui dépend de chaque syllabe accentuée dans une même phrase. Après toute syllabe accentuée, la mélodie de l'énoncé monte ou descend. Une phrase peut correspondre à un schéma descendant ou ascendant. L'intonation et le rythme contribuent amplement à la musicalité de la langue. Les comptines et chansons sont des activités pour une familiarisation avec la mélodie de la phrase.

La correction du rythme et de l'intonation peut intervenir dans toutes les activités de l'oral. Or, la méthode de la correction ne peut jamais faire répéter tous les apprenants, mais un par un et l'intervention dure de 10 à 20 secondes pour chaque apprenant, afin de le corriger lors d'une activité orale.

5.4.2. Narration réelle :

En ce qui concerne la première activité, pour le son [y] sept apprenants avaient des réponses justes¹, ils repéraient une intonation montante et descendante en compréhension orale et identifiaient les différents types d'énoncés. Mais également, ce sont les mêmes apprenants qui avaient bien compris que le son [y] est tendu et fermé comme le son [i] et [u]. Or les apprenants qui avaient donné de fausses réponses ne voyaient toujours pas l'objectif de ces activités. De plus, ils n'arrivaient pas à repérer les intonations précises dans les étapes de l'activité. Du coup, ceux sont les mêmes apprenants qui ont tendance à entendre le son [y] comme en arabe dialectal, cela explique que ces apprenants se reportent facilement au système de leur langue maternelle et prononcent les sons en français comme les sons en arabe dialectal.

Pour cela, nous avons demandé aux apprenants en prononciation de montrer la projection des lèvres en avant, ils réussirent facilement, dès cette phase à reproduire le son [y] désiré.

Ensuite, on chante en groupe la chanson proposée, chaque groupe de cinq apprenants chantaient le couplet ou la comptine qui lui étaient demandés. Concernant la deuxième activité,

¹ -voir annexe N° 23 page 247

pour la correction phonétique des sons [oe] et [O], trois apprenants avaient donné des réponses fausses¹. Les apprenants qui avaient donné des réponses justes avaient compris et repéré les différentes intonations dans toutes les étapes de l'activité. Ils ont aussi fait la différence, quand-il y avait une affirmation ou interrogation ou exclamation. Or, pour ceux qui avaient donné de fausses réponses ils ne distinguaient pas les intonations du locuteur. Ils donnaient une autre fonction expressive.

Ex : pourquoi le professeur ne sourit-il pas ? ↑

De même, quand ils avaient des intonations montantes, ils marquaient une intonation descendante. Pourtant les énoncés proposés étaient simples à prononcer. De plus, c'étaient les mêmes apprenants qui prononçaient trop grave le son [oe]. Plus on avançait dans les étapes de l'activité plus la tâche devenait difficile pour eux.

En production orale, les intonations pourront être reproduites pour amener les apprenants à bien prononcer les phrases. Pour cela, nous leur avons demandé de ne pas syllaber c'est-à-dire ne pas ralentir d'une façon exagérée au point d'accentuer les syllabes pour ne pas déformer l'intonation, mais également leur faire sentir quelle est mon intention. Ce travail sur l'intonation a été complété par une étude brève sur l'intonation des énoncés interrogatifs et exclamatifs à travers la chanson proposée.

En ce qui concerne l'activité N°3², six apprenants ont réussi à donner des réponses complètes², ils savaient comment découper en groupe rythmique et sans difficultés. Bien évidemment, ils ont déjà été sensibilisés avec ce genre de répétition progressive. Ce qui est avantageux, c'est qu'ils avaient compris que la fonction distinctive est la même, c'est-à-dire l'interrogation, malgré le nombre de phrases. Pour les quatre apprenants qui ont donné des réponses incomplètes, ils ne savaient pas comment marquer les frontières des groupes rythmiques dans les phrases, ni l'accentuation au début en répétition progressive. Pourtant on a travaillé aussi souvent sur ces formes de répétitions.

Concernant l'activité N°4, bien évidemment, les résultats sont presque les mêmes. Pour ceux qui arrivaient à saisir la répétitions progressive, ils arrivaient forcément à comprendre la répétition régressive³. Ce travail sur l'accentuation des mots dans la phrase a été complété par une étude brève⁴ sur l'intonation et l'accentuation dans la phrase.

¹ -voir annexe n°24 page 248.

² -voir annexe n°25 page 248

³ - voir annexe n°26 page 249

⁴ -voir annexe n°27 page 250

Malgré quelques insuffisances, grâce à ces formes de répétition, on peut corriger le rythme, l'intonation, une façon de les initier aux particularités mélodiques et phonétiques de la langue française.

La séance s'achève par une phase de chant de (quinze minutes) : c'est le moment d'inviter les apprenants à chanter la chanson proposée en groupe de (cinq apprenants), la classe est répartie en 2 groupes, cette phase s'est déroulée de la manière suivante :

- 1- Les apprenants peuvent chanter toute la chanson avec ou sans gestes.
- 2- Un 1^{er} groupe chante le premier passage, un 2^{ème} groupe chante le deuxième passage, puis le 1^{er} groupe peut continuer la suite ou recommencer le premier passage.
- 3- Un groupe chante et l'autre groupe écoute pour repérer les phonèmes fautifs et dire à leurs camarades qu'ils avaient commis une erreur dans telle ou telle phrase.

La séance s'est terminée comme prévue à la seule différence que nous avons pu les sensibiliser à l'importance de l'intonation.

L'objectif de ces comptines en langue étrangère constitue, alors, un support adapté pour former l'oreille des apprenants aux caractéristiques de la langue. Cependant, ces apports langagiers doivent être réutilisés afin de les ancrer dans la mémoire, car, après tout, il ne faut pas qu'écouter, il faut aussi parler la langue

5.5. Séquence pédagogique N°4 : Les consonnes mal prononcées

5.5.1 Déroulement prévu :

La séquence est prévue pour une séance de (soixante minutes) et se divise en quatre étapes.

- Une étape pour la consonne [V] et [F] prévue pour une durée de 15 minutes.
- Une étape pour la consonne [P] et [b] prévue pour une durée de 15 minutes.
- Une étape pour les erreurs de rythme prévue pour une durée de 10 minutes.
- Une étape pour le chant prévue pour une durée de 20 minutes.

Le support utilisé pour cette séquence est le lecteur CD.

Nous nous sommes inspiré dans cette démarche de la fiche pédagogique¹ « Les consonnes mal prononcées » sous forme d'activités de (jeux audio proposées sur le moteur de recherche « apprendre le français à travers la chanson ». Un support tout trouvé pour introduire des activités de remédiation sur les erreurs remarquées. Au départ ce genre de document nous est apparu un peu

¹ Voir annexe n°28 page 252

trop infantile pour nos apprenants, mais dans un autre sens il nous a paru plus sympathique pour eux autant que pour nous de travailler sur un répertoire de comptines ciblant les incorrections phonétiques qui entravent la prononciation correcte de la langue cible.

Ces dernières n'ont pas été choisies par nos apprenants, ceux-ci auraient probablement souhaité travailler sur les chansons plus actuelles mais qui ne présentent guère des aspects grammaticaux corrects ou parfois un vocabulaire trop familier. L'intérêt phonologique était limité pour notre objectif. Donc nous avons choisi des (comptines) présentant un rythme adapté aux activités que nous voulions proposer aux apprenants qui sont en difficultés, de manière à ce que les sons [P], [b] et [v], [f], leur sautent aux oreilles en traitant le rythme et l'intonation.

On commence par simplifier le déroulement de la séance puis distribuer à chaque apprenant, la fiche d'activité N°1¹. Ensuite, on les invite à une première écoute de la chanson «1 » qui met le phonème [V] en position finale avec une intonation descendante en indiquant que le son [v] est grave. Puis faire écouter la chanson N°2 et N°3 qui met le son [v] toujours en position finale, cette fois-ci, avec une intonation montante. Après, on les invite à écouter attentivement la chanson N°2 qui met le son [v] dans un entourage défavorable, c'est-à-dire aigu et tendu exemple : son [i].

Pour la quatrième étape, on propose aux apprenants d'écouter la chanson N°4 et N°7 qui mettent le son [v] dans un entourage défavorable, c'est-à-dire aigu et tendu tel que le son [i] ou le son [eu] avec une intonation montante c'est-à-dire exclamative.

Pour la cinquième étape on invite les apprenants à écouter les énoncés proposés, ensuite, la chanson N°7 qui introduit les deux sons [v], [f] mais cette fois-ci avec une intonation montante et descendante.

Dans l'activité N°2, on demande aux apprenants de trouver trois mots dans les chansons N°2 et N°3² avec un son [v] en position finale pour les mettre dans des phrases correctes avec une intonation descendante, ensuite, montante. Concernant l'activité N°3, on demande aux apprenants de trouver trois phrases qui introduisent les deux sons [f], [v] avec une intonation montante puis descendante.

On adopte la même démarche pour les sons [p] et [b]. Tout d'abord, on propose aux apprenants une activité N°4³ qui traite le son [p], par la suite on distribue à chaque apprenant l'activité pour les l'inviter à écouter les mots suivants « pingouin ! », « Pierrot ! », « plume ! ». À

¹ Voir annexe n°29 page 253

² Voir annexe n°30 page 253

³ Voir annexe n°31 page 254

chaque fois qu'ils écoutent un énoncé qui se trouve dans la comptine, ils doivent répondre à un questionnaire type (oui) ou (non).

En ce qui concerne la deuxième étape, on propose aux apprenants d'écouter la comptine qui met le son [p] en position initiale mais avec une intonation descendante.

Pour la troisième étape, on invite les apprenants à écouter les énoncés qui incluent le son [p] au milieu du groupe rythmique, avec une intonation montante.

Pour la quatrième étape, on demande aux apprenants d'écouter l'énoncé suivant « je **re**pars, puis dire la vérité » qui met le son [p] au milieu du groupe rythmique, avec une intonation descendante.

Pour la cinquième étape, on invite les apprenants à écouter la chanson N°3 qui introduit les deux sons [p] et [b] à la fois dans le même énoncé, avec une intonation descendante puis montante.

Quant à la cinquième activité¹, elle sert à demander aux apprenants de trouver trois mots avec un son [p] en situation initiale puis de les mettre dans des phrases correctes avec une intonation montante, ensuite, descendante. Dans l'activité N°6² on demande aux apprenants de trouver trois phrases qui introduisent le son [p] et le [b] avec une intonation montante puis descendante.

Dans l'activité suivante, nous avons travaillé sur les erreurs de rythme, mais avant cela on a proposé aux apprenants l'activité N°7³ partagée en cinq étapes, qui consistent à segmenter les phrases en syllabe.

Le premier exercice demandait aux apprenants de syllaber à l'oral la phrase suivante : « Elles arrivent avec du retard » et ensuite on pose la question suivante : « combien de syllabes orales y a-t-il ? ».

NB : on ne prononce pas le son « e » en position finale généralement, sauf dans des mots courts : je, de, ce, me... et sauf quand on veut éviter une suite de trois consonnes orales dans un groupe rythmique.

Pour le deuxième exercice, on demande aux apprenants d'écouter attentivement l'énoncé suivant : « Elle va _ ? _ Tlemcen demain » et dire qu'elle est la syllabe qui manque.

Le troisième exercice invite les apprenants à écouter l'énoncé suivant : « Elles adore**nt** la vie ! » et à poser la question : « quelle est la fausse syllabe prononcée ? ».

¹ Voir annexe n°32 page 254

² Voir annexe n°33 page 254

³ Voir l'annexe n° 34 pages 255

Quant au quatrième exercice, il propose aux apprenants d'écouter les deux énoncés suivants mal prononcés :

« Son regard-[**d**] est joli ! », le son [d] est prononcé à la fin.

Ensuite le second énoncé :

« Il est moins peti-[**t**] que son frère », le son [t] est prononcé à la fin.

Après, on pose la question : « quel est le son qu'on ne doit pas prononcer ? »

La séance se termine par une production orale des apprenants, c'est le moment de les inviter à chanter les chansons proposées en groupe de 5 apprenants. L'expression orale est travaillée par le chant et les comptines par la répétition des paroles en vue de leur mémorisation. Cependant, ce genre d'activités orales ne se limite qu'à l'imitation d'énoncés figés qui ne favorisent pas la communication.

5.5.2 Narration du réel :

La séance s'est déroulée en quatre phases.

En ce qui concerne la première activité¹ qui vise le son [v], [f], huit apprenants avaient des réponses justes, ces derniers savaient repérer les intonations montantes et descendantes dans les comptines proposées. Seulement deux apprenants n'ont pas réussi cette activité. Quand nous leur avons demandé de répéter ces énoncés, avec une exclamation ou une interrogation, ils ont donné une autre fonction expressive telle que la jalousie ou un reproche d'une part. D'autre part, ils avaient tendance à prononcer trop tendu. A ce moment-là, nous leur avons montré comment relâcher car le son [f] est tendu comme le son [p]. Le problème qui se pose, c'est que les deux apprenants savaient bien que le son [v] et [f] ne se prononcent pas de la même façon, mais dès qu'il y a un enchaînement des énoncés, le phénomène se manifestait et pourtant le système consonantique de la langue française est le plus simple pour les arabophones... Seuls quelques sons sont difficiles à prononcer car le son [v] ou le [p] n'existe pas en arabe.

Quant aux résultats de l'activité N°2 et N°3, huit apprenants² ont réussi à construire des phrases correctes et sans difficultés. Seuls deux apprenants ne savaient quoi écrire.

Concernant l'activité N°4³, sept apprenants ont réussi à repérer toutes les intonations dans les énoncés, jute soient montantes ou descendantes, et à travers toutes les étapes de l'activité. Mais pour les mêmes deux apprenants qui n'avaient pas réussi à faire la différence entre le son [v] et [f], ils avaient échoué encore une fois à faire la différence entre le son [p] et [b], au lieu de tendre

¹ Voir l'annexe n° 35 page 255

² Voir annexe n° 36 page 256

³ Voir annexe n°37 page 256

le son ciblé, ils avaient tendance à trop relâcher au point prononcé le son [b] comme le son [p]. Pour cela nous avons cherché tous les mots possibles qui portaient les sons [p] et [b] pour en faire la distinction.

Ensuite, nous leur avons fait comprendre comment tendre et comment relâcher en mettant le stylo dans la bouche pour ressentir le son fautif.

Concernant l'activité N°5 et N°6¹, sept apprenants ont réussi à construire des phrases correctes et sans difficultés. Or, parmi les trois apprenants qui n'avaient pas réussi cette activité, deux entre d'eux ont fini par prononcer le son [p] correctement, car ils avaient compris enfin comment relâcher et tendre le son [p]. Seul un apprenant n'a pas réussi à dépasser cette difficulté. Ce qui explique qu'il n'a pas intériorisé les règles de prononciation d'une part. D'autre part, le son [p] n'existe pas en arabe. Selon lui, c'est pénible de le prononcer convenablement. C'est pour cette raison que nous avons choisi la chanson qui peut offrir les répliques où le son [p] est répété plusieurs fois. De cette façon l'apprenant comprendra que les sons [p] et [b] ne se prononcent pas de la même manière. Au fur et à mesure, on peut corriger cette difficulté. La démarche utilisée pour chacune des activités suggérées est inductive :

- On remarque un phénomène à partir de mots présents dans la chanson.
- On met en œuvre à partir de mots qui présentent le même schéma.
- A partir des faits constatés, on tente d'en déduire une règle qui puisse s'appliquer pour chacun de ces mots.

Cette méthode a été adoptée dans l'intérêt de faire montrer les irrégularités de la langue française aux apprenants, en souhaitant qu'une démarche inductive leur permette pour mieux intérioriser certaines règles.

En ce qui concerne l'activité N°7², les résultats du premier exercice ne sont pas convaincants. Seuls quatre apprenants ont réussi à bien syllaber l'énoncé proposé et marquer les frontières rythmiques, ils ont fini par trouver 8 syllabes orales.

Ex : « Elles arrivent avec du retard ».

Il s'agit de la syllabe à l'oral et non à l'écrit, comme en prosodie. Or, six apprenants ont cru que les syllabes à l'oral sont les mêmes à l'écrit. Ce qui n'est pas tout-à-fait la même chose :

Pour cela nous avons expliqué, de la façon la plus simple, qu'une syllabe se définit par une force articulatoire supérieure de son noyau.

¹ Voir annexe n°38 page 257

² Voir annexe n°39 page 257

Exemple :

- 1ex [a] (la voyelle « a »)
- 2ex [aaaaa] (une série de « a » séparés les uns des autres).

En effet, en français, une syllabe a toujours comme noyau une seule voyelle. Comme exemple une voyelle est égale une à syllabe. Mais autour de cette voyelle, on peut trouver une ou plusieurs consonnes et une ou plusieurs semi-voyelles. De même, là où il y a des syllabes, il y a aussi des frontières syllabiques, c'est-à-dire des points de contact entre une syllabe et une autre. En d'autres termes, dans la chaîne parlée, il faut savoir où couper. Or, il est possible de postuler un certain nombre de règles de base pour la division en syllabes. Bien évidemment, c'est le seul exercice qui nous a pris beaucoup de temps, car les apprenants avaient eu plus de mal à segmenter justement d'une part. D'autre part ils ne savaient pas comment former une règle à partir de ce qu'ils avaient constaté, ce n'est qu'après trois ou quatre séances, qu'ils ont réussi à comprendre comment segmenter à l'oral, comme à l'écrit.

Pour l'exercice N°2, l'ensemble de nos apprenants n'a pas eu de mal à trouver la syllabe manquante et qui est la préposition « à », à part un apprenant. Le problème c'est qu'il avait réussi à la trouver, mais il l'avait prise pour l'auxiliaire « avoir ». Cela confirme qu'il a confondu entre l'auxiliaire « avoir » et la préposition « à ». Pour cela nous avons montré brièvement les homophones et nous leur avons expliqué que ces derniers sont tous les mots qui se prononcent de la même façon mais dont l'orthographe change, et que ces mots donnent souvent un sens différent à la phrase. De même, on a aussi expliqué qu'il y a des homophones grammaticaux qui désignent ainsi des mots au son similaire mais de différentes catégories grammaticales.

Exemple :

- Un bal / une balle (homophone)
- **I**la un collier **à** son cou. (Homophone grammatical)

Concernant l'exercice N°3, sept apprenants ont compris que les deux consonnes à la fin d'un verbe à la troisième personne au pluriel ne se prononcent pas. Or, deux apprenants ont prononcé les sons fautifs. Pour cette raison, il est important de signaler que les erreurs commises par ces apprenants viennent de l'association entre un phonème et une graphie. L'apprenant ayant intériorisé le système graphique de sa langue maternelle fait ce genre d'erreur, autrement-dit en arabe dialectale la dernière syllabe dans un mot se prononce. C'est pour cette cause que l'apprenant a prononcé les mots en français comme en arabe.

Quant à l'exercice N°4, encore une fois, la même erreur s'y est manifestée pour les trois apprenants. Les mêmes difficultés de sons fautifs tels que le son [t] ou le son[d] se révélaient, une raison de plus pour expliquer aux apprenants que le mot qui se termine par une consonne ne se

prononce pas mais par contre il y a des consonnes qui font une exception comme le verbe (pétrir) ou le mot (peur), (danseur). En effet, Il n'y a pas une règle générale pour savoir si la consonne à la fin du mot se prononce ou pas, à part sentir le son du mot français.

A la fin de cette séance, les apprenants ont chanté en groupe de cinq, mais cette fois-ci le chant avait été accompagné d'un instrument (guitare). Pourquoi la présence de ce dernier ? Parce qu'en suivant le rythme du tempo et de la guitare on peut prononcer correctement les phrases dans la chanson et on fait moins d'erreurs pour articuler convenablement. Alors, ils répétaient les passages qui leur ont été demandé en fredonnant l'air et en scandant le rythme de différentes façons, en claquant des doigts, en répétant une même syllabe, en frappant dans leurs mains). Ensuite, on a partagé le cercle formé par les apprenants en deux groupes, pour attribuer à chaque groupe l'un des vers de la comptine. Nous nous sommes rendus compte qu'ils mémorisaient très facilement ce que nous leur apprenions et qu'ils prenaient énormément de plaisir à réutiliser et à réemployer certaines formules ainsi apprises.

Finalement, l'utilisation des comptines influe positivement sur l'apprentissage d'une langue étrangère. Elle permet aux apprenants de prendre conscience des aspects mélodiques et rythmiques différents, et d'étudier la phonologie pour mémoriser le son des consonnes difficile à prononcer. La comptine apporte aussi un côté motivant en créant un processus de communication entre moi et les apprenants. Ces derniers sont alors tentés de participer. Cette idée de motivation, qui se définit comme un processus inconscient facilitant l'apprentissage, intervient aussi par le biais de la gestuelle.

5.6. Séquence pédagogique N°5 : La culture de l'autre

5.6.1. Déroulement prévu :

Nous nous sommes inspiré dans cette démarche de la fiche pédagogique « exploitation d'une chanson en classe de français » proposée sur le site www.dailymotion.com

Avant de commencer cette séance, on veille à ce que tout soit prêt dans la salle pour réaliser l'activité¹, ceci afin de gagner un peu de temps :

- Disposition des tables en fonction du nombre de groupe.
- En début de séance, on prend quelques minutes pour mieux éclairer l'objectif de l'activité.

¹ Voir annexe n° 40 page 259

Tout d'abord, on commence par les choses connues pour aller vers l'inconnu, afin de voir la réaction des apprenants face à un document inconnu, le but étant d'évaluer leur degré d'autonomie en compréhension et de voir s'ils s'attachent bien à relever les mots porteurs de sens.

Certes la chanson présentait une difficulté croissante car elle contenait des mots abstraits, des expressions difficiles à saisir, mais il faut préciser que nous les leur avons choisis en fonction de leur niveau (A2), le niveau de la chanson se situe entre **A2** et **B1**.

La séquence est prévue pour une séance d'une heure partagée en quatre phases :

- Une phase de pré-écoute prévue pour une durée de 10 mn.
- Une phase de compréhension globale prévue pour une durée de 5 mn.
- Une phase de compréhension sélective prévue pour une durée de 30mn.
- Une phase de post-écoute prévue pour une durée de 15mn.

Lors de la première phase, on présente la chanson « Ne me quitte pas » en notant titre, nom du chanteur et date de sortie de l'album au tableau pour montrer aux apprenants que c'est un travail à faire à partir d'une chanson qui fait partie du patrimoine culturel français.



Remarque : Dans ce site, la chanson « Ne me quitte pas » est didactisée à plusieurs niveaux, qui peuvent aller du niveau A2 jusqu'au niveau C2. La chanson est la même, la seule différence c'est le genre d'activités qui est diffusé dans chaque niveau.

On distribue la première page de l'activité N°1¹. Ensuite, on propose une remue méninge sur l'auteur de la chanson à partir de l'observation de l'image de l'album et du chanteur. Durant cette

¹ Voir annexe n° 41 page 260

phase de pré-écoute, on pose des questions aux apprenants et on note les réponses¹, au tableau. Une fois le remue-méninge effectué, on passe à la phase de compréhension globale et on verbalise la consigne « Je viens de vous distribuer les paroles de la chanson »². Pour cela on demande aux apprenants de chercher les synonymes de « quitter »³. Ensuite on écrit le titre de la chanson au tableau. Les apprenants comprennent le titre. Puis on leur demande de chercher en binôme, à l'aide d'un dictionnaire, tous les synonymes de « quitter » pour les classer en trois registres : standard, familier et soutenu.

Puis on invite les apprenants à une deuxième écoute afin qu'ils se familiarisent avec le contenu du document. Pour cela, on demande aux apprenants : « ce que veut dire (ne me quitte pas) ». Ensuite, on improvise un petit dialogue dans lequel ils diraient cette phrase. Après la troisième écoute, on demande aux apprenants de donner leur impression sur cette chanson, la voix du chanteur, le rythme, si la chanson leur plait ou pas) ». L'intérêt est d'être le plus possible en interaction avec les apprenants, dans une démarche de compréhension orale alternée, afin que ces derniers puissent parler le plus possible en langue cible. A l'issue de ce petit temps d'échanges, on note au tableau les synonymes trouvés.

Après la phase de compréhension globale, on passe à la phase de compréhension sélective. Pour cela, on demande aux apprenants d'expliquer ce qu'est le mot concret et le mot abstrait. Après, nous expliquons que les mots abstraits sont des mots difficiles à comprendre qui dissimulent d'autres sens ou plusieurs sens, puis nous donnons des exemples. Ensuite, nous expliquons que les mots concrets sont des mots faciles à comprendre » et nous donnons un ou deux exemples. Dans cette démarche, on demande aux apprenants de remplir dans une feuille de l'activité,⁴ dix mots qui paraissent difficiles à comprendre et dix mots qui semblent être faciles à saisir

Dans l'étape suivante, en grammaire, on explique que le narrateur de la chanson fait des promesses. Pour cela, il utilise le futur simple. Les apprenants devaient remplir dans une liste⁵, tous les verbes écrits au futur dans la chanson, en verbes réguliers et irréguliers. Puis on explique que « Jacques BREL » caractérise les objets et les personnages dans sa chanson. Pour cela, il utilise

¹ Voir annexe n° 42 page 261

² Voir annexe n° 43 page 262

³ Voir annexe n° 44 page 262

⁴ Voir annexe n° 45 page 262

⁵ Voir annexe n° 46 page 263

des propositions relatives qui commencent par un petit mot « qui, que, où », les apprenants devaient repérer ces petits mots¹ dans la chanson et les mettre dans des phrases complètes.

Après, on signale qu'il y a un autre pronom relatif que le chanteur n'utilise pas dans la chanson. On demande aux apprenants de trouver ce pronom et son emploi. Pour cela, ils imaginent ensuite des phrases liées au thème de la chanson et dans lesquelles manque le pronom relatif. En ce qui concerne le mode de l'infinitif passé, on leur demande de trouver dans le texte tous les infinitifs et de les porter sur la feuille de l'activité². On signale par la suite que l'un des infinitifs est au passé. Pour cela, on demande lequel ?

On leur demande, encore une fois, d'observer la place de la négation et celle du pronom complément, pour qu'ils remarquent bien la phrase afin qu'ils puissent donner leurs réponses. Ensuite, on pose des questions du genre « pourquoi le roi est-il mort ? », « qu'est-ce que le roi a cru ? », « comment est-il mort ? ». Pour une dernière écoute, on demande aux apprenants d'écouter attentivement la chanson et de cacher les textes donnés pour compléter les trous manquants de l'activité suivante³. Les mots trouvés sont notés au tableau. Ensuite, on donne progressivement « les mots difficiles, les expressions... », On veille à ce que les apprenants aient bien le temps de noter ce qu'ils ont entendu.

Pour la partie de la prononciation et en particulier l'articulation du son [i], on demande aux apprenants de répéter ce court dialogue en l'imitant pour en faire d'autres répliques « Philippe vit ici avec Lydie », « Qui vit avec Lydie ? », « Philippe », « Chic », « ne me pique pas », « ce timide garçon ». Concernant la chute du « e » caduc muet « quitte », on demande aux apprenants d'écouter la chanson en lisant le texte proposé pour souligner tous les « e » que dit « Jacques BREL ». Ensuite, on barre tous ceux qu'il ne prononce pas. Pour cela, on propose aux apprenants des mots tels que « (reviens), (Mercredi), (Samedi), (Dimanche) », pour montrer que le « e » peut toujours se maintenir dans la première syllabe du mot, mais il doit être conservé lorsqu'il est précédé de deux consonnes différentes et suivi d'une consonne, c'est ce qu'on appelle la règle de trois consonnes.

La séance s'achève par une phase de post-écoute, et la partie de l'expression orale se résume à débattre autour « un homme peut-il pleurer devant une femme ? » c'est le moment de donner la parole aux apprenants pour faire le bilan de l'activité et remettre en question leur autonomie

¹ Voir annexe n°47 page 263

² Voir annexe n°48 page 264

³ Voir annexe n°49 page 264

langagière. La découverte de la chanson amorcée en classe dépassera les frontières de l'école pour continuer à la maison.

5.6.2. Narration du réel :

Les supports utilisés pour cette séquence concernaient un lecteur CD et un dictionnaire de traduction. Avant d'exploiter la chanson en classe, nous voulions montrer aux apprenants de la manière la plus simple, que la chanson c'est aussi une mission de plaisir et de divertissement. Il faut qu'ils soient conscients que le français n'est pas uniquement fait pour étudier, pour faire des exercices. Pour cela, nous leur avons expliqué qu'on peut rire, danser, s'amuser en français avec des chansons mais aussi avoir une idée sur la culture étrangère.

Durant ces activités, notre rôle est de dynamiser les groupes en passant auprès de chacun d'eux et de répondre aux sollicitations des apprenants en les guidant dans leurs travaux et en l'aidant à faire mieux leurs affiches.

Au début, les apprenants avaient cru qu'ils ne devaient donner que les synonymes ou les définitions du mot « quitter » ; nous avons eu comme réponses : « laisser quelqu'un, abandonner, délaisser ». Nous leur avons expliqué que c'est bien de trouver les synonymes mais il faut les comprendre dans un contexte bien précis et les mettre en relation avec le sentiment du chanteur. En termes d'activités de classe, cela signifie que l'objectif principal d'une activité de compréhension est de travailler sur le contenu et non sur des mots ou une catégorie de mots. Une consigne telle que « donnez tous les synonymes du mot **quitter** n'assure pas en soi un travail sur le sens. Si les exercices de compréhension sont très souvent accompagnés d'exercices de lexique, de grammaire ou de phonétique, ces derniers ne sont pas en eux-mêmes des activités portant sur le contenu du document. Dans la perspective de l'enseignement/apprentissage d'une langue cible, on peut dire que le mot (comprendre) signifie accéder au sens fondamental du document lu et écouté.

Après un certain temps et à travers leurs réponses, nous avons constaté que les apprenants étaient conscients qu'il s'agissait d'un homme triste à travers le timbre de la voix, à part que leur vocabulaire n'était pas assez riche pour l'expliquer clairement. Seul un petit groupe de trois apprenants à l'aide d'un dictionnaire, cherchaient à bien s'expliquer avec des mots nouveaux pour nous impressionner. Ensuite, nous avons demandé leur avis sur le destinataire du message « Ne me quitte pas ».

À ce moment-là, on avait eu les réponses¹ différentes, car les relations sentimentales et humaines les intéressaient. Les quelques minutes ont été riches, Ils avaient tous participé activement, à part un ou deux apprenants. Contrairement à leur timidité, ils ont pris des risques pour se faire comprendre. Pour cela nous leur avons même fourni des moyens linguistiques pour des expressions minima en insistant sur le fait que l'objectif n'était pas tant le contenu de leurs énoncés que la communication en langue étrangère.

A l'issue de la deuxième écoute, les apprenants ont juste donné leur opinion sur le degré de la difficulté de la chanson et que les métaphores dans cette dernière sont difficiles à saisir. Pour cela nous leur avons donné des informations jugées importantes, sur le genre de la chanson et que le chanteur utilise des mots abstraits qui sont parfois difficiles à comprendre. Cependant, ce qui n'est pas rassurant c'est que sept apprenants n'ont pas compris l'essentiel. Pour cela nous avons expliqué qu'il s'agissait d'une histoire d'amour que racontait le chanteur. Au niveau du décodage sémantique, la construction du sens s'appuie bien évidemment sur plusieurs habilités mais dépend également, en fonction des documents, de tout un réseau complexe de savoirs culturels, de représentations, du raisonnement logique mais aussi de l'imagination... Un apprenant peut très bien avoir identifié le sens de différents mots, mais ne pas être capable de construire le sens global. Comment l'aider dans cette approche progressive du sens ? Quelles étapes intermédiaires peut-on proposer ?

Il s'agit, dans la mesure du possible, de suggérer un accompagnement personnalisé pour permettre à chaque élève d'être capable, d'une part, d'accéder au sens du document sonore, d'autre part, d'en assurer la correction, écrite ou orale.

Dans le même sens, on a demandé aux apprenants de trouver les mots concrets et les mots abstraits. Les résultats² prouvaient qu'ils voulaient comprendre ces mots pour arriver au vrai sens du message et élargir leurs connaissances.

Pour les verbes écrits au futur, sept apprenants³ ont réussi à les classer en verbes réguliers et irréguliers, à part trois apprenants qui n'avaient pas vraiment une idée sur les verbes du premier groupe et les verbes du troisième groupe. Pour cela, on s'est arrêté sur ce point, pour montrer que les verbes du premier groupe se terminent par « **er** ». Ensuite, les verbes du deuxième groupe se terminent par « **ir** », et que les verbes du troisième groupe se terminent par « **oir** », « **re** », « **ir** ».

¹ Voir annexe n°50 page 265

² Voir annexe n°51 page 265

³ Voir annexe n°52 page 265

Pour les pronoms relatifs¹, tous les apprenants avaient réussi à les repérer sans difficultés, à part le pronom « dont ».

Pour ne pas influencer le timing de la séance, nous leur avons donné une brève explication sur le pronom relatif « dont ». Pour les verbes à l'infinitif², tous les apprenants avaient aisément trouvé ces derniers. Certains avaient même donné des définitions pour que nous constatons que leurs réponses n'étaient pas hasardeuses.

La phase suivante, où il s'agissait pour les apprenants de compléter les paroles de la chanson, avait été très positive³ car la majorité a bien participé. Les apprenants sont arrivés à la conclusion que les déterminants complétaient le sens de la phrase.

Au fur et à mesure que l'on avançait dans le texte, nous nous sommes arrêtés pour donner des explications⁴. Nous nous sommes rendu compte que le texte exige un effort de leur part et que la compétence linguistique ne suffit plus, l'apprenant doit mobiliser des compétences spécifiques pour connaître la culture de la langue cible.

Après avoir montré les compétences communicatives dans la chanson (supplier, promettre, exiger), nous avons consacré un petit temps pour la partie de la prononciation. Pour cela, nous nous sommes inspiré de l'ouvrage « introduction à la phonétique du Français » de Fernand Carton.

Pour la prononciation juste de la voyelle [i], nous leur avons demandé de répéter et d'imiter les répliques telles que « **Philippe vit ici avec Lydie** » ou « **chic** ». L'opération avait été positive et sans difficultés.

Pour la chute du « e » caduc muet « quitte », presque tous les apprenants avaient barré tout ce qui ne se prononce pas, car ils avaient mémorisé la règle de trois consonnes effectuées dans les séances précédentes, L'opération s'est faite sans peine.

La séance ne s'est pas terminée comme nous l'avons espéré à la seule différence que nous avons imposé un tour de parole pour que tous les apprenants débattent autour de « un homme peut-il pleurer devant une femme ? ». Les réponses⁵ étaient variées. Certains avaient montré leur savoir-faire en ce qui concerne les relations affectives entre les hommes et les femmes. Tout le monde avait participé car le sujet les intéressait vraiment d'un point de vue social et affectif.

¹ Voir annexe n°53 page 266

² Voir annexe n°54 page 266

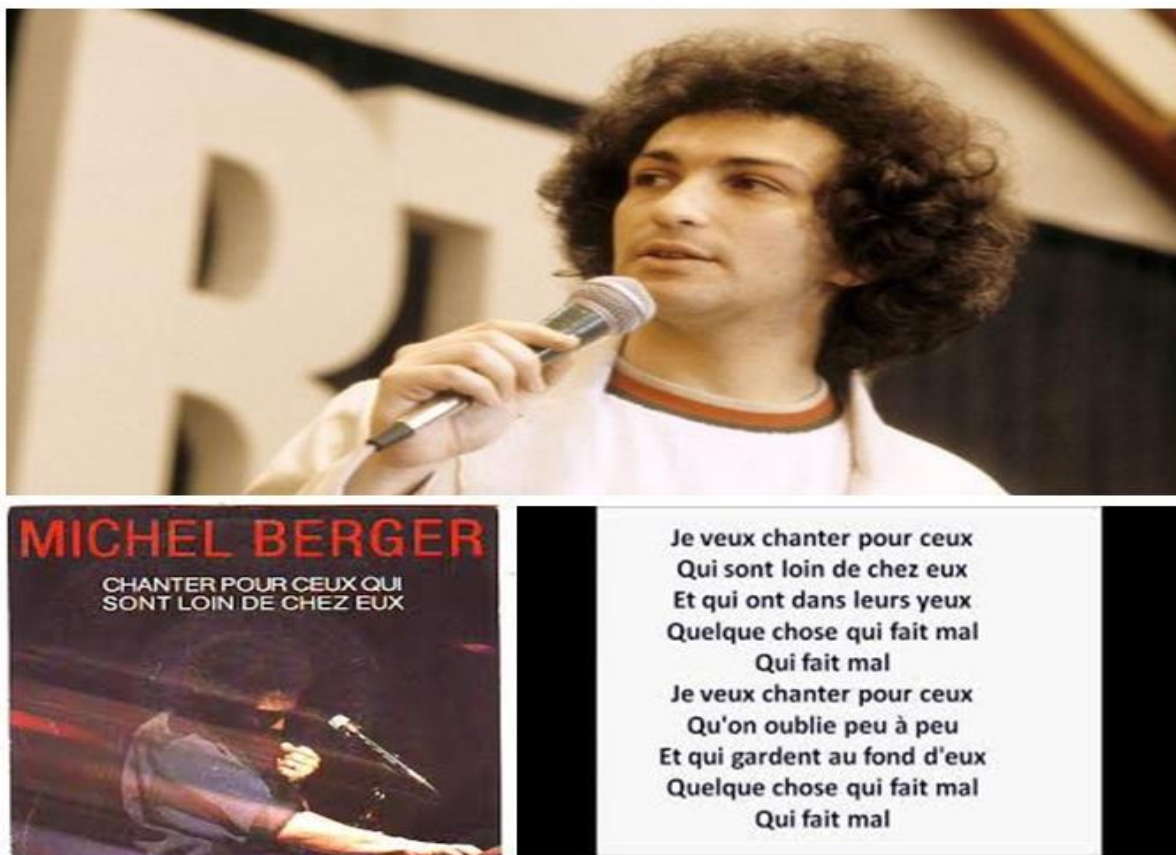
³ Voir annexe n°55 page 267

⁴ Voir annexe n° 56 page 268

⁵ Voir annexe n° 57 page 268

5.7. Séquence pédagogique N°6 : Apprendre à travers les clips

5.7.1 Déroulement prévu :



Les supports utilisés pour cette séquence ¹ étaient le vidéo-clip et le texte de la chanson.

Nous nous sommes inspiré dans cette activité de la fiche pédagogique « Apprendre à travers les vidéo-clips » proposée sur le site (www.leplaisirdapprendre.com).

Nous avons choisi de travailler sur la chanson « Je veux chanter pour ceux qui sont loin de chez eux » de Michel Berger, le clip vidéo constitue une unité sémantique courte. Il s'agit d'une chanson et de sa mise en image, c'est un document vivant, appartenant résolument à la réalité contemporaine de ce monde, mais il permet également de faire la connaissance de l'artiste concerné d'une part. D'autre part, il servira pour les apprenants de déclencheur à des activités qui exploreront les différents constituants du clip : le document vidéo, la musique, et les paroles. Nous ajoutons que le document n'est pas partiellement linguistique, il peut être utilisé à différentes étapes. Ce support est destiné à développer la compréhension chez les apprenants, tout en sachant

¹ Voir annexe n°58 page 269

que ce dernier était tout-à fait adapté à leur niveau (A2) et nous avons procédé de la manière suivante :

Avant le visionnage du clip sans le son, on a simplifié la démarche pour rendre les choses encore plus simples afin de nous incliner progressivement vers les choses inconnues.

Le document visuel est le vidéo-clip qui s'intitule « je veux chanter pour ceux qui sont loin de chez eux » écrite par « Michel Berger ». Les apprenants devaient répondre aux éventuelles questions ¹ après avoir visionné le document sans le son.

La cible de cette activité était de pousser l'apprenant à déchiffrer les images, deviner et formuler des hypothèses à travers les images animées, afin de les préparer à l'expression orale. Cette activité ² a été suivie d'un deuxième visionnage mais, cette fois-ci, avec le son, ce qui donne aux apprenants la possibilité de vérifier leurs hypothèses et choisir le meilleur titre.

Pour une compréhension bien approfondie du reportage, le même document est utilisé en deux étapes : visionnage complet du clip suivi d'un QCM. Ensuite, un visionnage fractionné, où chaque apprenant devait décrire une séquence. Avant de passer à un autre exercice³, une ultime vérification sur le degré de leur compréhension s'impose⁴. Ces derniers devaient résumer en quelques mots les faits qu'ils avaient vus dans le clip.

Pour l'exploitation grammaticale⁵, l'élément récurrent dans le document était le subjonctif présent. Les apprenants devaient faire un repérage, nous les avons aidés à justifier son utilisation et à proposer les différentes valeurs.

Pour la production orale,⁶ les apprenants étaient invités à faire un petit débat sur la solitude, la misère, l'exil. Plusieurs sujets ont été suggérés afin qu'ils puissent choisir l'un d'entre eux qui leur paraît simple et facile à comprendre. Pour chaque sujet, nous avons proposé des sites ou des vidéo-clips qui pourraient leur servir à avoir des données complémentaires.

¹ -voir annexe n° 59 page 269

² -voir annexe n°60 page 269

³ -voir annexe n° 61 page 269

⁴ -voir annexe n°62 page 269

⁵-voir annexe n°63 page 270

⁶ -voir annexe n°64 page 270

5.7.2 Narration du réel

Les résultats de la compréhension orale n'étaient pas convaincants, le premier visionnage n'a pas suffi. Les apprenants en demandaient un deuxième pour répondre aux questions « activité qui consiste à faire la description des images ».

Nous avons constaté que la plupart des apprenants avaient réussi à repérer les éléments les plus essentiels¹, mais aussi qu'il n'y a pas de grands changements entre les hypothèses et les thèmes des vidéo-clips. Cependant, on peut dire que les apprenants ont bien saisi d'une façon globale, le contenu du vidéo-clip. Nous avons montré aux apprenants la différence entre l'hypothèse et le titre après le visionnage intégral avec le son. Toutes les hypothèses ont été maintenues et les apprenants avaient opté pour « l'exil, la solitude et la misère » comme meilleur titre.

Pour la deuxième activité², nous avons obtenus 80% de réponses justes pour la première question qui a été suggérée avant le visionnage de la vidéo, ce qui explique le taux élevé de réponses justes. Nous avons presque le même pourcentage pour la deuxième question puisque la phrase a été prise telle quelle est. Les apprenants ont pu l'ancrer dans leurs mémoires. En revanche, seulement une ou deux réponses ont été obtenues pour la troisième question sur les personnes « qui se sentent seules dans la chanson ? »³. Néanmoins, les images étaient claires dans le clip. Et le message linguistique sonore contenait des réponses dans le premier couplet de la chanson, qui montrait clairement à qui s'adressait réellement la chanteuse.

L'activité N°4⁴ visait une compréhension plus approfondie de la chanson, qui était fractionnée à son tour en plusieurs tranches. Ainsi, chaque apprenant pouvait se focaliser sur la tranche qui lui a été proposée et prendre des notes à son rythme à chaque fois que la tranche est visionnée, afin de la présenter en détails. Les résultats ont prouvé que les descriptions sont plus détaillées que celles de la première activité. Certains apprenants ont même donné des hypothèses sur la vraie réalité (des gens qui se sont, en exil, séparés de leurs familles, les mendiants, les pauvres qui vivent dans la misère). Ceci s'expliquait par :

- L'alliance du son avec l'image qui a donné la possibilité aux apprenants de bien comprendre le message ainsi que la description de ce qui a été vu et entendu afin d'interpréter et même d'imaginer les situations de la vie difficile.
- Le découpage du clip leur a permis d'être mieux focalisés sur le sujet et plus attentifs aux détails car le temps des tranches est plus court.

¹ -voir annexe n°65 page 271

² -voir annexe n°66 page 271

³ -voir annexe n°67 page 271

⁴ - voir annexe n°68 page 272

- Après six visionnements, ils se sont habitués au document, ce qui leur a permis de mieux saisir leur sujet dans toutes ses dimensions.

Pour le petit débat sur les sujets proposés (misère, exil, séparation), les apprenants ont bien compris de quoi il s'agissait. Toutefois la pauvreté de leur vocabulaire les empêchait de s'exprimer en situation.

À propos de la grammaire, certains apprenants avaient relevé quelques verbes tels que « qu'on **oublie**, qui **gardent**, ou qu'ils **aillent**... ». Ils avaient remarqué que le présent de l'indicatif était le plus dominant. Deux apprenants n'ont pas réussi à le repérer dans le texte. Pour ceux qui avaient relativement compris, ils avaient remarqué dans quelles situations, le subjonctif présent pouvait être employé. Le seul qu'ils connaissaient était l'expression de la « **volonté** ». Pour cela, on a donné des explications afin de simplifier la définition du subjonctif, ses rôles dans les phrases, et définir la conjonction "**Que**" qui suppose un emploi en proposition subordonnée). On a montré avec des exemples, que le subjonctif connaît aussi des emplois autonomes.

Pour le débat¹ sur l'exil, certains apprenants ont eu recours, dans quelques situations, à l'arabe. Ils avaient fait des phrases très courtes et mal structurées. Pour d'autres, ils n'ont pas toujours réussi à choisir des mots justes et adéquats. A la fin de la séance, ils sont arrivés quand même à tenter d'exprimer leurs pensées. Cette étape était la plus difficile pour eux. Nous pensions que les clips étaient une source d'inspiration qui les aidaient à mieux comprendre pour mieux exprimer leurs pensées, d'une part. D'autre part, l'association des trois éléments (vidéo, son, texte) leur a permis d'enrichir leurs savoirs. En d'autres termes, ils ont très vite compris que tout document est construit et que les éléments qui le constituent ne sont pas le produit du hasard.

Conclusion

Quand nous avons décidé de l'agencement des séances de français langue cible à travers des activités de chanson, le besoin de présenter les séquences de façon cohérente est assez vite apparu afin de faciliter leur réalisation. Des tâches ont ainsi été créées pour nous aider dans l'organisation et la mise en place des séances, afin de rendre plus facile leur expérimentation.

Ainsi, les principes de la séquence didactique dont l'enseignant pourra prendre connaissance avant de les introduire en salle de classe, lui permettront d'avoir une vision globale de la séquence à proposer. Les tâches autour de la chanson, servant de feuille de route, déploient le déroulement minuté de la séance en quatre phases ainsi que les exercices et le prolongement constitué de tâches complémentaires, pour garantir, le bon déroulement, d'une séance à l'autre, grâce aux instructions annoncées. Enfin, les chansons sélectionnées et exploitées dans le cadre de notre cours optionnel, ont

¹ Voir annexe n°69 page 272

pu donner lieu en tant que support déclencheur, à des activités diverses, elles ont également suscité des actions langagières et culturelles à travers l'insertion d'activités différentes et grâce aux supports (audio orale et audio-visuel) ajustés à la nature de la tâche cible.

TROISIEME PARTIE

CHAPITRE 6

ÉVALUATION GLOBALE.

Introduction

L'objectif que nous nous sommes fixé dans ce projet était l'amélioration des compétences en communication orale chez les apprenants. A la fin de ce projet, ces derniers devraient atteindre le niveau B1 du CECR.

Pour mieux éclairer nos propos, nous avons mis en place une évaluation sommative qui se présentera sous forme d'épreuve composée de deux parties. La première présente une épreuve d'un **DEL F B1** pour la compréhension et l'expression orale. La deuxième contenait une fiche qui traite uniquement les règles phonologiques.

A notre sens, l'étude des résultats de cette évaluation est incomplète pour répondre à la question de l'impact de la chanson en classe de français. C'est pourquoi, nous reviendrons sur le bilan des activités suggérées durant la formation des élèves. Cette expérimentation a été suivie de différentes activités ciblant la compétence de compréhension et l'expression de l'oral.

6.1. Evaluation sommative

Il s'agit de tester leurs connaissances dans le domaine de la communication en traitant la compréhension et l'expression orale.

Echelle d'évaluation du conseil de l'Europe (CECR)

Prérequis et auto évaluation		Sortie	
A2		B1	
Compréhension orale	L'expression orale	Compréhension orale	L'expression orale
<p>L'apprenant peut comprendre des expressions et un vocabulaire très fréquent relatifs (par ex. moi-même, sa famille, Ses achats, l'environnement proche, le travail).</p> <p>L'apprenant peut saisir l'essentiel d'annonces et de messages simples et clairs</p>	<p>L'apprenant utilise une série de phrases ou d'expressions pour décrire en termes simples sa famille et d'autres gens, ses conditions de vie, sa formation et son activité professionnelle actuelle ou récente</p>	<p>L'apprenant peut comprendre les points essentiels dans un langage clair et standard,</p> <p>Familier concernant le Travail, l'école, les loisirs, etc. Peut comprendre l'essentiel de nombreuses émissions de radio ou de télévision sur l'actualité ou sur des sujets différents</p> <p>personnels ou professionnels si l'on parle d'une façon relativement lente et distincte</p>	<p>L'apprenant articule des expressions de manière simple afin de raconter des expériences et des événements, ses rêves, ses espoirs ou ses buts. Peut brièvement donner les raisons et explications de ses opinions ou projets. pour raconter une histoire ou l'intrigue d'un livre ou d'un film et exprimer ses réactions</p>

Elle s'est déroulée en deux phases :

Dans un premier temps nous avons pris en considération le niveau des apprenants et les erreurs de remédiation pour introduire la chanson. Ils sont d'un niveau **A2** selon le CECRL. Le bilan obtenu est noté dans le tableau ci-dessous.

Résultat : Echelle d'évaluation du conseil de l'Europe				
Pré-requis Sortie A2				
Pré- requis : niveau (A2)		Niveau (A2)	SORTIE : niveau (B1)	
	L'apprenant	Compréhension orale	L'expression orale	L'expression orale
	Nom. Prénom	A2	A2	A2+
Nom de l'apprenant en symbole		Peut comprendre des phrases isolées et des expressions fréquentes utilisées en relation avec des domaines immédiats de priorités ex : Information familiales, environnementales.	Peut décrire ou présenter simplement des gens des conditions de vie, d'activités quotidiennes, ce qu'on aime ou pas par de courtes séries d'expression ou de phases non reliées entre elles.	Peut parler, sur les aspects quotidiens de son environnement, par exemple les gens, les lieux, le travail ou les études, avec des phrases reliées entre elles. Peut faire une description brève et élémentaire d'un événement, d'activités passées et d'expériences personnelles.
	1	A a	A2	1) (A2+) A2.3
	2	B b	A2	2) (A2+) A2.3
	3	C c	A2	3) (A2+) A2.3
	4	D d	A2	4) (A2+) A2.3
	5	E e	A2	5) (A2+) A2.3
	6	F f	A2	6) (A2+) A2.3
	7	G c	A2	7) (A2+)A2.3
	8	H h	A2	8) (A2+) A2.3
	9	I i	A2	9) (A2+) A2.3
	10	J j	A2	10) (A2+) A2.3

Résultat de l'examen des élèves niveau DELF B1

Les apprenants avaient subi un test de niveau **DELF B1**¹. Ce dernier propose un aperçu sur les savoirs et savoir-faire qu'ils ont acquis au cours de leur formation, afin de donner à chacun des axes de progrès en s'appuyant sur les descripteurs du CECRL pour faciliter le passage d'**A2** à **B1**.

¹ Voir annexe n°70 page 273-283

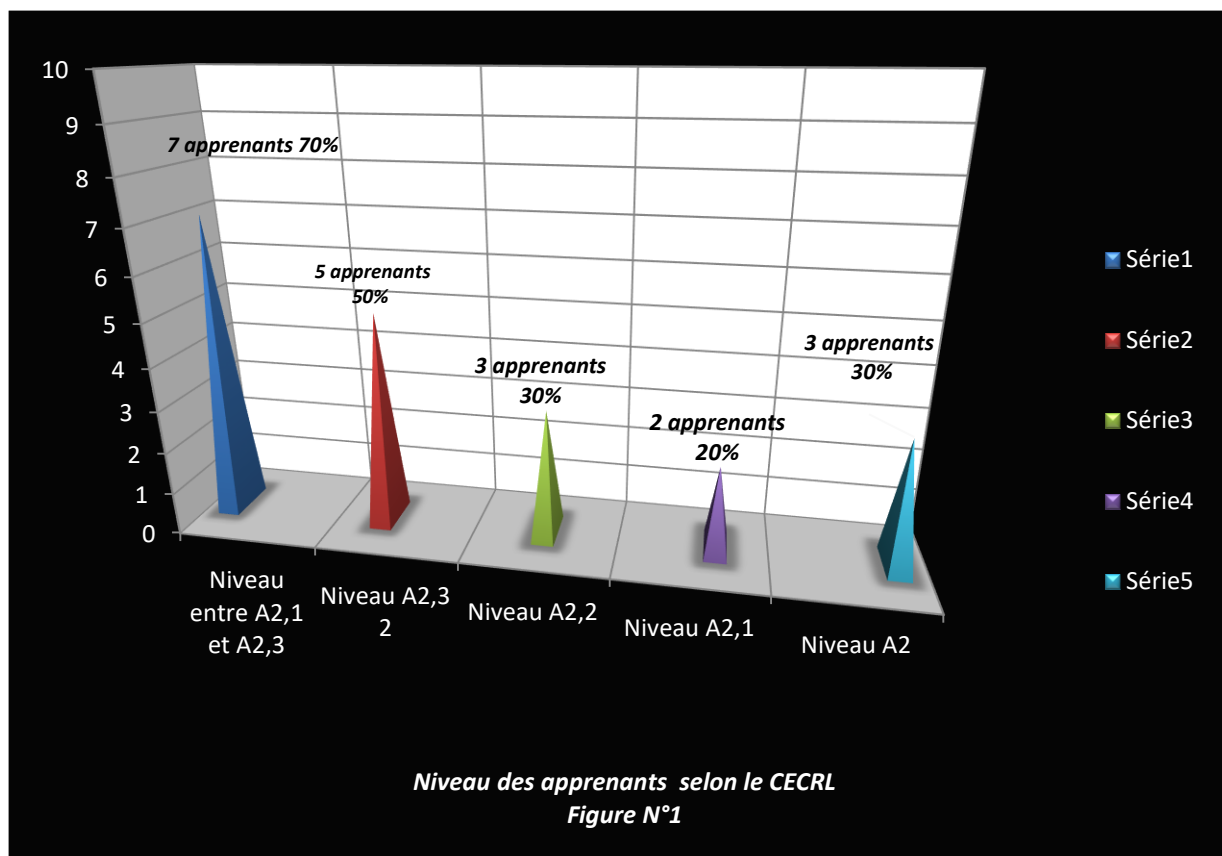
Le test constitue deux parties (compréhension de l’oral et expression orale). Le premier est partagé en trois exercices sous l’aspect de QCM. Les apprenants disposaient de 30 minutes pour répondre au questionnaire. La deuxième, quant à elle, s’est effectuée en trois parties :

- Un entretien dirigé durant lequel les élèves devaient parler d’eux, de leur famille, leurs loisirs, et de leurs rêves.
- Un petit exercice en interaction où les élèves devaient présenter des rôles dans des situations de la vie courante.
- Un exposé de (5minutes) à partir d’un sujet où les élèves devaient dégager le titre de ce dernier et donner leurs avis.

Les résultats de l’examen sont notés dans le tableau ci-dessous

Tableau des évaluations

Activité	Compréhension orale			Note	L’expression orale							Note
	Apprenants en (Exercice 1/6 points)	(Exercice 2/13 points)	(Exercice 3/6 points)		(Total 25) points	(Entretien dirigé) 3 points	(Exercice en interaction) 4points	Exercice d’un point de vue 5points	Trois parties 12 points			
(Maîtrise du système phonologique) 3 points				(Lexique) 5points					(Morphosyntaxique) 5 points			
A	4	4	4	12	1,5	2	3	3	2	2	12	12
B	5	4	3	12	2	2	3	3	2	2	12	12
Q	2	3	4	6	1,5	1,5	2	2	2	2	11	6
O	2	3	5	10	1,5	2	2	2	2	2	10	10
L	2	4,5	5	11,5	1,5	2,5	2,5	1,5	1,5	2	11,5	11,5
C	4	4	4	12	1,5	2	2	3	2,5	2,5	12	12
R	2	4	2	8,5	1	1	2	2	1	1,5	8,5	8,5
D	4	4	4	12	1,5	1,5	3	2	2	2	12	12
E	4	4	4	12	1	2	1	3	3	2	12	12
F	3	5	4	12	2	2	2	2	2	2	12	12



Interprétation des résultats : figure N°1

A partir de cette figure, on peut constater que malheureusement aucun apprenant n'a réussi à passer au niveau **B1**. Par contre, 70% des apprenants ont largement amélioré leur niveau puisqu'ils sont passés de l'A2.1 à l'A2.3. Quant à l'échec total, le taux était de 30%. Cinq apprenants ont atteint le niveau A2.3 et le niveau des autres cinq se situe entre A2.1 et A2.2. Les activités étaient à difficulté embarrassante (le contenu du sujet, le débit, la longueur), ce qui explique les résultats du tableau (les notes positives sont obtenues dans le premier et le troisième exercice).

Sept apprenants seulement avaient amélioré considérablement leurs compétences langagières (niveau A2.3). Pour cette tâche, les apprenants avaient utilisé des dispositions et des stratégies qui ont maximisé leurs résultats lors de l'entretien dirigé et de l'activité en interaction. En effet BORRELL (1991-261)) atteste que : « [...], *L'apprenant qui prononce bien n'hésitera pas à pratiquer la langue, et par un effet (boule de neige) consolidera et enrichira considérablement ses acquis.* »

Or, ce qui n'est pas le même cas pour l'exercice d'un point de vue, où ils devaient faire face au sujet seuls, sans notre aide. Certains avaient senti des contraintes quand il s'agissait de justifier leur choix. En ce qui concerne le lexique, les résultats montrent que dix-sept apprenants avaient eu la moyenne, ce qui montre que leur bagage linguistique a bien été nettement amélioré. Les difficultés liées au décryptage du message peuvent se situer à différents niveaux :

Concernant le système phonologique, huit apprenants avaient enduré des difficultés à prononcer correctement en langue cible. Parmi les sons fautifs qu'on avait traités dans les séquences, il y avait encore la confusion entre [an] et [on], [y] et [i], [b] et [p], [v] et [f] nonobstant, la répétition permanente et la rectification de ces incorrections. Ces défauts paraissent comme des erreurs coutumières, qui sont dues à la langue source. En effet, il n'y a pas de sons en arabe tel que le son [p], ce qui oblige l'apprenant à prononcer le son [p] comme le son [b], en conséquence cela provoque un désordre au niveau de la perception chez ces apprenants. Ce qui les a gêné pour prononcer convenablement en français. BORRELL. (1991-31) assure que : « [...], Dans de nombreux cas, les problèmes de perception sont liés à la phonologie particulière de chaque langue. Le crible phonologique de la langue maternelle intervient largement dans la perception des unités d'une langue seconde et/ou étrangère. Ceci est bien connu et abondamment commenté dans la littérature qui a trait au domaine. »

On considère, de façon générale, que les contraintes de perception sont liées étroitement à la phonologie spécifique de chaque langue, et les différences dans l'inventaire des consonnes et des voyelles entre la langue maternelle et la langue étrangère sont à la source des difficultés.

Si la confusion phonétique au niveau de la prononciation ne figure pas dans notre test écrit, il se manifeste de temps à autre dans les exercices oraux d'interaction communicative. Il ne serait pas vain de citer encore une fois l'exemple de l'éternelle erreur de confusion des apprenants algériens entre la voyelle « i » et la voyelle « é » ou entre le phonème /v/ et le phonème /f/.

Nous avons aussi repéré un obstacle croisé chez les apprenants : celui de la partie morphosyntaxique. Seulement quatre apprenants sur vingt ont eu la moyenne, les seize autres arrivaient à s'exprimer et à faire passer le message mais avec des phrases mal structurées.

Contrairement au français, l'arabe possède deux types de phrases : la phrase nominale et la phrase verbale. Or le français ne connaît que la phrase verbale. La phrase verbale en arabe suit l'ordre Verbe-Sujet-Objet, telle que « écrit Mohammed son devoir » équivaut en français à : Mohammed écrit son devoir.

Nous savons que les mots qui constituent la phrase symbolisent le capital commun, dont le lexique donne la forme. Mais la grammaire fournit également d'éventuelles variations. Autrement-dit, les mots s'assemblent dans un arrangement, décidé seulement au moment de la parole et est soumis à des régularités qui appartiennent à la langue. La morphosyntaxe ne doit pas être le critère le plus déterminant dans l'évaluation d'un apprenant car ce dernier apprend des erreurs qu'il commet. Or, on néglige souvent que connaître un mot recouvre des domaines différents. D'après, David Horner (1994-12,13) Cité dans le mémoire de Meriem RAZGALLAH, intitulé, « L'apprentissage du lexique » : « [...], Connaître un mot sous-entend, que l'on puise :

- *Reconnaître le mot quand on le voit (reconnaître l'orthographe),*
- *Reconnaître le mot quand on l'entend (reconnaître le son),*
- *Accéder au mot stocké dans le cerveau (se le rappeler, plus ou moins rapidement, lorsqu'on a besoin de s'en servir),*
- *L'épeler correctement,*
- *Le prononcer correctement,*
- *Comprendre son sens établir le rapport entre le mot et sa signification),*
- *Bien établir sa relation avec un équivalent, s'il y en a un, dans la langue maternelle,*
- *L'utiliser correctement du point de vue grammatical (par exemple, avec un complément d'objet direct pour les verbes transitifs,*
- *L'utiliser avec les collocations correctes,*
- *Avoir conscience de ses connotations,*
- *Avoir conscience de sa construction (racine et, éventuellement, des affixes,*
- *Avoir conscience de son emploi dans les noms composés, phrases, idiomatique, etc.*
- *L'associer avec d'autres mots qui entrent en relation avec lui (synonymes, hyponymes, formes dialectales, registres, etc...,*
- *L'utiliser dans un médium (écrit ou oral) approprié. »*

Ces processus illustrent bien que la construction du sens à partir d'un mot est une tâche difficile puisque celle-ci implique un ensemble de connaissance. Ces derniers ne peuvent être assimilés que progressivement et par la présence d'un élément qui est au cœur même de toutes les théories d'apprentissage : la mémoire. C'est pour cette raison qu'on a utilisé la chanson. Autrement-dit, cette dernière détient un nombre sans précédent de mots qui se répètent souvent, une manière de mémoriser des phrases clés et de s'approprier plus facilement les énoncés. Par contre, la mémorisation est rarement sollicitée ou même convoquée en tant que telle au collège ou même à l'école.

Tout le monde s'accorde à dire que le problème n'est pas de saturer la mémoire des apprenants qui se vident très facilement, mais de les équiper avec des méthodes pour acquérir des connaissances et que l'essentiel c'est de saisir, de réfléchir, et non de mémoriser obligatoirement. Or, lorsqu'un apprenant apprend une langue étrangère la mémorisation est un élément majeur pour un apprentissage efficace. L'apprenant doit impérativement saisir des structures grammaticales mais il doit, aussi, les mémoriser comme il doit mémoriser le vocabulaire.

En résultat, ces élèves ne savaient pas que la construction de la parole se fait à partir d'un mot mais aussi leur combinaison pour comprendre l'intention du locuteur. Comme ils avaient peu de mots mémorisés dans leurs cerveaux, ils n'avaient pas su comment construire des phrases bien structurées. Cela dit que leur vocabulaire est moins riche.

Sans doute, la mémoire joue donc un rôle important dans l'apprentissage d'une langue étrangère. En insistant sur le lexique, une de nos principales préoccupations a été d'aider les apprenants en les guidant de leur procurer des méthodes de travail efficaces et rapides pour qu'ils parviennent à saisir et faire des énoncés simples en français. Comme le précise Kathleen Julie et nous sommes entièrement d'accord avec elle : « [...], *La communication commence avec la phrase mais avec le mot.* »¹. De façon à pouvoir évaluer le travail réalisé avec les apprenants sur les erreurs traitées avant, nous avons mis au point dans un deuxième temps une fiche d'évaluation sur les différents points qui avaient été abordés. Ceci a permis aux apprenants de mieux récapituler ce qui avait été réalisé en cours et de remettre en cause leurs résultats sur les différentes règles phonologiques.

L'intérêt principal que nous nous sommes fixé dans ce test était l'amélioration des compétences phonologiques. A l'issue de la formation, ces derniers devaient fixer quelques règles phonologiques. Pour cela, nous avons élaboré une fiche comportant huit affirmations² traitant de l'accent de mot, de phrase, de l'intonation auxquelles ils devaient répondre par un (oui) ou un (non).

Une constatation rapide de cette première nous a amenée à distinguer des erreurs habituelles sur la compréhension des marques de prononciations et les intonations, ainsi que des règles non acquises au niveau de l'accentuation des mots. Certaines erreurs qui avaient été constatées sur les groupes rythmiques semblent être celles qui engendrent le plus de problèmes aux apprenants. Ils ne savaient guère comment montrer l'intonation de l'exclamation ou l'interrogation. Les expressions de leur visage ne semblaient pas montrer des indices d'une intonation précise telle que « que c'est jolie ! ↑ », « C'est votre montre ? ↑ ».

Pour employer une expression des notions logiques fondamentales, on utilise des questions, continuation majeure, continuation mineure, implication, écho, parenthèse, finalité, commandement, interrogation, exclamation. *D'après Delattre (1966-14) : « [...], Le français les emploie pour l'expression des notions logiques fondamentales. »*

Dans certaines phrases à l'affirmation, l'intonation à la fin d'un groupe rythmique est toujours descendante une majorité d'élève a répondu (oui). Lorsqu'une phrase est fournie avec l'intonation voulue, on peut constater que le moi profond du sujet émetteur s'est vraiment dévoilé et que son intention et ses idées se trouvent en harmonie avec la réalité. Or, quand l'intonation n'est pas juste ou bien le locuteur ne maîtrise pas les expressions des notions logiques fondamentales, la transmission du message est vouée à l'échec. Cependant, on doit résumer qu'il

¹JULIE, Kathleen.1995 « Enseigner l'anglais », Hachette, paris.

² Voir annexe n°71 page 283-284

faut beaucoup d'entraînement pour ressentir l'authenticité dans leurs actes de paroles. Renard Rymond (2002-134) affirme que : « [...], Lorsque l'intonation ou bien rythme feront le défaut, on est en droit de s'attendre à ce qu'il reste encore beaucoup de chemin à parcourir avant de se trouver en face d'un authentique acte de parole humain. »

Pour sensibiliser les apprenants sur ce point, nous avons utilisé des comptines qui aident, de la façon la plus simple et authentique, à repérer les intonations logiques. Renard Rymond (2002-135) garantit que : « [...], Les comptines. Celles-ci mettent en valeur de la manière la plus authentique, l'intonation logique d'une langue. L'affectivité ne s'y trouve principalement exprimée ni l'intonation affective ni par une intonation montante ou descendante mais surtout par la rime, l'allitération, les répétitions de mots, le non-sens ou le mépris de sens que l'on rencontre parfois dans certaines comptines. »

Gladic (1988-20) un spécialiste en matière, affirme, dans le même sens, que : « [...], L'idée de base des comptines plus simples, spécialement construites) est qu'il faut donner au commencement (de l'entraînement à la parole) le maximum d'éléments prosodiques à travers le minimum d'éléments articulatoires et linguistiques, afin de ne pas bloquer l'enfant ni perturber sa voix en le privant du plaisir de parler. »

Ajoutons que les erreurs d'intonation sont les plus coutumières, les plus pénibles à corriger et qu'elles affectent les apprenants même dans leur tout jeune âge, mais cette difficulté ne va pas s'arrêter là, elle continue à les poursuivre, durant leur vie.

Ces constatations nous ont permis de faire un petit bilan s'attachant exclusivement à évaluer la conceptualisation de certaines règles phonologiques et que passer au niveau B1 demande beaucoup d'apprentissages et de temps.

De façon à obtenir des résultats aussi convaincants que possibles, nous avons fractionné les activités en plusieurs domaines suivant les points traités en cours. Nous avons étudié le rythme de la phrase, l'accent de mots et l'accent de phrases.

Pour cela, nous nous sommes inspiré de l'oral en français proposé par le manuel de 2^{ème} AM, ainsi que la partie qui traite le schéma intonatif et le rythme. Nous avons distribué une feuille aux apprenants avec une phrase qu'ils devaient lire dans un premier temps afin de la découper en syllabes, puis une vérification a été faite avec écoute de l'enregistrement de la réplique proposée :

« Jean a mangé du gâteau la semaine dernière avec Sarah ».

Ensuite, nous avons demandé aux apprenants d'effectuer les modifications après la vérification. Certains ont découpé la phrase de la manière cohérente mais d'autres ont considéré les noms « Jean » et « Sarah » comme groupe rythmique ex : « Je/an » ou « Sa/rah ».

La deuxième activité consiste en une écoute de mots isolés puis ces mots dans des phrases où les apprenants devaient souligner la syllabe accentuée. Après vérification, il nous semble que les apprenants ont parfaitement intégré la règle qui fait tomber l'accent de ces mots sur la dernière syllabe. Malgré quelques erreurs exceptionnelles, Renard Rymond (2002-191) définit la notion de l'accentuation de la manière suivante : « [...], Si le rôle de la tension se complique, il n'en est pas moins important, il importe d'examiner si la tension va s'accumulant d'une syllabe qu'elle affecte. A cet égard, la fin des groupes rythmiques mérite d'être particulièrement prise en considération. »

En ce qui concerne les groupes rythmiques à l'intérieur des phrases, nous avons effectué plusieurs exercices de découpage (progressif et régressif) qui permettent de repérer des groupes à l'avantage de mettre en évidence la nature physique de l'accent. Renard Rymond (2002-177) affirme aussi que : « [...], On peut avoir recours à un découpage syllabique progressif ou régressif. Ce dernier nous paraît plus intéressant car il implique que la dernière syllabe (c'est-à-dire la syllabe accentuée) répétée à chaque présentation, est mieux mémorisée. »

Calbris et Montredon assurent dans le même sens que : « [...], Ces exercices peuvent convenir à tous types d'apprenants quel que soit leur (profil perceptif) puisqu'ils ont pour objectif de sensibiliser l'oreille aux caractéristiques prosodiques et notamment accentuelles, du français. »¹. Dans l'optique verbo-tonal, le recours à la prosodie constitue donc l'une des techniques de correction des unités segmentales. Mais son intérêt est loin de se limiter à cela. En effet, la langue est considérée comme un système de fait, la rature et la correction ne portent guère sur un son présenté de manière séparée. C'est pour cette raison que nous avons travaillé sur des mots dans un contexte, dans une phrase pour sentir et respecter le schéma mélodique de l'énoncé, comme le témoigne Renard Rymond (1989, 1971-59) : « [...], Ce souci du respect de la structure implique que soit respectée la prosodie, c'est-à-dire le schéma mélodique ainsi que l'alternance des accents d'intensité (ou de durée) et des pauses les intensités et les durées relatives des syllabes. En deux mots l'intonation et le rythme. ». Si certains apprenants n'arrivent pas à bien syllaber à l'oral, c'est qu'ils n'ont pas une écoute développée d'une part. D'autre part, un énoncé composé de plusieurs groupes rythmiques peut poser un problème de perception. Nous affirmons avec Jean. P. ANGOUJARD et Sophie WAUQUIER (2003-122) : « [...], La syllabe apparaît donc comme lieu de contraintes portant sur le nombre de tons ainsi que sur les contours possibles. »

¹ CALBRIS G. MON TREDON J. (1975), Approche rythmique, intonative et expressive du français langue étrangère (1), Paris, CLE International.

Les difficultés liées à la segmentation de la phrase se retrouvent en compréhension comme en production. L'apprenant, n'étant pas entraîné à repérer les pauses effectuées par le locuteur, a tendance à penser que les mots s'enchaînent et donc à ne pas arriver au sens du message. De même, en production, la segmentation de la phrase ne se fait pas convenablement et entrave la communication.

Pour répondre plus profondément à la question de la problématique, nous suggérons une analyse de chacun des deux supports utilisés (documents auditifs et audio-visuels).

En nous basant sur les résultats des séquences pédagogiques évoquées dans le deuxième chapitre, nous suivrons la progression des apprenants face à chaque type de support, en trois axes de temps et ce, à travers les travaux. De cette façon, nous pourrons, à priori, mesurer la portée de l'utilisation de la chanson dans toutes ses dimensions qu'elles soient auditives ou audio-visuelles.

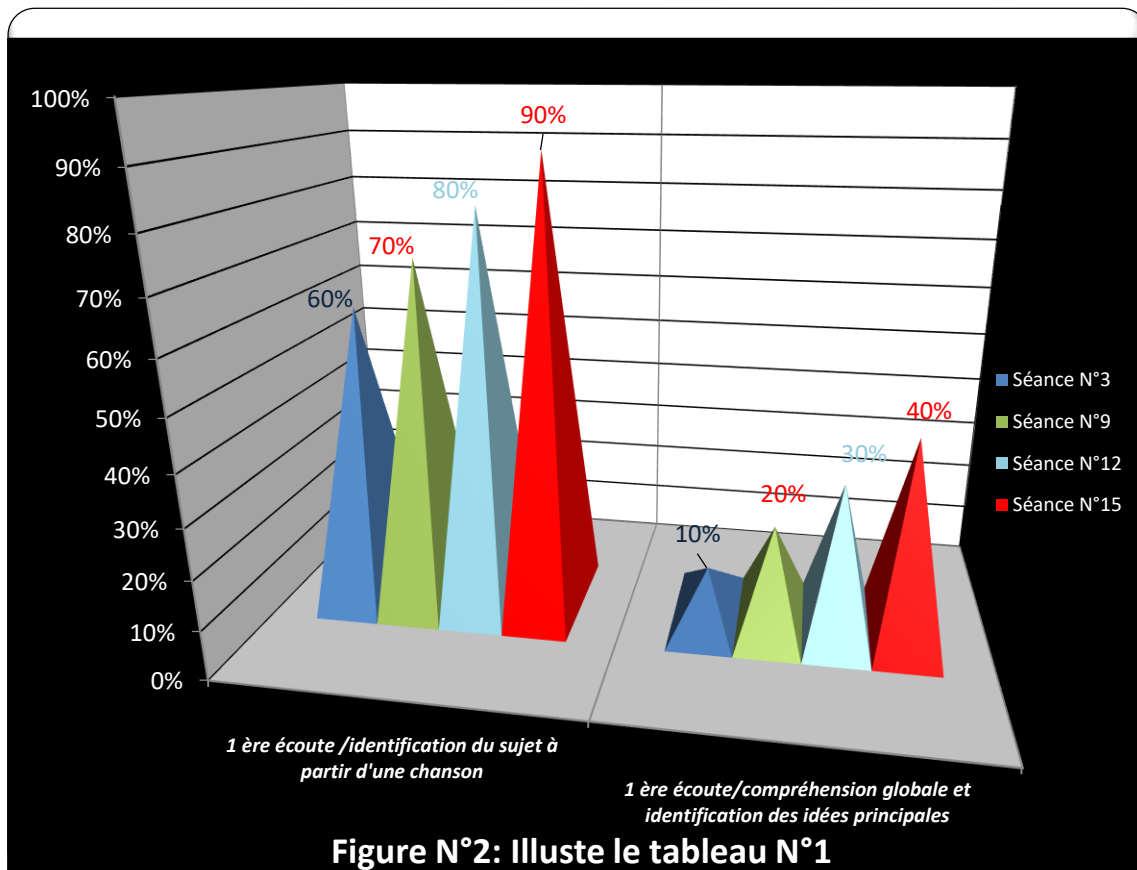
6.1.1. Compréhension orale

A- Documents audio-oral (chanson) :

Nous affirmons que les apprenants n'étaient guère habitués à écouter les chansons d'expression française. C'est pourquoi, la compréhension de l'oral était une étape pénible pour eux. Nous avons, alors, pris l'initiative d'introduire et de pratiquer ces supports dans l'intérêt d'améliorer leurs capacités d'intention mais également vers une éducation auditive. Sous forme de tableaux, nous montrerons le bilan réel des multiples activités effectuées par les apprenants en trois axes de temps. Le premier axe symbolise le début du parcours, le deuxième axe constitue deux périodes et le troisième clôture la fin de la formation. Nous procéderons à une mise en parallèle afin de montrer des outils auditifs et visuels, dans le développement des compétences de compréhension et de production orale. Nous nous sommes inspiré, dans cette démarche du document « Module sur l'utilisation de la vidéo en classe de français langue étrangère » réalisé par JEAN-MICHEL DUCROT.

		Pré-écoute		Ecoute entières			Ecoutés fractionnés		
		Identi- fication d'un sujet à partir d'un titre de la chanson	Compréhens ion globale et identificatio n des idées principales	Compréhens ion globale et identificatio n des idées principales	Compréhens ion sélective et détaillée repérage des notions précises	Compréhen sion et repérage du lexique	Compréhens ion globale et identificatio -n des idées principales	Compréhe nsion sélective détaillée/ repérage des notions précises	Compréhe nsion et repérage du lexique
Premier temps	Séance N°3	60%	10%	20%	10%	30%	20%	30%	20%
Deuxième temps	Séance N°9	70%	20%	40%	20%	20%	30%	40%	30%
	Séance N°13	80%	30%	60%	60%	70%	60%	60%	60%
Troisième temps	Séance N°15	90%	40%	80%	70%	80%	90%	80%	80%

Le tableau N° 1 : Illustre un changement significatif au niveau de la compréhension en trois axes du temps : de la séance N°3 à la séance n°15



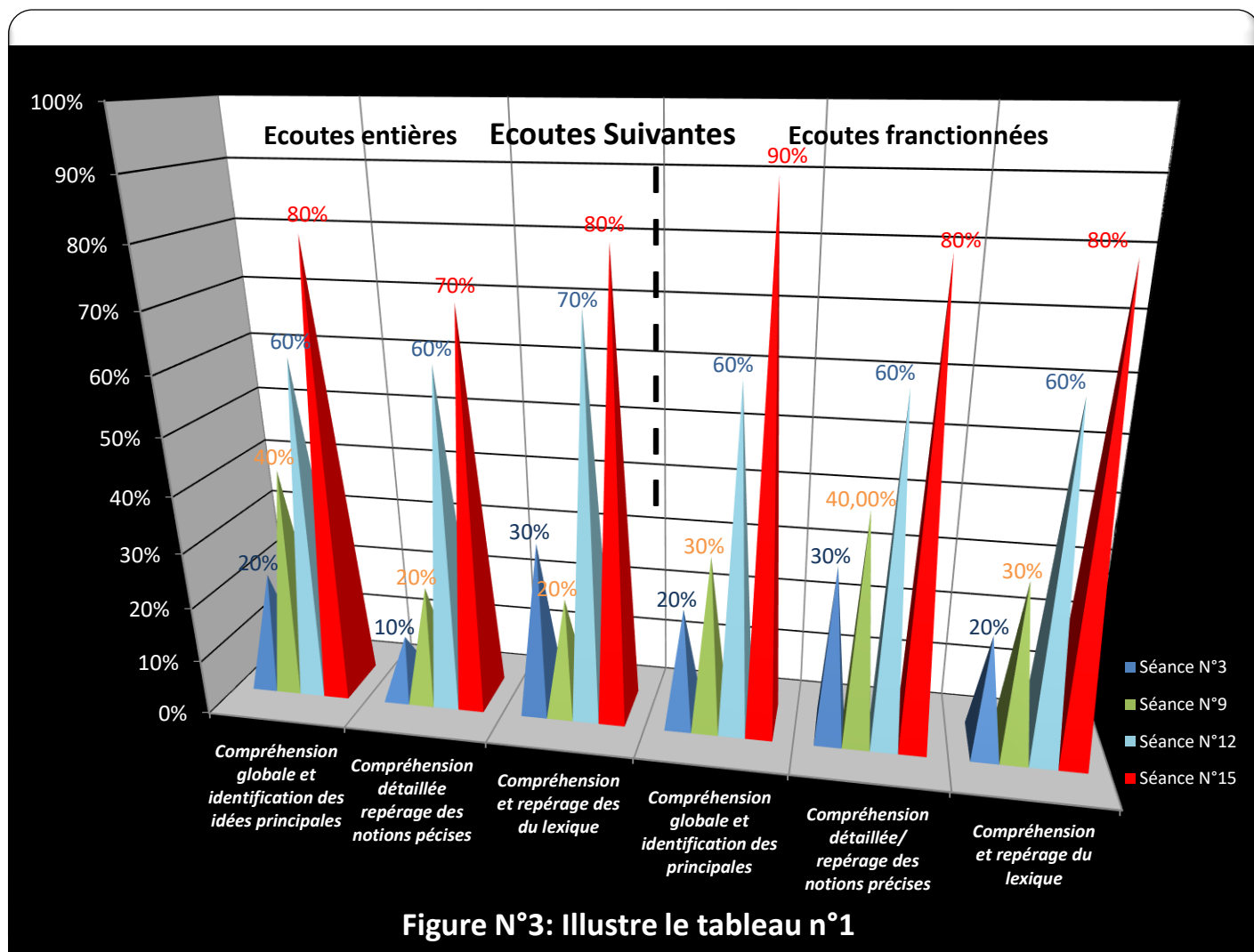


Figure N°3: Illustre le tableau n°1

Interprétation des résultats : figure N°2 et N°3

Comme nous pouvons le constater dans la figure N°2, le changement n'est pas très considérable sur le plan de l'identification du sujet. Le taux monte jusqu'à 20%, car l'ensemble des apprenants aboutissaient, dès la troisième séance, à identifier le titre étudié dans le document. Ceci reviendrait probablement à la phase de pré-écoute que nous avons appelée « mise en route » et qui a usuellement anticipé la phase de compréhension orale. Il arrive assez souvent que l'on entende de la part des apprenants des plaintes telles « on ne comprend rien » etc. C'est vrai que la plupart des élèves voient l'exercice de compréhension comme l'épreuve la plus pénible à résoudre. Faute d'une bonne habitude auditive en français, ils ont, en effet, tendance à ne saisir que très peu de ce qu'ils entendent. Cette difficulté auditive leur donne un fort sentiment d'impuissance et d'échec qui les détermine bien souvent à préférer la lecture. Donc la compréhension écrite, à la compréhension orale. En revanche, ces activités basées essentiellement sur les remues méninges ont probablement poussé les apprenants à envisager et à faire preuve d'anticipation des données sur le sujet du document.

Pour la compréhension globale, les chiffres montrent une hausse importante 40%, qui est encore plus significative dans l'écoute fractionnée que l'écoute entière. Lors de la troisième séance, la compréhension du texte s'est avérée inaccessible et pourtant les chansons proposées, au début du parcours, étaient adaptées à leur niveau. Ces lacunes ont persisté au début du parcours, et sans l'aide de reformulation ou d'éclaircissement, nous ne serons jamais arrivé à trouver des solutions pour y remédier aux erreurs commises par nos apprenants.

La cause de cette difficulté est due au traitement de la compréhension orale dans les classes de français en Algérie. « Les activités des chansons sont des supports oraux et pourtant ils ne sont guère utilisés dans les classes de français »¹. L'oral dans les programmes a été longtemps négligé. Enseigner une langue était presque exclusivement faciliter l'accès aux textes, il n'y a que l'enseignant qui dicte le texte, ce qui explique que les apprenants se familiarisent à la même voix, avec la capacité d'intervenir sur le locuteur.

Les apprenants ont de grands problèmes quand ils sont face aux documents auditifs, dont le débit est plus rapide et qui présentent différents accents (chansons authentiques). Mais au fur et à mesure que les choses s'organisent, l'application de ces activités de chansons ont permis aux apprenants d'améliorer leur compréhension de façon significative. On peut le noter dans la figure N°2 où 40% des apprenants ont pu saisir une compréhension globale du document dès la première écoute, 70% dans l'écoute suivante, et 99% à travers l'écoute fractionnée. Le bilan pour la compréhension sélective n'est pas aussi convaincant, mais une petite amélioration est perçue entre la 3^{ème} et la 15^{ème} séance. Elle atteint le taux de 40% à travers l'écoute entière et le taux de 60% avec une écoute fractionnée. De même, nous pouvons dire que l'écoute fractionnée renforce la compréhension orale chez les apprenants, et est probablement considérée comme un moyen stratégique qui leur facilite l'accès au sens, malgré quelques obstacles exceptionnels. La compréhension auditive est une habilité difficile pour les apprenants et il est important de les y préparer. Marie-Christine Anastassiadi (1997- 40) explique : « [...], *Il est très souvent question d'apprendre à parler dans une langue étrangère mais jamais d'apprendre à écouter, comme si cette deuxième activité allait de soi.* »

Les chansons authentiques caractérisées par leur richesse culturelle permettent aux apprenants de cultiver leurs idées sur la culture de l'autre, mais également d'utiliser la langue telle qu'elle est présentée dans les situations réelles. De plus, l'apprentissage d'une langue cible permet aussi d'entrer en contact avec d'autres cultures, mais également, la langue cette faculté propre à l'homme de communiquer sa pensée au moyen d'un système de signes vocaux et graphiques dans ses dimensions symboliques, permet de véhiculer la culture d'un peuple. En effet, la chanson offre

¹ Résultat d'un entretien avec quelques professeurs de français moyen

cette possibilité de voir une autre manière de penser. Boiron Michel affirme que : « [...], *L'utilisation de la chanson devient réellement un lieu de fréquentation de la langue cible et de la découverte de la culture de l'autre dans sa diversité et ainsi de montrer l'étendue de la langue française dans le monde et la diversité culturelle qu'elle véhicule.* »¹

Apprendre une langue cible est une manière de s'incorporer dans cette dimension culturelle dont elle est le moyen pour étendre ses espaces culturels à travers la réception d'autres valeurs, d'autres visions de vivre. Pour reprendre les termes de Marie-Christine FOUGEROUSE (2001-125) : « *Toute langue est le reflet de la culture dans laquelle elle s'inscrit.* »

Si apprendre une langue étrangère permet d'ouvrir une brèche sur d'autres cultures, de s'ouvrir à la diversité culturelle, la dimension culturelle des langues semble alors comme inévitable. Or, en ce qui concerne la compétence linguistique, même les apprenants qui n'ont pas une difficulté en langue orale, arrivent parfois à ne pas saisir les intentions du chanteur dans telle ou telle situation. Il faut qu'ils sachent que la langue et la culture constituent deux entités indissociables. Nous affirmons avec Christian PUREN (1999-128) : « [...], *Pour communiquer et interagir avec les membres de la culture cible, la seule compétence linguistique ne suffit pas, il faut aussi mobiliser une compétence culturelle.* »

B- Documents audiovisuels : (vidéo-clips)

Les séances de compréhension orale se suivent et ne se ressemblent pas. Les supports audiovisuels qui ont été exploités dans notre projet peuvent être rangés en trois parties : supports déterminés par la complémentarité entre la chaîne visuelle et la chaîne sonore, documents à des prépondérances sonores et documents à prépondérance visuelle. Ces derniers sont utilisés plusieurs fois durant la formation. Il s'agissait juste de vidéo-clips de chanteurs, mais également de sujets différents qui se manifestaient dans ces clips.

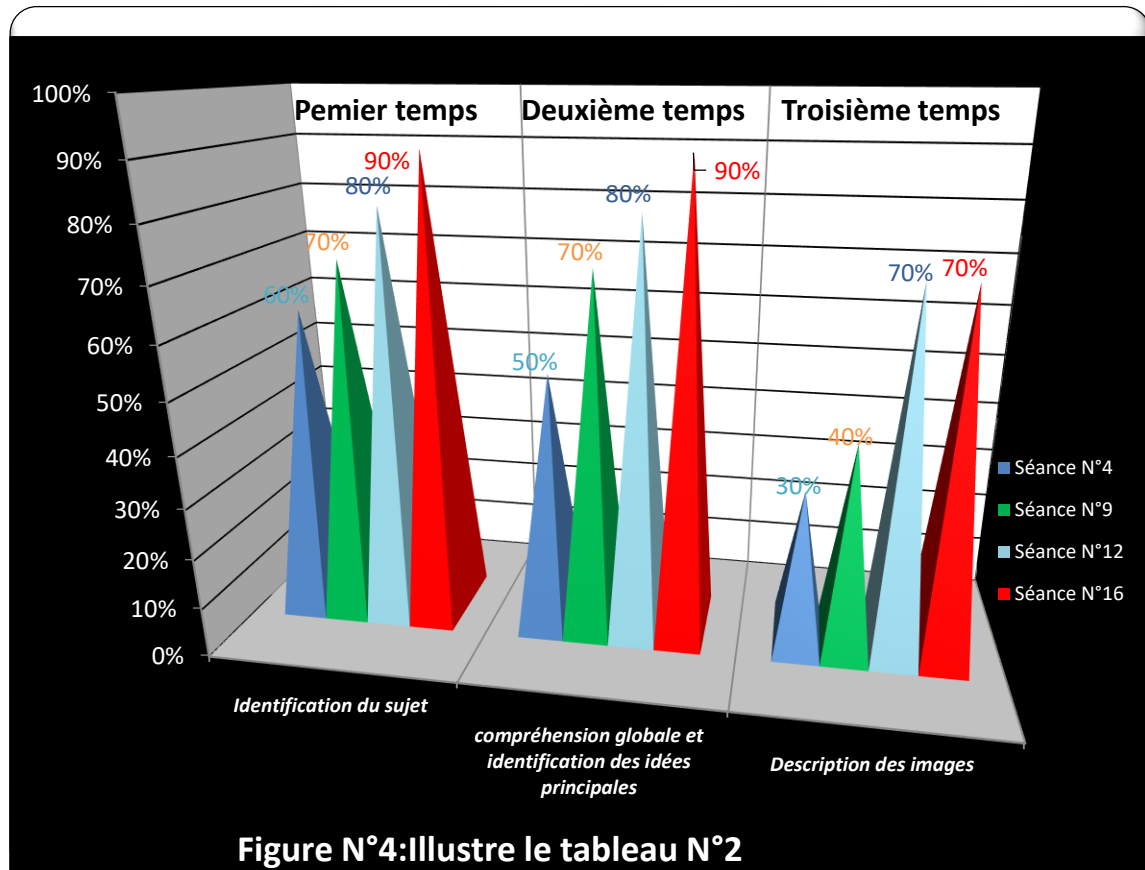
Dans la troisième séance, il s'agissait d'une brève présentation du chanteur utilisé dans la séquence « A la rencontre d'une chanson française ». Les images ne présentaient que des photos du personnage, en revanche, le message sonore portait toutes les données nécessaires sur la biographie du chanteur. Dans un premier temps, l'utilisation de ce support sans le son a permis aux apprenants de traduire sommairement les images, de distinguer le personnage, et l'émettre des hypothèses sur la vie du chanteur. Or, même après l'utilisation du son, lors de la 9^{ème} séance de la formation, les élèves éprouaient toujours des contraintes à décoder les messages sonores. De même, Les documents à prédominance d'images ont été utilisés à plusieurs reprises, dans le

¹ BOIRON Michel, « Approche pédagogique de la chanson », CAVILAM de Vichy, document PDF tiré du site <http://www.leplaisirdapprendre.com/>

parcours de la formation. Ce qui nous permet de bien étudier leurs impacts sur l'apprentissage réparti en trois axes de temps.

		Canal visuel			Canal visuel et Canal audio					
		Visionnement sans le son			Visionnements entiers			Visionnements fractionnés		
		Identification du sujet à partir d'une chanson	Compréhension globale identification des idées principales	Description des images, expression orale	Compréhension sélective et détaillée identification des notions précises	Imagination des données non élaborées par les images (expression orale)	Production orale à partir du support observé	Compréhension sélective et détaillée identification des mentions précises	Imagination des données non élaborées par les images (expression orale)	Production orale à partir de ce qui a été observé
Premier temps	Séance N° 5	60%	50%	30%	50%	20%	30%	60%	20%	30%
	Deuxième temps	Séance N° 11	70%	70%	40%	70%	30%	30%	70%	30%
Troisième temps		Séance N° 13	80%	80%	70%	80%	50%	60%	70%	40%
	Séance N° 16	90%	90%	70%	80%	70%	60%	80%	70%	60%

Tableau N°2 : Illustre un changement significatif au niveau de la compréhension en trois axes du temps : de la séance N°5 à la séance n°16



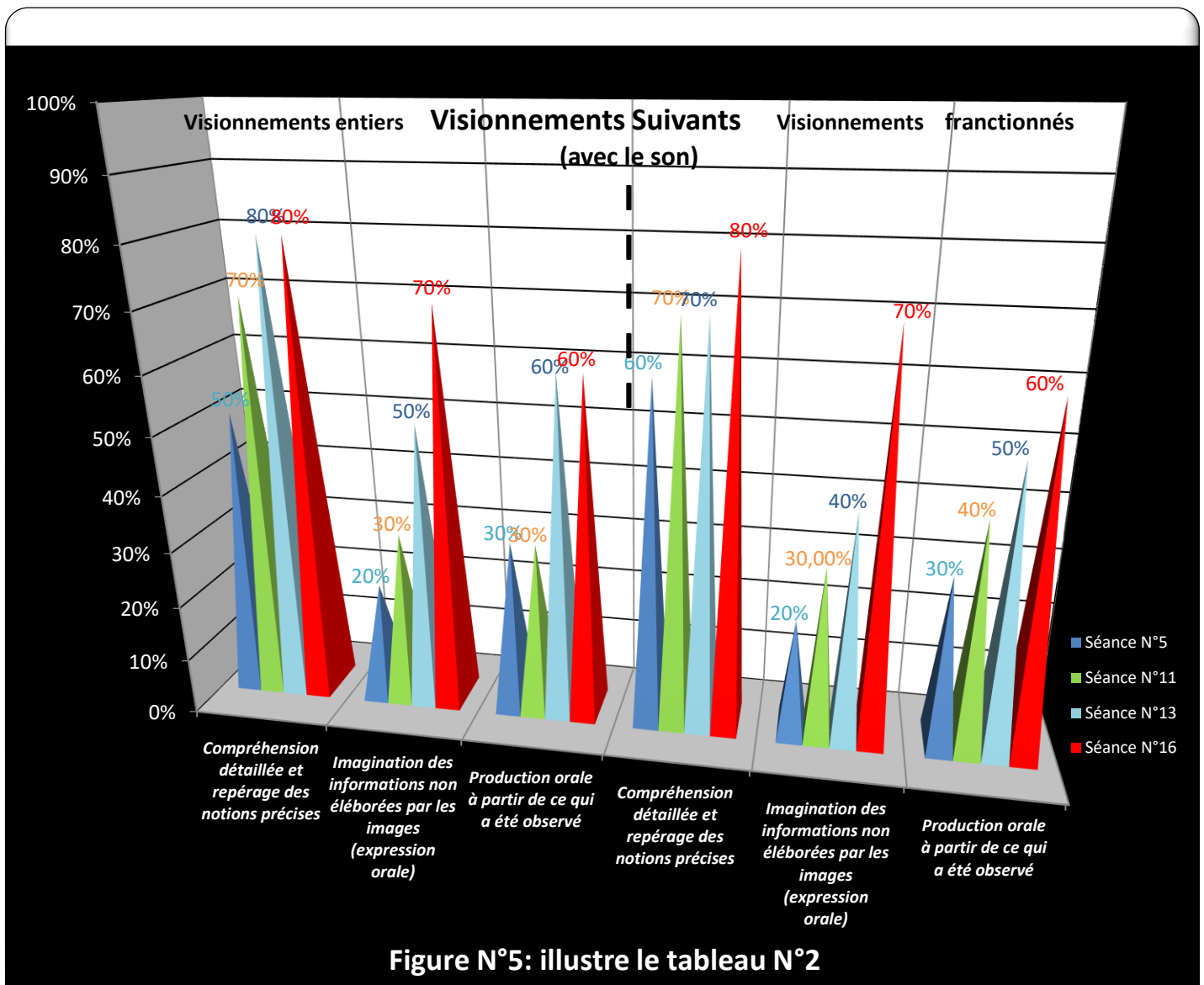


Figure N°5: illustre le tableau N°2

Interprétation des résultats : figure N°4 et N°5

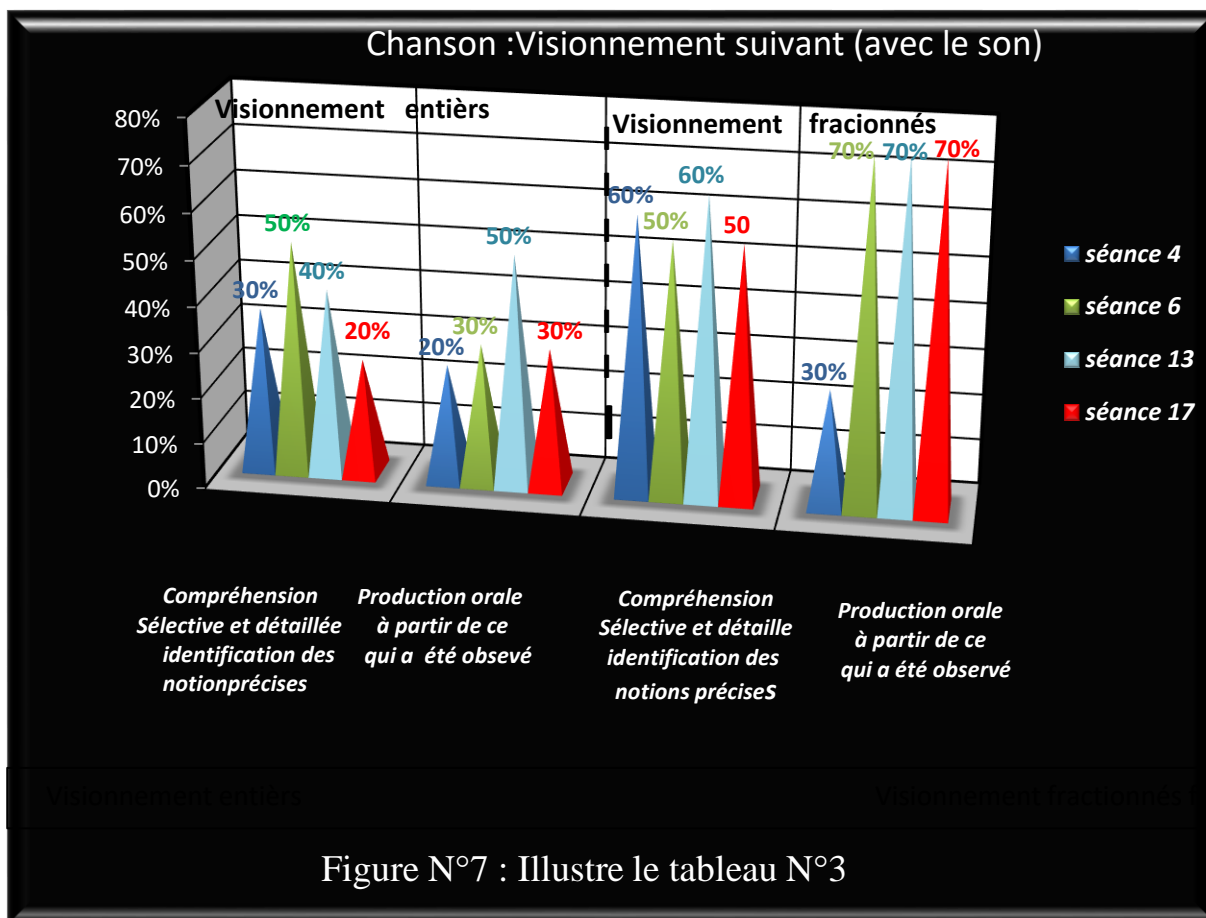
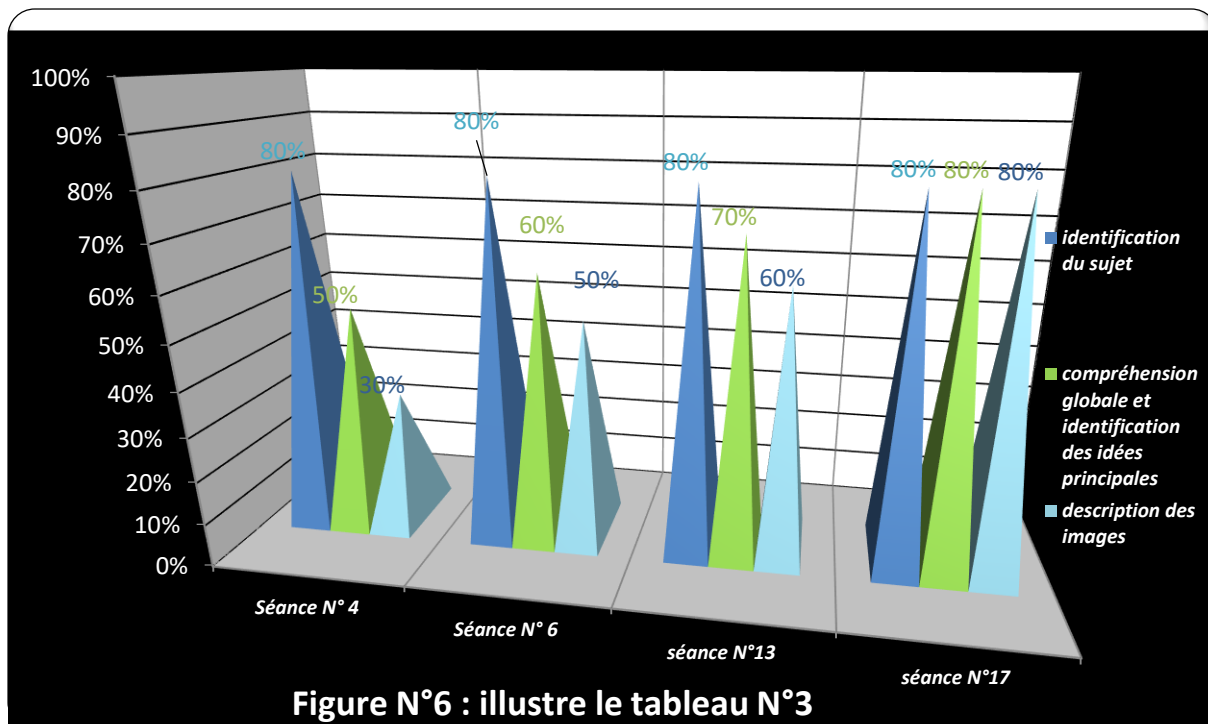
Les exercices qui ont suivi l'utilisation de ce support sont des exercices d'application visuelle. Les images, dans ces supports, sont les seules porteuses de sens, tandis que le message sonore est quasi-absent. Grâce aux multiples pistes qu'elles représentaient, les apprenants ont aisément identifié le sujet mais également saisi globalement le sens du document. Au contraire des documents sonores, l'image à travers les gestes, parfois les mimiques du visage et les postures peuvent rendre concret ce qui est réellement abstrait, Renard Rymond (2002-72) certifie que : «[...], Outre la production orale, nombreux sont les éléments qui entre en jeu, regard, mimiques, gestes, postures, emploi d'espace etc. lorsqu'on visionne les enregistrements vidéo ou lorsqu'on analyse des transcriptions, à condition bien sûr qu'elles soient fiables, on peut observer la multitude d'éléments non verbaux en apparence fortuits et marginaux qui entrent avec le verbal dans la complexité langagière au plan de l'expression et à celui du contenu. »

Concernant la compréhension détaillée, on aperçoit une amélioration considérable à partir de la 11^{ème} séance. Face aux documents sonores, les apprenants parviennent aux sens du message et sans difficulté. C'est ce qui les a incités à assimiler en détail les contenus du document. Renard Rymond (2002-85) atteste que : « [...], *Contrairement au canal auditif, le canal visuel est constamment ouvert dans les interactions, en face-à-face, lors des transcriptions d'une communication globale.* ». Pierre Pommier (1999-125) affirme aussi dans le même sens que : « [...], *S'il n'est plus besoin de démontrer l'importance de proposer aux jeunes un apprentissage de l'image de ses constructions et de ses pièges, il est néanmoins nécessaire de faire prendre conscience aux adultes, généralement peu ouvert à d'autres médias que la télévision, de la nécessité d'acquérir des outils pour comprendre et décoder les images.* »

En ce qui concerne l'imagination, on constate aussi une nette amélioration estimée à 30%. Avec le peu de moyen qu'ils ont, ces apprenants sont capables d'inventer et d'imaginer ou même d'anticiper des hypothèses sur les données non élaborées par les images. Il nous semble très important de montrer que les difficultés ne se posaient pas au niveau de l'imagination elle-même, mais au niveau de la production orale. Certains apprenants étaient incapables d'interpréter leur propre imagination et d'exposer de courtes phrases au début du parcours de la formation. Cette capacité a également été étudiée et travaillée tout au long de la formation. C'est ce qui a amélioré significativement leurs résultats. Le clip leur a été d'une aide indispensable. En effet, Dale Carnegie (1990-138) témoigne que : « [...], *La parole seule ne suffit pas pour se faire comprendre, susciter et retenir l'attention. Il faut faire appel à la vue. Chaque fois que cela est possible, il faut se servir d'image pour démontrer la bonne ou la mauvaise méthode.* » Les moyens audiovisuels présentaient une complémentarité entre l'image et le son. Ces derniers ont aussi été exploités, à plusieurs reprises, pendant le parcours. Les documents utilisés étaient du genre vidéo-clips, « je veux chanter pour ceux qui sont loin de chez eux », une chanson qui parle de la misère, de la guerre et de l'exil. Mais il y avait également d'autres clips proposés dans cette formation. Il est souvent propice d'utiliser la vidéo lors de séquences pédagogiques qui viennent appuyer un objectif (un acte de langage...), ou bien d'utiliser le clip pour mettre en place un projet avec les apprenants, afin qu'ils puissent de réinvestir ce qui a été analysé, compris, interprété. De même, le clip aide en classe de FLE lors de séquence d'analyse, de compréhension.

		Canal visuel			Canal visuel+ Canal audio			
		1 ^{er} visionnement (sans le son)			Visionnement entier		Visionnement fractionné	
		Identification du sujet d'un Clip proposé	Compréhension globale et identification des idées principales	Description des images expression orale	Compréhension sélective et détaillée identification des notions précises	Production orale à partir de ce qui a été observé	Compréhension détaillée identification des notions précises	Production orale à partir de ce qui a été observé
Premier temps	Séance 4	90%	50%	30%	40%	30%	40%	30%
Deuxième temps	Séance 6	90%	60%	50%	50%	30%	50%	30%
	Séance 13	90%	80%	70%	70%	60%	70%	60%
Troisième temps	Séance 17	90%	80%	80%	70%	80%	80%	80%

Tableau N°3 ci-dessus illustre les retombées de ce support sur la compréhension des apprenants en trois axes du temps.



Interprétation des résultats : figure N°2 et N°3

Avant le premier visionnement, nous leur avons déterminé le type de séquence vidéo, l'image seule doit leur permettre de répondre aux éventuelles questions, qu'ils traiteront ensuite à l'oral avec nous.

En ce qui concerne les résultats des activités réalisées à partir du premier visionnement, ils sont presque identiques à ceux des documents visuels à prédominance d'images. En effet, le canal audio a été totalement écarté pour tous les premiers visionnements quel que soit le document pratiqué. Les modifications apparaissent lors de l'utilisation du canal audio.

Cependant, 30% des apprenants ont pu comprendre le message en détail, ils avaient compris qu'il s'agissait de l'exil, de la misère des pauvres. N'étant pas familiarisés à une écoute active, les images les ont aidés à décortiquer le contenu du message. Cette capacité s'est améliorée au fur et à mesure, à travers les travaux réguliers de la compréhension orale. De même, le canal audio-visuel a sensibilisé les apprenants à l'apport des kinesthésiques et favorisé la tâche des différentes intonations. Le clip de la chanson « savoir aimer » de « Florent Pagny » nous a beaucoup aidés sur le plan de la kinesthésique « geste et mimique ». BILLIER. M (1989-6) affirme que : « [...], *Le crible phonique comprend la composante segmentale du discours. Le crible psychologie regroupe quant à lui les composantes personnelles, « kinésique », proxémique et suprasegmentale. Les cribles phoniques et psychologiques sont étroitement liés, il nous est par exemple difficilement concevable d'enseigner une langue étrangère sans en enseigner les gestes et les mimiques.* »

Les moyens audio-visuels prennent une grande proportion de l'exploitation pédagogique, la combinaison du canal visuel et de l'audio rend le sens accessible : « [...], *La spécificité des textes télévisuels, c'est la multi modalité ; ils combinent en effet l'image et le son, la langue écrite et orale. Les différents modes se complètent les uns les autres et se renforcent tout en assurant l'accès à différents niveaux de sens.* »¹³⁸. Boiron (2001-55) montre dans le même sens les effets des vidéo-clips : « [...], *Les vidéo-clips réunissent au moins trois niveaux de signification - l'image, la musique, les paroles et se prêtent de par leur nature parfaitement bien à l'exploitation pédagogique en classe de français langue étrangère. Ils peuvent être utilisés comme déclencheurs de parole, pour décrire une situation ou inventer une histoire et incitent la créativité à germer.* »

La nature des images, les thèmes et la musique de ces clips provoquent en générale une motivation nécessaire chez l'apprenant et servent de déclencheur d'activités diverses. Souvent, il suffit d'exploiter un objectif précis au lieu d'analyser une chanson jusqu'à l'ennui. Quand l'envie et le plaisir d'apprendre disparaissent, il faut plutôt travailler sur une autre chanson et fixer un autre objectif.

Donc, l'utilisation de la méthode (SGAV) sous forme de vidéo-clips a poussé les apprenants à faire aussi la différence entre leur façon de parler et celle des locuteurs natifs. Nous affirmons

¹³⁸Ibid page 89

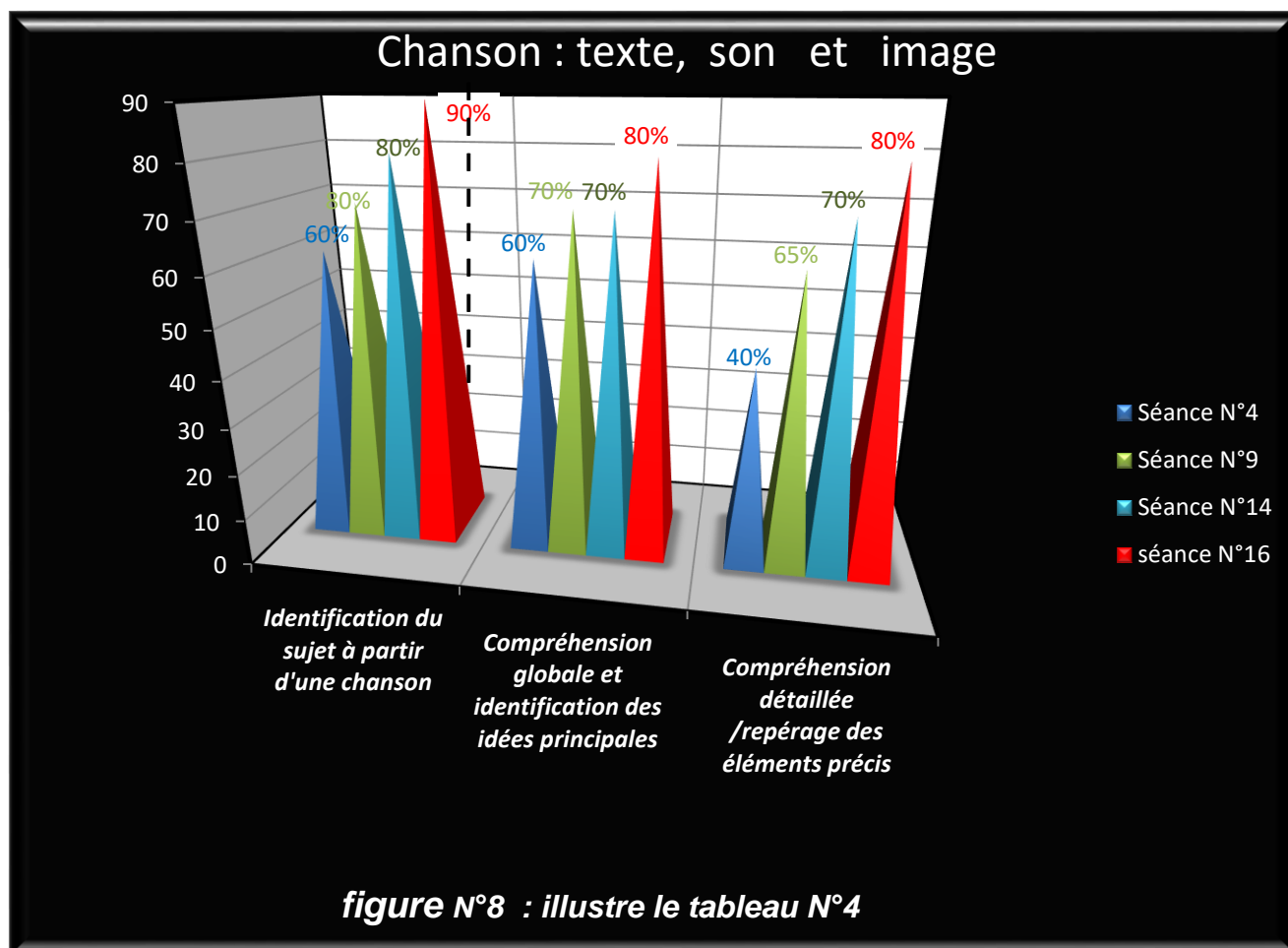
avec Renard Rymond (2002-234) : « [...], La méthode SGAV nous paraît, à ce jour, la seule tentative cohérente d'intégrer le travail phonétique à l'enseignement de la langue en situation de communication authentique. »

Or, parfois l'utilisation des vidéo-clips non didactisés peuvent présenter des lacunes mais également des limites. L'authenticité du message peut le rendre parfois complexe au niveau de la compréhension. En effet : « [...], Quand on se réfère à l'utilisation du média TV, le matériel vidéo télévisuel n'a pas subi de mise en forme didactique, les contenus sont ceux du message télévisuel brut qui se caractérise par une communication authentique et par le syncrétisme du message. Le message repose sur la banalité, image et son sont deux canaux interdépendants. Sans domination de l'un sur l'autre, et aux interrelations multiples. Au niveau du sens, il y a multiplicité des richesses du message mais aussi sa complexité. »¹³⁹

		Texte, son et image		
		Identification du sujet à partir d'une chanson proposée	Compréhension globale et identification des idées principales	Compréhension détaillée et repérage des éléments précis du document
Premier temps	Séance 4	60%	70%	40%
Deuxième temps	Séance 9	70%	70%	60%
	Séance 14	80%	60%	70%
Troisième temps	Séance 16	90%	70%	80%

Tableau N°4 : illustre le changement significatif au niveau de la compréhension à travers le texte, son et image en trois axes de temps

¹³⁹Bufe Wolfgang, GiessAans W. (2003), « Des langues et des médias », Ed. Puf, Page 69.



Interprétation des résultats : figure N°2 et N°3

L'association des images-vidéo, de la musique et des paroles de clips consolident un apprentissage multi modal et multi-sensoriel. Incontestablement, les recherches récentes en psychologie cognitive ont prouvé que l'acquisition des connaissances repose sur l'analyse d'informations non verbales et verbales. Les deux usages incluant juste les langages et les images, se trouvent en constante interaction et renforcent la mémorisation des sujets en question. L'apprenant amplifie aussi des tactiques de compréhension en dehors des chemins battus par les coutumes trop fixées et focalisées sur le texte écrit.

À notre sens, il faut admettre que l'information purement linguistique ne manifeste qu'une partie insignifiante du message. Pour cela, nous devons entraîner les apprenants à considérer et à utiliser aussi les signes non verbaux porteurs de sens (bruits, voix, gestes intonations, situation communicative, action, etc.) qui, fréquemment, amènent à la construction du sens. Au fait, les messages linguistiques et non linguistiques sont fortement indissociables et l'apprenant, de sa part, doit percevoir les données d'informations avec toutes ses dispositions. Donc, avec l'association du texte, son et image, les résultats sont convaincants du point de vue de la compréhension orale, car l'identification du sujet et la compréhension globale ont été d'une grande aide. En ce qui

concerne la compréhension orale, l'image répond au besoin de l'oral qui sera lui-même renforcé par la présence des textes courts (chansons courtes). Donc, il vaut mieux privilégier les documents courts ou segmentés, aux documents longs. Plusieurs petites séances aux objectifs bien ciblés sont souvent plus avantageuses qu'une longue session destinée à épuiser le support, mais qui épuise surtout les apprenants. Ce que souligne Bertin Jean Claude (2001-52) :« [...], Sur le plan didactique, la réduction du texte, du son et de l'image à un seul type de données (numériques) permet d'envisager de « déconstruire » le matériel linguistique de manière à la rendre assimilable pour l'apprenant. L'image viendra ainsi au secours de l'oral, qui sera lui-même aisément rendu plus « palpable » par le recours au texte. [...], Sur le plan didactique toujours, la sollicitation combinée du cerveau par des stimuli oraux et visuels active parallèlement les deux hémisphères et permet de varier les angles d'approche et les sources d'informations pour donner la même information. L'association des médias facilite la compréhension d'un message par un cerveau dont on sait qu'aucune partie ne fonctionne isolément mais que toutes participent au but commun. »

Quant à la compréhension détaillée, en 16^{ème} séance, seulement quatre élèves n'ont pas pu franchir cette étape de comprendre le contenu du texte. Cette amélioration considérable s'explique par le labeur qui met en œuvre leur savoir de sélectionner les données et les informations adéquates pour mieux comprendre, même lorsqu'il s'agit d'un document inconnu.

6.2. Expression orale : Durant la formation

L'évaluation de l'expression orale, durant et après cette formation, n'a pas porté sur un bilan comme nous avons pu le faire pour l'évaluation sommative. Il nous a, en effet, semblé pénible d'établir des fiches bilans. De même, ceux-ci ne sont pas définitifs.

Or, sans nier que l'évaluation certificative est indispensable dans notre projet, nous voulons attirer l'attention sur le fait qu'elle a des effets nuisibles lorsque nous l'introduisons dans l'activité même de la formation, au lieu de la restreindre à sa fonction limitée, celle d'évaluer, à la fin de la formation, la somme des savoirs acquis par l'apprenant.

Le mot évaluation ne doit plus être celui d'un enseignant faisant de l'évaluation certificative, mais bien celui d'un apprenant engagé dans une allure d'évaluation formative.

Les choses ne sont pas évidentes. Dans plusieurs situations pédagogiques, l'évaluation certificative relève d'une pratique d'évaluation continue. D'une façon exagérée, on peut même réaliser des prises d'information à tout instant, voire plusieurs fois par jour. La progression de l'apprenant est inévitable. Il se peut que celle-ci soit lente mais, en réalité, elle pousse progressivement ses limites. C'est une manière de montrer que le bilan obtenu dans notre projet est relativement modifiable. L'idée que l'apprenant peut progresser d'un examen à un autre, rend

cette évaluation infirme d'une part. D'autre part, nous travaillons jusqu'à présent avec les mêmes apprenants et il est très probable, que la prochaine épreuve, ils progresseront puisque ceux-ci aiment chanter et veulent progresser et assister à ces activités de chant que nous faisons nous-même.

Nous choisirons donc de réaliser une évaluation progressive des séances suivantes, en gardant bien en tête la tâche qui avait été réalisée grâce aux différentes chansons et comptines en focalisant nos attentions sur les productions et précisément sur les savoirs acquis. Certes, Il n'y pas toujours des résultats chiffrés mais à chaque fois que cela était possible nous avons demandé aux apprenants de lire quatre ou cinq lignes en français de manière à nous rendre compte si certaines règles sont maîtrisées et si le passage de la graphie à la phonie se fait sans trop de difficultés.

La communication orale ne se résume pas à bien prononcer les mots, ou même apprendre par cœur telle ou telle phrase. La vraie réalité est au-delà de ces mots mais également à les combiner pour construire le sens dans une situation de communication. En effet : « [...], *Le langage n'est pas limité à la mélodie des phrases échangées, il se développe à travers des situations, et il est inséparable du mouvement de ces situations. (...) 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, intonation et rythmes du dialogue parlé.* »¹⁴⁰

Dans le même sens, BOE (1997-31) propose une description du circuit de la parole qui répond à ce découpage de la communication parlée : « [...], *On peut partir d'une représentation schématique des différentes étapes de la communication parlée. La première de ce processus se situe au niveau linguistique non encore oralisé. Elle est constituée par l'activité cognitive du locuteur qui organise ce qu'il a l'intention de dire, en représentation linguistique idiomatique (de sa propre langue), jusqu'à ce qu'elles atteignent un état dans lequel une forme phonétique soit suffisamment spécifiée. Les représentations phoniques font appel à des plans moteurs (...) l'étude des activités neuromusculaire une sorte de sourd dont il faut rééduquer l'oreille (d'ailleurs, à l'origine, la MTV était destinée à la rééducation des personnes souffrants de surdité pathologique.* »

Pour la correction des sons fautifs ,certains sujets ne faisaient pas la différence entre un son aigu ou grave, mais également relâcher ou tendre un son .Ces difficultés ont amené les apprenants à utiliser le système de la langue source (l'arabe dialectale) qui est totalement différent de la langue française .Cependant, il nous semble que la rectification de tel ou tel son se complète sur

¹⁴⁰ Raymond Renard (2002), « Apprentissage d'une langue étrangère / seconde 2 (la phonétique verbo-tonale) » ED, Page 28

la base de trois éléments qui peuvent s'incorporer entre eux ,en fonction de différents moyens définis par Renard Rymond (2002-63) qui affirme que :« [...],*La correction d'un son s'accomplit sur la base de trois procédés basiques qui peuvent se combiner entre eux selon les modalités :*

➤ *Le recours à la prosodie est une priorité qu'il importe d'envisager systématiquement, tout en étant naturellement inséré dans une relation rythmico-intonatif.*

➤ *Les entourages facilitent : une consonne sombre ou claire qui éclaire ou assombrit le timbre de la voyelle suivante ; une voyelle tendue ou relâchée influence la tension de la consonne qui la précède.*

➤ *La prononciation nuancée (encore dite déformée) peut être utilisée sur deux axes pour les voyelles et sur celui de la tension pour certaines consonnes. »*

A partir de l'observation des productions de nos apprenants, nous avons tiré quelques conclusions sur lesquelles nous nous appuyerons pour mettre en œuvre de futurs travaux, pour les aider à remédier aux quelques problèmes rencontrés.

Il nous semble que les activités sur les phonèmes fautifs effectués dans les séquences étaient bénéfiques et que ceux-ci sont un peu plus conscients des différences que peuvent présenter la graphie et la phonie. Comme le souligne Yvon Rolland (2003,13) :« *Écoute, sens, phonie, reproduction sont oubliés si la graphie ne vient pas consolider le tout* ».

Nous avons constaté moins d'erreurs sur les phonèmes étudiés, que ce soient les sons consonantiques ou vocaliques posant problème à partir des chansons et des comptines didactisées.

En ce qui concerne la méthode verbo-tonale, on s'emploie à sensibiliser la perception auditive des apprenants aux spécificités sonores de la langue cible. Au niveau des phonèmes, la majorité des apprenants ont compris que les consonnes sont plus tendues que les semi-voyelles et ces dernières sont plus tendues que les voyelles. De même, ils ont su comment tendre ou relâcher.

En ce qui concerne les occlusives, certains apprenants n'arrivent pas à réaliser un son plus tendu vis-à-vis des consonnes affriquées qui sont, à leur tour, plus tendues que les fricatives.

Concernant la comparaison entre les sons [p] et [b], [f] et [v] les apprenants ont bien intégré la règle des sourds qui sont plus tendues que les sonores correspondants, pour distinguer le son [p] qui est en général plus tendu que le son [b] et le son [f] est plus tendu que le son [v]. De même, pour les voyelles nasales. SKARIC (1974-53,54) affirme que : « [...], *La discrimination entre sourdes et sonores n'est pas ressentie au larynx mais à l'endroit de la sensation maximale pour une consonne donnée. De même pour la nasalisation, l'intervention du canal nasal n'est pas la première sensation qui frappe le sujet interrogé.* »

Les mécanismes d'accentuation des mots et des phrases semblent avoir été bien intégrés par les apprenants. Il faudra, cependant, étudier davantage les mots de deux syllabes. Ce travail doit être donc complété par une étude progressive de dérivation et composition des mots. Ce qui devrait permettre à ces apprenants de s'y retrouver un peu plus. Il nous semble qu'ils ont bien saisi la règle d'accentuation des mots de deux syllabes.

Ce qui pose le plus de difficultés aux apprenants est le travail et la pratique sur la phrase. Si en compréhension, ils arrivent bien à segmenter les énoncés qu'ils entendent, en expression orale ils ont du mal à lier le sens de leur message. FREIMAS. A et J. COURTES J. (1979-205) propose une définition de la langue : « [...], *La langue peut être définie comme un système spécifique de signes articulés pour transmettre des messages humains. C'est une organisation structurelle immanente.* »

Pour l'intonation, certains apprenants ont du mal à percevoir les différences en compréhension. C'est ce qui explique que ces intonations ne sont pas reproduites dans leurs productions orales puisque l'une des capacités fondamentales mises en jeu en expression orale est de faire une reproduction bien pensée. En effet : « [...], *Acquérir des intonations réelles, c'est -à-dire possibles dans la langue cible, et lui permettre de s'exprimer sans faire de contre sens intonatifs. Cela se fera par acquisition d'habitudes rythmiques d'une part, mais aussi par la compréhension des nuances que certaines formules intonatives peuvent apporter à un énoncé.* »¹⁴¹

Pour certains apprenants qui ont du mal à repérer et produire ces intonations, les activités des exclamations et des questions leur ont été d'une grande utilité. Ces dernières ont été pratiquées très régulièrement pendant cette formation, mais il est encore assez rare d'entendre dans leur production une intonation qui répond au sens de leur message.

Ces travaux, à partir de la chanson, semblent avoir été bénéfiques dans l'ensemble car ils nous ont permis de sensibiliser les apprenants à certaines régularités de l'oral et d'acquérir certains savoir-faire en compréhension et en production. L'influence de la musique nous a également permis de sensibiliser les apprenants à ce sujet. C'est ce que souligne Renard Rymond (2002-92) : « [...], *L'expression corporelle et musicale, activité principalement non verbale accompagnée de musique de types différents- musique classique, moderne, et ethnique, électronique- vise la libération et la construction de l'individu : elle unit pensée et action, esprit et corps. En outre, en stimulant les perceptions sensorielles, elle renseigne sur l'environnement et aide à la construction de la pensée abstraite. Ces exercices concourent au développement de l'intelligence, et à l'enrichissement d'image mentale par la multi sensorialité des stimulations.* »

¹⁴¹Galisson, R, COSTE, D, (1976), « dictionnaire de didactique des langues, » paris, Hachette, collection. F.

6.3. Apport de la chanson :

Avec nos apprenants, l'étude sur les multiples activités et les différentes chansons a été vraiment appréciée dans l'ensemble, bien que certains apprenants, dans la classe de 2^{ème} année moyenne aient préféré travailler sur des chansons de rap ou chansons actuelles. Mais les chansons et les comptines sélectionnées, au-delà de leurs objectifs phonologiques, leur ont permis de savoir autre chose. Parmi nos élèves de 2^{ème} année, beaucoup ont été ravis de connaître la version originale de « *Ne me quitte pas* », chanson qui, récemment, a été reprise et dont la mélodie a été modifiée.

Il nous semble que le fait de passer par le chant pour apporter une cible est un bon moteur d'apprentissage car même si les contenus phonologiques sont difficiles, le support mélodique rend plus facile la reproduction des phonèmes difficiles et cela prend un caractère ludique. Nous avons constaté, en effet, que les apprenants désirent chanter et le fait de leur offrir une langue par la présence d'une musique les motive fortement.

La chanson, quelle qu'elle soit est un moyen créateur, sa mélodie reste mémorisée dans la tête de ceux qui l'ont entendue et favorise donc un ancrage des différents énoncés utiles pour enrichir leur vocabulaire. Elle est donc une manière pour les apprenants de se souvenir de mots, d'intonation, de rythmes, d'énoncés plus ou moins complexes en français et par là, de pouvoir fixer certaines régularités de la langue française. Ainsi, le projet réalisé avec nos apprenants, a été intéressant et rentable dans le sens où il nous a donné la possibilité de sensibiliser les apprenants à une grammaire orale du français. Face à un document sonore, nos apprenants, bien qu'encore hésitants et incertains, se sentent déjà moins démunis. Les activités étudiées avec ces derniers nous ont donné la possibilité de leur suggérer des travaux qui sortaient un peu de l'ordinaire des activités de langue tout en développant des savoir-faire praticables et transférables à d'autres documents. Le fait d'utiliser ces activités a, semble-t-il, motivé des apprenants qui étaient découragés. C'est ainsi que nous avons constaté une plus grande mobilisation de la part de certains qui, d'habitude, n'osent guère s'exprimer en classe.

6.3.1. Public

La classe de français 2^{ème} AM, avec laquelle nous avons eu l'occasion de travailler, a très bien accueilli les supports sur la discrimination auditive des sons et le travail sur le rythme. Cette démarche nous a permis de réaliser et d'offrir aux apprenants le vrai plaisir de comprendre quelque chose qu'ils n'avaient pas comprise au départ et de mesurer, ainsi, le chemin parcouru. Le fait de suggérer des activités à partir d'une chanson ou comptine a un aspect très positif par rapport à de jeunes adolescents car ceux-ci aiment apprendre en chantant. L'activité représente donc une motivation supplémentaire à l'envie qu'ils montrent déjà pour l'apprentissage d'une langue

étrangère. Il nous semble qu'une étude régulière et progressive des sons, des intonations et des rythmes de la langue française leur permettra à long terme de mieux corriger leur prononciation. Cette étude va dans le sens des objectifs fixés pour l'enseignement des langues vivantes en 2^{ème} années du cycle moyen où l'on doit : « [...], *Savoir réciter des poèmes des chansons en mettant en valeur la visée de l'auteur et en tenant compte les moyens verbaux : prononciation, intonation, pauses rythme, modulation de voix.* »¹⁴²

6.3.2. Réponse à la problématique :

L'introduction des activités de chansons dans le cycle collégiens permet-elles de développer les compétences de compréhension et d'expression orales ?

Suite aux multiples recherches réalisées à travers ce projet que nous défendons, nous pouvons estimer qu'il n'est pas facile d'apporter une réponse claire et définitive à notre problématique. Nous avons pu saisir l'apport bénéfique de l'introduction de la chanson en classe de FLE, en tant qu'une activité ludique possédant d'innombrables caractéristiques jugées positives pour l'apprentissage/enseignement d'une langue cible que ce soit sur le plan musical, culturel, linguistique et social. C'est également un « texte » qui divertit, plaît, attire de nombreux apprenants qui, eux, apprécient, sa musique et ses paroles mais également sa représentation visuelle et son interprétation.

Chaque chanson a la faculté de susciter des actions pédagogiques et authentiques chez les apprenants. Il nous semble indispensable d'introduire la chanson dans une situation favorisant l'action au sens de la perspective actionnelle. Cette dernière met en valeur les tâches ludiques au service de l'action. Donc, il faut créer des séances qui placent l'action au centre des usages pédagogiques, un programme qui offrira les chansons comme supports déclencheurs aux tâches présentées et un programme qui investit les apprenants dans une véritable démarche originale. Les travaux, de genres différents, expérimenterons les chansons en tant que fournisseuses d'informations jugées utiles qui seront transférées, pratiquées et mobilisées par la suite au bon savoir pour accomplir des actions variées. Par conséquent, les apprenants deviendront autonomes en langues étrangères, s'ils sont capables « [...], *quelle que soit la situation, [...] de mobiliser ses connaissances et ses capacités pour atteindre un but fixé sans que l'on ait besoin de lui dire ce qu'il faut utiliser.*» (Bourguignon, 2010 : 23). Il est ainsi important que les chansons présentées puissent leur fournir des données pertinentes pour l'exécution de la tâche qu'ils réaliseront grâce aux démarches mises en place. Nous avons vu lors de la didactisation de nos activités de chanson qu'il n'est pas toujours faisable de se limiter seulement à ces supports authentiques. C'est pourquoi, dans des activités de phonétique, nous avons dû recourir

¹⁴²Ministère de l'éducation nationale (2003). « Document. D'accompagnement des programmes de la 2^{ème} ANNEE MOYENNE », direction de l'enseignement fondamental, commission nationale des programmes page32.

parfois à d'autres documents, tels que les comptines que nous-même, nous avons inventé et qui ont pour objectif, d'assimiler des sons, des voyelles et des consonnes que certains apprenants n'arrivaient pas à prononcer correctement. Nous avons aussi demandé des coups de mains pour combler certaines insuffisances.

En conclusion, nous pouvons dire qu'il est faisable de susciter des actions langagières et bien d'autres encore, à partir des choix musicaux dans un contexte scolaire et en dehors de la classe, si les enseignants conçoivent leurs activités de manière à donner la valeur, non pas aux chansons, mais aux actions. En réalisant des activités communicatives et actionnelles, un apprenant se transformera en cet usager autonome, très à l'aise avec les natifs de la langue cible. Mais, il est également nécessaire de rappeler qu'une telle activité exige beaucoup de sacrifices, d'investissements et de temps, tant de la part de l'apprenant que des enseignants. Ce réel intérêt, partagé par les deux acteurs principaux d'une activité optionnelle peut avoir un impact positif sur leur motivation et leur désir de mener jusqu'au bout ce projet qu'ils se seront alors appropriés.

La tâche de l'enseignant de français langue cible, désireux de faire recours à la chanson française comme moyen pédagogique, motivant et ludique, est autant complexe que délicate. Il n'est pas évident de choisir le type de chansons qui puisse convenir au public du collège dans le contexte algérien, précisément pour les apprenants de deuxième année moyenne dont l'âge se situe entre 12 et 13 ans. Toutefois, la richesse du patrimoine français en termes de chanson est très prometteuse et motivante, il suffit de sélectionner ce qui peut convenir à un public hétérogène avec tout ce qu'il présente comme variantes sur le plan culturel, en s'appuyant sur des critères bien définis. D'autant plus, on trouve maintenant des chercheurs dans la musique qui œuvrent dans ce domaine de la chanson destinée particulièrement à la classe de langue cible. Ils produisent un nombre incalculable de chansons qui traitent des thèmes exclusivement didactiques. Il suffit de regarder sur Internet et vous verrez des sites dédiés à ce document authentique.

6.4. Difficultés rencontrées

Nous avons choisi d'exploiter les chansons, car il nous semblait qu'elles pouvaient incarner un support plus ludique et plus amusant qui motiverait davantage les apprenants en difficulté. L'obstacle dans un premier temps a été de sélectionner les activités appropriées au but que nous avons fixé. Les apprenants auraient préféré choisir les chansons eux-mêmes mais celles-ci risquaient de ne pas présenter un intérêt phonologique et d'être trop rythmées avec un débit trop rapide. Il nous a donc fallu penser aux activités que nous souhaitions mettre en place et chercher les supports en fonction de leurs niveaux, mais également le type d'activité que l'on peut intégrer pour remédier aux régularités de cette langue.

Définir une progression dans ces activités nous a également demandé une certaine réflexion et permis de déployer une grande force, car, bien qu'ayant remarqué des erreurs récurrentes chez

nos apprenants, nous ne savions guère par quel point commencer les travaux proposés. De plus, nous avons tenté d'incorporer des activités phonologiques dans les cours de la classe virtuelle à chaque fois que cela était possible et nous ne voulions point proposer des exercices qui auraient déjà été vus ensemble, de peur de lasser les apprenants. De ce fait, nous avons donc décidé de partir de l'énoncé tout entier pour diminuer ou resserrer, au fur et à mesure, sur le mot puis le phonème, afin de ne pas entraver l'attention de nos apprenants sur la seule réalisation de phonèmes séparés.

L'une des lacunes rencontrées, après avoir effectué l'exploitation pédagogique, a été de définir le mode d'évaluation. Pour cela, nous nous sommes inspirés d'activités proposées dans différents sites d'Internet adaptés à leurs niveaux. Comme au niveau du choix des chanteurs, il était important de choisir les premières chansons en fonction du critère du connu/inconnu, assez simple pour le niveau de la classe, et non dans la langue des apprenants pour que ceux-ci ne sortent pas du milieu linguistique et culturel de la chanson. Il faut, toutefois, résister à la tentation de tout faire à la place des apprenants. Cette pratique pédagogique n'a duré que quatre mois et ne nous a permis de dévoiler que quelques grandes lignes des stratégies à mettre en place en compréhension et en production orale. Mais un entraînement adapté et sur du long terme est faisable de fournir à nos apprenants des moyens pour les orienter vers une véritable autonomie langagière.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Conclusion générale

Les différentes réflexions menées tout au long du projet, ainsi que les échanges qui ont pu avoir lieu, nous ont permis de tirer des points importants à évoquer, d'ordre différent à travers la tâche que nous avons eu l'occasion de mener sur notre secteur de travail, les collèges en question à la Maison de Jeune où l'exploitation des chansons a eu lieu¹⁴³.

Sur le plan pédagogique, la valeur inestimable du Cadre européen commun de référence pour les langues s'est confirmée. Il est essentiel d'avoir le même dispositif de référence pour l'apprentissage de langues étrangères. L'enseignant s'efforcera d'agencer ses activités en mettant en œuvre cette référence européenne, afin d'offrir un enseignement uniquement focalisé sur l'enseigné, qui devient aujourd'hui un acteur social à qui l'on propose de réaliser des travaux dont le but est d'accomplir de multiples tâches. Cette perspective actionnelle s'avère actuellement inévitable dans l'enseignement/apprentissage des langues cibles.

La nécessité et l'utilité d'installer et d'anticiper d'éventuels plans d'activités en recourant aux fiches pédagogiques bien pensées nous semblent des usages essentiels et nécessaires pour un enseignement bien organisé. Il nous paraît important de continuer à préparer ces fiches de façon méthodique. Car chaque groupe d'apprenants dans la même classe, peut-être, des fois, différent d'un autre groupe. Bien évidemment, les apprenants n'ont pas les mêmes attentes et les mêmes besoins. Ainsi, il est indispensable d'apporter des modifications dans les plans des séances en les adaptant en fonction des niveaux d'apprenants.

Sur le plan social et humain, nous avons réalisé l'importance et l'utilité des échanges et des discussions avec les apprenants des collèges en question mais également avec les enseignants qui ont coopéré et collaboré avant et pendant l'enquête de terrain

Si l'on veut optimiser les résultats, il faut être positif. Malgré, les collaborations, certains enseignants, désintéressés, n'ont pas souvent été exemplaires. Durant l'enquête de terrain, nous avons aussi ressenti leurs effets négatifs, surtout le manque de soutien ou d'échanges qui auraient éventuellement pu renforcer et enrichir encore plus ce présent travail, jugé insuffisant à nos yeux.

Le projet réalisé à partir de la chanson dans la classe du Moyen est bien sûr insuffisant et présente beaucoup de lacunes. Il nous a été impossible d'élargir l'expérimentation à d'autres établissements, hors, la commune de Hennaya, avec lesquelles nous voulions travailler pour pouvoir comparer les résultats. En effet, il aurait été très intéressant de pouvoir mesurer et comparer l'apport de la chanson dans les différentes communes et de mieux voir les multiples façons d'aborder ces documents en fonction du public visé.

¹⁴³ Annexe n°72 page 283

Notre travail s'est bâti sur l'apport de la chanson pour une étude des régularités de la langue française orale par la phonologie de la langue française. La recherche que nous avons menée s'inscrit dans la perspective d'une étude expérimentale dans laquelle nous avons tenté d'expérimenter les documents sonores et audio-visuels afin de répondre à la problématique de l'introduction de la chanson au sein de l'école algérienne, dans le traitement de la compréhension et de la production orale chez les apprenants de cycle moyen. Nous sommes parti de l'hypothèse de travail que l'apprentissage de la compréhension et de l'expression orale avec la chanson est bénéfique, puisqu'il renforce la motivation des apprenants. Par conséquent, il les amène vers une autonomie langagière.

Ce support permet de travailler avec les apprenants à partir de support authentiques, des pratiques qui motivent les apprenants en difficulté car il suggère des activités qui sont en rapport avec les goûts des apprenants, mais il génère également l'individualisation des rythmes et le profil de chacun d'entre eux. Nous avons dans un premier temps défini les concepts dans lesquels s'inscrit notre étude. Ensuite nous avons établi un questionnaire auprès des enseignants et des apprenants pour montrer comment le programme conçoit les compétences de compréhension et d'expression orales. À ce sujet, viendra-t-il le jour où l'école algérienne formera des apprenants aptes à prendre la parole en langue française dans n'importe quelle situation de communication ? Nous souhaitons que dans le cadre des nouvelles réformes de l'enseignement scolaire en Algérie, avec les nouvelles approches contemporaines qui privilégient les compétences de l'oral, nous verrons ce jour. Mais nous avons l'intime conviction que le chemin est très difficile pour atteindre un tel objectif. Il faut qu'il y ait une collaboration permanente entre enseignant et apprenant pour apporter des solutions.

Si vraiment nous aimons l'enseignement, cherchons à trouver des issues au lieu de croiser les bras et de ne se contenter que d'observation. Il faut tout d'abord faire apprendre à nos apprenants comment ne pas faire l'erreur. Un bon enseignement est censé trouver tous les moyens indispensables pour un apprentissage confirmé. Certes, le mot « enseigner » est un travail très pénible, voire une fonction pas comme les autres, une charge. Là, il faut réinventer et innover. Mais c'est aussi une tâche, là où la centration est visée sur l'apprenant à condition de revoir les difficultés dans les classes souvent surchargées pour fournir l'occasion à l'enseignant de s'occuper des situations qui constituent son groupe de classe. Actuellement, le rôle de l'enseignant ne se limite pas à la seule transmission de nouvelles connaissances. Ces responsabilités requièrent beaucoup d'habilités. Il doit créer un lien avec l'apprenant qui sera éventuellement son produit et le produit de la société dans laquelle il se trouve.

Dans une expérimentation pédagogique, nous avons évoqué le statut de la chanson autant qu'une activité ludique au sien de l'école algérienne afin de mieux montrer les comportements des apprenants face aux activités suggérées.

La chanson et les comptines sont inscrites dans les documents d'accompagnements des programmes, mais leurs emplois se résument à quelques comptines diffusées dans le premier cycle de l'école algérienne. Imaginons que ces activités soient intégrées dans tous les cycles de l'enseignement ? Imaginons que ce genre d'activité soit incrusté comme une véritable matière au même titre que d'autres disciplines ? Imaginons que nos élèves côtoient ce genre d'activités dès leur premier âge ? Tant de questions se posent.

Concernant les attitudes des apprenants face à la chanson, nous avons constaté que l'utilisation des documents sonores, au départ, en avait perturbé certains. Ces derniers éprouvaient une difficulté croissante en compréhension et en production orale. Les apprenants avaient encore des difficultés à s'exprimer librement.

Pour certains clips, la compréhension était plus facile et les apprenants semblaient plus rassurés, car les images les aidaient à saisir le message sonore et les poussaient à chercher les informations qui pouvaient compléter le sens. Quant à la production des sons fautifs et des différentes intonations, elles étaient des plus bénéfiques au traitement des deux compétences pour certains. D'autres n'avaient pas suffisamment une éducation de l'oreille. Il fallait dès lors travailler cette capacité à plusieurs reprises et la faire suivre de tâches de production impliquant l'expérimentation des activités et supports utilisés en compréhension orale.

Les chansons et les comptines étudiées pendant cette formation servaient l'objectif culturel et présentaient une ouverture sur le monde francophone en général puisqu'elles avaient permis aux apprenants d'être sensibilisés à des groupes de chanteurs ou de chanteuses qui font partie de la culture française. En effet, pour mieux communiquer et interagir avec les membres de la culture cible, la compétence linguistique ne suffit pas. Il faut mobiliser les compétences culturelles et tout le monde s'accorde à dire que la culture et la langue constituent deux pôles indissociables. L'élément culturel est de plus en plus présent dans l'apprentissage/ enseignement d'une langue cible, révélant ainsi le rapport d'interdépendance de ces deux aspects, culturel et linguistique. Une grande partie des activités, élaborées à partir de ce support, sont toutes focalisées sur la découverte d'artistes et l'éducation musicale, permettant ainsi d'appréhender un aspect de la culture française.

Nous pensons aussi que l'utilisation de la chanson en classe de langue a pour objectif pédagogique de motiver des apprenants, de leur donner l'envie et le désir nécessaires d'apprendre à travers une approche plus ludique. Elle leur donne la chance de pratiquer, dans le cadre d'une activité motivante, la musicalité des sonorités d'une langue cible dont certaines sont différentes de l'arabe dialectal algérien. L'expérience menée montre que la chanson et les comptines constituent un moyen riche permettant d'améliorer les compétences linguistiques au niveau de la phonologie. Les activités proposées ont été d'une grande utilité pour les apprenants à prendre conscience de la riche palette des phonèmes ciblés.

Néanmoins la répétition seule ne donne pas toujours lieu à une reproduction satisfaisante de tous les phonèmes comme nous avons pu constater. En outre, les chansons permettent d'introduire des vocabulaires nouveaux. Faire chanter les apprenants c'est faire percevoir, ensuite reproduire les rythmes et les intonations. L'accentuation spécifique à la langue française était avant tout un moyen de développer cette autonomie langagière et leur fournir des outils transférables et praticables à d'autres documents.

L'objectif de ces emplois est multiple car les chansons permettent de développer d'innombrables capacités chez les apprenants parmi lesquelles, des capacités d'écoute et d'attention. Les activités de chansons permettent également de leur offrir des voix et des manières de parler le français authentique et de varier et l'affiner leurs capacités de comprendre le français tel qu'il est réellement parlé en dehors d'une situation de classe. Chaque chanson est un document authentique de langue et de culture qui n'a pas vraiment été créé à l'usage de l'apprenant non natif de la langue française.

Avec la découverte des chansons authentiques, bien souvent à travers la présentation des paroles sous forme de texte lacunaire tel que les exercices de discrimination auditive et l'apprenant s'habitue à la mélodie de la langue cible à travers la chanson, son rythme, sa musicalité. La culture des chansons a été l'occasion d'élargir leurs connaissances en langues cible et partant, d'approfondir leur horizon culturel et communicationnel, la chanson peut ouvrir une brèche dans la langue française et tout ce qu'elle véhicule (une façon d'être, de sentir, de se voir, de réagir au monde extérieur) afin d'accéder dans une certaine mesure dans le monde de la francophonie de nos jours. Cette problématique détermine le sujet de notre travail de recherche.

Enfin, nous avons pris énormément de plaisir à pratiquer les activités de la chanson tout en enseignant. Nous avons constaté aussi que les apprenants étaient curieux et motivés par la chanson. Un enseignement qui s'implique dans cette discipline peut faire passer sa passion pour les langues à ces apprenants et favoriser leur implication afin de développer les compétences communicationnelles.

Grâce à cette expérience, j'ai pu développer des stratégies de travail qui me seront utiles bien sûr avec les conseils des professionnels mais prendre de recul vis-à-vis mon travail et vois quelles sont les imperfections qui peuvent entraver la mise en place de ces documents authentiques. Je voudrais partager autour de moi ces expériences, convaincu que c'est en s'appuyant sur les interactions avec ses semblables, sur les échanges des savoirs et des usages pédagogiques, qu'on peut s'améliorer et s'enrichir les uns les autres. Ainsi, l'envie d'apprendre est la clé de la réussite.

BIBLIOGRAPHIE

Bibliographie / Webographie

Ouvrage :

- ❖ Al_Rabadi N. 2004, « Le déraillement de l'enseignement du français : deux siècles de mauvaise voie » in : Dirasat, Human and Social Sciences, Amman, vol. 31, No3.
- ❖ AYTEKIN, H. (2011). L'exploitation de la chanson en classe de langue étrangère° 30 (1), pp145-156.
- ❖ BANGE, P. (1996). Analyse conversationnelle et théorie et l'action. Paris, France : Didier.
- ❖ Baucomont Jean, 1970, les comptines de la langue française, paris, Seghers.
- ❖ BEACCO, J.-C. (2010). La didactique de la grammaire dans l'enseignement du français et des langues. Savoirs savants, savoirs experts et savoirs ordinaires. Paris, France : Didier.
- ❖ BEKKER, J. (2008). La chanson dans la classe de français langue étrangère. Un apprentissage en chantant. BA Honours French (Teaching French as a foreign language). School of Languages and Literatures, University of Cape Town.
- ❖ Bertin Jean Clause, 2001, Des outils pour les langues Multimédias et apprentissage, Ed. Ellipses.
- ❖ Besse H, Porquier R. 1991. Grammaire et didactique des langues, CREDIF, HATIER/Didier.
- ❖ BOIRON, M. (2001). Chansons en classe de français, mode d'emploi. Français dans le monde, n° 318, pp55-57.
- ❖ BOIRON, M. (2005). Approches pédagogiques de la chanson. Cavillam, Vichy, France. BRONCKART,
- ❖ Boé L.J. 1997, Science phonétique et relation forme/substance : un siècle de rupture, négociations et réorganisation, histoire, épistémologie, langage. XIX.
- ❖ Boiron Michel/ Prost, Virginie (2001) : « Travailler avec un clip : « Jeune et con » de Saez. » *Le français dans le monde* 315 : 55-56.
- ❖ Borrell, A, 1997, Parallèle perception et production ? complexité du phénomène de reconnaissance et de production des unités phonético-phonologiques .la linguistique, paris puf.
- ❖ BOURGUIGNON, C. (2009). L'apprentissage des langues par l'action. In L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues. Douze articles pour mieux comprendre et faire le point. Paris, France : Editions Maison des Langues, pp49-77.

- ❖ BOURGUIGNON, C. (2010). Pour enseigner les langues avec le CECRL. Clés et notions. Paris, France : Delagrave.
- ❖ Bufe Wolfgang, Giess Aans, 2003, Des langues et des médias, Ed. Pug
- ❖ Calbris G. Mon Tredon J, 1975, Approche rythmique, intonative et expressive du français langue étrangère (1), paris, CLE International.
- ❖ CAVALLA, C. & CROZIER, E. (2005). Expérience d'enseignement de l'expression des émotions- sentiments en classe multiculturelle de FLE. In Bertrand O. (Eds.), Diversité culturelles et apprentissage du français. Paris, Editions Ecole Polytechnique, pp57-70.
- ❖ Carton, Fernand. 1974, introduction à la phonétique du Français, Paris : Bordas p.
- ❖ CAVALLA, C. & CROZIER, E. (2005). Expérience d'enseignement de l'expression des émotions- sentiments en classe multiculturelle de FLE. In Bertrand O. (Eds.), Diversité culturelles et apprentissage du français. Paris, Editions Ecole Polytechnique, pp57-70
- ❖ CHAVES, R.-M., FAVIER, L. & PELISSIER, S. (2011). L'interculturel en classe. Grenoble, France : PUG.
- ❖ CF. Trocm-fabre Hélène, 1993, Le savoir apprendre, logique, étapes et structuration, FFCN N° 372.
- ❖ CICUREL, F. (2011). Les interactions dans l'enseignement des langues : Agir professoral et pratiques de classe. Paris, France : Didier. Page 86
- ❖ CONSEIL DE L'EUROPE (2005). Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues. Paris, France : Didier.
- ❖ Courtillon Janine, 2003, Elaborer un cours de FIE, Pris : Hachette, collection (Français langue étrangers).
- ❖ COUSIN, B. (1982). Louis-Jean Calvet, Chanson et société. In Economies, Sociétés, civilisations. Comptes rendus. Annales, Volume 37, Numéro 3, pp501-503.
- ❖ Cuq Jean Pierre. Gruca I. 2003, Cours de didactique du français langue étrangère et second. Ed.PVG
- ❖ CUQ, J.-P. & GRUCCA I, (2005), Cours de didactique du français langue étrangère et seconde. Grenoble, France : PUG.
- ❖ Dale Carnegie, 1990, Comment parler en public, Ed Dorothy Carnegie. Hachette Page 138

- ❖ DANTAS LONGHI, S.M. & BULLA, T.C. (2012). Les chansons en classe de FLE : quelques propositions pour entrer dans le rythme. Atelier. Actes du XIIIe colloque pédagogique de l'Alliance Française de Sao Paulo.
- ❖ De Jean Pierre Angoujard, Sophie Wauquier Gravelines, ENSEDITION 2003, phonologie champs et perspectives, GN Clément.
- ❖ Delattre, 1966, les dix intonations de base du français, french review w.
- ❖ DELHAYE, O. (7 janvier 2003). Le document authentique : Comment l'exploiter ? Gallika NET – Apprendre/Enseigner le français langue étrangère en Grèce...ou ailleurs ! Consulté le 23 avril 2013 : <http://gallika.net/spip.php?article42>
- ❖ DENYER, M. (2009). La perspective actionnelle du Cadre européen commun de référence et ses répercussions dans l'enseignement des langues. In L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues. Douze articles pour mieux comprendre et faire le point. Paris, France : Editions Maison des Langues, pp141-155.
- ❖ DESMONS, F., FERCHAUD, F., GODIN, D. et GUERRIERI, C. (2008). Enseigner le FLE (français langue étrangère) : Pratiques de classe. Paris, France : Belin.
- ❖ DUMONT, P. & DUMONT, R. (coll.) (1998). Le français par la chanson. Nouvelles approches de l'enseignement de la langue et de la civilisation françaises à travers la chanson populaire contemporaine. Paris, France : Editions Le Harmattan. Montréal, Canada : L'Harmattan Inc.
- ❖ FONTANA, C. (2007). La chanson française. Histoire, interprètes, auteurs, compositeurs. Paris, France : Hachette Livre (Hachette Pratique).
- ❖ Fougerouse Marie-Christine, 2001 De la compréhension à l'expression en classe de langue.
- ❖ Fourcade, René, 1972, Pour une pédagogie dynamique », France ; ESF,
- ❖ Freimas A, COURTES J, 1979, sémiotique, Paris, Hachette.
- ❖ Germain, Claude, 1993, Evolution de l'enseignement des langues : 5000ans d'histoire. Ed CLE International,
- ❖ Gladic. V.A, 1988, Perception et harmonie expressionnelle, Paris.
- ❖ GOFFMAN, E. (1973). La mise en scène de la vie quotidienne. La présentation de soi (1). Paris, France : Les éditions de Minuit.
- ❖ GRIGGS, P. (2009). A propos de l'articulation entre l'agir de l'usage et l'agir de l'apprentissage dans une approche actionnelle : une perspective sociocognitive. In

- L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues. Douze articles pour mieux comprendre et faire le point. Paris, France : Editions Maison des Langues, pp79-100.
- ❖ Gougenhcim, Michea, Rivenc, Sauvageot, 1960, L'élaboration du français Elémentaire, paris Dider.
 - ❖ GOUVRENNÉ, L. (2008). Théoriser l'exploitation de la chanson en classe de langue. Les Langues Modernes, Paroles et musique, n°4. Consulté en PDF en septembre 2013 : <http://www.vizavie-du.com.pt/uploads/fiches/thoriser%20l%20exploitation%20de%20la%20chanson%20en%20classe%20de%20langue.pdf>
 - ❖ HABERMAS, J. (1987). Théorie de l'agir communicationnel. Tome 1 : Rationalité de l'agir et rationalisation de la société. Paris, France : Fayard.
 - ❖ Jakobson, R, 1976, six leçons sur le son et le sens, paris, Editions de Minuit.
 - ❖ Labov, W. 1976. Sociolinguistique, Paris, Ed. De Minuit.
 - ❖ LENOBLE, M. (septembre-octobre 2009). La cave à chansons. Français dans le monde, n° 365, pp38- 40.
 - ❖ MANGENOT, F. & LOUVEAU, E. (2006). Internet et la classe de langue. Techniques et pratiques de classe. Paris, France : CLE International, SEJER.
 - ❖ MEIRIEU P., L'école, mode d'emploi, 4e éd. 1989, Paris, ESF éditeur, 1985.
 - ❖ P. Guberina, 1990, Apprentissage des langues étrangères en fonction de l'âge, SUVAG.
 - ❖ PASQUELIN, L. (2012). La chanson contemporaine francophone en classe de FLE. Un projet au Brésil. Volumes 1 et 2. Mémoire de master professionnel 2 de FLE, Université Stendhal – Grenoble 3.
 - ❖ PARADIS, S. & VERCOLLIER, G. (2010). La chanson contemporaine en classe de FLS/FLE : un document authentique optimal ? Synergies Canada, n° 2. Consulté le 15 mai 2013 : <http://synergies.lib.uoguelph.ca/article/view/2011/1838>
 - ❖ PEDREIRA DE FREITAS, K. (2011). La séquence didactique : un moyen d'intégrer différents supports. La chanson. Sao Paolo, Brésil : Alliance Française. Consulté le 25 mai 2013 : <http://ebookbrowse.net/karina-pedreira-freitas-ceribelli-pdf-d249277565>
 - ❖ Pierre Pommier 1999, Education et bande dessinée en Aquitaine Ed. Presses universitaires de Bordeaux.
 - ❖ Poli Vanov, 1931 la perception des sons d'une langue étrangère, travaux du cercle l'linguistique de Brague.

- ❖ Porcher Louis, 1995, le Français langue étrangère, Hachette éducation, CNDP/Ressources formation.
- ❖ Puren, Christian, 1988, histoire des méthodologies de l'enseignement des langues, Paris, Nathan- Clé international, Col.DLE
- ❖ Puren Christian, 1999, La Formation en Question, chapitres 1 et 2, de Galisson Robert, Puren Christian, Paris, clé internationale.
- ❖ Puren, Ch. (2006a). De l'approche communicative à la perspective actionnelle. Français dans le monde, n° 347, septembre-octobre, pp37-44.
- ❖ Puren, Ch. (2006b). La perspective actionnelle. Vers une nouvelle cohérence didactique. Français dans le monde, n° 348, novembre-décembre, pp42-44.
- ❖ Puren, Ch. (2009). La nouvelle perspective actionnelle et ses implications sur la conception des manuels de langue. In L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues. Douze articles pour mieux comprendre et faire le point. Paris, France : Editions Maison des Langues, pp119-137.
- ❖ RASSART, E. (avril 2008). Sur un air de FLE... Apprendre avec des chansons francophones actuelles. Français 2000.
- ❖ RASSART, E. (2008). La chanson, un support didactique idéal. Franc parler. Consulté le 30 septembre 2013 : <http://francparler-oif.org/FP/articles/rassart2008.htm>.
- ❖ Renard Raymond, 2002, Apprentissage d'une langue étrangère, seconde 2- la phonétique verbo-tonale.
- ❖ RESSOUCHES, E., JACOB DIAS, M.L., MARQUES, L. (2004). Introduire la chanson en classe de FLE. Site de Franc-Parler. Consulté le 20 mai 2013 : <http://francparler-oif.org/pour- lenseignant/temoignages-et-retour-dexperience/1885-introduire-la-chanson-en-classe-de-francais.html>.
- ❖ RICHER, J.-J. (2011). Recherche-action et didactique du FLE. Synergies Chine, n°6, pp47-58.
- ❖ Roberge. C, 1991, Le rythme de langue Française, ce mal aimé, Association des praticiens des méthodes verbales tonale.
- ❖ ROBERT, J.-P, ROSEN, E. & REINHARDT, C. (2011). Faire classe en FLE. Une approche actionnelle et pragmatique. Paris, France : Hachette Livre.
- ❖ RYMOND Renard, 1989, Introduction à la méthode verbo-tonale de correction phonétique, Paris Mon Didier, Hatier, 3^{ème} édition, ED.

- ❖ TAGLIANTE C. 1994. *La classe de la langue*, Paris, CLE internationale.
- ❖ TAGLIANTE, Ch. (2005). *L'évaluation et le Cadre européen commun*. Paris, France : CLE International/SEJER.
- ❖ YVON Rolland, 2003, *l'Anglais à l'école*, Guide de l'enseignement, Belin.
- ❖ WINDMÜLLER, F, (2011). *Français Langue Etrangère (FLE). L'approche culturelle et interculturelle*. Paris, France : Belin.
- ❖ CICUREL, F. (2011). *Les interactions dans l'enseignement des langues : Agir professoral et pratiques de classe*. Paris, France : Didier. Page 86

Dictionnaire :

- ❖ CUQ Jean Pierre, 2003, *Dictionnaire de didactique du français langue Etrangère et seconde*, paris, CLE international
- ❖ GALISSON, 1976, *Dictionnaire de didactique des langues*, paris, Hachette.

Webographie :

- ❖ BOIRON Michel, *Approche pédagogique de la chanson*, Cavilam de Vichy, document PDF tiré du site www.leplaisirdapprendre.com.
- ❖ *Apprendre à travers les vidéo-clips*, proposée sur le site (www.leplaisirdapprendre.com
- ❖ *Chanter une chanson française en classe de français*, www.dailymotion.com
- ❖ *Cours d'initiation à la didactique du français langue étrangère en contexte syrien*.
- ❖ *Exploitation d'une chanson en classe de français*, www.dailymotion.com.
- ❖ *Champs du Fle*, [http://WWW.hi.is/ems/champs du Fle_File/Fam.htm/](http://WWW.hi.is/ems/champs_du_Fle_File/Fam.htm/) A et Ele.Fle:htm
- ❖ [Http:// cravie.acstrasbourg.fr/Biblio_Fle_Fichiers_Fle_.htm. /Biblio_Fle_.htm.](http://cravie.acstrasbourg.fr/Biblio_Fle_Fichiers_Fle_.htm./Biblio_Fle_.htm)
- ❖ [Http:// www.hi.is/eme/cham_psduple-Fills/Frame.htm/A et E le Fle.htm.](http://www.hi.is/eme/cham_psduple-Fills/Frame.htm/A_et_E_le_Fle.htm)

Revue :

- ❖ ANASTASSIADI, Marie-Christine, 1997, *pour apprendre aux débutants à communiquer*
Dans : *Le Français dans le monde* 292, Revue Cote
- ❖ BILLIER.M, 1989, *Non verbal, phonétique corrective et didactique des langues*, Revue de phonétique appliquée.
- ❖ BORRELL, 1991, *Importance de la phonétique dans l'enseignement/apprentissage des langues secondes et étrangère*, Revue de phonétique appliquée.

- ❖ GUBERINA, 1970, Phoneticrythms in the verbo- tonal système, Revue de la phonétique appliquée.
- ❖ SKARIC, 1974, Les bases sensorielles de la parole, 11, Revue de Phonétique appliquée.

Directive

- ❖ Ministère de l'éducation nationale 2008, Document D'accompagnement des programmes de la 2^{ème} année moyenne, direction de l'enseignement fondamental, commission nationale des programmes.

Mémoire :

- ❖ GY Laurence, 2003, Introduction de la chanson dans le cycle central permet-elle d'améliorer la compréhension et l'expression orale ?
- ❖ RAZGALLAH Myriam, 2001-2002, L'apprentissage du lexique.

ANNEXES

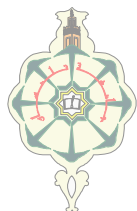
Tables des annexes

<i>ANNEXE N°1 liée au questionnaire.....</i>	<i>222</i>
<i>ANNEXE N°2 liée aux évaluations diagnostiques des apprenants</i>	<i>225</i>
<i>ANNEXE N°3 Liée à la démarche et la mise en place</i>	<i>230</i>
<i>ANNEXES : DONNEES LIEES SEQUENCES PEDAGOGIQUE.....</i>	<i>233</i>
<i>Annexes Séquence pédagogique N°1.....</i>	<i>233</i>
<i>Annexes Séquence pédagogique N°2.....</i>	<i>238</i>
<i>Annexes Séquence pédagogique N°3.....</i>	<i>243</i>
<i>Annexes Séquence pédagogique N°4</i>	<i>250</i>
<i>Annexes Séquence pédagogique N°5.....</i>	<i>257</i>
<i>Annexes Séquence pédagogique N°6.....</i>	<i>268</i>
<i>ANNEXES 7/ DONNEES LIEES A L'EVALUATION GLOBALE.....</i>	<i>273</i>
<i>Annexe liée à la fiche de l'Evaluation N°1 (sommativ)e.....</i>	<i>273</i>
<i>Annexe liée à la fiche de l'Evaluation N°2 (phonétique).....</i>	<i>283</i>
<i>ANNEXES LIEES A LA DEMANDE.....</i>	<i>285</i>

ANNEXE Liée au questionnaire : annexe • 01

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE

MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE
UNIVERSITE ABOU BAKR BELKAID TLEMCEN



FACULTE DES LETTRES ET DES LANGUES
DEPARTEMENT DES LANGUES ETRANGERES
ECOLE DOCTORALE ALGERIENNE DE FRANÇAIS.



QUESTIONNAIRE POUR LES ENSEIGNANTS :

Sexe :

- Homme
 Femme

Question n°1 : Depuis quand êtes-vous dans l'enseignement ?

- Fin de carrière
 Plus de 10 ans
 Entre 5 et 10 ans
 Moins de 5 ans

Question n° 2 : Pensez-vous que les apprenants s'intéressent à la langue française ?

- Non oui

Question n°3 : Comment vous voyez leur niveau, en termes de l'intelligence ?

- Non Oui

Question n° 04 : Trouvent-ils des contraintes dans les critères suivants :

- La compréhension orale
 Le fonctionnement de la langue
 La lecture
 Trois réunis

Question n°05 : Pensez-vous que le recours à l'approche ludique en classe de langue est :

- Inutile
 Intéressant
 Profitable

Question n° 06 : Utilisez-vous des moyens ludiques dans vos cours ?

- Très régulièrement
 Régulièrement
 Occasionnelle
 Jamais

Question n° 07 : Si, la réponse est par « Oui », pouvez-vous illustrer avec des modèles de jeux proposés :

- Comptine/ chant
- Jeux de mots/ mots cachés/ intrus
- Mime/ devinette/ charade
- Saynète/ jeu de rôle
- Jeux de construction

Question n°08 : Dans quelles méthodes suivantes, proposez-vous les activités ludiques à vos élèves ?

- Lecture
- L'oral
- Vocabulaire et oral
- Toutes les disciplines
- Oral / écriture

Question n° 9 : Pensez-vous que les activités ludiques,

- facilite l'apprentissage ?
- favorisent la communication ?
- éveillent la curiosité des apprenants et les motive ?
- les aides à apprendre de nouveaux mots ?

Question n° 10 : Est-ce que l'usage du jeu attire davantage l'attention de vos apprenants ?

- Oui
- Non

Question n°11 : A quel période du cours proposez-vous l'activité ludique ?

- Au début
- En plein séance
- A la fin
- Lorsqu'il y a problème

Question n° 12 : Comment les apprenants perçoivent-ils, le support ludique ?

- Les apprenants sont pour ce genre d'activité ludique
- L'activité ludique stimule la motivation chez l'apprenant

Question n° 13 : Considérez-vous le support ludique comme facteur déclencheur de motivation en cours ?

- Oui
- Non

Question n°14 : Pensez-vous que l'approche ludique a un impact positif sur l'apprenant ?

- L'apprentissage de l'oral.
- L'apprentissage des mots nouveaux.
- L'apprentissage de l'écriture.
- L'apprentissage de la conjugaison

Question n° 15 : Est-ce que l'apprenant parvient à mémoriser de nouveaux mots à travers le support ludique.

- Oui Non

Question n° 16 : L'activité de jeu, peut-il aider réellement à comprendre aisément de mots nouveaux ?

- Oui Non

Question n° 17 : Utilisez-vous, comptine et chanson comme activité d'apprentissage ?

- Oui Non

Question n° 18 : Combien de fois pratiquez-vous cette activité ?

- Chaque jour
 Chaque semaine
 Tous les 15 jours
 Occasionnelle
 Jamais

Question n° 19 : A quel moment, de la séance, proposez-vous l'activité de chanson ?

- Au début
 En plein séance
 A la fin de la séance
 Lorsqu'il y a problème

Question n° 20 : Pensez-vous que l'activité de chanson, favorise l'apprentissage du FLE ?

- Oui Non

Question n° 21 : Considérez-vous la chanson, comme facteur déclencheur de motivation en cours ?

- Oui Non

Question n° 22 : Comment, voyez-vous, le comportement de vos apprenant, vis-à-vis la chanson ?

- Moins motivé
 Très motivés
 Très attentifs
 Très à l'aise

Question n° 23 : Pourquoi enseignez-vous la chanson ?

- Pour apprendre à bien écrire et parlez bien le français.
 Pour seulement se reposer et jouer en classe avec ses camarades.

Question n° 24 : Est-ce que les apprenants arrivent à mémoriser de nouveaux mots à travers l'activité de chanson ?

- Oui Non

Question n° 25 : la chanson, peut-elle aider à assimiler aisément de mots nouveaux ?

- Oui Non

ANNEXES liées aux évaluations des apprenants :

Annexe N° 02 : Grille pour l'auto-évaluation

Nom :

Prénom :

Classe :

Ecouter et comprendre

A2 Comprendre une intervention brève si elle est claire et simple		
Capacités	Éléments du socle exigibles au niveau A2	Appréciation/Commentaire du professeur
1-Comprendre un message oral pour pouvoir répondre à des besoins concrets ou réaliser une tâche	<p>Être capable de :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Suivre des instructions - Comprendre assez pour pouvoir répondre à des besoins concrets : instructions et consignes, expressions familières de la vie quotidienne, présentations, indications chiffrées, récits 	
2-Comprendre les points essentiels d'un message oral (conversation, information, récit)	<p>Être capable de :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identifier le sujet d'une conversation, les points essentiels d'une annonce, d'un message ou d'un récit - Repérer l'information essentielle de courts passages enregistrés (audio et audio-visuels) ayant trait à un sujet courant prévisible. 	

L'activité langagière « Ecouter et comprendre » est validée (évaluation)

Nom :

Prénom :

Classe :

ECRIRE

A2	Ecrire des énoncés simples et brefs	
Capacités	Eléments du socle exigible au niveau A2	Appréciation/Commentaire Du professeur
Copier	Voir descripteur A1	
Ecrire sous la dictée	Voir descripteur A1	
Renseigner un questionnaire	Voir descripteur A1	
Ecrire un message simple	<p>Etre capable d'écrire un bref message électronique pour :</p> <ul style="list-style-type: none"> - demander un renseignement - faire une proposition - réagir à une proposition <p>Etre capable d'écrire une lettre à un correspondant pour :</p> <ul style="list-style-type: none"> - se présenter - remercier - proposer une rencontre, inviter - exprimer des excuses 	
Rendre compte de faits, d'événements	<p>Etre capable de produire de manière autonome des phrases reliées entre elles pour :</p> <ul style="list-style-type: none"> - évoquer des personnes réelles ou imaginaires, des lieux, des objets - relater des événements, des expériences 	
Ecrire un court récit, une description	<p>Etre capable :</p> <ul style="list-style-type: none"> - de faire le récit d'une activité passée, d'une expérience personnelle réelle ou imaginée - d'écrire un court poème 	

L'activité langagière « Ecrire » est validée (évaluation)

Nom :

Prénom :

Classe :

LIRE

A2	Comprendre des textes courts et simples si les mots appartiennent à un registre familier et sont d'un usage fréquent	
Capacités	Éléments du socle exigibles au niveau A2	Appréciation/Commentaire du professeur
Comprendre une lettre.	Être capable de comprendre une lettre personnelle. Être capable d'identifier un type de lettre.	
Comprendre le sens général de documents écrits.	Être capable de lire des écrits factuels simples.	
Savoir repérer des informations ciblées dans un document écrit.	Être capable d'identifier des informations précises contenues dans des écrits factuels simples.	

L'activité langagière « Lire » est validée (évaluation)

Nom :

Prénom :

Classe :

PARLER EN CONTINU

A2	Produire en termes simples des énoncés sur les gens et sur les choses	
<i>Capacités</i>	<i>Éléments du socle exigible au niveau A2</i>	<i>Appréciation/Commentaire du professeur</i>
Reproduire un modèle oral	Voir descripteur A1	
Présenter ou décrire	<p>A l'aide de courtes séries d'expressions ou de phrases simples, être capable de faire une présentation ou une description simple :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ De soi-même ▪ Des autres ▪ D'un objet ▪ De sa vie quotidienne ▪ De son environnement quotidien ▪ De ses activités ▪ De ce qu'on aime ou pas 	
Raconter	<p>Relater un événement, une expérience personnelle, scolaire</p> <p>Raconter une histoire</p>	
Faire des annonces, présenter un projet	Faire de très brèves annonces ou un exposé préparé sur un sujet familier (vie quotidienne, école...)	
Expliquer	<p>L'élève est capable de</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Fournir une explication ▪ Donner les raisons d'un choix ▪ Comparer 	
Lire à haute voix	Voir descripteur A1	

L'activité langagière « Parler en continu » est **validée** (évaluation)

Nom :

Prénom :

Classe :

A2		
Capacités	Eléments du socle exigible au niveau A2	Appréciation /Commentaire du professeur
Etablir un contact social	Etre capable de gérer des échanges de type social très courts comme : Se présenter, présenter quelqu'un Saluer et prendre congé Remercier Demander à quelqu'un de ses nouvelles Donner de ses nouvelles	
Demander et donner des informations	Etre capable de demander et fournir des renseignements concernant : un itinéraire Un repas Des achats Des horaires Le prix L'heure Un événement, un incident Réagir et répondre à une demande d'aide, d'explication, de confirmation, de permission...	
Dialoguer sur des sujets familiers	Etre capable de communiquer et échanger sur des sujets connus concernant : des situations courantes L'école Ses goûts Ses loisirs Sa famille Sa maison Des personnages légendaires ou contemporains	
Réagir à des propositions, à des situations	Etre capable de : Refuser Exprimer ses goûts Exprimer ses opinions Faire des suggestions Accepter	
Epeler des mots familiers	Voir descripteur A1	

Réagir et dialoguer (interaction orale)

L'activité langagière « Réagir et dialoguer » est validée ((évaluation)

ANNEXE N°03 : Liée à la démarche et la mise en place :

Remarque importante : pour chanter, les élèves sont debout.

Phase N° 1 : (travailler sur les sons : faire chanter sans lire les paroles)

1-Première façon :

- D'abord faire écouter une fois la totalité de la chanson (les élèves écoutent sans chanter), puis faire écouter le premier passage en faisant les gestes pour les montrer aux élèves.
- Après faire répéter chaque passage en deux fois
- Faire chanter la chanson en entier deux fois.

2-Deuxième façon :

- D'abord, je chante une fois la chanson tout seule pour donner l'exemple sur tel ou tel son mal prononcé par l'élève. A ce niveau, les élèves écoutent sans chanter.
- Faire chanter deux fois par passage.
- Enfin, faire chanter ensemble avec ou sans gestes toute la partie apprise deux fois.

Phase N° 2 : (travailler sur le texte : compréhension orale et compréhension écrite)

- On travaille avec des exercices :
- À trous
- De discrimination auditive
- De puzzle (remettre les phrases en ordre)
- Faire recopier la chanson dans le cahier.
- Avant de chanter avec le texte, il faut expliciter la chanson pour que les élèves la comprennent parfaitement et dépasser les difficultés : vocabulaire, passages difficiles, à prononcer, liaisons et faire noter les choses importantes dans le cahier. Cette phase est très essentielle car les élèves prennent conscience de l'intérêt d'étudier cette chanson.

Phase N°3 : chanter en lisant les paroles

Avec le texte de la chanson qui est écrit au tableau après les exercices, faire chanter les élèves pour favoriser l'apprentissage de la chanson d'une façon progressive et inventer de petits défis des compétitions mettant en jeu la capacité de mémoire des élèves.

Phase N°4 : à la maison et cours suivant

Apprendre le texte et s'entraîner à chanter à la maison.

Demander aux élèves d'illustrer la chanson

1-Variantes :

- Le principe essentiel : la chanson doit être un moment ludique.
- Le premier principe complémentaire : la chanson est longue et difficile à apprendre, il faut donc varier les activités.
- Le deuxième principe complémentaire : les élèves ont bien saisi l'intérêt de la chanson.

Avec les apprenants, il faut varier les démarches et les activités :

- Les élèves peuvent chanter toute la chanson avec ou sans gestes.
- Les élèves peuvent chanter en groupe avec ou sans gestes.
- Un élève peut chanter tout seul.
- En alternance, un 1er groupe chante le premier passage, un 2ème groupe chante le deuxième passage, un 3ème groupe chante le troisième passage.

2-Le texte :

- Toute la phrase.
- Une partie de la phrase pour un groupe, une autre partie de la phrase pour un autre groupe si les élèves sont un peu timides. Je peux faciliter le groupe qui chante le plus fort et demander à l'autre groupe de chanter aussi fort.
- Strophe par strophe.
- Phrase par phrase.
- Tout le texte.
- La moitié du texte.

3-Le passage :

Si le passage est trop long, faire répéter le texte phrase par phrase. Si la chanson est longue et difficile, faire chanter une partie de la chanson.

Si la chanson est difficile, faire parler et lire avant de chanter ;

- Vite
- Lentement
- Fort
- Doucement
- En rythme en tapant des mains ou en tapant doucement sur la table.

4-Les exercices :

1- Remplir les trous :

- Écrire les paroles au tableau sous forme d'un exercice à trous.
- Faire compléter les trous avec les mots entendus au tableau si les élèves n'arrivent pas à compléter, faire écouter la chanson à nouveau.
- Faire corriger les erreurs d'orthographe ou de grammaire.
- Expliquer les mots incompris.
- Faire recopier le texte dans le cahier.

2-Discrimination auditive :

- Écrire les paroles au tableau sous forme d'un exercice de discrimination effacer quelques mots dans le texte puis faire écouter deux mots ou les sons se ressemblent et les élèves choisissent un mot pour compléter le texte.
- Faire choisir les mots entendus.
- Faire corriger les erreurs.
- Expliquer les mots inconnus.
- Faire recopier le texte dans le cahier.

3-Les méthodes audio- orale :(CD) audio

- Document oral par tranche
- Document oral complet

4-Les méthodes audio-visuelles :(Clip-vidéo)

- Document audio-visuel à prédominance sonore
- Document audio-visuel à prédominance visuel

ANNEXES : DONNEES LIEES AUX SEQUENCES PEDAGOGIQUES

Séquence pédagogique N°1 : A la rencontre d'une chanson française

Annexe N°04 :

Fiche pédagogique N°1 :

Public : classe de 10 apprenants de 2^{ème} AM.

Niveau des apprenants est de (A2) selon le CECR.

Niveau de la chanson : (A2)

Objectif général : Découvrir la chanson d'expression française améliorer leur capacité d'attention et d'écoute et leur permettre de comprendre un aspect culturel de la chanson, mais aussi susciter l'intérêt que les apprenants ont généralement pour la chanson et la musique.

Support : enregistrement audio de la chanson « une éclairée » du chanteur de Da Silva (2,39) est un support authentique nommé « A la rencontre d'une chanson française » avec une image du chanteur et des paroles de la chanson.

Compétences à étudier : compréhension orale, expression orale.

Prérequis :

L'apprenant est capable :

- D'utiliser de façon correcte le présent de l'indicatif et le passé composé.
- Donner son avis.
- De justifier sa réponse.

Données délivrées :

Données culturelles.

Activité autour d'une chanson d'expression française, avec la découverte d'un titre de Da Silva, un chanteur à texte ;

Expression française et faire comprendre à partir des paroles de la chanson.

Travaux à réaliser : exprimer un point de vue et interagir en langue étrangère, remplir les trous d'une chanson (discrimination auditive).

Durée :

La séquence se divise en 4 étapes assez courtes. Une séance de 60 minutes.

Matériel : (A), CD, CD, (piste 06), photocopies de l'activité en 10 exemplaires.

(B) : CD, CD (piste 06), photocopies de l'activité en 20 exemplaires.

Paroles de la chanson : Da SILVA Une éclaircie

Le texte de la chanson :

J'voudrais bien croire qu'il va ce fichu mauvais temps une éclaircie est annoncée, quand est-il vraiment

J'voudrais bien revoir des couleurs, des rayons dorés

On nous avait promis le bonheur

C'était juré-caché

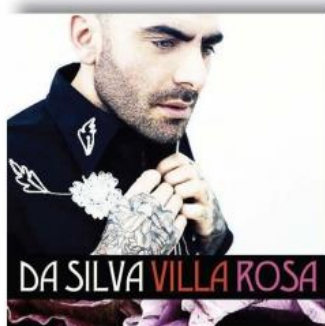
On a même failli prendre la foudre au moment de sortir

On a vu les éclaires posées
 En un jour, resurgir
 Faudra- t-il l'attendre de nouveau la venue des glaces
 Et que chacun reste au chaud ?
 Sans regarder en face
 Et toi, tu continueras aimer, ou l'on aime plus
 Feras-tu partir de la fête ?
 As-tu déjà abandonné ?
 Penses-tu être aux émeutes pour le retour de nouvelles journées.
 Faudra-t-il attendre de nouveau que grandisse la menace et que chacun reste au chaud
 Sans regardé en face ?
 Faudra- t-il attendre de nouveau que grandisse la menace ?
 Le ciel n'est plus tout à fait beau depuis longtemps hélas
 Je voudrais bien croire qu'il va finir ce fichu mauvais temps
 Je voudrais bien revoir des couleurs des rayons dorés
 On nous-avait promis le bonheur
 C'était juré-craché.

Annexe N°05 : Mise en route



- 1 - **Au Moment Des Amours**
- 2 - **Avant De Partir**
- 3 - **De Là-Haut**
- 4 - **Décembre En Eté**
- 5 - **Derrière La Porte**
- 6 - **Haute Mer/Basse Mer**
- 7 - **Je Reviendrai Te Voir**
- 8 - **L'Arc-En-Ciel**



Da Silva

VILLA ROSA
 Chanson française
 Éditeur: Pias
 Disponible

**Électrique et
 énergique.**

Définitivement inclassable, parfaitement insaisissable, Da Silva aime être là où on ne l'attend pas. Ce 5^e opus en témoigne. Des guitares aériennes du **Coureur de fond** aux cordes mélancoliques de **La Tasse**, en passant par la rythmique de **Villa Rosa**, l'album ne cesse de surprendre. Une évolution notable, même. Les guitares sont toujours là, mais les synthés sont plus présents. Beaucoup moins sombre que ses prédécesseurs (quoique), l'artiste évoque avec énergie des sujets comme l'exil, l'amitié ou encore les non-dits. De l'acoustique à l'électro, de la pop au disco, cette **Villa Rosa** est vraiment à visiter. Pour se rendre compte de l'étendue du talent de Da Silva, il est impératif d'aller le voir sur scène. Il sera notamment le 12 février au Café de la Danse à Paris, le 22 février à Vannes, le 17 avril à Lille et le 21 avril à Nevers.

(Décembre en été)

Sources deux images vous pouvez voir le chanteur Da Silva,

- Est-ce que vous connaissez ce chanteur ? que pouvez dire de ce nom ?
- Quel âge a-t-il ?
- Que représente la première image ?
- Que signifie pour vous le titre de l'album ? le titre de la chanson ? est-ce que c'est normale cette expression « Décembre en été » ? à votre avis quoi va parler la chanson

Les réponses justes : 6 apprenants

- Da Silva est un enfant d'immigré portugais.
- Da Silva a 32ans.
- La première image représente le nom de l'album y compris la chanson « une éclaircie ».
- Le titre de l'album est une métaphore, il montre une période de froid en plein été.
- Le titre de la chanson représente l'espoir « une éclaircie ».

Annexe N° 06 :

A propos de l'album j'ai pu lire la chose suivante : « on peut notamment retrouver les sons mélancoliques et les couleurs vives qui rythment les histoires de cœur et d'âme, parfois nostalgiques, chanté sur le fil par Da Silva ».

Questions :

- Vous êtes d'accord sur cette affirmation ?

Réponses justes : 6 apprenants

- D'après le texte Da Silva est un chanteur à texte, les paroles ont un sens et sont souvent pleines de poésie.

Annexe N°07 :

J'voudrai bien croire qu'il va finir ce fichu mauvais t/ /pas une / / éclaircie est annoncé, quand est-il vraiment.

J'voudrai bien revoir des c/ /leurs, des ray / /s d/ /rès

On nous avait promis le b/ /heur

C'était juré-craché

On a même failli prendre la foudre

Au moment de sortir

On a vu les / / clairs poissés

En un jour, resurgir

Faudra- t-il attendre de nouveau la venue des glaces

Et que chacun reste au ch/ /d

Sans regarder en face

Et toi, tu continueras aimer ou l'on aime plus

Feras-tu partir de la f/ /te

As-tu déjà abandonné

Penses-tu être aux émeutes pour le retour de n/ /velles j/ /rnées

Faudra- t-il attendre de nouveau que grandisse la menace et que chacun reste au ch./9/d

Sans regarder en face

Faudra- t-il attendre de nouveau que grandisse la menace

Le ciel n'est plus tout à fait beau de puis long t/ /ps hélas

J'voudrai bien croire qu'il va finir ce fichu mauvais t/ /psd

J'voudrais bien revoir des couleurs des ray/ /rés

On nous avait promis le b/ /heur

D'était jure-caché

- **Complétez les trous manquants dans le texte suivant :**

Annexe N°08 :**Données :**

- Le son /u /peut-être écrit de cette façon : [ou]
- Le son /ɔ /peut-être écrit de cette façon : [on]
- Le son / ɛ/ [peut-être écrit de cette façon : [ê],[ai],[è]:
- Le son/O/ peut-être écrit de cette façon : [o], [au]
- Le son /e/peut-être écrit de cette façon : [é]
- Le son /ā/ peut-être écrit de cette façon : [an]. [en]. [em]
- Le son/ə/ peut-être écrit de cette façon : [e]

NB : nous avons juste donné aux apprenants les symboles phonétiques pour les aider à comprendre comment tel ou tel son est écrit.

	couleurs	bonheur	fête	dorés	jours	nouvelle	Temps	éclaircie	rayons	foudre	éclair	glace	chaud	menace
/u /														
/ɔ /														
/ɛ/														
/O/														
/e /														
/ā/														
/ə/														

Les réponses justes : 7 apprenants exemple :

	couleurs	bonheur	Fête	dorés	jours	nouvelle	temps	éclaircie	rayons	foudre	éclair	glace	chaud	menace
/u /	☒				☒	☒				☒				
/ɔ /		☒												
/ɛ/			☒											
/O/				☒									☒	
/e /								☒			☒			
/ā/							☒		☒					
/ə/														☒

Les réponses fausses : 3 apprenants.

	couleurs	bonheur	Fête	dorés	journées	nouvelle	temps	éclaircie	rayons	foudre	éclair	glace	chaud	menace
/u /	<input checked="" type="checkbox"/>			<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>				<input checked="" type="checkbox"/>				
/ɔ /		<input checked="" type="checkbox"/>										<input checked="" type="checkbox"/>		
/ɛ /		<input checked="" type="checkbox"/>							<input checked="" type="checkbox"/>			<input checked="" type="checkbox"/>		
/O /			<input checked="" type="checkbox"/>					<input checked="" type="checkbox"/>						
/e /							<input checked="" type="checkbox"/>							
/ā /													<input checked="" type="checkbox"/>	
/ə /														<input checked="" type="checkbox"/>

	couleurs	bonheur	Fête	dorés	journées	nouvelle	temps	éclaircie	rayons	foudre	éclair	glace	chaud	menace
u /								<input checked="" type="checkbox"/>						
/ɔ /														
/ɛ /				<input checked="" type="checkbox"/>			<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>						<input checked="" type="checkbox"/>
/O /					<input checked="" type="checkbox"/>									
/e /									<input checked="" type="checkbox"/>					
/ā /		<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>									<input checked="" type="checkbox"/>		
/ə /	<input checked="" type="checkbox"/>										<input checked="" type="checkbox"/>			

	couleurs	bonheur	Fête	dorés	journées	nouvelle	temps	éclaircie	rayons	foudre	éclair	glace	chaud	menace
/u /														
/ɔ /	<input checked="" type="checkbox"/>						<input checked="" type="checkbox"/>			<input checked="" type="checkbox"/>				
/ɛ /			<input checked="" type="checkbox"/>								<input checked="" type="checkbox"/>			
/O /		<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>										
/e /			<input checked="" type="checkbox"/>					<input checked="" type="checkbox"/>						
/ā /							<input checked="" type="checkbox"/>			<input checked="" type="checkbox"/>				
/ə /														

Annexe N°09 :

Exemple :
1- Fichu : mot appartenant au registre-familier. En France, on utilise aussi souvent le mot « foutu » encore plus familier.
2- Juré– craché : promettre. Cela m’a fait penser à l’expression suivante : Croix de bois, corrois de fer, si je mens, je vais en enfer
3- J’ J’ : marque d’oralité qui vient substituer le ‘je’ dans ‘j’voudrai’.
4- é é émeutes : révoltes.
5- g grandisse : quel est l’infinitif et le temps de ce verbe
6- h hélas : c’est dommage.

Annexes liées aux Séquence pédagogique N°2***Une chanson pour trois voyelles.*****Annexes N°10 :*****Fiches pédagogiques N°2 :******Public :*** classe de 10 apprenants de 2^{ème} AM.

Niveau de la chanson : (A2)

Objectif général : apprentissage d’une écoute ciblée et discriminante des voyelles nasales et mémorisation intégrée de leurs réalisation orales et écrites mais également une prononciation correcte.

Niveau des apprenants : selon le CECRL entre (A2).

Le support : enregistrement audio de la chanson ‘d’automne’ du chanteur ‘Léo Ferré’ et activité didactisée avec des paroles de la chanson.

Compétence a travaillé : compétence phonologique des voyelles nasales.

Les pré- requis :

L’étude que nous proposons requiert la découverte préalable des sons phonétiques [ã][õ] et [ɛ].

Objectif des spécifique : discrimination sonore aussi complexe qu’une chanson.

Durée : soixante minutes

La séquence se divise en trois phases assez courtes de (20-30) minutes chacune afin de profiter au mieux des capacités de mémorisation des apprenants.

Matériel (B) : CD, CD (piste 06), photocopie de l’activité en 10 exemplaires.

Annexe N° 11 : Mise en route

Veillez mettre les voyelles nasales dans le tableau suivant :

	1 ^{ère} Strophe				2 ^{ème} Strophe					3 ^{ème} Strophe			
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
[ɑ̃]													
[ɔ̃]													
[ɛ̃]													

[ɑ̃] : [an], [en]comme blanc, entrer, temps.

[ɔ̃] : [on] comme ondée, bon, hante.

[ɛ̃] : [in] comme intérêt, pain, sein.

Annexe N°12 : Le texte à trou

Complétez les trous manquants dans le texte ?

Les S /___/ glots / /gs

Des vio/___/ s

De l'auto ne

Blessent m /___/ cœur

D'une /___/ gueur

Monotone

Strophe 1

Tout suffoc// T

Et blême, qu/___/ d

Sonne l'heure

Je me souvi// s

Des jours // ci /___/ s

Et je pleure ;

Strophe 2

Et je m / / vais

Au v / / t mauvais

Qui m / / porte

Déjà, de la,

Pareil à la Feuille morte

Strophe 3

Annexe N° 13 : le texte à trou

Réponse C :

Les s /on/ glots L /on/ gs

Des vio/on/s

De l'automne

Blessent /m/ on/ cœur

D'une L /on/ gueur

Monotone

Strophe 1

Tout suffoc /on / T
 Et blême, qu / on / d
 Sonne l'heure
 Je me souv /ien/s
 Des jours / an/ ci / ien/ s
 Et je pleure : Strophe 2

Et je : m/ en/ vais
 Au / on/ T mauvais
 Qui m' / on/ porte
 Déjà, de la
 Pareil à la Feuille morte Strophe 3

Réponse B :

Les s/ on/ g lotsL /an / gs
 Des vio /on/s
 De l'automne
 Blessent m /on/ cœur
 D'une L / an/ gueu
 Monotone Strophe 1

Tout suffoc /an/ t
 Et blême, qu /en/ d
 Sonne l'heure
 Je me souv /ien/ s
 Des jours / an/ ci / ien /s
 Et je pleure : Strophe 2

Et je m' /en /vais.
 Au v / on/ t mauvais
 Qui m' /on / porte
 Déjà de la
 Pareil à la
 Feuille morte Strophe 3

Les réponses fausses : 3 apprenants**Réponse : A**

Les s /on / glots l / on /gs
 Des vio/ on /
 De l'automne
 Blessent m / en/ cœur
 D'une l / on / gueur
 Monotone Strophe 1

Tout suffoc / on / t

Et blême, qu / on/ d Sonne l'heure Je me souv /en/ s Des jours/ an / ci / ien /s Et je pleure ;	Strophe 2
---	-----------

Et je m'/on/ vais Au v / en/ t mauvais Qui m'/in / porte Déjà, de la Pareil à la Feuille morte	Strophe 3
---	-----------

Annexe N° 14 :

*Suffocant – (violents / violons) – (main / mon).
(Langueur /longueur) – (lent /longs) – sanglots
(Souviens- anciens) - en- (emporté/ importe) -
(Quand / qu'on.)*

Annexe N° 15 : le texte de la chanson

Paroles Léo ferré d'automne.

Les sanglots longs

Des violons

De l'automne

Blessent mon cœur.

D'une langueur

Monotone

Tout suffocant

Et blême, quand

Sonne l'heure.

Je me souviens

Des jours anciens

Et je pleure

Je pleure

Et je m'en vais

Au vent mauvais

Qui m'emporte

Deca de la

Pareil a la

Feuille morte

Artiste : Léo ferré

Album les poètes : Verlaine

Genre variété française

Label : UMI.

Annexe N° 15 :*Les réponses justes : 7 apprenants*

	1 ^{ère} strophe					2 ^{ème} strophe				3 ^{ème} strophe			
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
[ā]	an				an	An	an				en	en	Em
[ō]		on	on	on									
[ē]								ien	ien				

Annexe N°16 :*Les réponses fausses :3 apprenants***-Apprenant1 :**

	1 ^{ère} strophe					2 ^{ème} strophe				3 ^{ème} strophe			
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
ā	on				an		an				en	en	
ō	an	on	on	on				ien	an				Em
ē						An				ien			

-Apprenant2 :

	1 ^{ère} strophe					2 ^{ème} strophe				3 ^{ème} strophe			
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
ā	on				on		an				en	en	
ō	en	on	on	on					an				Em
ē						An		ien		ien			

-Apprenant3 :

	1 ^{ère} strophe					2 ^{ème} strophe				3 ^{ème} strophe			
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
ā	en				an		on				en	en	
ō	an	on	on	on					an				Em
ē						An		an		ien			

Annexe N° 17 :

Un exercice de fixation où une liste de mots écrits et lu a haute voix :

« (Suffocant) »

« (violents / violons) »

« (Langueur / longueur) »

« (Lent /longs) »

« (Sanglots) »

« (Souviens) »

« (Anciens) »

« (En) »

« (Emporté /importe) »

« (Quand / qu'on) »

Annexes liées aux Séquence pédagogique N°3

L'intonation et les voyelles mal prononcées.

Annexes N°18 :

Fiche pédagogique n°3 :

Public : groupe de 10 apprenants de la classe 2^{ème} année AM.

Niveau : selon le CECRL (A2)

Niveau de la chanson : (A2)

Support : enregistrement audio de la chanson « question directe » de Michel Serrault, une chanson didactisée.

Objectif général : susciter l'intérêt que les apprenants ont généralement pour la musique, améliorer leur capacité d'écoute et d'attention et leur permettre de maîtriser le schéma intonatif, mais également faire une distinction entre les phonèmes ciblés.

Prérequis :

L'apprenant est capable : en savoir-faire :

- D'utiliser le schéma intonatif.
- Repérer les sons différents.

L'apprenant est capable en savoir-être :

- Etre un récepteur actif.
- De justifier une réponse.
- D'exprimer une opinion.
- De dire s'il aime ou pas.

Objectifs spécifiques :

- Distinction entre des phonèmes [y] et [u] ensuite [æ] et [O].

Connaissances délivrées : faire comprendre :

- L'intonation.
- Les différentes fonctions de l'intonation.
- Fonction distinctive (un énoncé interrogatif et exclamatif).
- Fonction démarcative.
- Fonction expressive.
- Groupe rythmique dans un énoncé.
- [I] est le plus aigu et le son [u] est le plus grave.
- Les sons les plus fermés et les plus tendus : [i], [y], [u].
- [E] est un son aigu.

Tâches à réaliser :

Analyser le phonème fautif (trop grave, trop aigu, trop tendu), trouver des mots dans la chanson ou l'entourage sera favorable, défavorable.

Chanter la chanson ou l'intonation des énoncés complétera la même progression de l'entourage choisi du plus favorable au très défavorable

Durée de la séance : 60 minutes.

Matériel : lecteur CD, CD (piste 06), photocopies de l'activité ou 20 exemplaires.

La chanson « Le papillon »**Par Michel Serrault**

« Parlée » ;

Comptine « l'interrogation directe »

Pourquoi les poules pendent des œufs ?

Pourquoi le lièvre est un **gagneur** ?

Pourquoi les jolies fleurs se fanent ?

Pourquoi le diable et le bon Dieu ? C'est pour faire parler les curieux.

Pourquoi le soleil disparaît ?

Pourquoi le feu brule le bois ?

Pourquoi la mer se retire ?

Pourquoi le diable et le bon Dieu ? C'est pour faire parler les curieux.

Pourquoi les problèmes me tombent-ils **dessus** ?Le diable est-il **têtu** ?Pourquoi ce **chut** ?Pourquoi notre monde est **ambigu** ?

Pourquoi le diable et le bon Dieu ? C'est pour faire parler les curieux.

Pourquoi notre cœur fait tic-tac ?

Pourquoi le temps passe si vite ?

Pourquoi tu me prends par la main ?

Pourquoi le diable et le bon Dieu ? C'est pour faire parler les curieux.

Pourquoi **le docteur** n'est-il pas là ?Pourquoi **le professeur** ne sourit-il pas ?

Pourquoi mademoiselle t'as de jolies mains ?

Pourquoi le loup manque l'agneau ?

Pourquoi le lièvre et **la tortue** ?

Pourquoi les anges ont-ils des ailes ?

Pourquoi les anges ont-ils des ailes ?

Pourquoi le diable et le bon Dieu ? C'est pour faire parler les curieux.

Pourquoi il y a de la vapeur ?

Pourquoi as-tu **peur** ?

Pourquoi le feu brule le bois ?

Pourquoi le diable et le bon Dieu ? C'est pour faire parler les curieux.

Pourquoi sors-tu à huit **heures** ?Pourquoi **le professeur** ne sourit-il pas ?Pourquoi J'ai eu **tort** ?

Pourquoi le diable et le bon Dieu ? C'est pour faire parler les curieux.

« Chanté » :

- Question : Pourquoi notre cœur fait tic-tac ?
 - Réponse : Parce que la pluie fait flic-flac.
- Question : Pourquoi le temps passe si vite ?
 - Réponse Parce que le vent lui rend visite.

- Question : Pourquoi tu me prends par la main ?
 - Réponse : Parce qu'avec toi, je suis bien.
- Question : Pourquoi le Diable et le Bon Dieu ?
 - Réponse : C'est pour faire parler les curieux.

Annexe N° 19 :**Activité 1 :** Compréhension orale :

Ecoutez bien la chanson et repérez l'intonation descendante ou montante ensuite barrez la bonne réponse par (oui) ou (non).

Activité N°1 :**A/ Première étape :**

On a utilisé un exemple dans une chanson où le son [u] se trouve à la fin du groupe rythmique. Mettant avant le son de [u], les consonnes aigues comme le [s] ou le [t].

On a utilisé une intonation montante dans l'exemple suivant : ex

- Pourquoi les problèmes me tombent-ils **dessus** ? ↗ Oui Non
- Le diable est-il **têtu** ? ↗ Oui Non

B/ Deuxième étape :

On a utilisé le même exemple dans une affirmation. Nous conservons l'entourage favorable et le son [u] en fin de groupe rythmique.

On a utilisé une intonation montante dans l'exemple que vous avez écouté : ex

- Les problèmes me tombent **dessus**. ↘ Oui Non
- Le diable est **têtu**. ↘ Oui Non

C/ Troisième étape :

On a utilisé une intonation (montante) dans une affirmation et un entourage neutre toujours le son [u] en fin de groupe rythmique.

On a utilisé une intonation montante dans l'exemple que vous avez écouté : ex

- Djamel boit du **jus**. ↘ Oui Non
- Il y a de **chut** dans ce quartier. . ↘ Oui Non

Chut : silence, tranquillité, la paix....

Annexe N° 20 :

Activité N°2 : Ecoutez bien la chanson et repérez l'intonation descendante ou montante ensuite barrez la bonne réponse par (oui) ou (non).

A/ Première étape :

On a utilisé un exemple dans une chanson où le son [eu] se trouve à la fin du groupe rythmique en mettant avant le son [eu] des consonnes aigues comme le [s] ou le [t].

On a utilisé une intonation montante dans l'exemple que vous avez écouté : ex

- Pourquoi le **professeur** n'est-il pas là ? ↗ Oui Non
- Pourquoi le **docteur** ne vient-il pas ? ↗ Oui Non

B/ Deuxième étape :

On a utilisé le même exemple dans une affirmation avec une intonation défavorable, c'est-à-dire descendante.

On a utilisé une intonation descendante dans l'exemple que vous avez écouté : ex

- Le **professeur** ne sourit pas. ⚡ Oui Non
 ➤ Le **docteur** ne vient pas. ⚡ Oui Non

C/ Troisième étape :

On a utilisé dans la même chanson une intonation favorable (montante) avec un entourage neutre en mettant le son en [eu] fin de groupe rythmique.

On a utilisé une intonation montante dans la chanson que vous avez écoutée : ex

- Pourquoi le lièvre est un **gagneur** ? ⚡ Oui Non
 ➤ Pourquoi sors-tu à huit **heures** ? ⚡ Oui Non

D/ Quatrième étape :

On a utilisé dans une affirmation une intonation descendante avec un entourage neutre à la fin du groupe rythmique.

On a utilisé une intonation descendante dans l'exemple que vous avez écouté : exemple

- Le lièvre est un **gagneur**. ⚡ Oui Non
 ➤ C'est l'heure. ⚡.....Oui Non

E/ Cinquième étape :

On a utilisé une intonation favorable (montante) et un entourage défavorable, c'est-à-dire, des consonnes graves comme [f], [p], [v], [b], [m], [r] en mettant le son [eu] en fin ou au milieu du groupe rythmique.

On a utilisé une intonation montante dans la chanson que vous avez écoutée : ex

- Pourquoi as-tu **peur** ? ⚡ Oui Non

F/ Sixième étape :

On a utilisé dans une affirmation une intonation (descendante) et un entourage défavorable, c'est-à-dire, des consonnes graves comme [f], [p], [v], [m] et [r] en mettant le son [œ] en fin ou au milieu du groupe rythmique.

On a utilisé une intonation descendante dans une affirmation que vous avez écoutée : ex

- Il n'a pas **peur**. ⚡ Oui Non
 ➤ Il y a du **beur**. ⚡ Oui Non

G/ Septième étape :

On a utilisé dans les énoncés suivants des intonations en introduisant les sons [eu], [O] pour une intonation favorable (montante) puis défavorable (descendante).

On a utilisé une intonation montante dans la conversation que vous avez écoutée : ex

- C'est, ce **docteur** ? ⚡ Oui Non
 ➤ Quelle **horreur**, ce **port** ! ⚡ Oui Non
 ➤ Je **sors** à cinq **heures**. ⚡ Oui Non

Annexe N°21 :

Activité N°3 : veuillez écoutez attentivement l'énoncé suivant :

Découpez l'énoncé suivant en groupe rythmique pour une répétition progressive (l'intonation est toujours montante).

'Tu pars à Tlemcen, Mercredi matin ?'

Activité N°4 : veuillez écouter attentivement l'énoncé suivant :

Découpez l'énoncé suivant en groupe rythmique pour une répétition régressive (l'intonation est toujours montante).

Tu pars à Tlemcen, Mercredi matin ?'

Annexe N°22 :

Activité N°1 : Résultats obtenus

Etape	Réponses	Nombre de réponses
1-Etape N°1	1-Oui	7
	2-Non	3
2-Etape N°2	1-Oui	7
	2-Non	3
3-Etape N°3	1-Oui	6
	2-Non	4

Réponses justes moyenne : 6

Réponses fausses moyenne : 4

Annexe N°23 :

Activité N°2 :

Qu'étape	Réponses	Nombre de réponses
1-Etape N°1	1-OUI	6
	2-NON	4
2-Etape N°2	1-OUI	7
	2-NON	3
3-Etape N°3	1-OUI	7
	2-NON	3
4-Etape N°4	1-OUI	4
	2-NON	6
5-Etape N°5	1-OUI	4
	2-NON	6
6-Etape N°6	1-OUI	6
	2-NON	4
7-Etape N°7	1-OUI	5
	2-NON	5

- Réponses justes : 6
- Réponses fausses : 4

Annexe N°24 :

Activité N°3	Nombre de réponses
1-Réponse complète	6
2-Réponse incomplète	4

Les réponses de l'activité N°3 ; répétition progressive

Exemple : Une des réponses complètes obtenues :

- Tu pars ?
- Tu pars à Tlemcen ?
- Tu pars à Tlemcen Mercredi ?
- Tu pars à Tlemcen Mercredi matin ?

Exemple : Une des réponses incomplètes obtenues :

- Tu pars ?
- Tu pars à ?
- A Tlemcen tu pars le matin

Annexe n°25 :

Activité N°4	Nombre de réponses
1-Réponse complète	6
2-Réponse incomplète	4

Quelques réponses de l'activité N°4 : répétition régressive

Ex : Une des réponses complètes obtenues :

- Mercredi matin ?
- Tlemcen, Mercredi matin ?
- A Tlemcen, Mercredi matin ?
- Pars à Tlemcen Mercredi matin ?
- Tu pars à Tlemcen Mercredi matin ?

Ex : Une des réponses incomplètes :

- Matin, Mercredi
- A Tlemcen, Mercredi matin.
- A matin à Tlemcen tu pars, Mercredi ?
- A matin, Mercredi, tu pars à Tlemcen ?

Annexe N°26 : Explication et définition**L'ACCENT**

L'accent de mot	place de l'accent dans la phrase
La place d'une syllabe	Renforcement d'une syllabe

L'accent de mot :

En Français, l'accent porte toujours sur la dernière syllabe du mot ou du groupe de mots.

➤ Dans le mot **gâteau**, on a la syllabe **gâ**, qui est inaccentuée, et la syllabe **teau**, qui est accentué (elle est prononcée avec un peu plus de force).

➤ Si l'on ajoute l'adjectif **blanc** au mot **gâteau** pour former l'expression **gâteau blanc**, le mot **gâteau** perd son accent au profit du mot **blanc**.

Place de l'accent dans la phrase :

En Français, l'accent frappe la syllabe finale de tout groupe de mots liés par le sens et non séparés par une pause.

La place de l'accent varie donc d'un énoncé à un autre et la longueur d'un groupe peut être liée à la rapidité du débit.

➤ Ainsi, la phrase **j'ai mangé du gâteau blanc la semaine dernière** peut être prononcée comme un seul groupe accentuel, avec l'accent sur la syllabe **nière**.

➤ Elle peut aussi être séparée en deux groupes accentuels : **j'ai mangé du gâteau blanc – la semaine dernière**, avec un accent sur les syllabes **blanc** et **nière**.

➤ Elle peut aussi comporter trois groupes accentuels : **j'ai mangé du gâteau blanc – la semaine dernière** avec un accent sur la syllabe **gé**, un autre sur la syllabe **blanc** et un troisième sur la syllabe **nière**.

Renforcement d'une syllabe :

L'accent est donc la mise en relief d'une syllabe. Mais cela ne signifie pas que les syllabes accentuées sont toutes prononcées avec la même intensité.

➤ Ainsi, dans l'énoncé **gâteau blanc**, la syllabe **blanc** est la plus intense, la syllabe **teau** est la plus faible et la syllabe **ga** est plus forte que celle qui suit.

➤ Il ne s'agit pas d'un accent secondaire comme on en trouve dans une langue comme l'anglais, mais d'un léger renforcement d'une syllabe dont la place se déduit de celle de l'accent.

Annexes liées aux Séquence pédagogique N°4**Séquence pédagogique N°4 : les consonnes mal prononcées****Annexe N°27 :****Fiche pédagogique N°4 :****Public :** groupe de 10 apprenants de la classe de 2^{ème} AM.

Niveau : selon le CELRL (A2).

Support : enregistrement (audio) des comptines et chansons « Sylvie », « il revient », « voilà Nivine », « la plage », « la fête », « neuf », « scoubidou », « petit pingouin », « des énoncés ».

Objectif général : développer leur capacité d'écoute et d'attention.

Compétences à travailler : compréhension orale, production orale.

Prérequis :

L'apprenant est capable/

- De comprendre l'intonation et les intentions du locuteur.
- De dire s'il aime ou pas.
- De justifier une réponse.

Objectifs spécifiques visés :

- Les sons consonantiques [f], [v] et [p], [b].
- L'intonation.

Connaissances délivrées : explication et définition

- Les consonnes les plus aiguës sont : [S], [t], [Z].
- Les consonnes aiguës sont : [d], [n].
- Les consonnes neutres sont : [ch.], [j], [g], [k], [ng].
- Les consonnes graves sont : [f], [p], [v], [b],[m], [r].
- Les consonnes les plus tendues sont : [s], [p], [t], [k].
- Les consonnes qui sont moyennement tendues sont : [z], [b],[d], [g],[j], [v].

Tâches à réaliser : interagir en langue cible, cibler les consonnes fautives, chanter correctement les chansons proposées.

Durée de la séance :60 minutes.

Matériel : lecteur CD, CD (piste 06), photocopies des activités en 20 exemplaires.

Comptine N°1 ; « Il revient »« **Il revient**

Mon ami ancien

Il revient, **il revient**

Cher ami qui me soutient

Il revient, **il revient**

Il n'a jamais coupé le lien

Oui, **cava**

Mon cher ami

Je te soutiens ».

Comptine N°2 : « Sylvie »« *C'est toi, Sylvie*

*Je suis là, ne pleure pas
Je t'en pris
C'est la vie !
La vie elle est dure
Mais ne perds pas
Le goût de la vie
C'est toi, Sylvie ?
Souris-moi
Je t'en supplie ».*

Comptine N°3 : « Scoubidou »

*La rencontrant chez des amis, je lui dis
Mademoiselle, que faites-vous dans vie ?
Eh bien, répondit-elle*

Refrain

*Vends-tu des **p**ommes, des **p**oires, et scoubidou*

Pommes ? (...pommes)

Poires ? (... poire)

Et des scoubidous AH Scoubidou

On a dansé toute la nuit puis au jour, on est partis

Chez moi... discuter de toi et des fruits ».

Comptine N°4 « Voilà Nivine »

*« Voilà **Nivine** !
Notre petite sœur
Qui nous rend visite
Avec son cartable, très timide ».*

Comptine N°5 « La plage »

*« Quelle vue !
Quel endroit magique !
Quelle plage, quelle mer !
Splendide et magnifique »*

Comptine N°6 « La fête »

*« C'est la fête dans la ville
La lumière et la joie
Qui se dessinent
C'est la fête dans la ville
Son carnaval qui me fascine »*

Comptine N°7 : « L'œuf et bœuf »

« Bonjour monsieur
 Quoi de neuf ?
 Tu veux quoi ?
 Veux-tu de bœuf ?
 Oui merci
 Mais je veux
 Un poulet est un œuf »

Comptine N°9 : « Petit pingouin »

« Petit pingouin
 Tous les matins
 Tu sautes d'un pied
 Sur l'autre, pied
 Pour te réveiller »

Des énoncés :

- 1- Je n'ai **plus** besoin d'eux.
- 2- **B**alayé ma chambre.
- 2- « Je **re**pars, sans lui dire la vérité », « **Re**pars-tu à zéro ? »
- 3- Il veut de bœuf.

- 1-Est-ce que c'est son favori ?
- 2-Vous avez vérifié la voiture ?
- 3-Il a favori

NB : explication des mots difficiles.

Annexe N°28 :

Nombreux les apprenants dans cette classe ont l'habitude de prononcer le phonème /f/ à la place du phonème /v/, ils prononcent trop tendu au lieu de relâcher. C'est pourquoi j'ai utilisé dans ces activités des mots Ex : tel que le mot « favorable » ou « défavorable » pour corriger ces incorrections

Activité N°1 : Ecoutez bien la comptine et repérez l'intonation descendante ou montante ensuite barrez la bonne réponse par (oui) ou (non).

A) Première étape :

On a utilisé des comptines pour une intonation descendante avec un son [v] en position finale, car il est grave.

On a utilisé une intonation descendante dans l'énoncé que vous avez écouté : ex

- Il revient ➡ Oui Non
- Oui, ça va ➡ Oui Non

B) Deuxième étape :

On a utilisé des comptines pour une intonation montante avec le son [v] en position finale.

On a utilisé une intonation montante dans les énoncés que vous avez écoutés : ex

- C'est toi, Sylvie ? ↗ *Oui* *Non*
- Mademoiselle, que faites-vous dans la vie ? ↗ *Oui* *Non*

C) Troisième étape :

On a utilisé dans une comptine une intonation descendante et le son [v] dans un entourage défavorable, c'est-à-dire aigu et tendu [i].

On a utilisé une intonation descendante dans les énoncés que vous avez écoutés : ex

- C'est la vie. ↘ *Oui* *Non*
- D) Quatrième étape :

On a utilisé dans des comptines une intonation montante exclamative et tendue avec un entourage défavorable (aigu et tendu) : [i] ou [eu]

On a utilisé une intonation montante dans les énoncés que vous avez écoutés.

- Voilà Nivine ! ↗ *Oui* *Non*
- Veux-tu de bœuf ? ↗ *Oui* *Non*

E) Cinquième étape :

On a utilisé dans des énoncés et une comptine une intonation montante puis descendante qui introduisent les deux sons [v], [f], dan

On a utilisé une intonation montante dans les énoncés que vous avez écoutés.

- Est-ce que c'est son favori ? ↗ *Oui* *Non*
- Vous avez vérifié sa voiture ? ↗ *Oui* *Non*
- Il veut de bœuf ? ↘ *Oui* *Non*
- Il a favorisé la fuite de quelqu'un. ↘ *Oui* *Non*

Annexe N° 29 :**Activité N°2 :**

Trouvez 3 mots avec un son [v] en position finale et puis mettez ces mots dans des phrases correctes avec une intonation descendante ensuite montante.

Activité N°3 :

Trouvez 3 phrases en introduisant les deux sons [f], [v] avec une intonation montante puis descendante.

Annexe N° 30 :**Activité N°4 :**

Les élèves ont tendance à trop relâcher et prononcer le son [b] à la place du son [p].

A) Première étape :

On utilise une comptine pour une intonation exclamative et montante avec le son [p] en situation initiale.

On a utilisé une intonation montante dans les comptines que vous avez écoutées : ex

- Pingouin ! ↗ *Oui* *Non*
- Pierrot ! ↗ *Oui* *Non*

- **Plume ! ↗** *Oui* *Non*

B) Deuxième étape :

On utilise une chanson pour une intonation descendante toujours le son [p] en situation initiale.

On a utilisé une intonation descendante dans les mots que vous avez écoutés : ex

- **Pingouin saute d'un pied. ↘** *Oui* *Non*

C) Troisième étape :

On a utilisé un énoncé pour une intonation montante mais le son [p] au milieu de groupe rythmique.

On a utilisé une intonation montante dans la phrase que vous avez écoutée : exemple

- **Repars-tu à zéro ? ↗** *Oui* *Non*

D) Quatrième étape :

On utilise un énoncé pour une intonation descendante toujours le son [p] au milieu du groupe rythmique.

On a utilisé une intonation descendante dans l'énoncé que vous avez écouté : ex

- **Je repars à zéro. ↘** *Oui* *Non*

E) Cinquième étape :

On a utilisé des énoncés pour une intonation descendante puis montante en introduisant les deux sons [p], [b].

On a utilisé une intonation descendante puis montante dans les énoncés que vous avez écoutés : exemple :

- **Je n'ai plus besoin d'eux. ↘** *Oui* *Non*
- **Vends-tu des pommes, des poires, et scoubidoubi-ou, pommes, poires ? ↗**
Oui *Non*

Annexe N° 31 :

Activité N°5 :

Trouvez 3 mots avec un son [p] en situation initiale puis mettez ces mots dans des phrases correctes avec une intonation montante ensuite descendante.

Annexe N° 32 :

Activité N°6 :

Trouvez 3 phrases en introduisant les deux sons [p] et [b] avec une intonation montante puis descendante.

Annexe N° 33 :

Activité N°7 :

1) **Activité N°1** : Syllabez à l'oral, la phrase suivante, combien de syllabes y a-t-il ? : « Elles arrivent avec du retard ».

2) **Activité N°2** : Ecoutez la phrase suivante et trouvez la syllabe qui manque : « elle va Tlemcen demain ».

3) **Exercice N°3** : Ecoutez la phrase suivante et trouvez la syllabe incorrecte et qui est ajoutée. « Elles ador-ent la vie ! ».

4) **Exercice N°4** : Ecoutez les phrases suivantes et trouvez les syllabes qui sont pas justes :

- « Son rega-r-[d] est joli ! ».
- « Il est moins peti-[t] que son frère ».

Annexe N° 34 :**Activité N°1 :**

Etape	Réponse	Nombre de réponses
1-Etape N°1	1-OUI	8
	2-NON	2
2-Etape N°2	1-OUI	8
	2-NON	2
3-Etape N°3	1-OUI	8
	2-OUI	2
4-Etape N°4	1-NON	7
	2-OUI	3
5-Etape N°5	1-NON	8
	2-NON	2

Réponses justes, la moyenne : 7

Réponses fausses, la moyenne : 3

Annexe N°35 :

Activité N°2	Le nombre de réponses
1-Réponses justes	8
2-Réponses fausses	2

Quelques réponses justes :

- 1- **RN°1** : Elle revient.
- 2- **RN°2** : Elle s'en va.
- 3- **RN°3** : Il est libre c'est sa vie.
- 1- **RN°4** : Quel est ton avis ?
- 2- **RN°5** : Elle est belle la vie !
- 3- **RN°6** : Tu perds ton envie ?

Activité N°3	Le nombre de réponses
1-Réponses justes	7
2-Réponses fausses	3

Quelques réponses justes :

- | |
|---|
| 1- La vie est défavorable. |
| 2- Je vois la vapeur à travers la fenêtre |

3-	C'est le favori numéro 1.
1-	C'est vite fait !
2-	Sa façon de vivre est vraiment simple !
3-	Veux-tu de viande de bœuf ?

Annexe N° 36 :**Activité N°4 :**

Etape	Réponse	Nombre de réponses
1-Etape N°1	1-OUI	8
	2-NON	2
2-Etape N°2	1-OUI	7
	2-NON	3
3-Etape N°3	1-OUI	8
	2-NON	2
4-Etape N°4	1-OUI	8
	2-NON	2
5-Etape N°5	1-OUI	7
	2-NON	3

Annexe N° 37 :

Activité N°5	Le nombre de réponses
1-Réponses justes	8
2-Réponses fausses	2

Quelques réponses justes :

1-	R1 : Patrick est souriant
2-	R2 : Pas de changement dans ces comportements.
3-	R3 : Pierre fait son travail.
1-	R1 : Pile ou face ?
2-	R2 : Pas de regret si tu perds ?
3-	R3 : Poisson est délicieux !

Activité N°6	Le nombre de réponses
1-Réponses justes	18
2-Réponses fausses	2

Quelques réponses justes :

1-	R1 : Papa balance mon frère.
2-	R2 : Portable est petit.
3-	R3 : Paisible ce garçon.
1-	R1 : Pensez-vous qu'il boit toujours le vin ?
2-	R2 : Pénible ce travail ?
3-	R3 : Belle page !

Annexe N° 38 :

Exercice N°1 : la réponse juste est 8 syllabes orales

Exercice N°1	Le nombre de réponses
1-Réponses justes	4
2-Réponses fausses	4
3-Je ne sais pas	2

Exercice N°2 : la syllabe qui manque est : (à) préposition

Exercice N°2	Le nombre de réponses
1-Réponses justes	9
2-Réponses fausses	1
3-Je ne sais pas	0

Exercice N°3 : la syllabe incorrecte qui est ajoutée [rent].

Exercice N°3	Le nombre de réponses
1-Réponses justes	7
2-Réponses fausses	2
3-Je ne sais pas	1

Exercice N°4 : les sons incorrects dans la phrase sont :

- 1- [d] : la consonne ne se prononce pas à la fin du mot.
- 2- [t] : la consonne ne se prononce pas à la fin du mot.

Annexes liées aux Séquence pédagogique N°5 :

Séquence Pédagogique n°5 : Comprendre la culture de l'autre

Annexe N° 39 :

1- Fiche pédagogique n°5 :

Public : groupe de 10 apprenants de la classe de 2^{ème} AM.

Niveau de la chanson : **B1 /A2**

Support : enregistrement audio de la chanson « **Ne me quitte pas** » de Jacques Brel et activité, intitulé « **comprendre la culture de l'autre** » : découvrir une réalité multiculturelle francophone, les contenus composés d'une image et les paroles de la chanson sous forme lacunaire.

Objectif général : susciter l'intérêt que les apprenants ont généralement pour la musique, développer leur capacité d'écoute et d'attention et leur permettre d'appréhender un aspect de la culture française.

Compétences à travailler : compréhension orale, production orale.

Pré requis : l'apprenant est capable de :

- Utiliser correctement le présent de l'indicatif et le passé composé.
- Exprimer une opinion.
- Dire qu'il n'a pas compris.
- Justifier une réponse.

Objectif spécifique :

- Être capable de comprendre un document inconnu.
- Grammaire :
 - Le futur simple.
 - Les pronoms relatifs : qui, que, où.
 - L'infinif passé à la forme négative.
- Phonétique :
 - [i]
 - La chute [e] caduc.
- Lexique : les registres de la langue, le lexique du temps, de la rupture.

Connaissances délivrées : points culturels :

Activité autour d'une chanson de la réalité multiculturelle francophone, avec la découverte d'un titre de Jacques Brel, un chanteur doté de talents de poète.

Expression française et explications d'ordre linguistique à partir des paroles de la chanson.

Tâches à réaliser : exprimer un point de vue, interagir en langue cible, compléter les paroles d'une chanson.

Durée de la séance : 1 heure.

Matériel : le dictionnaire de traduction. Lecteur CD, CD (piste 6), photocopies de l'activité en 20 exemplaires.

Annexe N° 40 :

La photo



La vie du chanteur

Jacques Brel est un chanteur et acteur belge né à Bruxelles le 8 avril 1929 et décédé à Bobigny (France) le 9 octobre 1978.

Artiste doté de talents de poète, le « grand Jacques » a su sublimer son quotidien grâce à sa plume. Miroir de l'existence, son œuvre s'attache particulièrement à la description d'amours impossibles ou gâchés (*Madeleine*, *Ne me quitte pas*), de l'amitié (*Jojo*), de son affection pour sa patrie (*Le plat pays*), et de moments de la vie (*Les vieux*).

Tantôt comique et enjoué, tantôt triste et maussade, cet homme de scène hors du commun, laisse une marque géniale et indélébile dans le patrimoine de la chanson française.

- Sur cette image vous pouvez voir le chanteur Jacques Brel, est-ce que vous connaissez ce chanteur ?
 - Jacques Brel est un chanteur francophone d'origine de Belgique.
- Le chanteur est né en 1929, quel âge a-t-il quand il est mort ?
 - Jacques Brel avait 49ans quand il est mort.
- Que représente la première image.
 - La première image représente le nom de l'album duquel est extraite la chanson « ne me quitte pas ».
- Que signifie pour vous le titre de l'album ?
 - Les sentiments d'un homme envers une femme. Le regret d'un homme.
- Le titre de la chanson « Ne me quitte pas », montre le supplice du chanteur quand il est délaissé par une femme, pourquoi le chanteur fait des promesses ?
 - Parce qu'il est en désespoir c'est pour ça il promettait cette femme de la chérir et la promettre.
- C'est qui cette femme ?
 - C'est Madeline.

Résultats de l'activité :

Questions	Réponses	Nombre de réponses
1-Question N°1	1-Réponses justes	8
	2-Réponses fausses	1
	3-On ne sait pas	1
2-Question N°2	1-Réponses justes	8
	2-Réponses fausses	2
	3-On ne sait pas	0
3-Question N°3	1-Réponses justes	7
	2-Réponses fausses	2
	3-On ne sait pas	1
4-Question N°4	1-Réponses justes	6
	2-Réponses fausses	3
	3-On ne sait pas	1
5-Question N°5	1-Réponses justes	5
	2-Réponses fausses	3
	3-On ne sait pas	2
6-Question N°6	1-Réponses justes	6
	2-Réponses fausses	2
	3-On ne sait pas	1

Annexe N° 41 : Une chanson de Jacques Brel**« Ne me quitte pas »**

Ne me quitte pas, il faut oublier
 Tout peut s'oublier
 Qui s'enfuit déjà
 Oublier le temps les malentendus
 Et le temps perdu
 A savoir comment oublier ces heures
 Qui tuaient parfois à coups de pourquoi
 Le cœur du bonheur
 Ne me quitte pas
 Ne me quitte pas
 Ne me quitte pas
 Moi je t'offrirais des perles de pluie
 Venues de pays où il ne pleut pas
 Je creuserais la terre jusqu'après ma mort
 Pour couvrir ton corps d'or et de lumière
 Je ferai un domaine où l'amour sera roi
 Où l'amour sera loi, où tu seras reine
 Ne me quitte pas

Ne me quitte pas
Ne me quitte pas
Ne me quitte pas
Je t'inventerai des mots insensés
Que tu comprendras
Je te parlerai de ces amants là
Qui ont vu deux fois leurs cœurs s'embraser
Je te raconterai l'histoire de ce roi
Mort de n'avoir pas pu te rencontrer
Ne me quitte pas
Ne me quitte pas
Ne me quitte pas
Ne me quitte pas
On a vu souvent rejaillir le feu
De l'ancien volcan qu'on croyait trop vieux
Il est paraît-il des terres brûlées
Donnant plus de blé qu'un meilleur avril
Et quand vient le soir, pour qu'un ciel flamboie
Le rouge et le noir ne s'épousent-ils pas
Ne me quitte pas
Ne me quitte pas
Ne me quitte pas
Ne me quitte pas
Je ne vais plus pleurer
Je ne vais plus parler
Je me cacherais là à te regarder
Danser et sourire
Et à t'écouter chanter et puis rire
Laisse-moi devenir l'ombre de ton ombre
L'ombre de ta main l'ombre de ton chien
Ne me quitte pas
Ne me quitte pas

Annexe N° 42 :

Les synonymes du mot « quitter » :

- 1 : verbe : laisser quelqu'un provisoirement ou définitivement.
- 2 : Abandonner
- 3 : délaissé : laisser de côté
- 4 : ôter : quitter ses habits

Annexe N° 43 :

Jacques Brel utilise mots qui ont un sens souvent difficile à comprendre, mais plaines de poésie.

NB : explication la notion « chanson à texte ».

Veillez trouver 10 mots abstraits et 10 mots concrets dans le texte :

Les mots abstraits (mots difficiles)	Les mots concrets (mots faciles)
1-	1-
2-	2-
3-	3-
4-	4-
5-	5-
6-	6-
7-	7-
8-	8-
9-	9-
10-	10-

Annexe N° 44 :

Veillez trouver tous les verbes écrits au futur dans la chanson et regroupez les verbes dans le tableau suivant :

Verbe au futur (régulier)	Verbe au futur (irrégulier)
1-	1-
2-	2-
3-	3-
4-	4-

Annexe N° 45 :

Veillez repérer les pronoms dans la chanson et recopiez la phrase complète dans les catégories suivantes :

Pronom	La phrase
1- Qui	-
2- Que	-
3- Où	-
	-
	-

Annexe N° 46 :

Veillez mettre tous les verbes à l'infinitif dans le tableau suivant :

Les verbes à l'infinitif	
1-	11-
2-	12-
3-	13-
4-	14-
5-	15-
6-	16-
7-	17-
8-	18-
9-	19-
10-	

Annexe N° 47 :

Veillez remplir les trous dans le texte suivant pour compléter le sens des phrases :

Ne me quitte pas, il faut oublier

Tout peut s'oublier

Qui s'enfuis déjà

Oublier temps les malentendus

Et temps perdu

A savoir comment oublier heures

Qui tuaient parfois à coups de pourquoi

Cœur bonheur

Ne me quitte pas

Ne me quitte pas

Ne me quitte pas

Moi je t'offrirais perles de pluie

Venues de pays où il ne pleut pas

Je creuserais terre jusqu'après mort

Pour couvrir corps d'or et de lumière

Je ferai domaine où amour sera roi

Où amour sera loi, où tu seras reine

Ne me quitte pas

Ne me quitte pas

Ne me quitte pas

Ne me quitte pas

Je t'inventerai mots insensés

Que tu comprendras
 Je te parlerai de ces amants là
 Qui ont vu deux fois leurs cœurs s'embraser
 Je te raconterai histoire de ce roi
 Mort de n'avoir pas pu te rencontrer
 Ne me quitte pas
 Ne me quitte pas
 Ne me quitte pas
 Ne me quitte pas
 On a vu souvent rejaillir feu
 D'ancien volcan qu'on croyait trop vieux
 Il est paraît-il terres brûlées
 Donnant plus de blé qu' meilleur avril
 Et quand vient soir, pour qu'ciel flamboie
 Rouge et noir ne s'épousent-ils pas
 Ne me quitte pas
 Ne me quitte pas
 Ne me quitte pas
 Ne me quitte pas
 Je ne vais plus pleurer
 Je ne vais plus parler
 Je me cacherais là à te regarder
 Danser et sourire
 Et à t'écouter chanter et puis rire
 Laisse-moi devenir ☐'ombre de 'ombre
 ☐'Ombre de main ombre de chien
 Ne me quitte pas
 Ne me quitte pas.

Annexe N° 48 : Quelques réponses obtenues :

Question	Réponses
A qui on peut dire « ne me quitte pas » ?	R1 : Je peux le dire à ma mère lorsqu'elle est divorcée.
	R2 : Je peux le dire à mon fils quand je serai un vieux et il aura l'occasion de me quitter.
	R3 : Je peux le dire à mon père.
	R4 : Je peux le dire à ma tante lorsque je suis chez elle parce que mon père est fâché contre moi.
	R5 : Je peux le dire à mon ami quand je me dispute avec d'autres garçons de la classe voisine.
	R6 : Je peux le dire à ma mère

Annexe N° 49 :

Les mots concrets	Les mots abstraits
1- Heures	1- Perles
2- Bonheur	2- Domaine
3- Pluie	3- Insensés
4- Pays	4- Amants là
5- Mort	5- Flamboie
6- D'or	6- Rouge
7- Lumière	7- Noir
8- Amour	8- L'ombre
9- Roi	9- Épousent
10- reine	10- coups

Les mots concrets et les mots abstraits	Le nombre de réponses
1-Fausse réponses	7
2-Juste réponses	3

Annexe N° 50 :

Les verbes réguliers/Les verbes irréguliers	Le nombre de réponses
1-Fausse réponses	7
2-Juste réponses	3
3-On ne sait pas	0

Les verbes réguliers (futur)	Les verbes irréguliers (futur)
1-Creuserai	5-Offrirai
2-Inventerai	6-Ferai
3-Parlerai	7-Comprendras
3-Raconterai	
4-Cacherai	

Annexe N° 51 :

Les pronoms relatifs	Les phrases
1-Qui	- Qui tuaient parfois à coup de pourquoi - qui ont vu deux fois leurs cœurs s'embraser.
2-Que	- je t'inventerai des mots insensés que tu comprendras.
3-Où	- je ferai un domaine où l'amour sera roi, où l'amour sera loi, où tu seras reine.

Annexe N° 52 :***1-Les réponses justes :***

Les verbes à l'infinitif

1- Oublier	10- S'oublier
2- Oublier	11- Savoir
3- Oublier	12- S'embraser
4- N'avoir	13- Raconter
5- Rejaillir	14- Pleurer
6- Parler	15- Regarder
7- Danser	16- Sourire
8- Écouter	17- Chanter
9- rire	18- devenir

L'infinifitif au passé	Le nombre de réponses
R : Fausses réponses	1-9 réponses
R : Juste réponses	2-1 réponses

Annexe N° 53 : Les déterminants trouvés :

Déterminants	
1- Le	18- Le
2- Les	19- L'
3- Le	20- Des
4- Ces	21- Un
5- Le	22- Le
6- Du	23- Un
7- Des	24- Le
8- La	25- Le
9- La	26- L'
10- Ton	27- Ton
11- Un	28- L'
12- L'	29- Ta
13- L'	30- L
14- Des	31- ton
15- Ces	
16- L'	
17- ce	

Annexe N° 54 :

- 1- Oublier, s'oublier : réconciliation, pardon.
- 2- Malentendus : désaccord
- 3- (Corps) perle : corps brillant nacré et rond, qui se forme à l'intérieur de certains coquillages.

Petite boule de verre, de métaux percés d'un trou

« Moi je t'offrirai de perles de pluie... »

Métaphore : faire l'impossible, le miracle pour celle qu'on aime.

Domaine : 1-propriété foncière d'une certaine étendu.

2- le domaine familial, fonction.

3- secteur, champ couvert par un art.

- 4- Rejaillir : jaillir avec force, figure : retomber sur atteindre en retour.

- 5- Flamboie : jeter, briller, jeter une flamme brillante, briller : des yeux qui flamboient.
- 6- S'épouser : se marier.
- 7- « Mort de n'avoir pas pu te rencontrer », on emploie l'infinitif passé quand on veut exprimer un fait antérieur à un autre fait dans le passé.

Annexe N° 55 : Voici quelques réponses obtenues :

R1 : Oui l'homme peut pleurer devant une femme quand elle le quitte.	R7 : L'homme peut pleurer devant une femme parce que ce n'est pas un homme.
R2 : Non. Un homme même il aime sa femme ne doit pas pleurer devant elle.	R8 : Oui il peut pleurer devant sa femme car il a des enfants avec elle.
R3 : Un vrai homme ne doit jamais pleurer devant une femme même elle va le quitter.	R9 : L'homme peut pleurer devant une femme parce que c'est un être humain.
R4 : L'homme ne pleure pas parce que s'est -il est fort.	R10 : Je ne pense pas qu'il va pleurer même il est triste.
R5 : Je pense qu'il peut pleurer devant une femme s'il va le trahir et après ça il se sent qui a fait du mal à elle.	R11 : Jamais un homme pleure face à face à une femme parce qu'il est toujours fort
R6 : Oui peut pleurer mais vraiment s'il aime.	R12 : Un vrai homme ne pleure jamais à côté d'une femme qu'il aime.

ANNEXES LIEES AUX SEQUENCE PEDAGOGIQUE N°6 :
Séquence pédagogique N°6 : Comprendre à travers le vidéo-clip

Annexe N° 56 :

1- Fiche pédagogique N°6 :

Public : groupe de 10 apprenants de la classe de 2AM de français.

Niveau : (A2) selon le CECRL.

Niveau de la chanson et le clip vidéo : le niveau de support se situe entre (A2) et (B1).

Objectifs visés.

Communicatifs :

- Comprendre un document informatif.
- Décrire des images.
- Donner son avis, exprimer son opinion.
- Emettre des hypothèses.

Linguistique :

Enrichir le vocabulaire relatif à la misère. L'exil...

Grammaticaux :

- Révision du subjonctif présent.

Socioculturels :

- Elargir sa connaissance des problèmes de l'exil la misère, la solitude.

Prérequis :

L'apprenant est capable :

- De demander de l'aide en utilisant la formule de politesse.
« Monsieur, s'il vous plait » ;
- De dire qu'il n'a pas compris
- D'utiliser le présentatif « C'est » ;

Durée de la séance : 60 minutes.

Support :

- 1- vidéo-clip sur la chanson « je veux chanter pour ceux qu'ils sont loin de chez eux ».
- 2- Le texte de la chanson (10 exemplaires).

1-1^{er} phase : mise en route :

Ecrire au tableau « chanter pour ceux qui sont loin de chez eux ».

A quoi cette phrase vous fait-il penser ?

2-2^{ème} phase : compréhension orale :

Découverte du vidéo-clip :

Annexe N° 57 :

Activité1 : regardez le vidéo-clip (sans le son). Complétez le tableau suivant :

Description des images :

1-Hypothèses sur le sujet du vidéo-clip

2-Titre possible pour le vidéo-clip

1.2.2 Compréhension approfondie du vidéo-clip :

Annexe N° 58 :

Activité N°2 : regardez le vidéo-clip (avec le son) et choisissez la bonne réponse vrai ou faux ou on ne sait pas :

- La fille dans le clip ne veut pas sourire
1- Vrai
2- Faux
3- On ne sait pas
- La chanteuse chante sur les gens qui sont heureux
1- Vrai
2- Faux
3- On ne sait pas
- La chanteuse parle de ceux qui l'on volé leur histoire et leur mémoire
1- Vrai
2- Faux
3- On ne sait pas
- Les gens dont la chanteuse parle sont oubliés peu à peu.
1- Vrai
2- Faux
3- On ne sait pas

Annexe N°59 :

Activité N°3 : avec le texte : regardez aux questions suivantes :

- 1- Quel est le rapport entre la chanteuse et les personnages du documentaire.
- 2- Qui sont les personnages qui se sentent seules dans la chanson ?
- 3- Pourquoi se sentent-elles seules ?

Annexe N°60 :

Activité N°4 : Décrivez le passage (20secondes) qui vous a été désigné.

Annexe N°61 :

1.3 Exploitation grammaticale.

Activité 5 : relevez les différents verbes que vous avez entendus.

Auquel temps sont-ils conjugués ? Pourquoi à ton on utilise ce temps-là ?

Annexe N°62 :

1.4 : l'expression orale :

1.4.1 : chanter pour (15 minutes) en quatre groupes la chanson chaque groupe chante le passage.

1.4.2 : l'expression orale :

Choisissez parmi les sujets proposés (la solitude, l'exil, séparation, la misère) celui qui vous intéresse (1 minute pour chaque' un).

Ex : A partir du ce vidéo clip que vous avez visionné, les gens qui vivent à l'exil, vous encouragent de vivre à l'étranger. Expliquez vous ?

▲ À partir de ce vidéo-clip que vous avez visionné, dans 10ans comment vous imaginez la misère des pays pauvres comme la somalie si personne ne les aide pas ?

2. Quelques résultats obtenus :

- Les réponses étaient : la misère, la solitude, l'exil, séparation, la guerre
- Les images données : l'image de la chanteuse et images du documentaire.

Annexe N°63 :

Activité N°1 :

Questions	Quelque réponse
1-Description des images.	R1 : L'enfant (fille) pauvre qui n'a pas ses parents.
	R2 : La chanteuse éprouve des sentiments pour ceux qui n'ont pas les moyens pour vivre normalement.
	R3 : La petite (fille) qui rêve d'un monde meilleur.
	R4 : La misère dans le monde des pauvres.
	R5 : Les guerres là où il y a les bombes.
	R6 : Les enfants qui n'ont pas de quoi mangé.
	R7 : Les pays pauvres menacés par les pays riches.
	R8 : La fille qui est triste à travers son regard.
	R9 : Des gens tristes qui n'ont rien pour manger.
2-Hypothèses sur les sujets du document.	R1 : La solitude.
	R2 : La misère des gens pauvres.
	R3 : La séparation.
	R4 : L'exil des hommes.
	R5 : La misère.
3-Thèmes possibles pour le document.	R1 : La misère d'enfant.
	R2 : L'exil.
	R3 : La séparation.
	R4 : La solitude.
	R5 : La pauvreté.

Annexe N°64 :

Activité N°2 :

Questions	Réponses	Nombre de réponses.
1^{ère}Question	1-Vrai.	8
	2-Faux.	1
	3-On ne sait pas.	1
2^{ème}Question	1-Vrai.	8
	2-Faux.	1
	3-On ne sait pas.	1
3^{ème}Question	1-Vrai.	9
	2-Faux.	1
	3-On ne sait pas.	0
4^{ème}Question	1-Vrai.	7
	2-Faux.	2
	3-On ne sait pas.	1

Annexe N°65 :*Activité N°3 :*

Question	Quelque réponse.
1^{ère} question	R1 : La chanteuse chante pour ceux qui sont tristes : elle montre un sentiment de tristesse pour les enfants pauvres.
	R1 : La chanteuse parle des gens qui sont loin de chez eux dans les pays étrangers.
	R2 : La chanteuse vit la misère de ces pauvres en chantant.
2^{ème} question	R1 : Les personnes sont les gens, les pauvres.
	R2 : Les personnes sont la fille, les gens.
	R3 : Les personnes sont les hommes, la fille, les pauvres.
	R4 : Les personnes et la fille.
3^{ème} question	R1 : Se sentent seules car ils sont tristes.
	R2 : Se sentent seules par ce qu'ils sont séparés de leur parents.
	R3 : Se sentent seules parce qu'ils n'ont pas les choses à manger.
	R4 : Se sentent seules car ils sont pauvres.
	R5 : Se sentent seules car ils vivent dans la misère.

Annexe N°66 :*Activité N°4 :*

Séquence	Quelques descriptions
Séquence 1 20 secondes.	R1 : Il parle d'une fille qui regarde le monde avec une tristesse.
Séquence 2 20secondes.	R1 : Des guerres et des bombes.
Séquence 3	R2 : Des pauvres entrains de regarder le monde.
Séquence 4	R3 : La fille qui est triste.
Séquence 5	R4 : Les gens du monde pauvres qui vivent en exil.
Séquence 6	R5 : Le regard triste des hommes faibles.
Séquence 7	R6 : Le bombardement par l'armée.
Séquence8	R7 : Les gens qui sont malheureux.

Annexe N°67 :*Activité N°5 :*

Certains apprenants avaient réussi à trouver quelques verbes (qu'on **oublie**, qui **gardent**, qu'ils **aillent**).

Nous leur avons demandé à quel temps sont conjugués ces verbes dans l'ensemble ils avaient reconnu le subjonctif présent sauf quatre 11 apprenants.

Nous avons demandé aux apprenants pour quoi-a-t-on utilisé ce temps-là ?

Annexe N° 68**Réponses :**

R1 : Parce que la chanteuse juge.

R2 : Parce que la chanteuse exprime sa volonté.

R3 : Parce que la chanteuse souhaite aider les pauvres.

Annexe N°69 :**Expression orale :** je note quelques leurs expressions orales

R1 : Moi je préfère de rester dans mon pays et vivre bien plutôt de vivre en exil sans connaître les misères.	R5 : Quand je vois les gens pauvres dans ce clip, je pense que je vais vivre dans mon pays et devenir un médecin pour aider les autres.
R2 : Si les gens n'aident pas les pauvres des autres pays dans dix ans ils seront morts et il n'aura pas des enfants dans les écoles.	R6 : La vie elle est dure dans les pays comme la Somalie, il faut les aider pour qu'ils vivent bien et leur donner des choses à manger.
R3 : Si on va aider les gens qui sont pauvres la misère va rendre les gens encore plus tristes.	R7 : Dans dix ans les maladies vont augmenter, il aura plus de mort et pauvre dans le monde.
R4 : Je crois que je vais vivre pour mieux travail et quand je serai grand et à ce moment-là je ne vois pas pourquoi je vais vivre dans les autres pays et dans la misère.	R8 : La misère rend les gens tristes, donc ils sont pauvres sans argent et sans défonce.

ANNEXES LIEES AUX DONNEES LIEE A L'EVALUATION GLOBALE :

Annexe la fiche de l'Evaluation1 (sommative) :

La fiche de l'Evaluation N°1(sommative) :

Annexe N°70 : Première partie

EXERCICE N°1 :

06Points

1- Ce document est :

1 Point

- 1-○ La présentation de la terre qui est menacée par la pollution
- 2-○ Une image de la terre vue à travers la lune
- 3-○ La beauté de la terre.

2- Pour réduire la pollution il faut :

1 Point

- 1-○ Stopper toutes les voitures et l'industrie polluante.
- 2-○ Trouver une nouvelle énergie propre et remplaçable
- 3-○ Punir les gens qui polluent la terre

3- Le réchauffement climatique est dû au :

1,5 Point

- 1-○ Gaz de carbone qui est trop élevé dans l'air
- 2-○ Tremblement de la terre
- 3-○Raz- de- marées (une énorme vague)

4- Les responsables de ce réchauffement sont :

1 Point

- 1-○ L'être humain
- 2-○ La terre elle-même
- 3-○ L'animal

5- Que pensent les écologistes qui veulent protéger la terre :

1.5 Point

- 1-○ Ils sont enthousiasmés
- 2-○ Ils savent que cette pollution ce n'est que de mensonge
- 3-○ Il faut changer nos comportements quotidiens qui polluent l'environnement

EXERCICE N°02 :**13 points**

Vous allez écouter un document. Vous aurez tout d'abord 1 minute pour lire les questions, puis vous entendrez deux fois l'enregistrement avec une petite pause de 3 minutes entre les deux écoutes. Après la deuxième écoute. Vous aurez encore 2 minutes pour compléter vos réponses. Répondez aux questions, en mettant une croix sur la bonne réponse, ou en écrivant l'information.

1- Actuellement, en France, qu'est-ce qui attire les touristes le plus ? 1Point

- 1- La tour Eiffel 2- Champ Elysées 3- Mont-Saint-Michel

2- Mer John David veut installer définitivement à paris 1.5 Point

- 1- Oui 2- Non 3- on ne sait pas

3- Complétez le tableau suivant :

Capitale	se situe
Paris	1- <input type="radio"/> Sud de la France.
	2- <input type="radio"/> L'île de Paris.
	3- <input type="radio"/> Nord de la France.

4- Aujourd'hui, les touristes : 1Point

- 1- Ne viennent plus en France.
2- Sont moins nombreux qu'avant.
3- Sont toujours aussi nombreux.

5- Les touristes aiment la France car : 1.5 Points

- 1- Il y a des endroits beaux.
2- Elle est plein de monuments historiques qui font sa richesse culturelle.
3- La France est beaucoup près de leur pays.

6- Les habitants de Paris sont : 1.5 Points

- 1- Des gens qui habitent à Paris.
2- Des français.
3- Des Magrébins et les africains.

7- Citez trois pays Magrébins qui habitent en France : 1.5 Point

- R1.....
R2.....
R3.....

8- Les habitants du Paris sont : 1.5 Point

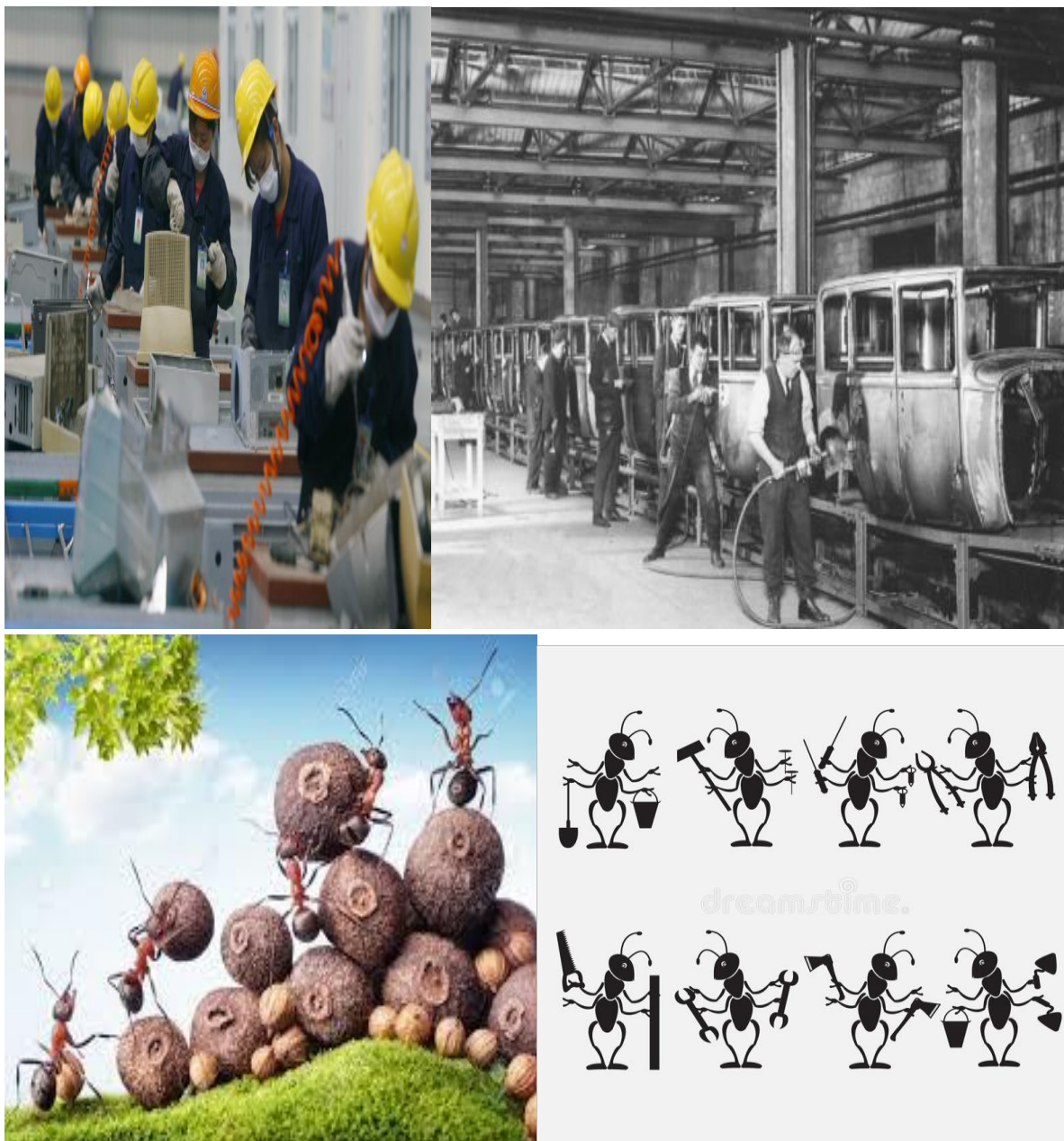
- 1- Des gens sympathiques et hospitaliers.
2- Des prétentieux ne s'intéressent pas aux autres.
3- Des gens qui donnent beaucoup d'importance au tourisme.

9- Selon le touriste « John David », Paris est beaucoup plus belle Qu'aux photos 1.5Point

- 1- Oui 2- Non 3- On ne sait pas

EXERCICE N°3 : Vous allez voir les images suivantes, vous aurez tout d'abord 1 minutes pour lire les questions, puis vous allez voir d'autres images avec une pause d'une minute entre les deux visionnements. Vous aurez encore 2 minutes pour compléter vos réponses.

Répondez, aux questions, en mettant une croix sur la bonne réponse.



1- Le point commun entre les fourmis, et les hommes c'est : 6points

1- Ils travaillent de la même façon

2- La collectivité dans le travail

3- Ils utilisent les mêmes matériaux

1.5 point



2-La différence entre la terre et mars est :

1- La couleur

2- La vie par la présence de l'eau

3- La forme et la taille

1 point



2- Les images représentent :

1- Les mammifères sauf le serpent

2- Les animaux.

3- La femme avec son bébé et les animaux.

1.5 Point



Excès de vitesse

+



Un conducteur trop pressé ne voit pas l'intérêt des panneaux

+



=



3- Les images représentent :

1-O Le code de la route et la conductrice

2-O Les conséquences de la personne qui ne respecte pas le code de la route

3-O La conductrice qui veut conduire la voiture

1 point.



Les images représentent :

1-O Deux hommes.

2-O L'alimentation mal équilibrée peut amener à l'obésité

3-O L'alimentation et deux hommes.

1 point

Partie N°3 :

L'expression écrite 25 points

Essai

A votre avis, quelles sont les ressources les plus importantes qui font l'économie de votre pays Quelles sont les zones qui produisent ces sources ? Vous écrirez un texte construit sur ce sujet (100-120) mots.

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Partie N°4 :

L'expression orale 25points

L'épreuve se déroule en trois étapes qui s'enchainent. Elle dure entre 15 et 20minutes.

Pour la troisième étape seulement, vous disposez de 10 minutes de préparation, cette préparation à lieu avant le déroulement de l'ensemble de l'épreuve.

Entretien dirigé (3 à 4minutes) :

Vous parlez de-vous de vos loisirs, de vos rêves quand vous serez grands et grandes.

L'examineur peut aussi relancer l'entretien sur des sujets tels que :

- Ou avez –vous passé vos vacances ?
- Que voulez-vous faire plus tard ?

Activités en interaction (2 à 3minutes) :

Vous tirez au sort l'un des deux rôles que vous présente le professeur. Vous jouez le rôle qui est proposé.

1- Vous voulez demander le pardon à une ou un ami mais il ou elle ne peut pas vous pardonner vous discutez avec (elle) ou (lui) et vous essayer de vous justifier.

Le professeur joue le rôle ou début pour en faire une démonstration.

2- Vous souhaitez préparer un anniversaire et faire une surprise pour un ami ou un ami à la maison. Vous en parlez avec votre parent (père ou mère), mais vous n'êtes pas certain ou certaine sur le choix du cadeau, mais également le nombre d'invité et le moment idéal pour en faire cette surprise. Le professeur fait une démonstration et joue le rôle de la mère ou du père.

Grille d'Evaluation :

Grille d'évaluation expression orale : 25points.

1^{er} phase- entretien dirigé :

1	Peut aborder sans préparation un échange sur un sujet familier avec certaine assurance.	0	0.5	1		
2	Peut parler de soi avec une certaine assurance en donnant information, raison et explications relatives à ses désirs, ses rêves.	0	0.5	1	1.5	2

2^{ème} phase- exercice en interaction

1	Peut donner des réponses aux sollicitations de l'inter -- locuteur vérifier et confirmer des informations, faire des remarques et commenter le point de vue d'autrui	0	0.5	1	1.5	2
2	Peut ajuster les actes de paroles la situation de la communication.	0	0.5	1	1.5	2
3	Peut faire face sans préparation à des situations même un peu qui sortent de l'ordinaire respect des codes sociolinguistiques.	0	0.5	1		

3^{ème} phase- expression d'un point de vue :

1	Peut présenter d'une façon simple et directe le sujet à développer	0	0.5	1			
2	Peut expliquer et présente avec de précision des points principaux d'une réflexion personnelle.	0	0.5	1	1.5	2	2.5
3	Peut rassembler une série d'éléments en un discours assez clair peut-être suivi sans peine la plupart du temps.	0	0.5	1	1.5		

Pour l'ensemble des trois exercices de l'épreuve :

1	Morphosyntaxe : maîtrise bien la structure de la phrase simple et les phrases assez complexes. Fait preuve d'une bonne maîtrise des séances malgré de nette influence de la langue source.	0	0.5	1	1.5	2	2.5	3	3.5	4	4.5	5
2	Lexique : procède un vocabulaire suffisant pour dire des choses sur un sujet courant, si nécessaire à l'aide de périphrases : des erreurs importantes se produisent encore quand il s'agit d'exprimer une idée plus complexe	0	0.5	1	1.5	2	2.5	3	3.5	4		
3	Système phonologique : peut s'exprimer sans aide malgré quelques difficultés et formulation	0	0.5	1	1.5	2	2.5	3				

- a-0.5point
- b-0.5point
- c-0.5point
- d-0.5point
- e-0.5point

8-Le rythme dépend beaucoup de la syllabe à l'oral.

1- Oui

2- Non

1.5point

Questions										APPRENANT
Q8	Q7	Q6	Q5	Q4	Q3	Q2	Q1	Q		
								non	Oui	
										A1
										B2
										C3
										D4
										E5
										F6
										G7
										H8
										I9
										J10

ANNEXES LIEES A LA DEMANDE

Annexes n°72 :

Demande :

BENMDJAHED Djallel S.M
132 rue Ziani BLOC « C » n°20

Maison de jeunes et de l'information d'Hennaya,
Hennaya, Tlemcen.

HENNAYA TLEMCCEN

Hennaya, le 3 octobre 2016

Nos références : 05.54.90.71.39

Monsieur, le directeur,

Je vous serais reconnaissant de bien vouloir m'autoriser, de réaliser mes prochaines séquences pédagogiques au sein de votre centre et proposer des différentes activités de chansons, avec les élèves du collège « BOUCHERF BENAÏSSA » ainsi que pour la réalisation de notre projet de recherche, je vous prie de bien vouloir Monsieur, le directeur de faire le nécessaire, afin de réaliser des évaluations certificatives qui vont par la suite clôturer la fin de cette formation.

Un entretien vous permettra de mieux apprécier mes motivations et mes compétences. Je me permettrai donc de vous contacter dans quelques jours afin que nous puissions fixer un rendez-vous.

Dans l'attente, veuillez agréer, Monsieur, l'expression de mes sentiments distingués.

Djallel BENMDJAHED

P.J. : 1 curriculum vitae et photocopies de diplômes.

Avis favorable :

Après une analyse profonde sur votre projet et l'entretien que j'ai effectué avec vous. Il me semble que c'est réalisable d'introduire des activités ludiques telle que la chanson dans mon centre, puisque nous disposons des places pédagogiques pour réaliser une classe virtuelle, mais également nous disposons des supports audio-orales et audio-visuels pour le bon fonctionnement des prochaines activités que vous allez réaliser

Nous prenons en charge, les élèves en question, CEM « BOUCHERF BENAÏSSA », pour réaliser l'évaluation finale de votre projet ainsi que pour la réalisation de votre thèse de de doctorat en didactique.

Pour le bon déroulement de ces activités, je prends entièrement la responsabilité et je donne l'autorisation à Monsieur BENMDJAHED Djallel sidi Mohamed, d'entamer ces travaux, deux fois par semaine et l'encourager à faire ces modestes recherches pour la réalisation parfaite de cette formation.

Hennaya, le 3 octobre2016

Les apprenants avec qui nous allons introduire les activités de chansons :

Nom	Prénom	Age	Sexe
A	a	13ans	fille
B	b	13 ans	fille
C	c	14 ans	garçon
D	d	14 ans	garçon
E	e	14 ans	fille
F	f	13 ans	garçon
G	g	13 ans	fille
H	h	13 ans	fille
I	i	14 ans	fille
E	e	13 ans	garçon

Une classe	Apprenants	Garçon	Fille	Niveau selon CECRL	Âge
	10 apprenants	4 apprenants	6 apprenantes	A2	Entre 13 et 14 ans

TABLE DES MATIERES

TABLE DES MATIERES..... Erreur ! Signet non défini.

Introduction générale	1
<i>Contexte de départ</i> :	9
<i>Pourquoi l'approche actionnelle ?</i>	10
<i>Pourquoi le CECRL ?</i>	11
<i>Pourquoi l'auto-évaluation ?</i>	13
<i>Pourquoi l'évaluation (formative-sommative) ?</i>	14
<i>Pourquoi une éducation musicale ?</i> :	16
<i>A quoi sert la remédiation pédagogique ?</i>	17
<i>Intérêt du sujet</i> :	18
<i>Problématique</i> :.....	19
<i>Ce que l'on cherche à savoir</i> :.....	20
<i>Hypothèses</i> :	20
<i>Choix du public visé</i> :	21
<i>Approche et méthodologie</i> :.....	22
<i>Plan de notre projet</i>	23

PREMIERE PARTIE	25
------------------------------	-----------

Chapitre 1: Approches et aspects théoriques: la chanson au croisement du jeu ludique et apprentissage du fle	26
---	-----------

<i>Introduction</i>	27
1.1. Activité ludique entre jeux et apprentissage.	28
1.1.1. Role des activités ludiques selon des spécialistes en la matière	35
1.1.2. Nécessité de la répétition: un mécanisme intéressant pour l'enseignant.....	35
1.1.3. Qu'est qu'un jeu et qu'apporte-t-il dans une tâche ludique.....	36
1.1.4. Plaisir des apprenants, un détail important pour un apprentissage sûr	37
1.2. Comment donner le goût à l'apprentissage par le biais de jeu ?	38
1.2.1. Faire semblant en jouant !.....	39
1.2.2. Vers une bonne orientation de jeu !.....	40
1.3. Equilibre entre apprentissage et jeu	41
1.3.1. Lien entre l'enseignant et l'enseigné	41
1.3.2. Vers une pédagogie créative	42
1.3.3. Règles et consignes	44
1.3.4. Ludique et apprentissage dans le même chemin.....	45

1.4. Réalité du ludique dans le contexte algérien	47
1.4.1. Le ludique dans le document d'accompagnement.....	47
1.4.2. Le ludique dans le manuel scolaire.....	48
Conclusion	49
Chapitre 2 : Pourquoi pratiquer la chanson dans un cours de FLE ?	51
Introduction	52
2.1. La Chanson en tant que support typique et authentique	52
2.1.1. Qu'est-ce qu'un support authentique ?	52
2.1.2. Qu'est-ce qu'une chanson ?.....	53
2.2. Les points négatifs de la chanson.	55
2.2.1. Soucis d'authenticité.....	55
2.2.2. Soucis de règle	56
2.2.3. Soucis de compatibilité et d'adaptabilité.....	56
2.3. Les bienfaits d'un support authentique	57
2.3.1. La chanson : un support en français authentique.....	57
2.3.2. La chanson : le reflet de la société.....	57
2.3.3. La chanson document varié et modernisé.....	58
2.3.4. La chanson : un support séduisant et amusant.....	58
2.4. La chanson en tant que support développant les usages pédagogiques	59
2.5. La chanson d'un point de vue didactique	59
2.5.1. La mémorisation à travers la chanson	59
2.5.2. La communication à travers la chanson.....	60
2.5.3. La chanson tout comme la langue, les héritières de la culture	62
2.6. La chanson d'un point de vue linguistique	63
2.7. La chanson d'un point de vue phonologique	63
2.7.1. La chanson vers une orientation musicale et phonétique	64
2.7.2. Les incorrections liées à l'association entre graphie et phonie.....	66
2.8. Les variations de la langue cible	68
2.9. Une éducation musicale	68
2.10. La chanson d'un point de vue actionnel	70
2.11. La chanson, l'embarras du choix !	72
2.12. La chanson vers une bonne communication	72
2.13. La chanson vers une bonne compréhension de l'apprenant !	73
2.14. La chanson vers la meilleure collaboration avec l'autre !	74
2.15. La chanson en tant que support mal vu	75

2.15.1. La chanson mal perçue par certains enseignants	75
2.15.2. La chanson, une entrave pour certains apprenants	76
<i>Conclusion</i>	77

DEUXIEME PARTIE	79
------------------------------	-----------

Chapitre 3: Enquête de terrain	80
---	-----------

<i>Introduction</i> :.....	81
----------------------------	-----------

3.1. Questionnaire	81
---------------------------------	-----------

3.1.1. Déroulement de l'enquête	82
---------------------------------------	----

3.1.2. Analyse et interprétation des résultats du questionnaire adressé aux enseignants	83
--	----

3.1.3. Enquête auprès d'enseignants du fle au collège	83
---	----

a. Présentation de l'échantillon	83
--	----

b. Analyse et interprétation des données	84
--	----

Question n°1 : Depuis quand êtes-vous dans l'enseignement ?.....	84
--	----

Question n° 2 : Pensez-vous que les apprenants s'intéressent à la langue française ?	86
--	----

Question n°3 : Comment voyez-vous leur niveau, en termes d'intelligence ?	87
---	----

Question n° 04 : Trouvent-ils des contraintes dans les critères suivants ?	88
--	----

Question n°05 : Pensez-vous que le recours à l'approche ludique en classe de langue est Intéressant ?.....	90
--	----

Question n° 06 : Utilisez-vous des moyens ludiques dans vos cours ?	91
---	----

Question n° 07 : Pouvez-vous illustrer avec des modèles de jeux proposés ?.....	92
---	----

Question n°08 : Dans quelles méthodes suivantes, proposez-vous les activités ludiques à vos élèves ?	94
--	----

Question n° 9 : Pensez-vous que les activités ludiques, facilite l'apprentissage ?,.....	95
--	----

Question n° 10 : Est-ce que l'usage du jeu attire d'avantage l'attention de vos apprenants ?	97
--	----

Question n°11 : A quel période du cours proposez-vous l'activité ludique ?.....	98
---	----

Question n° 12 : Comment les apprenants perçoivent-ils le support ludique ?	99
---	----

Question n° 13 : Considérez-vous le support ludique comme facteur déclencheur de motivation en cours ?	101
--	-----

Question n°14 : Pensez-vous que l'approche ludique a un impact positif sur l'apprenant ?	102
--	-----

Question n° 15 : Pouvez-vous nous dire de quelle façon, la chanson influence-t-elle l'apprenant ?	103
---	-----

Question n° 16 : Est-ce que l'apprenant parvient à mémoriser de nouveaux mots à travers le support ludique.....	105
---	-----

Question n° 17 : L'activité de jeu, peut-elle aider réellement à comprendre aisément des mots nouveaux ?	106
--	-----

Question n° 18 : Utilisez-vous, comptine et chanson comme activité d'apprentissage ?	107
Question n° 19: Combien de fois pratiquez-vous cette activité ?	109
Question n° 20 : A quel moment, de la séance, proposez-vous l'activité de chanson ?	111
Question n° 21 : Pensez-vous que l'activité de chanson, favorise l'apprentissage du FLE ?	113
Question n° 22 : Considérez-vous la chanson, comme un facteur déclencheur de motivation en cours ?	115
Question n° 23 : Comment, voyez-vous, le comportement de vos apprenants, vis-à-vis de la chanson ?	117
Question n°24 : Pourquoi apprenez-vous la chanson ?	120
Question n° 25 : Est-ce que les apprenants arrivent à mémoriser de nouveaux mots à travers l'activité de chanson ?	122
Question n° 26 : La chanson, peut-elle aider à assimiler aisément des mots nouveaux ?	123
Conclusion :	124
Chapitre 4:Evaluation diagnostique et erreurs commises par les apprenants en question	126
Introduction	127
4.1. L'Evaluation en production orale et écrite	127
4.1.1. CECRL	127
4.1.2. Public visé	128
4.1.3. Vers une vraie autonomie langagière	129
4.2. Quelques erreurs constatées	131
4.2.1. Erreurs de performance	131
4.2.2. Erreurs de compétence	131
4.3. Erreurs dues à la langue maternelle : l'arabe dialectal	132
4.3.1. Interférence morphosyntaxique	132
4.3.2. Interférence sémantique	132
4.3.3. Interférence phonétique	132
4.3.4. Erreurs rythmiques	134
4.3.5. Sons vocaliques	135
4.3.6. Sons consonantiques	135
4.4. Choix du support	136
Conclusion	136
CHAPITRE 5: Expérimentation des séquences didactiques	138
Introduction	139
5.1. Agencement des séquences didactiques	139
5.1.1. Mise en place de la démarche :	140

5.1.2. Quatre étapes :	140
5.2. Séquence pédagogique N°1 A la rencontre d'une chanson français	141
5.2.1. Déroulement prévu :	141
5.1.2. Narration du réel	143
5.3. Séquence pédagogique N°2 Une chanson pour trois voyelles	146
5.3.1 Déroulement prévu :	146
5.3.2 Narration du réel	149
5.4. Séquence pédagogique N°3 l'intonation et les voyelles mal prononcées	151
5.4.1. Déroulement prévu	151
5.4.2. Narration réelle :	153
5.5. Séquence pédagogique N°4 : les consonnes mal prononcées	155
5.5.1 Déroulement prévu :	155
5.5.2 Narration du réel :	158
5.6. Séquence pédagogique N°5 la culture de l'autre	161
5.6.1. Déroulement prévu :	161
5.6.2. Narration du réel :	165
5.7. Séquence pédagogique N°6 : Apprendre à travers vidéo clip	168
5.7.1 Déroulement prévu :	168
5.7.2 Narration du réel	170
Conclusion	171
TROISIEME PARTIE	173
CHAPITRE 6:Evaluation globale.	174
Introduction	175
6.1. Evaluation sommative	175
6.1.1. Compréhension orale	184
A- Documents auditifs (chanson) :	184
B- Documents audiovisuels : (vidéo-clips)	189
6.2. L'expression orale (durant la formation)	199
6.3. Apport de la chanson	199
6.3.1. Public	203
6.3.2. Réponse à la problématique :	204
6.4. Difficultés rencontrées	205
CONCLUSION GÉNÉRALE	207
BIBLIOGRAPHIE	212
Tables des annexes	222

Notre projet de recherche a pour objet d'analyser l'expérimentation de la chanson d'expression francophone en classe de langue, à travers un accès simple scientifique, éducatif et ludique qui met en valeur l'approche actionnelle, qui participe non seulement à développer les capacités langagières chez l'apprenant mais également bâtir la personnalité de ce dernier sur le plan cognitif, éducatif et corporel afin de réaliser des tâches pratiques, scientifiques, didactiques et éducatives. Il s'agit de trouver s'il y a une relation possible entre l'action et la chanson en les concrétisant à travers des travaux pédagogiques et éducatifs. Notre projet en soi est purement éducatif, ludique et expérimentale, Le but premier des supports authentiques, soutenir les apprenants à évoluer et devenir des acteurs et des usagers autonomes, leur permettrait de développer des solutions pour interagir dans n'importe quelle situation de communication et pouvoir s'y adapter et s'améliorer. L'action d'enseignement/apprentissage de langue étrangère estime donc, à guider l'apprenant à mobiliser des savoirs, des compétences linguistiques et à bâtir des capacités langagières et écrites, par le biais des activités ludiques telle que la chanson, qui se met au service des tâches présentées et proposées de façon régulière. Les activités de chanson d'expression francophone, conçues selon une logique de « jeu », cherchent à combiner la chanson et l'action en vue d'inviter l'apprenant à concrétiser les tâches scolaires dont la portée se poursuivra jusque dans la vie courante. Les activités ludiques telles que les chansons sont une solution à part entière pour motiver et faire aimer aux apprenants la langue cible.

الكلمات الدالات

الأغنية-التواصل-التعلم-النشاط الترفيهي-التربوي- اللغة المستهدفة

الملخص

يهدف مشروعنا البحثي إلى دراسة تجربة الأغنية في تعليم اللغة الفرنسية، في القسم اللغة الفرنسية، من خلال الوصول إلى الطريقة بسيطة علمية تربوية ترفيهية التي تسلط الضوء على المنهج العملي الذي يساهم بشكل كبير في بناء لا سيما القدرة التعليمية للمتعلم وإنما بناء شخصية هذا الأخير في المجال العقلي، التربوي والجسمي من أجل تحقيق أهداف عملية، علمية، تعليمية، تربوية مع مرور الوقت. إنها مسألة معرفة ما إذا كانت هناك علاقة محتملة بين المنهج العملي والأغنية وتجسيدها من خلال الأعمال التربوية. مشروعنا في حد ذاته تعليمي تربوي بحت، ممتع وتجريبي. الهدف الأساسي من تعليم وتطبيق الأغنية الفرنسية كمادة تربوية أصلية هو دعم المتعلمين للتطوير ذاتهم وسلوك تعليمهم ليصبحوا فاعلين ومستخدمين مستقلين في اللغة الأجنبية، من شأنه أن يسمح لهم بتطوير حلول للتفاعل في أي موقف اتصال وأن يكونوا قادرين على التكيف بهدف تدريس وتعلم لغة أجنبية من خلال الأغنية الفرنسية إلى توجيه المتعلم لاكتساب المعرفة والتحسين وبناء المهارات اللغوية والكتابية، من خلال الأنشطة المرححة و الترفيهية مثل الأغنية الفرنسية، التي تكون في خدمة الأعمال التربوية التدريسية المقدمة والمقترحة بشكل منتظم. تسعى أنشطة الأغنية الفرنسية المصممة لتدريس والتعليم وفقاً لمنطق "اللعبة"، إلى الجمع بين الأغنية والعمل من أجل دعوة المتعلم إلى تجسيد المهام المدرسية التي سيستمر نطاقها في الحياة اليومية. الأنشطة الترفيهية مثل الأغاني هي حل في حد ذاته لتحفيز وجعل المتعلمين يحبون اللغة المستهدفة.

Keywords

Song - communication - learning - fun activity - educational - target language

Summary

Our research project aims to analyze the experimentation of the Song of Francophone expression in language class, through a simple scientific, educational and playful access that highlights the actional approach, which participates not only in developing the language skills in the learner but also in building the personality of the latter on the cognitive level, educational and corporal in order to carry out practical, scientific, didactic and educational tasks. It is a question of finding out if there is a possible relationship between the action and the song by concretizing them through pedagogical and educational works. Our project in itself is purely educational, fun and experimental, The primary goal of authentic supports, to support learners to evolve and become autonomous actors and users, would allow them to develop solutions to interact in any communication situation and be able to adapt and improve. The action of teaching/learning of a foreign language therefore aims to guide the learner to mobilize knowledge, language skills and to build language and written skills, through playful activities such as song, which is at the service of the tasks presented and proposed on a regular basis. Francophone-language song activities, designed according to a "game" logic, seek to combine song and action in order to invite the learner to concretize school tasks whose scope will continue into everyday life. Fun activities such as songs are a solution in their own right to motivate and make learners love the target language.

Résumé

Résumé

L'enseignement comme apprentissage du FLE occupe une place très significative dans le progrès du programme entamé par le Ministère de l'Education Nationale, et de la Recherche Scientifique voulue en profondeur, et encadrée par une perspective qui se veut stratégique, et qui cherche une place concrète dans le domaine de la didactique. En effet, une expérimentation élargie est menée sur le curriculum des quatre premières années du cycle moyen, outre, un important projet d'amélioration et d'affinement du curriculum et des programmes, de tout le cycle collégial. Quand il s'agit de la didactique des langues étrangères, très souvent, l'accent a été mis sur la lecture pour aboutir à l'écrit ; cet écrit a servi de point de repère pour bien estimer les progrès de l'école. Aujourd'hui, avec l'arrivée des approches méthodique prouvées scientifiquement, l'oral est placé sur le devant de la scène scolaire.

En effet, l'enseignement/apprentissage de la langue cible ne doit pas se focaliser à accumuler des savoirs académiques mais à la mise en œuvre de ces savoirs sous forme de savoir-faire. La priorité est accordée ainsi à la langue écrite et parlée comme moyen de communication et non comme système de règles afin d'atteindre cet objectif et libérer plusieurs compétences chez nos apprenants. Nous nous interrogeons par conséquent sur le type d'activités à mettre en œuvre. Sur ce point, nous n'estimons que les activités ludiques, telles que les chansons et les comptines. Ce sont des supports qui, préalablement, favorisent davantage l'acquisition de la langue étrangère. D'ailleurs, ces activités de chansons seront au cœur de notre projet qu'on évoquera prochainement.

Partir sur la voie de la langue de Molière n'est guère une tâche facile, surtout quand cette dernière n'est pas la langue maternelle de l'apprenant. Ainsi, acquérir la langue française exige beaucoup d'effort et beaucoup de temps d'apprentissage, et surtout de la motivation et de la patience. Par ailleurs, faire apprendre la langue française à des apprenants dont ce n'est pas leur langue maternelle demande les mêmes capacités. Des interrogations d'ordre pratique surviennent alors : Comment est-il possible de pratiquer la langue cible de façon ludique, efficace et originale ? Quelle activité authentique utiliser et comment l'expérimenter ? C'est à partir de ces interrogations qu'apparaît une réflexion personnelle. La chanson ne pourrait-elle pas être cette activité ludique ? A travers ce projet, nous tenterons de prouver que la pratique de la chanson en cours de FLE permet à long terme d'acquérir la langue française. Le choix de cette thématique nous semble raisonnable et réfléchi. La musique occupe une grande place dans notre vie et depuis notre tendre âge et la possibilité d'enseigner et pratiquer cette passion en classe nous motive généreusement.

Dans une chanson, on découvre des mélodies et du rythme mais également des textes ! De plus, l'activité de chanson est un support authentique et mérite sa place en classe. En effet, c'est une activité non créée à des fins pédagogiques. Lorsqu'elle est pratiquée en classe, elle est présente telle qu'elle est, sans aucun changement apporté. La pratique d'un tel genre d'activité donne une

possibilité concrète à l'apprentissage de la langue étrangère. En effet, les élèves peuvent écouter des chansons pratiquement tous les jours et partout. Ainsi, les apprenants peuvent créer des liens entre ce qu'ils abordent dans leur vie quotidienne et ce qu'ils abordent à la classe. Pourquoi avoir choisi d'accomplir cette tâche en classe de français langue étrangère ? Pour la simple et bonne raison que cette activité n'est pas réellement pratiquée en classe de français d'une part. D'autre part, elle peut être exploitée, à plusieurs niveaux. Nous souhaitons donc, que grâce à ce projet, et à travers la chanson, l'univers musical trouve son statut, en classe de français langue étrangère.

La mise en place d'un nouveau contrat didactique, l'adoption d'une évaluation sommative et progressive par le biais du cadre commun de référence « CECRL » et l'accès aux autres disciplines s'imposent dignement. Ces derniers sont un ensemble de savoirs, savoir-faire et savoir-être qui permettent de résoudre un magma de problèmes que peuvent rencontrer nos apprenants. De même, l'objectif majeur de l'enseignement est d'identifier réellement des actions pédagogiques bien précises, adéquates à un niveau déterminé. Parler de compétence actionnelle dans les milieux scolaires c'est d'abord mettre l'accent sur le développement individuel et social de l'apprenant ; autrement-dit c'est la liaison vitale à créer entre les apprentissages acquis à l'école, et les contextes utilisables en dehors de la classe.

D'après les programmes scolaires, on attend de l'apprenant de 2^{ème} année de cycle moyen qu'il développe, grâce aux apprentissages linguistiques, ses capacités communicationnelles déjà amorcées en 1^{ère} AM, autrement-dit qu'il sache s'adapter suffisamment aux situations communicationnelles plus complexes. Tout au long de son cycle d'apprentissage, l'apprenant agrandira sa curiosité, son ouverture, ses savoirs sur d'autres cultures. Cela développera amplement en retour, sa pensée, sa réflexion, ses idées et aidera davantage la construction de son identité, afin qu'il devienne autonome, au fur et à mesure. Développer une vraie autonomie langagière et écrite chez l'apprenant, n'est pas une tâche si facile que ça en ait l'air. Cela demande beaucoup de moyens et de temps mais également un sacrifice des enseignants qui veulent trouver des solutions. La communication orale est l'objectif de la didactique des langues étrangères aujourd'hui. Depuis la succession des dernières approches jugées efficaces, dans l'usage de la didactique, le monde de l'apprentissage des langues étrangères a subi une transformation au niveau des objectifs et des principes.

L'apprenant est dorénavant mis au cœur de son apprentissage. Il en est devenu le principal acteur. L'intérêt de cet apprentissage consiste à pouvoir communiquer naturellement et progressivement dans la langue cible qu'il s'est appropriée, et dans n'importe quelle situation de communication dans laquelle il se trouve, que ce soit en écrit ou en oral. Face aux orientations méthodologiques pour l'enseignement-apprentissage du Français langue étrangère, il semble

dorénavant que de nouvelles voies sont possibles comme apprendre efficacement à parler et à écrire par le biais de l'activité de chanson. A travers, les médias et Internet, beaucoup d'enseignants des collèges algériens souhaitent introduire la chanson dans leurs classes. Moyen ludique pour enseigner, original et stimulant pour les élèves qui désirent apprendre avec des moyens faciles et rapides.

L'ambition de vouloir aborder l'enseignement-apprentissage de langue cible en adoptant un point de vue musical n'est pas sans fondement. L'efficacité de l'apprentissage à travers la chanson n'est plus à démontrer. Plusieurs recherches scientifiques à travers des articles et des thèses de doctorat ont montré l'efficacité de ce support ludique. On sait, pertinemment, toute l'importance des contenus prosodiques et musicaux dans la parole de la chanson. Or, l'interprétation musicale arrive à une telle virtuosité, qu'elle pourrait fournir aux enseignants de nouvelles ressources visant à un meilleur contrôle de la langue cible chez nos apprenants. La chanson, en soi, est fortement liée à la culture de l'autre dans sa diversité. Elle est un lien de découverte de la réalité multiculturelle française et francophone. Ce support reste, néanmoins, peu exploité et peu abordé dans les manuels scolaires. Tant de questions se posent ! Comment introduire, aux élèves, la chanson d'expression française ? Comment faire découvrir ce support en classe ? Sans contester leurs intérêts pour un apprentissage global des connaissances, les activités de chanson sont des sollicitations passionnelles et artistiques, bien présentées. Théoriquement parlant, elles peuvent générer des accès nécessaires à la langue parlée mais également à la langue écrite qui véhiculent à leur tour, une manière de penser opposée à la nôtre.

Autant d'interrogations que se posent de nombreux enseignants, attentifs et curieux de découvrir et de faire montrer des textes de chansons représentatives du français de la vie courante. Mais également, la chanson française permet de suivre les tendances de la culture française en écoutant un registre diversifié de chansons et de chanteurs français et francophones. Il est tout à fait, possible d'entendre à travers la chanson, le langage et la pensée de la rue sans être en France, ce qui est nécessaire pour l'apprentissage de la langue cible. L'amélioration des capacités de compréhension et de production orales fait partie des objectifs principaux fixés par les instructions officielles au collège algérien. Le développement de ces capacités chez l'apprenant par l'enseignant passe par une analyse des dispositifs qui sont mis en pratique par ces mêmes capacités.

Ainsi, faire apprendre une langue cible à nos apprenants, sans attirer leurs attentions, ne les met pas en situation d'améliorer des savoir-faire qui seront transférables et praticables à d'autres situations de communication. De même, la rectification ponctuelle des incorrections de prononciation n'accorde pas à l'apprenant une possibilité de savoir pourquoi il a commis une erreur ni, également, comment l'arranger. Si l'on veut s'acheminer vers une véritable autonomie langagière, il convient de l'aider à bâtir ses propres outils de compréhension et de production.

Face à la mondialisation, la maîtrise des langues étrangères n'est plus un savoir à mettre en second plan. Chacun de nous découvrira une langue autre que sa langue maternelle. Il s'agit d'une rencontre qui peut s'avérer frustrant pour certains apprenants. Comment éduquer l'oreille à la musicalité de la langue nouvelle ? Pour évoquer le mot son, la chanson et la musique sont les mieux placées quand il s'agit de l'intonation. Dès leur plus jeune âge, les enfants usent un langage musical pour transmettre un message à leur parent. Ainsi, les murmures, les pleurs, les chants, la gestualité sont des réactions purement naturelles. Dès leur premier âge, les enfants côtoient leur langue maternelle qu'ils amélioreront très vite en pratiquant cette musicalité des sons. Langue et musique sont donc essentiellement des phénomènes sonores : leur représentation orthographique n'est au mieux qu'une empreinte de ces phénomènes. Ainsi, écoute, perception, Imitation, création sont des termes qui se baignent dans la musique de la langue.

L'expérience que nous avons menée sur la même thématique, a fait naître chez nous une réflexion et des questions sur l'usage des langues cibles à l'école. Quel apport de la chanson peut-elle avoir dans l'apprentissage d'une langue étrangère ? Une méthode créative des langues peut-elle adopter des activités musicales dans l'enseignement des langues étrangères ?

Un autre aspect qui mérite d'être souligné a trait au type de lien qui lie la pratique et la théorie dans ces deux disciplines citées avant. En fait, l'apprentissage des chansons, de l'harmonie n'aurait pas de sens s'il ne s'agissait que de maîtriser le rythme et les intonations. De même, la connaissance de la grammaire d'une langue cible n'est pas en soi, l'objectif de l'apprentissage mais le moyen pour pouvoir «se produire » par la suite. Il nous semble qu'il n'est pas grave cependant que l'on oublie ou néglige cette prémisse et il arrive fréquemment que l'on prenne les affirmations théoriques et les descriptions formelles des langues comme le but premier et dernier de l'apprentissage. Quand il s'agit de ludisme, au lieu de séparer les activités ludiques telle que la chanson et l'apprentissage de la langue cible comme s'il s'agissait de deux matières indépendantes, celles-ci sont présentées comme une seule, étant donné que le but primordial est bien évidemment de développer une autonomie chez nos apprenants. Le rôle de l'activité ludique et didactique n'est rien de spécial. D'innombrables textes et documents sur l'apprentissage des langues étrangères, de différents niveaux et idées, incluent des chansons comme activité ludique et développent suffisamment des tâches d'apprentissage autour de ce support. Depuis quelques temps, sur Internet, on constate des méthodes en ligne entièrement fondées sur la chanson, incluant des activités didactiques complètement conçues et structurées autour de cet outil, mais envisagées surtout comme complémentaires à d'autres formes d'apprentissages.

La formule chantée de la langue est généralement exprimée comme un jeu et parfois même complètement chassée des objectifs du cours. On utilise l'activité de la chanson comme prétexte pour développer l'expression orale et mettre l'accent sur l'approche culturelle qu'elle véhicule pour

mêler d'autres compétences linguistiques. Nous savons pertinemment l'intérêt général de ce genre d'activités de chansons, quand il s'agit de motiver nos apprenants pour l'amélioration de leurs compétences d'apprentissage. D'ailleurs, à ce sujet, nous avons eu le privilège de les exercer avant. À la base, ces activités ludiques sont très utiles pour l'apprentissage de la langue, elles ne sont plus à démontrer. Plusieurs recherches scientifiques la prouvent mais ce qui nous intéresse le plus est la manière la plus efficace d'aborder ces activités. Nous révélerons plus loin, les points les plus importants à traiter et qui font de la langue chantée, un véritable outil aidant l'acquisition d'une plus grande conscience articulatoire, visant une méthode pragmatique au niveau phonétique d'une langue cible.

D'après le constat relatif de nos recherches précédentes, très limitées par nos investigations seulement au niveau de la commune de Tlemcen, il faut bien le dire, il est très pénible de trancher sur l'utilisation réel de ces activités par nos enseignants de collèges au niveau de la wilaya de Tlemcen. Nous avons relevé d'éventuelles questions. D'abord, nous n'avons pas la moindre idée, si ces activités, sont vraiment pratiquées par nos enseignants. Si c'est une réponse positive, comment les enseignants introduisent-ils cette pratique en classe ? Est-ce qu'ils sont sensibilisés aux apprentissages phonétiques, et développent-ils des supports didactiques impliquant l'expression chantée ? À ce sujet, une enquête de terrain très solide mérite d'être réalisée pour voir si les enseignants de collèges accordent une grande importance à ce genre d'activité ? Toutes ces interrogations que l'on peut se poser devraient nous amener à réfléchir sur la bonne approche pour enseigner une langue étrangère dans un registre multiculturel mais également la fiabilité de l'enseignant/apprentissage en particulier dans les écoles et collèges, une étape de rattrape entre le primaire et le secondaire, très décisive pour le sort de l'apprenant.

On remarque généralement, que tous les manuels scolaires, optent pour les activités ludiques et précisément la musique. Celle-ci se traduit particulièrement par le chant. En effet, celui-ci a, dignement une place, pour la majorité au sein de toute unité d'apprentissage. Dans le document d'accompagnement, la musique intervient le plus souvent en fin de chaque chapitre. On a comme l'impression que le chant est une forme de récompense, après la fin de séance mais également un moment de répit. À chaque fin d'unité d'apprentissage, l'enseignant est mené à introduire les chansons pour distraire, tout en apprenant la langue étrangère. Or, il y a peu de règles spécifiques pour aborder le chant dans les activités proposées. En effet, le chant peut contribuer à renforcer l'unité d'apprentissage. Ainsi, il est utile d'aborder une chanson à travers sa tonalité, son rythme, et les enseignants ayant une certaine expérience avec ce genre d'activité, ne sont pas obligés d'utiliser le « CD » pour chanter.

En pratique, les manuels scolaires restent, en revanche, un outil très pratiqué par les enseignants. Il est également un conducteur de savoirs s'adressant exclusivement aux apprenants.

Contraint de respecter, sinon à la lettre, du moins l'esprit des instructions officielles, les manuels n'en sont pas moins particulièrement, le fruit d'une politique de choix précis. En tant que "discours sur le réel", et au-delà, ils manifestent une tendance de plus en plus claire à "coller" à l'actualité, indépendamment de l'évolution des savoirs scientifiques et des programmes. Le manuel scolaire fait partie du programme. C'est un élément capital dans la pratique pédagogique, reconnu comme l'un des facteurs déclencheurs pour développer la capacité de l'enseignement, particulièrement dans les états où le système éducatif est en perpétuel changement. Il tend à renforcer les pratiques de classe. Si le recours au manuel en classe est variable suivant les niveaux d'enseignements et les disciplines, en soi, il s'impose comme un modèle pédagogique. Ce dernier, fait l'objet de nombreux débats. Il reflète l'évolution de l'enseignement ainsi que les modes et les tendances. Les manuels scolaires du préparatoire ont une devise bien connue chez les enseignants : Lorsque nous avons décidé de concevoir d'éventuelles activités autour de la chanson et que nous avons choisi d'y mettre en avant l'approche actionnelle, nous nous sommes interrogé sur d'éventuels rapports entre l'action et la chanson. C'est pourquoi, nous analyserons scrupuleusement au cours de ce projet, les correspondances possibles entre ces deux paramètres, avant tout, sur le plan social, ensuite dans le cadre scolaire.

Nous définirons en même temps les concepts de base de l'approche actionnelle, telles qu'« action » et « tâche » en précisant leur rôle dans l'amélioration de programmes d'apprentissage et d'action. Par la suite, nous porterons nos analyses et nos réflexions sur le rapport entre la chanson et l'approche actionnelle. Dans cette vision, nous examinerons les différents types de travaux proposés en vue de l'expérimentation possible des chansons. Nous traiterons ces expérimentations selon le plan linguistique et socio-culturel. Mais également, nous nous interrogerons sur un lien envisageable entre action et sélections musicales, sur les plans thématique, culturel, linguistique, éventuellement actionnels. Pour mieux éclairer nos propos, un certain nombre de questions méritent d'être soulignées et qui répondent spécifiquement à la question de la problématique que nous allons évoquer par la suite.

Nous avons opté pour cette approche pour une simple raison : D'abord, elle considère l'apprenant comme acteur social ayant à parfaire des travaux qui l'aident à trouver des solutions face au problème, dans n'importe quelle situation. De ce fait, on peut saisir que chaque programme, introduit dans le cadre de cette approche, implique impérativement une démarche par la tâche, autrement dit mener les apprenants vers des composantes culturelles, sociolinguistiques et pragmatiques à partir des activités langagières. A partir de ces critères, on peut remarquer que l'introduction de la chanson peut fournir ce que cette approche demande.

Tous les points qui nous semblent importants à traiter sur cette perspective, nous donnent raison de dire la chanson comme activité, digne de représenter cette « tâche », que nous venons de

citer et qui répond aux principes de la perspective actionnelle, qui aide l'apprenant à résoudre un problème, dans n'importe quelle situation de communication. À l'inverse des autres systèmes d'évaluation qui sont souvent spécifiques à un pays ou une institution et particulièrement applicables à une langue unique, le CECRL est largement pratiqué dans toute l'Europe, voire d'autres continents, comme l'Afrique. Il est disponible en 39 langues. De plus, cette perspective européenne qui a pour but d'identifier et l'établir les facettes théoriques de l'enseignement d'une langue pour optimiser l'étude des langues, est une démarche conceptuelle très importante dans le sens où elle détermine l'apprentissage des langues de façon approfondie. Ainsi, ce système est considéré comme un incontestable comparateur des niveaux réels et des évaluations dans toutes les langues et une tangible base commune pour la reconnaissance de qualifications linguistiques et sociales. Le CECRL est préféré par les enseignants et les écoles de langues pour l'accomplissement de programmes de langues étrangères, de référentiels, d'examens, de manuels... et est même pratiqué dans le cadre de la formation des enseignants. En ce qui concerne les apprenants en langue étrangère, celui-ci se révèle être un moyen idéal pour évaluer réellement leur niveau actuel et faire connaître leur niveau de maîtrise de la langue aux écoles comme à l'université ou aux entreprises, afin de revoir les façons d'enseignement des langues et proposer un point de départ commun pour bien organiser des programmes et élaborer des diplômes et certificats dans de nombreux pays. Ce système dispose de six niveaux de maîtrise d'une langue cible découpés sous forme de plusieurs activités de communication langagière liées à différents domaines de compétence communicative.

En effet, celui-ci est composé de six niveaux communs : A1 « introductif ou découverte » et A2 « intermédiaire ou usuel », B1 « niveau seuil » et B2 « avancé ou indépendant » ainsi que C1 « autonome » et C2 « maîtrise ». Pour chaque niveau, le CECRL définit ce que l'enseignant devrait être capable de réaliser par le biais des activités suivantes : la réception (écouter et lire), la production (expression orale continue et écriture), l'interaction (participer à une conversation) et la médiation (notamment traduction et interprétation). Ce système d'évaluation vise le traitement de la compétence communicative sous formes d'activités de communication orale. Ces dernières sont répertoriées en cinq catégories : compréhension orale, compréhension écrite, expression orale, interaction orale et expression écrite. Chacune entre elles implique des compétences linguistiques et pragmatiques, sans oublier la compétence culturelle. On constate fréquemment, qu'un apprenant est subjectivement évalué en expression orale, alors qu'il s'agit pour lui de la compétence la plus difficile à maîtriser. Il nous semble évident qu'on ne peut pas lui demander de plaider une idée à l'oral si au préalable il n'a pas étudié les actes de parole qui y correspondent et s'il n'a pas acquis également le lexique qui permet de concrétiser la tâche qu'on leur demande. Là encore, nous ferons référence aux scripteurs généraux de la compétence de l'expression orale du Cadre Européen Commun de Référence, afin de savoir ce que l'on est en droit de faire.

Dans le cas où seule l'évaluation formative est adoptée, il y aurait passage automatique d'un niveau à un autre. Seul, cet usage est pénible à mettre en place dans le sens où il exige des ressources matérielles et humaines énormes. Dans le cas où seule l'évaluation certificative est pratiquée, nous nous retrouvons dans une phase de sélection qui partage peu de chance à la régulation. Dans une approche focalisée sur les compétences, les deux évaluations servent le processus d'enseignement-apprentissage. Nous choisirons l'évaluation (formative-sommative) car cette alliance se fait également en fin de formation ; il s'agit ici de bien évaluer le bilan des connaissances et des capacités de l'apprenant mais aussi, suivre leur progression, durant le cursus de formation. Ainsi l'objectif de cette alliance est la délivrance d'un diplôme, d'un certificat attestant des capacités langagières de l'apprenant durant une période : L'évaluation sommative se traduit par exemple, par le **DEL**F ou le **DAL**F pour le Français Langue étrangère.

L'objectif de cette évaluation (formative-sommative) est donc de connaître le vrai niveau des apprenants, mais également, suivre de près, leur progression en matière de savoir-être et savoir-faire. Le but premier de notre projet consistant à planifier et organiser une activité autour de la chanson, nous voulons à présent découvrir ce document en tant que document authentique, serviable qui pourra davantage développer les pratiques pédagogiques dans une classe de FLE. Nous envisagerons cette analyse sur le plan didactique, linguistique et actionnel ; ce dernier constituant le cœur de notre travail. Nous nous interrogerons également sur les obstacles qui peuvent nuire à l'expérimentation de la chanson dans ce contexte, qui, par conséquent, semble empêcher certains enseignants et apprenants à tirer profit de ce support à la fois riche et complexe à mettre en œuvre.

Les apprenants montrent très souvent une certaine réticence lorsqu'il s'agit de l'expression orale, parce qu'ils croient que la langue parlée est une étape très difficile à franchir. Donc ils se découragent devant leurs incapacités dues à la méconnaissance des principes phonologiques de la langue cible. Ces problèmes sont liés intrinsèquement au fait que les apprenants n'écoutent pas assez attentivement. Si on néglige le facteur auditif, un élément très important dans le processus audio phonatoire, il est incontestable que la représentation mentale d'un son nouveau pourrait être simplifiée par la description qui en serait effectuée. Mais, si l'apprenant ne perçoit pas la différence entre le son de la langue cible et le son similaire de sa langue source, comment identifier que le premier ne puisse être confondu avec le second ? L'intérêt de la phonétique corrective ne se résume pas à enseigner comment on produit tel ou tel son différent d'un autre, mais d'amener à pouvoir le repérer de cet autre.

Si l'on veut développer un savoir-faire en production orale, il faut le faire au fur et à mesure, mais également fournir des outils transférables et applicables à d'autres documents sonores. Il est indispensable de leur apprendre à écouter attentivement, afin de reconnaître le son puis faire une

bonne reproduction orale. Les comptines et les chansons présentent bien des atouts dans cet objectif. Elles permettent de suivre en direct les tendances du français oral, en écoutant un registre diversifié de chanteurs. Il est faisable d'entendre le langage de la langue à partir des chansons authentiques sans être en France. Mais également, elles permettent d'étudier à partir d'un document authentique.

Nous tenterons de savoir, avant tout, ce qu'est un document authentique et quelles sont ses vraies caractéristiques. Ensuite, nous essayerons de donner une définition de la chanson et de ses fins. Enfin, nous chercherons à dégager les avantages et les inconvénients de la pratique des activités de chanson en tant que document authentique dans une activité de langue étrangère. En conclusion, la chanson permet de développer la capacité de l'oreille musicale. Chez les apprenants, l'apprentissage se fait facilement. La mémorisation est rendue plus aisée par la chanson. Ici, la parole devient le chant. Ainsi, la découverte des potentialités acoustiques de la voix fait partie de l'éducation musicale. Ces activités de chant vont travailler davantage la diction, l'articulation et l'intonation de la langue. En pratiquant la musique, l'apprentissage d'une langue cible devient un jeu d'enfant.

L'exploitation que nous allons étudier sera menée et expédié auprès des apprenants de 2^{ème} AM. Ces derniers ont donc déjà eu un contact avec les formes écrites et orales de la langue française. Il est très raisonnable de constater que l'ensemble des erreurs faites par les apprenants viennent de l'alliance entre une graphie et une phonie. L'apprenant ayant intériorisé le système graphique de sa langue source, l'associe au système phonique correspondant « à telle graphie convient tel son ». Quelle qu'ait été la durée de leur apprentissage antérieur, il est très probable que nos méthodes n'étaient pas entièrement orales. En pratique, tous les apprenants ont une certaine expérience de l'écriture et de la lecture. Ce facteur peut contribuer à rendre la correction phonétique plus difficile, dans la mesure où l'aspect écrit des mots peut causer et fixer la prononciation injuste.

Quand il s'agit de l'apprentissage des langues étrangères, il va donc y avoir une confusion entre les systèmes de la langue cible et ceux de la langue source. Ainsi, en audition réceptive, l'apprenant assimilera bien souvent un son à une graphie correspondante dans sa langue source. En expression orale, il les produira en fonction du système phonétique de sa langue source. Le système phonologique étant autonome, les uns vis-à-vis des autres, il est dans la nature des choses que nous faisons des erreurs, que nous soyons engagés inévitablement dans la dynamique d'un (système d'erreurs). Il est tout-à-fait évident que notre système d'écoute produit et cause des erreurs qui s'organisent selon une logique propre. Nous analyserons plus loin quelques erreurs faites par les apprenants qui ont abouti à des tentatives de remédiations par la chanson et les comptines. Il lui faut apprendre à repérer non seulement des sons nouveaux, mais aussi des

accentuations, des intonations qui lui permettront d'aboutir au sens du message. C'est par les chansons bien organisées que l'on s'attachera à faire distinguer les spécificités de la langue orale afin d'amener les apprenant vers une véritable autonomie langagière.

L'objectif de cette recherche est de savoir, si nos enseignants accordent une vraie place aux activités ludiques telle que la chanson, mais également savoir si cette dernière permet de développer des compétences de compréhension et d'expression orale ?

Nous nous intéresserons aux apprenants des CEM de TLEMCEM (Algérie). Ces derniers sont généralement prisonniers d'un établissement dans lequel ils doivent supporter toute une série d'apprentissage. Mais également ce public-là, est, en général, moins actif dans le processus d'apprentissage, trop habitué à être guidé dans un aspect de passivité durant les années scolaires passées. Notre hypothèse de base serait que les activités autour de la chanson sont des supports qui motivent les apprenants et les aident amplement à s'approprier plusieurs compétences en les guidant vers une vraie autonomie langagière. En conclusion, nous orienterons notre recherche vers la problématique suivante : L'introduction des activités de chansons dans le cycle moyen permet-elle de développer réellement, la compréhension et l'expression orales ?

Pour mieux éclairer nos propos et répondre à la question de la problématique, nous avons jugé bon de scinder notre travail en trois parties réparties en six chapitres. Le premier et le deuxième chapitre de la première partie contient ce qui est communément appelé le cadre théorique et méthodologique où l'on trouvera la présentation d'un certain nombre de concepts clefs et des définitions qui répondent théoriquement à la question de la problématique. Nous analyserons et nous définirons le ludisme et la chanson en tant qu'activité ludique, dans le deuxième chapitre de la première partie, nous montrerons les raisons pour lesquelles nous voulons mêler la chanson dans l'enseignement-apprentissage de la langue française : Quelle place pour les activités ludiques ex : comptines et chanson ? Ce chapitre nous permettra dans un premier temps, de montrer la place des activités de chansons au sein de l'école algérienne mais également montrer la relation entre apprenant et enseignant face aux activités proposées.

Dans le premier chapitre de la deuxième partie, nous ferons une enquête de terrain auprès des enseignants avec un questionnaire pour voir s'ils accordent une grande place à l'oral comme à l'écrit dans le développement des compétences de communication orales, mais également si les activités ludiques comme la chanson a toute sa place dans leur enseignement. Ce chapitre répondra à la question du deuxième chapitre de la deuxième partie. Dans le deuxième chapitre de la deuxième partie, nous ferons une évaluation diagnostique et tenterons de constater des erreurs commises par les apprenants en question pour la mise en place des activités de remédiation en fonction de leurs niveaux. Dans le dernier chapitre de la deuxième partie, nous montrerons et décrirons, quelques séquences pédagogiques que nous mettrons en œuvre durant cette formation.

Nous suivrons aussi la progression des apprenants au niveau des deux compétences ciblées à travers les activités et les travaux qu'ils auront à effectuer. Dans le dernier chapitre de la troisième partie nous mettrons en place une évaluation sommative qui se présentera sous forme d'épreuve composée de deux parties, la première présente une épreuve d'un **D E L F B1** pour la compréhension et l'expression orale, la deuxième contient une fiche qui traite uniquement les règles phonologiques, afin de mieux cerner l'apport qu'a pu avoir la chanson en classe de français dans le développement des compétences de compréhension et d'expression orales. Nous montrerons le rapport général de la chanson avec le public en question, durant cette formation, c'est-à-dire l'évaluation formative, mais également monter les éventuels problèmes rencontrés durant cette la formation.

Les différentes réflexions menées tout au long du projet, ainsi que les échanges qui ont pu avoir lieu, nous ont permis de tirer des points importants à évoquer, d'ordre différent à travers la tâche que nous avons eu l'occasion de mener sur notre secteur de travail, les collèges en question à la Maison de Jeune où l'exploitation des chansons a eu lieu. Sur le plan pédagogique, la valeur inestimable du Cadre européen commun de référence pour les langues s'est confirmée. Il est essentiel d'avoir le même dispositif de référence pour l'apprentissage de langues étrangères. L'enseignant s'efforcera d'agencer ses activités en mettant en œuvre cette référence européenne, afin d'offrir un enseignement uniquement focalisé sur l'enseigné, qui devient aujourd'hui un acteur social à qui l'on propose de réaliser des travaux dont le but est d'accomplir de multiples tâches. Cette perspective actionnelle s'avère actuellement inévitable dans l'enseignement/apprentissage des langues cibles.

La nécessité et l'utilité d'installer et d'anticiper d'éventuels plans d'activités en recourant aux fiches pédagogiques bien pensées nous semblent des usages essentiels et nécessaires pour un enseignement bien organisé. Il nous paraît important de continuer à préparer ces fiches de façon méthodique. Car chaque groupe d'apprenants dans la même classe, peut-être, des fois, différent d'un autre groupe. Bien évidemment, les apprenants n'ont pas les mêmes attentes et les mêmes besoins. Ainsi, il est indispensable d'apporter des modifications dans les plans des séances en les adaptant en fonction des niveaux d'apprenants. Sur le plan social et humain, nous avons réalisé l'importance et l'utilité des échanges et des discussions avec les apprenants des collèges en question mais également avec les enseignants qui ont coopéré et collaboré avant et pendant l'enquête de terrain. Si l'on veut optimiser les résultats, il faut être positif. Malgré, les collaborations, certains enseignants, désintéressés, n'ont pas souvent été exemplaires. Durant l'enquête de terrain, nous avons aussi ressenti leurs effets négatifs, surtout le manque de soutien ou d'échanges qui auraient éventuellement pu renforcer et enrichir encore plus ce présent travail, jugé insuffisant à nos yeux.

Le projet réalisé à partir de la chanson dans la classe du Moyen est bien sûr insuffisant et présente beaucoup de lacunes. Il nous a été impossible d'élargir l'expérimentation à d'autres établissements, hors, la commune de Hennaya, avec lesquelles nous voulions travailler pour

pouvoir comparer les résultats. En effet, il aurait été très intéressant de pouvoir mesurer et comparer l'apport de la chanson dans les différentes communes et de mieux voir les multiples façons d'aborder ces documents en fonction du public visé.

Notre travail s'est bâti sur l'apport de la chanson pour une étude des régularités de la langue française orale par la phonologie de la langue française. La recherche que nous avons menée s'inscrit dans la perspective d'une étude expérimentale dans laquelle nous avons tenté d'expérimenter les documents sonores et audio-visuels afin de répondre à la problématique de l'introduction de la chanson au sein de l'école algérienne, dans le traitement de la compréhension et de la production orale chez les apprenants de cycle moyen. Nous sommes parti de l'hypothèse de travail que l'apprentissage de la compréhension et de l'expression orale avec la chanson est bénéfique, puisqu'il renforce la motivation des apprenants. Par conséquent, il les amène vers une autonomie langagière.

Ce support permet de travailler avec les apprenants à partir de support authentiques, des pratiques qui motivent les apprenants en difficulté car il suggère des activités qui sont en rapport avec les goûts des apprenants, mais il génère également l'individualisation des rythmes et le profil de chacun d'entre eux. Nous avons dans un premier temps défini les concepts dans lesquels s'inscrit notre étude. Ensuite nous avons établi un questionnaire auprès des enseignants et des apprenants pour montrer comment le programme conçoit les compétences de compréhension et d'expression orales. À ce sujet, viendra-t-il le jour où l'école algérienne formera des apprenants aptes à prendre la parole en langue française dans n'importe quelle situation de communication ? Nous souhaitons que dans le cadre des nouvelles réformes de l'enseignement scolaire en Algérie, avec les nouvelles approches contemporaines qui privilégient les compétences de l'oral, nous verrons ce jour. Mais nous avons l'intime conviction que le chemin est très difficile pour atteindre un tel objectif. Il faut qu'il y ait une collaboration permanente entre enseignant et apprenant pour apporter des solutions.

Si vraiment nous aimons l'enseignement, cherchons à trouver des issues au lieu de croiser les bras et de ne se contenter que d'observation. Il faut tout d'abord faire apprendre à nos apprenants comment ne pas faire l'erreur. Un bon enseignement est censé trouver tous les moyens indispensables pour un apprentissage confirmé. Certes, le mot « enseigner » est un travail très pénible, voire une fonction pas comme les autres, une charge. Là, il faut réinventer et innover. Mais c'est aussi une tâche, là où la centration est visée sur l'apprenant à condition de revoir les difficultés dans les classes souvent surchargées pour fournir l'occasion à l'enseignant de s'occuper des situations qui constituent son groupe de classe.

Actuellement, le rôle de l'enseignant ne se limite pas à la seule transmission de nouvelles connaissances. Ces responsabilités requièrent beaucoup d'habilités. Il doit créer un lien avec l'apprenant qui sera éventuellement son produit et le produit de la société dans laquelle il se trouve.

Dans une expérimentation pédagogique, nous avons évoqué le statut de la chanson autant qu'une activité ludique au sien de l'école algérienne afin de mieux montrer les comportements des apprenants face aux activités suggérées. La chanson et les comptines sont inscrites dans les documents d'accompagnements des programmes, mais leurs emplois se résument à quelques comptines diffusées dans le premier cycle de l'école algérienne. Imaginons que ces activités soient intégrées dans tous les cycles de l'enseignement ?

Imaginons que ce genre d'activité soit incrusté comme une véritable matière au même titre que d'autres disciplines ? Imaginons que nos élèves côtoient ce genre d'activités dès leur premier âge ? Tant de questions se posent. Concernant les attitudes des apprenants face à la chanson, nous avons constaté que l'utilisation des documents sonores, au départ, en avait perturbé certains. Ces derniers éprouvaient une difficulté croissante en compréhension et en production orale. Les apprenants avaient encore des difficultés à s'exprimer librement.

Pour certains clips, la compréhension était plus facile et les apprenants semblaient plus rassurés, car les images les aidaient à saisir le message sonore et les poussaient à chercher les informations qui pouvaient compléter le sens. Quant à la production des sons fautifs et des différentes intonations, elles étaient des plus bénéfiques au traitement des deux compétences pour certains. D'autres n'avaient pas suffisamment une éducation de l'oreille.

Il fallait dès lors travailler cette capacité à plusieurs reprises et la faire suivre de tâches de production impliquant l'expérimentation des activités et supports utilisés en compréhension orale.

Les chansons et les comptines étudiées pendant cette formation servaient l'objectif culturel et présentaient une ouverture sur le monde francophone en général puisqu'elles avaient permis aux apprenants d'être sensibilisés à des groupes de chanteurs ou de chanteuses qui font partie de la culture française. En effet, pour mieux communiquer et interagir avec les membres de la culture cible, la compétence linguistique ne suffit pas.

Il faut mobiliser les compétences culturelles et tout le monde s'accorde à dire que la culture et la langue constituent deux pôles indissociables. L'élément culturel est de plus en plus présent dans l'apprentissage/ enseignement d'une langue cible, révélant ainsi le rapport d'interdépendance de ces deux aspects, culturel et linguistique. Une grande partie des activités, élaborées à partir de ce support, sont toutes focalisées sur la découverte d'artistes et l'éducation musicale, permettant ainsi d'appréhender un aspect de la culture française.

Nous pensons aussi que l'utilisation de la chanson en classe de langue a pour objectif pédagogique de motiver des apprenants, de leur donner l'envie et le désir nécessaires d'apprendre à travers une approche plus ludique. Elle leur donne la chance de pratiquer, dans le cadre d'une activité motivante, la musicalité des sonorités d'une langue cible dont certaines sont différent de l'arabe dialectal algérien. L'expérience menée montre que la chanson et les comptines constituent

un moyen riche permettant d'améliorer les compétences linguistiques au niveau de la phonologie. Les activités proposées ont été d'une grande utilité pour les apprenants à prendre conscience de la riche palette des phonèmes ciblés.

Néanmoins la répétition seule ne donne pas toujours lieu à une reproduction satisfaisante de tous les phonèmes comme nous avons pu constater. En outre, les chansons permettent d'introduire des vocabulaires nouveaux. Faire chanter les apprenants c'est faire percevoir, ensuite reproduire les rythmes et les intonations.

L'accentuation spécifique à la langue française était avant tout un moyen de développer cette autonomie langagière et leur fournir des outils transférables et praticables à d'autres documents. L'objectif de ces emplois est multiple car les chansons permettent de développer d'innombrables capacités chez les apprenants parmi lesquelles, des capacités d'écoute et d'attention. Les activités de chansons permettent également de leur offrir des voix et des manières de parler le français authentique et de varier et l'affiner leurs capacités de comprendre le français tel qu'il est réellement parlé en dehors d'une situation de classe.

Chaque chanson est un document authentique de langue et de culture qui n'a pas vraiment été créé à l'usage de l'apprenant non natif de la langue française.

Avec la découverte des chansons authentiques, bien souvent à travers la présentation des paroles sous forme de texte lacunaire tel que les exercices de discrimination auditive et l'apprenant s'habitue à la mélodie de la langue cible à travers la chanson, son rythme, sa musicalité.

La culture des chansons a été l'occasion d'élargir leurs connaissances en langues cible et partant, d'approfondir leur horizon culturel et communicationnel, la chanson peut ouvrir une brèche dans la langue française et tout ce qu'elle véhicule (une façon d'être, de sentir, de se voir, de réagir au monde extérieur) afin d'accéder dans une certaine mesure dans le monde de la francophonie de nos jours. Cette problématique détermine le sujet de notre travail de recherche.

Enfin, nous avons pris énormément de plaisir à pratiquer les activités de la chanson tout en enseignant. Nous avons constaté aussi que les apprenants étaient curieux et motivés par la chanson. Un enseignement qui s'implique dans cette discipline peut faire passer sa passion pour les langues à ces apprenants et favoriser leur implication afin de développer les compétences communicationnelles.

Grâce à cette expérience, j'ai pu développer des stratégies de travail qui me seront utiles bien sûr avec les conseils des professionnels mais prendre de recul vis-à-vis mon travail et vois quelles sont les imperfections qui peuvent entraver la mise en place de ces documents authentiques. Je voudrais partager autour de moi ces expériences, convaincu que c'est en s'appuyant sur les interactions avec ses semblables, sur les échanges des savoirs et des usages pédagogiques, qu'on peut s'améliorer et s'enrichir les uns les autres. Ainsi, l'envie d'apprendre est la clé de la réussite.

General introduction

Education as the learning of FLE occupies a very significant in the progress of the program initiated by the Ministry of National Education, and scientific research necessary in depth, and framed by a perspective which wants to be strategic, and who is looking for a concrete place in the field of the didactic. In effect, a enlarged experimentation is conducted on the curriculum of the first four years of the cycle medium, addition, an important project for improvement and refinement of the curriculum and programs, the whole cycle college.

When it comes to the teaching of foreign languages, very often, the emphasis has been on Reading for lead to the writing; this writing has served as the point of reference for well estimate the progress of the school. Today, with the arrival of the methodical approaches scientifically proven, the oral is placed on the front of the school scene. In this context, Louis Porcher and

Dominique Groux are joined and argue that:" [...], therefore the languages have changed social status. Whereas in the past they were taught for reasons mainly cultural, putting very strong emphasis on the writing, in particular on the Know How to read, including the great authors (primacy of the literature), they are now what could be opératoirement call a "communicative legitimacy", it is question of this ability to understand and be understood in the language considered". In effect, the teaching/learning of the target language must not focus to accumulate academic knowledge but also to the implementation of the knowledge in the form of know-how. The priority is given as well to the written and spoken language as a means of communication and not as a system of rules in order to achieve this objective and release several competencies among our learners. We wonder therefore on the type of activities to be implemented. On this point, we do not believe that the fun activities, such as songs and rhymes. This are media that, previously, further promote the acquisition of the foreign language.

Moreover, these activities of songs will be at the heart of our project that we will discuss shortly. Despite the colossal efforts of national education, disability rest of size. We ask, through a field investigation, why the overwhelming majority of learners of the average cycle, feel they constraints and difficulties to operate their pre- required and to adapt them according to the situation of communication in which they are impregnated. In Schools Algerians, and since the 1980s, the teaching of foreign languages was based on the instructions of the approach by objectives . It gives a great interest in the selection of knowledge and to the manner in which they are transmitted. For this approach, the necessary is to ensure the mounting of knowledge among learners. Based on the track of the language of Molière is hardly an easy task, especially when the latter is not the mother tongue of the learner. As well, acquire the French language requires a lot

of effort and a lot of time learning, and especially of the motivation of the patience. On the other hand, to learn the French language to learners of which this is not their mother tongue request the same capabilities. Questions of a practical occur then: how is it possible to practice the target language in a playful way, effective and original ? What authentic activity to use and how the experiment? It is from these questions that appears a personal reflection. The song could it not be this playful activity? Through this project, we will try to prove that the practice of the current song of FLE allows long term to acquire the French language. The choice of this theme we seems reasonable and thoughtful. Music occupies a large place in our life and since our tender age and the possibility of teaching and practice this passion in the classroom motivates us generously. In a song, one discovers melodies and the pace but also texts! In addition, the activity of song is a genuine support and deserves its place in the classroom.

Indeed, it is an activity not created for educational purposes. When it is practiced in class, it is present as it is, without any change. The practice of such a kind of activity gives a concrete possibility to the learning of the foreign language. In effect, the students can listen to songs virtually all days and everywhere. As well, the learners can create links between what they address in their daily lives and what they address to the class.

Why have you chosen to accomplish this task in class of French as a foreign language? For the simple and good reason that this activity is not actually practiced in French Class A share. On the other hand, it can be exploited at several levels. We therefore wish, that thanks to this [Click here](#) to get help from professionals!

When we decided to design of possible activities around the song and that we have chosen to put in before the action-oriented approach, we questioned on the potential relationship between the action and the song. That is why, we will analyze scrupulously in the course of this project, the possible matches between these two parameters, before all, on the social plan, then in the school framework.

We will define at the same time the basic concepts of the action-oriented approach, such as "action" and "Task in "specifying their role in the improvement of learning programs and action. Subsequently, under will our analyzes and reflections on the report between the song and the action-oriented approach. In this vision, we will look at the different types of work proposed in view of the possible experimentation of songs. We will treat these experiments according to the linguistic and socio-cultural. But also, we will be asking questions on a possible link between action and musical selections, on the thematic plans, cultural, linguistic, possibly actionnels. To

better inform our connection, a number of question deserve to be highlighted and that respond specifically to the question of the problem that we are going to mention by the suite.

The operation that we are going to look more far will be conducted and shipped to learners of 2th AM. These have therefore already had a contact with the written forms and oral submissions of the French language. It is very reasonable to see that all of the errors made by the learners come from the alliance between a record and a voice. The learner who have internalized the graphic system of its source language, the associated with the phonic system corresponding to "at such exposure should be such as his".

Whatever may have been the duration of their prior learning, it is very likely that our methods were not entirely oral. In practice, all learners have some experience of the writing and the reading. This factor can contribute to make the phonetic correction more difficult, in the measure where the written aspect of words can cause and fix the pronunciation unfair.

These learners have a "past" writing and not a "past" oral, Georges GOUGENHEIN and his friend André SAUVAGEOT (1960-6) write:" [...], regardless of the scientific interest that presents the study of the language spoken, it notes that currently, and since a time more or less long according to the countries, the teaching of modern languages aims to put the students in the state of understanding of the word spoken and talk to themselves, and not only to read texts written in a foreign language and to write in this language. "When it comes to the learning of foreign languages, so there are going to be a confusion between the systems of the target language and those of the source language.

As well, in hearing receptive, the learner will subsume often a sound to a corresponding record in its source language. In oral expression, it will produce in function of the phonetic system of its source language. The phonological system being autonomous, some vis-a-vis other, it is in the nature of things that we make mistakes, that we incurred inevitably into the dynamics of A (system of errors).

It is quite obvious that our system of listening product and cause of errors which are organised according to a logic of its own. We shall analyze later a few errors made by the learners who have led to attempts to remédiations by the song and rhymes. But beyond the sounds, this are all the systems of the oral language to which the learner must be put to the test. The latter has the need to build a new system of rules and values if it wants to be able to enter and be entered in the target language but also, it must save progressively the mother tongue if it wants to communicate in the target language. This is emphasized. GUBERINA (1990-17): " [...], it must first listen to the whole of the foreign text outside of the area of conversation.

This presents a double advantage: it is pass the text by the frequency with which the brain of any man is sensitive (where stimulation of the brain) and it avoids the temptations of the mother tongue by eliminating the area of conversation (where non-interference of the mother tongue). In addition, rhythm and intonation are located as well captured in the manner the fastest and most effective. He must learn to identify not only the new sounds, but also accents, intonations which will enable him to arrive at the meaning of the message. It is by the songs well organized that the emphasis will be given to distinguish the specificities of the oral language in order to bring the learner to a genuine autonomy language. Problematic: The objective of this research is to know, if our teachers give a true place to fun activities such as the song, but also whether the latter helps to develop skills of understanding and oral expression?

We focus to learners of the CEM of Tlemcen (Algeria). These are typically prisoners of an establishment in which they must bear a whole series of learning. But also this audience is, in general, less active in the learning process, too accustomed to be guided in one aspect of passivity during the school years past. Our basic assumption would be that the activities around the song are media that motivate the learners and help them ample to take ownership of multiple skills in guiding them toward a true autonomy language.

In conclusion, we will focus our research to the following problem: the introduction of the activities of songs in the average cycle allows it to develop really, the understanding and oral expression? Other potential research questions arise:

- What is the place of the activities of songs at our teachers of average?
- How to address these activities of song in the face of the learners?
- What is the approach that is more with this kind of activities?
- is that the performance of the teacher can infect the good conduct of these activities for effective learning?
- In a learning, the songs didactisées.

To better inform our comments and respond to the question of the issue, we have seen fit to split our work in three parts divided into six chapters. The first and the second chapter of the first part contains what is commonly called the theoretical and methodological framework which will include the presentation of a number of key concepts and definitions that meet theoretically to the question of the problematic. We will analyze and we will define the playing and the song as a playful activity, in the second chapter of the first part, we will show the reasons for which we want to involve the song in the teaching-learning of the French language: What place for the fun activities ex: rhymes and song?

This chapter will allow us in a first time, to show the place of the activities of songs within the Algerian school but also show the relationship between learner and teacher in the face of the proposed activities. In the first chapter of the second part, we will do a field investigation with teachers with a questionnaire to see if they give a high place in oral and written in the development of the skills of oral communication, but also if the fun activities such as the song has its place in their teaching.

This chapter will respond to the question of the second chapter of the second part. In the second chapter of the second part, we will do a diagnostic assessment and will try to see errors committed by the learners in question for the implementation of the remediation activities in function of their levels. In the last chapter of the second part, we will show and décrierons, a few educational sequences that we will implement during this training.

We also will follow the progression of learners at the level of the two targeted skills through the activities and the work they will have to perform. In the last chapter of the third part we will put in place a summative evaluation which will be presented in the form of test composed of two parts, the first presents a test of a D E L F B1 for the understanding and oral expression, the second contains a fact sheet which deals only the phonological rules.

General Conclusion

The different reflections carried out throughout the project, as well as the exchanges that have taken place, have enabled us to draw important points to mention, of different order through the task that we have had the opportunity to conduct on our sector of work, colleges in question to the House of young where the exploitation of songs took place .

On the pedagogical plan, the inestimable value of the Common European Framework of Reference for Languages is confirmed. It is essential to have the same system of reference for the learning of foreign languages. The teacher will endeavor to arrange its activities in implementing this European reference in order to offer a teaching only focused on the taught, which becomes today a social actor who are proposed to carry out work which the aim is to accomplish multiple tasks. This action-oriented perspective is currently inevitable in the teaching/learning of the target languages. The need for and the usefulness of install and anticipate any plans of activities using the teaching cards well thoughts we seem to essential uses and necessary for a education well organized. We feel that it is important to continue to prepare these sheets in a methodical way. Because each group of learners in the same class, perhaps, of time, different from another group. Of course, the learners do not have the same expectations and the same needs.

Thus, it is essential to make changes in the plans of the sessions in adapting them according to the levels of learners. On the social plan and human, we have realized the importance and the usefulness of the exchanges and discussions with the learners of the colleges in question but also with the teachers who have cooperated and worked before and during the field investigation if we want to optimize the results, it must be positive. Despite, collaborations, some teachers, disinterested, have not often been exemplary. During the field investigation, we have also felt their negative effects, especially the lack of support or exchanges which would eventually have been able to strengthen and enrich more this work, deemed insufficient to our eyes.

The project carried out from the song in the class of the medium is of course insufficient and presents a lot of gaps. It has been impossible to extend the experiment to other establishments, outside, the commune of Hennaya, with which we wanted to work to be able to compare the results. In effect, it would have been very interesting to be able to measure and compare the contribution of the song in the various communes and to better see the multiple ways to approach these documents according to the target audience.

Our work is built on the contribution of the song for a study of the regularities of the French language orally by the phonology of the French language. The research we conducted fits in the perspective of an experimental study in which we have tried to experiment with the audio documents and audio-visual in order to respond to the problem of the introduction of the song within the Algerian school, in the treatment of the understanding and of the oral production among the learners of average cycle.

We are party to the working hypothesis that the learning of the understanding and of oral expression with the song is beneficial, since it strengthens the motivation of learners. Therefore, he leads toward a linguistic autonomy. This bracket allows you to work with learners from authentic support, practices which motivate the learners in difficulty because it suggests activities that are in relation with the tastes of the learners, but it also generates the individualization of rhythms and the profile of each of them.

We have in a first time defined the concepts in which fits our study. Then we prepared a questionnaire to teachers and learners to show how the program develops the skills of understanding and expression oral. In this regard, will come- T-it on the day where the Algerian school will train of learners able to take the floor in the French language in any situation of communication? We hope that in the framework of the new reforms of school education in Algeria, with the new contemporary approaches that emphasize the skills of the oral, we will see this day. But we have the intimate conviction that the path is very difficult to achieve such a goal.

There must be a permanent collaboration between teacher and learner to provide solutions. If we really love the teaching, seek to find of exits instead of cross the arms and not merely that of observation. It is important first of all to learn to our learners how do not make the mistake. A good education is supposed to find all the means indispensable for a learning confirmed. Certainly, the word "teach" is a very labor.

جامعة وهران 2

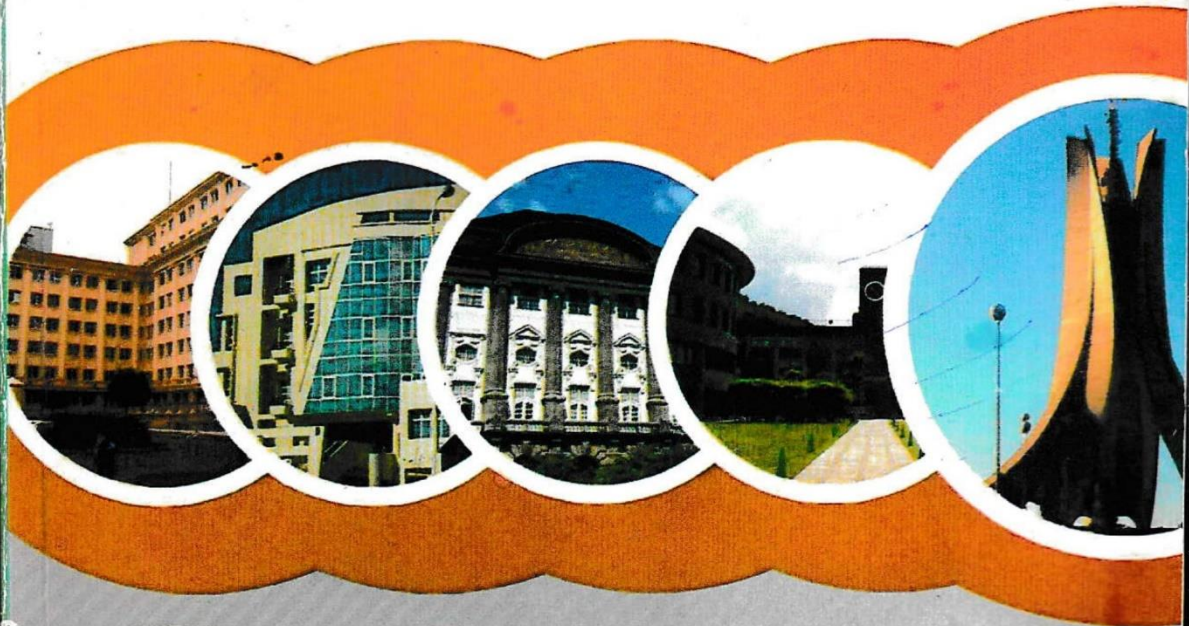
جامعة وهران 2

Université d'Oran 2



Laboratoire Traduction et Méthodologie

Revue Traduction & Langues



N°13 - Décembre 2014

ISSN : 1112 - 3974

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la
Recherche Scientifique
Université d'Oran 2 Mohamed Ben Ahmed



Laboratoire de Recherche Traduction et Méthodologie



Revue
Traduction et Langues

Numéro : 13 / 2014
ISSN : 1112 - 3974

ISSN : 1112 - 3974
Editions Dar El Qods El arabi
B.P 627 R.P – ب.ص.ب 627 البريد المركزي - وهران- 31000
Cooperative El Hidaya Belgaid - Oran
0792339956 - 0556230762- FAX :041285760
Quds_arabi@hotmail.fr



République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
Université d'Oran 2 - Mohamed Ben Ahmed

Laboratoire de Recherche Traduction et Méthodologie



Directeur du Laboratoire : Prof. Dr. Aoussine SEDDIKI

Traduction et Langues

Directeur de la Publication : Prof. Dr. Djamel Eddine LACHACHI

Rédaction :

Prof. Ouissem TOUHAMI
Prof. Zineb GHLAMALLAH
Dr. Ghania OUAHMICHE
Prof. Dr. Aoussine SEDDIKI

Comité de lecture :

Prof. Dr. Djamel Eddine LACHACHI
Prof. Dr. Abdelkrim BEKRI (Algérie)
Prof. Dr. Ernest-Peter HESS-LÜTTICH (Suisse)
Prof. Dr. Hinrich SEBAA (USA)
Prof. Dr. Claus ALTMAYER (Allemagne)
Prof. Dr. Philippe THOIRON (France)
Prof. Dr. Mohamed MELIANI

Agrément Ministériel : N° 42 du 05/02/2001

Code Labo 040 / 2001

Adresse postale :

BP 1524 - El Menouar , Oran 31.000 – Algérie

Tél + 213 / 041 41 96 51

Fax : + 213 / 041 41 91 84

E-mail : dlachachi@yahoo.fr

Web : <http://www.univ-oran.dz/labos/tradtec>

Décembre 2014

ISSN : 1112 – 3974

SOMMAIRE

- L'effet de la séquentialité dans le parler bilingue algérien : quelques procédés conversationnels productifs dans les codes mixtes Ouahmiche Ghania	07
- Les caractérisations de la femme maghrébine dans Izuran et la scaléra de fatéma bakhaï... Aïssa-kolli Khaldia	27
- Profession interprète Faiza Sidjilani	40
- Re-thinking literary space inHuda barakat's the stone of laughter Leïla Moulfi / Dalal Sarnou	51
- Mooddeutsch, eine Lernplattform für die deutsche Abteilung der Universität Oran 2. Bouchra Aboura	60
-Der Einsatz vom Film und von Filmsequenzen für einen handlungsorientierten DaF-Unterricht im LMD-ausbildungssystem der UniversitätOran 2. Mokadem Fatima	76
- Linguistic landscape and language planning Boukreris Louafia	85
- Diaglossia and Educational Development Policy in Arab world Zoubida Sebane	91
-Conflit identitaire et réconciliation dans origines d'amine Maalouf Khadidja Benkazdali	97
-La chanson au service de l'apprentissage des langues étrangères. Le cas du FLE au sein de l'école algérienne Benmedjahed Djallel Sidi Mohamed	113
- Quand le contexte dynamise le sens de l'emprunt dans les pratiques langagières des jeunes étudiants algériens Cas de la ville de Relizane Laïla Bendref	133
- The effects of bilingualism and language attitudes on algeria students'academic proficiency in medical sciences Nisrine Sahnoune	159

- Die Einbeziehung landeskundlichen wissens in die Entwicklung sprachlicher Fähigkeiten Hammadi Asma	187
Grammatik und Fremdsprachenunterricht Asma Anes	195
- Task-based learning approach: from theory to practice Mohamed Grazib	209
- Children second language acquisition "pre-elementary and elementary level". Zoulikha Yekhelef	216
- Secondary school english textbooks as a resource for citizenship education in the algerian context Ziad Khalid	233
- Lo magrebi y lo osmanli en la estrategia de carlos Markria Souhila	250
- L'apport de la lecture à la production écrit Bouazri Fatima	265
- Assimilation et transferts semantiques des emprunts lexicaux dans le discours mediatique Benmostefa Harig F/Z	287
- Assia Diebar : L'art d'écrire l'Histoire Grine Medjad Fatima	301
- DaF und Landeskundeunterricht Seddiki Aoussine	305
- L'approche stylistique du texte littéraire Elkeurti Naima	313

Publication:

La chanson au service de l'apprentissage des langues étrangères. Le cas du FLE au sein de l'école algérienne

**BENMEDJAHED Djallel Sidi Mohamed
Université de Tlemcen**

Résumé :

Ce n'est pas un secret, les algériens ne sont pas des champions en matière de langue étrangère. Pour pallier à ces lacunes, une nouvelle méthode d'apprentissage pourrait nous faciliter le travail: le chant. Une étude scientifique publiée dans la revue *Memory & Cognition* révèle qu'apprendre des mots étrangers en les chantant, permet de mieux les retenir. Mais aussi acquérir une compétence langagière et culturelle à long terme.

Nos recherches ont testé les participants sur le français langue étrangère. Particulièrement difficile à maîtriser, la langue possède une structure très différente de la notre, qui est le dialecte arabe. Le français est une langue très difficile à maîtriser et il nous semble que les activités ludiques telles que les chansons pourraient faciliter l'apprentissage de la langue cible et le rendre efficace. Nos participants ont écouté une série de chansons, pour ensuite les chanter et les répéter pendant une formation de trois mois. Ils ont alors été soumis à un test pour noter les mots qui ont été retenus. Les apprenants qui ont choisi de chanter, ont retenu deux fois plus de mots que leurs camarades. Un résultat qui s'applique également sur le long terme. Lorsqu'ils ont été soumis à ses mêmes tests des mois plus tard, ils les avaient encore en mémoire.

Nos recherches estiment que ces résultats doivent ouvrir la porte à une nouvelle forme d'apprentissage des langues étrangères. «La plupart des gens se souviennent régulièrement des mots qu'ils ont entendu dans des chansons. Toute la question est de

savoir si la mélodie fournit un repère supplémentaire dans la mémoire des gens», tout en précisant que ce type de méthode est déjà de mise chez les plus jeunes.

L'utilisation du chant est déjà une évidence à l'école primaire et moyenne. Pour l'apprenant, les mélodies sont un facilitateur de parole. «La pratique de la chanson favorise l'acquisition de la musicalité de la langue. Elle permet aussi d'identifier les composantes sonores du langage. La syllabisation et les rimes indiquent le rythme interne de la phrase et aide l'enfant à restituer la courbe mélodique d'une phrase», soulignait le ministère de l'Éducation nationale, dans un rapport en 2008.

Mots clés : apprentissage enseignement – FLE – compétence de communication– compétence culturelle, chanson, phonétique,

Introduction

Le geste premier d'un rapport didactique est la désignation de l'objet de l'étude. Or, on ne peut pas désigner la lune à qui regarde seulement le doigt, une relation didactique efficace estime que les apprenants aient une intelligence des intentions de l'enseignant, mais il faut également que ce dernier ait l'intelligence des intentions des apprenants. Cette alliance est nécessairement implicite. Ainsi lorsque le contrat est installé, chacun connaît les attentes de l'autre sans qu'il n'ait à dire les siennes.

La mise en place d'un nouveau contrat didactique, l'adoption d'une évaluation formative et l'accès aux autres disciplines s'imposent. C'est donc dans la perspective d'une adaptation à la fois durable et significative des connaissances que se fait l'entrée dans les programmes par les compétences. Ces derniers sont un ensemble de savoirs, savoir-faire et savoir-être qui permet de résoudre un magma de problèmes. Elle se démultiplie en autant d'objectifs d'apprentissage que nécessaire. De même

L'objectif d'apprentissage permet d'identifier des actions pédagogiques précises, adéquates à un niveau déterminé.

Apprendre le français en chantant : c'est ce que nos modestes travaux l'ont évoqué durant le festival des beaux-arts à l'université de Tlemcen à travers le séminaire qui a eu lieu le 16 avril 2013 au département de français. Nos travaux montrent l'importance de ces expériences ludiques qui riment avec l'apprentissage de la langue étrangère et qui sont bien appréciés par nos jeunes apprenants.

Autant de questions que se posent de nombreux enseignants, curieux de découvrir et de faire découvrir des textes et des chansons représentatives du français de la vie courante. Mais aussi la chanson française permet de suivre en direct ou presque les tendances du français en écoutant un panel diversifié de chanteurs français. Il est possible d'entendre le langage de la rue sans être en France, ce qui est nécessaire pour l'apprentissage de la langue cible.

Il nous semble qu'elle fournit une approche du français plus diversifiée que celle des médias et fait accéder à des pratiques qui ne sont pas souvent représentées à la télévision, ou même à la radio. On peut discuter de sa place et sa pertinence dans le cadre d'un cours de français, dans la mesure où elle est toujours éloignée de la norme.

Le développement des compétences de compréhension et d'expression orales fait partie des objectifs principaux fixés par les instructions officielles au collège algérien. L'amélioration de ces capacités chez l'apprenant par l'enseignant passe par une analyse des mécanismes qui sont mis en pratique par ces mêmes capacités. Ainsi, faire écouter un document oral à nos apprenants, sans attirer leurs attentions, ne les met pas en situation d'améliorer des savoir-faire qui seront transférables et praticables à d'autres situations de communication.

De même, la rectification ponctuelle des incorrections de prononciation n'accorde pas à l'apprenant une possibilité de savoir pourquoi il a commis une erreur mais également comment l'arranger. Si l'on veut s'acheminer vers une variable autonomie langagière, il convient de l'aider à bâtir ses propres outils de compréhension et de production.

L'objectif d'apprentissage permet d'identifier des actions pédagogiques précises, adéquates à un niveau déterminé. Mais également parler de compétence communicationnelle dans les milieux scolaires c'est d'abord mettre l'accent sur le développement personnel et social de l'apprenant ; autrement-dit c'est le rapport nécessaire à créer entre les apprentissages acquis à l'école et les contextes utilisables en dehors de la classe. Ces compétences consistent en savoir, savoir-faire et savoir-être en situation de communication. On attend de nos apprenants qu'ils développent, grâce aux apprentissages linguistiques, ses compétences communicationnelles, autrement-dit qu'ils sachent s'adapté aux situations communicationnelles plus complexes et plus variées. Tout au long de son cycle, l'apprenant développera sa curiosité, son ouverture, ses savoirs sur d'autres cultures .Cela développera en retour, sa réflexion, ses idées, sa pensée et favorisera la construction de son identité.

La communication orale. L'objectif majeur de la didactique des langues aujourd'hui. Avec l'arrivée de l'approche communicative, le monde de l'apprentissage/ l'enseignement des langues étrangères a subi un renversement au niveau des objectifs et des principes. L'apprenant est dorénavant mis au cœur de son apprentissage. Il en est devenu comme le principal acteur. L'intérêt de ce dernier consiste à pouvoir communiquer aisément dans la langue étrangère qu'il s'est appropriée, quelle que soit la situation dans laquelle il se trouve, à l'oral comme à l'écrit.

Les évolutions pédagogiques dans le domaine de la didactique des dernières années placent les apprenants et les enseignants en relation directe avec le présent, l'actualité. Elles facilitent la communication et aboutissent à l'action et l'interaction immédiate en langue cible, dans le futur, l'apprenant apprendra et utilisera de plus en plus la langue cible en temps réel.

De plus en plus d'enseignants de français au collège algérien désirent insérer la chanson dans leur classe. Moyen ludique, original et motivant pour les apprenants qui aimeraient tant apprendre avec des moyens faciles et rapides.

Sans réfuter leurs intérêts pour un apprentissage global de la langue, les activités de chanson et la musique sont des sollicitations affectives et esthétiques non verbales, bien présentées. Elles peuvent générer des accès fructueux à la langue parlée qui véhicule à son tour une façon de pensée différente de la notre.

Pour mieux éclairer nos propos, nous avons posé les questions suivantes à fin de mieux cerner l'apport de la chanson.

- 1- Pourquoi une approche phonologique à travers la chanson ?
- 2- Pourquoi une éducation auditive ?
- 3- Peut-on acquérir des connaissances culturelles à travers la chanson ?

1. Pourquoi une approche phonologique à travers la chanson.

1.1 Les incorrections liées à l'association entre graphie et phonie :

L'exploitation que nous allons étudier plus loin a été menée auprès des apprenants de 2^{ème} AM. Ces derniers ont donc déjà eu un contact avec les formes écrites et orales de la langue française. Il est très raisonnable de constater que l'ensemble des erreurs commises par les apprenants vient de l'alliance entre une

graphie et une phonie. L'apprenant ayant intériorisé le système graphique de sa langue source, il l'associe au système phonique correspondant « à telle graphie convient tel son ». Quelle qu'ait été la durée de leur apprentissage antérieur, il est très probable que nos méthodes n'étaient pas entièrement orales. En pratique, tous les élèves ont une certaine expérience de l'écriture et de la lecture. Ce facteur peut contribuer à rendre la correction phonétique plus difficile, dans la mesure où l'aspect écrit des mots peut causer et fixer la prononciation injuste. Ces apprenants ont un « passé » écrit et non un « passé » oral, Georges GOUGENHEIN et son ami André SAUVAGEOT (1960-6) écrivent :

« Indépendamment de l'intérêt scientifique que présente l'étude de la langue parlée, On constate qu'actuellement, et depuis un temps plus ou moins long selon les pays, l'enseignement des langues vivantes vise à mettre les élèves en état de comprendre la parole parlée et de parler eux-mêmes, et non pas seulement de lire des textes rédigés dans une langue étrangère et d'écrire dans cette langue. »

Dans l'apprentissage de la langue cible, il va donc y avoir une confusion entre les systèmes de la langue cible et ceux de la langue source. Ainsi en audition réceptive, l'apprenant assimilera bien souvent un son à une graphie correspondante dans sa langue source. En expression orale, il les produira en fonction du système phonétique de sa langue source. Le système phonologique étant autonome et non commun mesure les uns vis-à-vis des autres, il est dans la nature des choses que nous faisons des erreurs, que nous soyons engagés inévitablement dans la dynamique d'un (système d'erreurs). Il est tout-à-fait évident que notre système d'écoute produit et cause des erreurs qui s'organisent selon une logique propre.

Nous analyserons plus loin quelques erreurs commises par les apprenants qui ont abouti à des tentatives de remédiations par la chanson et les comptines.

Mais au-delà des sons, ce sont tous les systèmes de la langue orale auxquelles l'apprenant doit être mis à l'épreuve. Celui-ci a besoin de bâtir un nouveau système de règles et de valeurs s'il veut être capable de saisir et d'être saisi en langue cible mais également il faut épargner progressivement la langue maternelle si on veut communiquer en langue cible. C'est ce que souligne GUBERINA (1990-17) :

« Il faut d'abord écouter l'ensemble du texte étranger en dehors de la zone de conversation. Ceci présente un double avantage : On fait passer le texte par les fréquences auxquelles le cerveau de tout homme est sensible (d'où stimulation du cerveau) et l'on évite les tentations de la langue maternelle en éliminant la zone de conversation (d'où non-interférence de la langue maternelle). En outre, l'intonation et le rythme se trouvent ainsi captés de la manière la plus rapide et la plus efficace. »

Il lui faut apprendre à identifier non seulement des sons nouveaux, mais également des accentuations, des intonations qui lui permettront d'aboutir au vrai sens du message. C'est par une éducation auditive que l'on s'attachera à faire distinguer les spécificités de la langue orale afin d'amener l'apprenant vers une véritable autonomie langagière.

2 Pourquoi une éducation auditive ?

2.1 Les difficultés de perceptions auditives.

Les apprenants montrent très souvent une certaine réticence lorsqu'il s'agit de compréhension orale parce qu'ils croient que les natifs ou les francophones parlent rapidement dans la télévision ou dans le radio. Donc ils se découragent devant leur incapacité due à la méconnaissance des principes phonologiques

de la langue cible. Ces problèmes sont liés intrinsèquement au fait que les apprenants n'écourent pas assez attentivement. Si on néglige le facteur auditif, un élément très important dans le processus audio phonatoire. À quoi sert-il de savoir reproduire un son ? Si on est inapte de le différencier d'un autre avec lequel on le confond avec une grande certitude, Il est incontestable que la représentation mentale d'un son nouveau pourrait être simplifiée par la description qui en serait effectuée. Mais, si l'élève ne perçoit pas la différence entre le son de la langue cible et le son similaire de sa langue source, comment identifier que le premier ne puisse être confondu avec le second ? L'intérêt de la phonétique corrective ne se résume pas à enseigner comment on produit tel ou tel son différent d'un autre, mais d'amener à pouvoir le repérer de cet autre. La question ne se situe pas au niveau de la production mais à celui de la perception auditive, nous affirmons avec Renard Rymond (2002-12)

« Le principal organe de la phonation est donc l'oreille et c'est celle qu'il faut éduquer. »

Ces entraves perceptives mènent très souvent à une mauvaise identification de l'unité mais également à une mauvaise reconnaissance du membre des unités. Ceci est connu depuis longtemps. Poli VANOVA (1931-80) assure que

« Ce faisant, les divergences entre la perception et représentation phonologique d'un mot donné dans la langue du sujet parlant peuvent s'étendre non seulement à la caractéristique qualitative des représentations phonologiques (phonème, etc.) isolées, mais au nombre même des phonèmes contenus dans un complexe (un mot, etc.) donné. »

Si l'on veut développer un savoir-faire en compréhension orale, premièrement il faut le faire au fur et à mesure, mais également fournir des outils transférables et applicables à d'autres

documents sonores, il est indispensable de leur apprendre à écouter attentivement, afin de reconnaître le son puis faire une bonne reproduction orale. Cet entraînement devra se faire progressivement et par petites doses et ciblera à transformer les usages et comportements d'écoute des apprenants, à les accoutumer aux différences de rythmes, de sonorités, et d'intonations entre langue source et langue cible, nous affirmons avec BORREL (1997a-32) :

« On dit habituellement qu'une bonne perception induit, presque automatiquement, une bonne production. Ceci est vrai dans la majorité des cas mais il existe tout de même des exceptions. »

Cet entraînement indispensable peut paraître parfois ennuyant pour les apprenants qui n'en voient pas toujours l'intérêt, c'est pourquoi pratiquer, la chanson en classe présente un moyen attrayant et amusant qui accroît leur réflexion.

Notre hypothèse de base serait que l'introduction de la chanson présente une activité attrayante, mais également un support plus ludique qui attire d'avantage leur attention et évitera l'ennui et la démotivation de certains. Cette éducation auditive se fait plus aisément par un document chanté où l'intonation et l'accentuation des énoncés a tendance à suivre le rythme de la chanson et devient simplement repérable par les apprenants, où le jeu entre temps faible et temps fort est étroitement lié à la mélodie. GUBERINA (1970-9) propose la définition suivante aux rythmes et la musicalité des comptines :

« Définissons le rythme des (comptines) ou de la stimulation musicale) comme une structure faite de logatomes ou encore de logatomes combinés à des mots porteurs de sens. Dans les deux cas, le rythme joue le rôle principal même l'absence de

signification, ces formes rythmiques guident l'enfant dans ses efforts pour atteindre une prononciation correcte et, en même temps, elles lui permettent de ressentir la structure rythmique d'un parler correct. »

Cette pédagogie va dans le sens des objectifs fixés par les instructions officielles. Le Ministère de l'éducation nationale (2003-32) précise que l'élève, au cours de la 2^{ème} année de cycle moyen doit :

- « En compréhension orale :
 - repérer à travers poèmes et chanson le thème et la visée de l'auteur.
 - reconnaître le lexique thématique de l'objet décrit, la comparaison, la métaphore et la personnification.
 - Repérer la prosodie de la phrase.
 - **Le schéma intonatif.**
 - La ponctuation (le point, la virgule, le point d'interrogation, le point).
 - identifier les différents types de phrases (déclaratifs, interrogatifs, injonctifs).
 - repérer les mots porteurs de sens et les éléments expressifs du discours grâce, par exemple à l'intonation et à l'accentuation.
 - **Identifier la forme poétique (strophes, vers, rimes...)**
 - En production orale : (Savoir réciter des poèmes, des chansons...)
- A -Des moyens verbaux : prononciation, intonation, pauses, rythmes, modulation de la voix.

B -Des moyens non verbaux : l'expressivité des gestes (le regard, la posture, l'expression du visage, le mouvement du corps ».

On remarque que l'étude de ces spécificités a toute sa place dans la cour de langue.

2.2 La chanson dans une approche musicale:

Le côté phonétique particulier de la langue française incarne un véritable obstacle acquisitionnel. Ceci est dû aux singularités de la langue française vis-à-vis d'autres systèmes de langues présentant d'avantage de phonèmes et des accentuations très différentes de notre arabe dialectal. Ces constats nous amènent à penser qu'il faut être vraiment vigilant et observateur aux difficultés des collégiens. Si l'on souhaite proposer les moyens nécessaires aux apprenants pour comprendre et se faire comprendre, il est important de les familiariser avec les spécificités de la langue orale. Il faut donc mettre en place des stratégies qui permettent à l'apprenant d'identifier puis reformuler oralement ces spécificités.

Les comptines et les chansons présentent bien des atouts dans cet objectif. Elles permettent de suivre « en direct » ou presque les tendances du français oral. 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. De même, la chanson appartient au patrimoine culturel du pays et par là même permet d'étudier à partir d'un document authentique. Elle présente une langue orale de tous les jours et a donc un objectif phonologique important par les activités de rythme et de prononciation qu'elle permet de repousser les limites de l'apprentissage de la langue. Julie Kathleen (1995, 124) atteste que :

« Une langue est une musique et que moins on comprend la langue, plus on est sensible à sa musique. »

On voit bien l'importance de familiariser les élèves à cette musicalité de la langue qui leur permettra d'arriver au sens du message une fois les outils mieux contrôlés et maîtrisés. Dans les comptines et les chansons, très souvent les temps forts de la mélodie tombent sur des syllabes ou des mots accentués. De plus, ces comptines et ces chansons offrent la manifestation la plus authentique du rythme du discours d'une langue étrangère, mais elles permettent également de mémoriser le rythme dans leur mémoire et représentent un atout et un support pour la production orale. Jean BROSSARD (1982-31) affirme que :

« La chanson constitue un excellent moyen d'habituer l'enfant à respecter groupes de souffle et schémas rythmiques. »

3-Peut-on acquérir des connaissances culturelles à travers la chanson ?

3.1 Apprendre une langue étrangère à travers la culture de l'autre.

Les chansons authentiques caractérisées par leur richesse culturelle permettent aux apprenants de cultiver leurs idées sur la culture de l'autre, mais également d'utiliser la langue telle qu'elle est présentée dans les situations réelles. De plus, l'apprentissage d'une langue cible, permet aussi d'entrer en contact avec d'autres cultures, mais également, la langue cette faculté propre à l'homme de communiquer sa pensée au moyen d'un système de signes vocaux et graphiques dans ses dimensions symboliques, permettant de véhiculer la culture d'un peuple. En effet, la chanson offre cette possibilité de voir une autre manière de penser. Boiron Michel affirme que :

« L'utilisation de la chanson devient réellement un lieu de fréquentation de la langue cible et de la découverte de la culture de l'autre dans sa diversité et ainsi de

montrer l'étendue de la langue française dans le monde et la diversité culturelle qu'elle véhicule. »³²

Dès lors, apprendre une langue cible c'est s'incorporer dans cette dimension culturelle dont elle est le moyen pour étendre ses espaces culturels à travers la réception d'autres valeurs, d'autres visions de vivre. Pour reprendre les termes de Marie-Christine FOUGEROUSE (2001-125) :

« Toute langue est le reflet de la culture dans laquelle elle s'inscrit. »

Si apprendre une langue étrangère permet d'ouvrir une brèche sur d'autres cultures, de s'ouvrir à la diversité culturelle, la dimension culturelle des langues semble alors comme inévitable. Or, en ce qui concerne la compétence linguistique, même les apprenants qui n'ont pas une difficulté dans langue orale, arrivent parfois à ne pas saisir les intentions du chanteur dans telle ou telle situation. Il faut qu'ils sachent que la langue et la culture constituent deux entités indissociables. Nous affirmons avec Christian PUREN (1999-128) :

« Pour communiquer et interagir avec les membres de la culture cible, la seule compétence linguistique ne suffit pas, il faut aussi mobiliser une compétence culturelle. »

La chanson est liée à la culture de l'autre dans sa diversité. Elle est un lien de découverte de la réalité multiculturelle française et francophone. Ce support reste cependant peu exploité et peu abordé dans les manuels .Pourquoi faire découvrir aux apprenants la chanson d'expression française ? Comment introduire ce support en classe ? Quelle didactisation et activités peuvent être réalisées ?

³² BOIRON Michel, « Approche pédagogique de la chanson », CAVILAM de Vichy, document PDF tiré du site <http://www.leplaisirdapprendre.com/>

Autant de questions que se posent de nombreux enseignants, curieux de découvrir et de faire découvrir des textes et des chansons représentatives du français de la vie courante. Mais aussi la chanson française permet de suivre en direct ou presque les tendances du français en écoutant un panel diversifié de chanteurs français.

Nous souhaitons que dans le cadre des nouvelles réformes de l'enseignement scolaire en Algérie avec les nouvelles méthodes contemporaines qui privilégient les compétences culturelles, nous verrons ce jour. Mais nous avons l'intime conviction que le chemin est très difficile pour atteindre un tel objectif. Il faut qu'il y ait une collaboration permanente entre enseignant et apprenant.

4. Bilan

Nous pensons aussi que l'utilisation de la chanson en classe de langue a pour objectif pédagogique de motiver des apprenants, de leur donner l'envie et le désir nécessaires d'apprendre à travers une approche plus ludique. Elles leur donnent la chance de pratiquer, dans le cadre d'une activité motivante, la musicalité des sonorités d'une langue cible dont certaines sont différents de l'arabe dialectal algérien. L'expérience menée montre que la chanson et les comptines constituent un moyen riche permettant d'améliorer les compétences linguistiques au niveau de la phonologie. L'objectif de ces emplois est multiple car les chansons permettent de développer d'innombrables capacités chez les apprenants parmi lesquelles, des capacités d'écoute et d'attention. Les activités de chansons permettent également de leur offrir des voix et des manières de parler le français authentique et de varier et l'affiner leurs capacités de comprendre le français tel qu'il est réellement parlé en dehors d'une situation de classe. Chaque chanson est un document authentique de langue et de culture qui n'a pas vraiment été créé à l'usage de l'apprenant non natif de la langue française.

Avec la découverte des chansons authentiques, bien souvent à travers la présentation des paroles sous forme de texte lacunaire tel que les exercices de discrimination auditive et l'apprenant s'habitue à la mélodie de la langue cible à travers la chanson, son rythme, sa musicalité. La culture des chansons a été l'occasion d'élargir leurs connaissances en langues cible et partant, d'approfondir leur horizon culturel et communicationnel, la chanson peut ouvrir une brèche dans la langue française et tout ce qu'elle véhicule (une façon d'être, de sentir, de se voir, de réagir au monde extérieur) afin d'accéder dans une certaine mesure dans le monde de la francophonie de nos jours. Cette problématique détermine le sujet de notre travail de recherche.

Conclusion :

Notre travail s'est bâti sur l'apport de la chanson pour une étude des régularités de la langue française orale par la phonologie de langue française. La recherche que nous avons menée s'inscrit dans la perspective d'une étude expérimentale, dans laquelle nous avons tenté d'exploiter les supports sonores et audiovisuels afin de répondre à la problématique de l'introduction de la chanson au sein de l'école algérienne, dans le traitement de la compréhension et de la production orale chez les apprenants de cycle moyen. Nous sommes partis de l'hypothèse de travail que l'apprentissage de la compréhension et de l'expression orale avec la chanson est plus efficace, car elle renforce la motivation des apprenants, les amène vers une autonomie langagière.

Elle permet de travailler avec les apprenants à partir de documents authentiques, des usages qui motivent les sujets en difficulté car ils suggèrent des activités distinctes qui sont en rapport avec les goûts des apprenants, mais elle génère également l'individualisation des rythmes et le profil de chacun d'entre eux.

Nous avons dans un premier temps défini les concepts dans lesquels s'inscrit notre étude. Ensuite nous avons établi un questionnaire auprès des enseignants pour montrer comment le programme conçoit les compétences de compréhension et d'expression orales. À ce sujet, viendra-t-il le jour où l'école algérienne formera des apprenants aptes à prendre la parole en langue française dans n'importe quelle situation de communication ?

Nous souhaitons que dans le cadre des nouvelles réformes de l'enseignement scolaire en Algérie avec les nouvelles méthodes contemporaines qui privilégient les compétences de l'oral, nous verrons ce jour. Mais nous avons l'intime conviction que le chemin est très difficile pour atteindre un tel objectif. Il faut qu'il y ait une collaboration permanente entre enseignant et apprenant.

Les activités de la chanson sont inscrites dans les documents d'accompagnements des programmes, mais ses emplois se résument à quelques comptines diffusées dans le premier cycle de l'école algérienne. Imaginons que ces activités soient intégrées dans tous les cycles de l'enseignement ? Imaginons que ce genre d'activité soient incrustée comme une véritable matière au même titre que d'autres disciplines ? Imaginons que nos élèves côtoient ce genre d'activités dès leur premier âge ? Tant de questions se posent, mais sans réponse. A notre sens c'est tout un système (éducatif, pédagogique, politique) qui est remis en cause.

Concernant les attitudes des apprenants face à la chanson, nous avons constaté que l'utilisation des documents sonores au départ en avait perturbé certains. Ces derniers éprouvaient une difficulté croissante en compréhension puisqu'ils n'étaient même pas capables de dégager l'idée globale du document. Pour l'expression orale, les résultats étaient encore non satisfaisants. Les apprenants avaient encore des difficultés à s'exprimer en oral.

Pour certains vidéo-clips, la compréhension était plus facile et les apprenants semblaient plus rassurés, car les images les aidaient à saisir le message sonore et les poussaient à chercher les données qui pouvaient compléter le sens. Quant à la production des sons fautifs et des différentes intonations, elles étaient la plus bénéfique au traitement des deux compétences pour certains. D'autres n'avaient pas suffisamment une éducation de l'oreille. Il fallait dès lors travailler cette capacité à plusieurs reprises et la faire suivre de tâches de production impliquant l'expérimentation des activités et supports utilisés en compréhension orale.

Les chansons et les comptines étudiées durant cette formation servaient l'objectif culturel et présentaient une ouverture sur le monde francophone en général puisqu'elles avaient permis aux apprenants d'être sensibilisés à des groupes de chanteurs ou de chanteuses qui font partie de la culture française. En effet, pour mieux communiquer et interagir avec les membres de la culture cible, la compétence linguistique ne suffit pas. Il faut mobiliser les compétences culturelles et tout le monde s'accorde à dire que la culture et la langue constituent deux pôles indissociables. L'élément culturel est de plus en plus présent dans l'apprentissage/ enseignement d'une langue cible, révélant ainsi le rapport d'interdépendance de ces deux aspects, culturel et linguistique. Une grande partie des activités, élaborées à partir de ce support sont toutes focalisées sur la découverte d'artistes et éducation musicale, permettant ainsi d'appréhender un aspect de la culture française.

Nous pensons aussi que l'utilisation de la chanson en classe de langue a pour objectif pédagogique de motiver des apprenants, de leur donner l'envie et le désir nécessaires d'apprendre à travers une approche plus ludique. Elles leur donnent la chance de pratiquer, dans le cadre d'une activité motivante, la musicalité des sonorités d'une langue cible dont certaines sont différents de l'arabe dialectal algérien. L'expérience menée

montre que la chanson et les comptines constituent un moyen riche permettant d'améliorer les compétences linguistiques au niveau de la phonologie. Les activités proposées avaient été d'une grande utilité.

L'objectif de ces emplois est multiple car les chansons permettent de développer d'innombrables capacités chez les apprenants parmi lesquelles, des capacités d'écoute et d'attention. Les activités de chansons permettent également de leur offrir des voix et des manières de parler le français authentique et de varier et l'affiner leurs capacités de comprendre le français tel qu'il est réellement parlé en dehors d'une situation de classe. Chaque chanson est un document authentique de langue et de culture qui n'a pas vraiment été créé à l'usage de l'apprenant non natif de la langue française.

Avec la découverte des chansons authentiques, bien souvent à travers la présentation des paroles sous forme de texte lacunaire tel que les exercices de discrimination auditive et l'apprenant s'habitue à la mélodie de la langue cible à travers la chanson, son rythme, sa musicalité. La culture des chansons a été l'occasion d'élargir leurs connaissances en langues cible et partant, d'approfondir leur horizon culturel et communicationnel, la chanson peut ouvrir une brèche dans la langue française et tout ce qu'elle véhicule (une façon d'être ,de sentir, de se voir ,de réagir au monde extérieur) afin d'accéder dans une certaine mesure dans le monde de la francophonie de nos jours. Cette problématique détermine le sujet de notre travail de recherche.

Enfin, l'expérience de ce travail modeste et la rédaction de ce projet auront permis de mettre en évidence l'importance d'intégrer une approche phonologique à l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère telle que la langue française, à la fois outil et valeur pour appréhender la langue cible. Une telle approche permet non seulement de réduire la régularité de la langue orale comme elle permet d'élargir leurs

1

compétences de communication orales tout en citant que la conception d'enseignement / apprentissage d'une langue étrangère est de pouvoir communiquer en situation réelle et interagir avec des locuteurs natifs. De même, l'apprentissage de cette langue ne se résume pas à l'étude de quelques formes grammaticales.

Enfin, nous avons pris énormément de plaisir à pratiquer les activités de la chanson tout en enseignant. Nous avons constaté aussi que les apprenants étaient curieux et motivés par la chanson. Un enseignement qui s'implique dans cette discipline peut faire passer sa passion pour les langues à ces apprenants et favoriser leur implication afin de développer les compétences communicationnelles.

Bibliographie / Webographie Ouvrage :

- Borrell, A, 1997, Parallèle perception et production ? complexité du phénomène de reconnaissance et de production des unités phonético-phonologiques .la linguistique, paris puf
- .Brossard Jean, 1982 Enseigner la prononciation anglaise.
- Bufe Wolfgang, Giess Aans, 2003, Des langues et des médias, Ed. Pug,.
- Calbris G. Mon Tredon J, 1975, Approche rythmique, intonative et expressive du français langue étrangère (1), paris, CLE International.
- Carton, Fernand. 1974, introduction à la phonétique du Français, Paris : Bordas p.
- CF. Trocm-fabre Hélène, 1993, Le savoir apprendre, logique, étapes et structuration, FFCN N° 372.
- Courtillon Janine, 2003, Elaborer un cours de FIE, Pris : Hachette, collection (Français langue étrangers)
- Cuq Jean Pierre. et Gruca I. 2003, ◌ Cours de didactique du français langue étrangère et second ◌ .Ed.PVG
- De Jean Pierre Angoujard, Sophie Wauquier Gravelines, ENSEDITION 2003, phonologie champs et perspectives, GN Clément.
- Delattrep, 1966, les dix intonations de base du français, french revie w.

- Fougerouse Marie-Christine, 2001 De la compréhension à l'expression en classe de langue.
- Fourcade, René, 1972, Pour une pédagogie dynamique », France ; ESF,
- Freimas A, COURTES J, 1979, sémiotique, Paris, Hachette.
- Germain, Claude, 1993, Evolution de l'enseignement des langues : 5000ans d'histoire. Ed CLE International,
- Gladic. V.A, 1988, Perception et harmonie expressionnelle , Paris .
- P.Guberina, 1990, Apprentissage des langues étrangères en fonction de l'âge, SUVAG.
- Pierre Pommier 1999, Education et bande dessinée en Aquitaine Ed. Presses universitaires de Bordeaux.
- Poli Vanov,1931 la perception des sons d'une langue étrangère, travaux du cercle l'linguistique de Brague.
- Porcher Louis, 1995, le Français langue étrangère, Hachette éducation, CNDP/Ressources formation.
- Puren, Christian, 1988, histoire des méthodologies de l'enseignement des langues, Paris, Nathan- Cle international, Col.DLE
- Renard Raymond, 2002, Apprentissage d'une langue étrangère, seconde 2- la phonétique verbo-tonale.

Directive

- Ministère de l'éducation nationale 2003 et 2008, Document D'accompagnement des programmes de la 2^{ème} année moyenne, direction de l'enseignement fondamental, commission nationale des programmes.

جامعة وهران 2

جامعة وهران 2



مجلة الترجمة والمنهية

مجلة

الترجمة و اللغات



عدد 13 - ديسمبر 2014

ISSN : 1112 - 3974