



GLOTTOPOL

Revue de sociolinguistique en ligne

n° 17 – janvier 2011

*Variétés et diffusion du français dans
l'espace francophone à travers la
chanson*

Numéro dirigé par Michaël Abecassis et
Gudrun Ledegen

SOMMAIRE

- Michaël Abecassis, Gudrun Ledegen : *Variété et diffusion du français dans l'espace francophone à travers la chanson.*
- Michaël Abecassis : *From sound to music : voices from old Paris.*
- Sofiane Bengoua : *L'usage du français au travers des comptines dans deux zones périurbaines en Algérie.*
- Belkacem Boumedini, Nebia Dadoua Hadria : *Emprunt au français et créativité langagière dans la chanson rap en Algérie : l'exemple de T.O.X., M.B.S et Double Canon.*
- Adeline Nguéfak : *La chanson camerounaise comme lieu d'expression et de construction de nouvelles identités linguistiques.*
- Prisque Barbier : *Place et rôles de la chanson dans la dynamique sociolinguistique ivoirienne.*
- Joëlle Cauville : *La Marseillaise, ses variantes et ses parodies : leçon d'humour à la française !*
- Patricia Gardies, Eléonore Yasri-Labrique : *Mise en portée, mise à portée... utilisations didactiques de la chanson en FLE.*
- Marine Totozani : *Petit niveau cherche chanson... La chanson francophone plurilingue en classe de langue.*
- Amy J. Ransom : *Language choice and code switching in current popular music from Québec.*

Compte-rendu

- Fabienne Leconte : AUGER Nathalie, 2010, *Elèves nouvellement arrivés en France – Réalités et perspectives pratiques en classe*, préface de J-L Chiss, Editions des archives contemporaines, Paris, 152 pages.

PETIT NIVEAU CHERCHE CHANSON... LA CHANSON FRANCOPHONE PLURILINGUE EN CLASSE DE FLE

Marine TOTOZANI

Université de Saint-Etienne – CELEC / CEDICLEC

La chanson occupe une place privilégiée dans nos vies :

(...) elle rythme de ses refrains la plupart de nos moments et, si elle a bercé l'enfance de chacun d'entre nous, elle ponctue encore les événements heureux ou sombres de notre vie d'adulte (...) nombre de nos souvenirs sont ainsi inscrits sur une ligne mélodique, elle en est le parfum, la couleur, elle s'allie aux mots qui la soutiennent pour donner consistance à l'impalpable. (Grimbert, 1996 : 53, 56)

Elle est de plus en plus sollicitée dans l'enseignement / apprentissage d'une langue étrangère, aussi bien par les enseignants, en tant que support didactique dans différentes activités d'ordre grammatical, lexical, culturel, etc., que par les apprenants qui en font un outil afin de préserver et développer leurs acquis dans la langue-culture cible.

Comme la poésie, par son organisation strophique, ses refrains, ses rimes et son rythme, la chanson semble particulièrement bien convenir aux niveaux débutants et intermédiaire et plus apte au réemploi de certains éléments d'acquisition que d'autres supports oraux ou sonores. Par ailleurs, il est possible de considérer la chanson comme [...] un espace privilégié qui raconte la société et où la société se raconte (Cuq, Gruca, 2009 : 436).

L'intérêt pour la chanson dans le domaine de l'enseignement / apprentissage des langues-cultures ne date pas d'hier et semble attirer des chercheurs dont l'horizon ne cesse de s'élargir, donnant lieu à des approches pluridisciplinaires de la chanson. Depuis la *Lettre ouverte à la chanson* de Debyser en 1969, L.-J. Calvet lui consacre une centaine d'articles entre 1980 et 1995 qui seront publiés dans la revue *Le français dans le monde* et quelques ouvrages comme *La production révolutionnaire* (1976), *La chanson française aujourd'hui* (1980a), *La chanson dans la classe de FLE* (1980b), *Chanson et société* (1981) ; P. Dumont en fait l'objet de ses analyses dans *Le français par la chanson* (1998) et *Cinéma et chanson : pour enseigner autrement* (Demougin, Dumont, 1999).

Au cours de notre expérience dans l'apprentissage des langues étrangères d'abord et dans l'enseignement du FLE par la suite, nous avons pu remarquer que si la chanson est toujours la bienvenue en classe de langue, elle ne semble pas être à la portée de tout public. Le niveau de langue des apprenants se révèle parfois déterminant pour son utilisation par les enseignants. Elle est ainsi fréquemment sollicitée quand le public possède déjà un niveau élevé en langue

étrangère, mais semble avoir plus de mal à se faire une place auprès d'un public de niveau débutant. Les répertoires de fiches pédagogiques vont dans le même sens, à travers une offre qui privilégie les niveaux allant d'A2 à C1 et qui néglige des petits niveaux. De l'étude d'un corpus de plus de 120 fiches pédagogiques de chansons proposées sur le site du CAVILAM *Le plaisir d'apprendre* (et qu'on peut également retrouver sur le site de *TV5 Monde*), nous avons remarqué que seulement 10 fiches sont destinées à un public de niveau débutant et élémentaire.

Mais comme nous venons de le souligner, la chanson se présente comme un outil didactique d'un genre particulier. Dotée d'une « double substance : musicale et verbale » (Morin, 1965 : 2), elle se laisse approcher facilement à plus d'un égard. L'éternel succès des comptines ne serait-il pas, du moins en partie, redevable à cette quintessence ? Des recherches menées auprès de jeunes enfants ont mis en évidence comment les connaissances musicales de ceux-ci, à savoir l'attrait pour certains styles musicaux, le désir de chanter, une certaine compréhension du rythme et de la mélodie, etc. « pourraient soutenir de façon marquée l'enseignement de la littérature » (Bolduc, Fleuret, 2009 : 1). Lors de l'apprentissage d'une langue étrangère, l'attrait pour les chansons en langue cible dépasse largement celui d'une simple activité ludique pour constituer parfois une véritable motivation dans l'apprentissage d'une langue étrangère.

En acceptant la possibilité d'apprendre avec des chansons même quand le vocabulaire est limité et que les structures grammaticales en langue cible ne sont pas encore mises en place, nous orienterons notre analyse autour de deux points principaux : le choix de la chanson et la démarche à suivre. Autrement dit, nous essaierons de répondre à deux questions : quelles chansons peut-on utiliser avec un public de niveau A1 ? Et comment peut-on l'exploiter ?

Dumont souligne également que le niveau de difficulté des chansons varie d'une chanson à l'autre (1998 : 219) :

Certaines chansons se prêtent plus que d'autres à une analyse lexicale, d'autres encore sont faciles à exploiter sur le plan grammatical. D'autres enfin imposent d'être traitées différemment : il est des textes à respecter, infiniment...

En outre, leur utilisation auprès d'un public de niveau débutant ou élémentaire semble parfois conditionnée par la présence ou non d'éléments susceptibles de faciliter l'accès au sens tels que l'utilisation des clips, le recours à des données pertinentes de caractère musical, « le jeu de la redondance »¹, l'abandon de toute approche mot à mot, etc. Dans cet article, nous avons choisi de l'aborder du côté du plurilinguisme. Nous postulons ainsi que lors de l'utilisation des chansons auprès d'un public de niveau A1 du CECR (mais supérieurs à celui-ci également) la compétence plurilingue et pluriculturelle n'est pas suffisamment exploitée. Or, les apprenants en classe de langue étrangère n'arrivent pas « vierges » de tout langage, ils possèdent déjà un répertoire linguistique, que Rosen (2005 : 124) définit de la façon suivante :

[...] l'ensemble de variétés linguistiques – plus ou moins bien maîtrisées ou développées – que possède un acteur social donné et dont il peut jouer, selon les situations, en faisant appel à telle ou telle de ces variétés, est solidement établi et a servi aussi la réflexion didactique [...]. Le concept de répertoire – c'est une de ses fonctions – n'implique donc en aucune manière que les variétés considérées soient à parité les unes avec les autres ni, qui plus est, qu'elles relèvent toutes d'une même langue : un répertoire peut être plurilingue et comprendre des variétés, plus ou moins élaborées, de plusieurs systèmes linguistiques

¹ Défini par Demougin et Dumont (1999 : 115) comme une alliance, dans la communication en face à face entre éléments « paralinguistiques (pauses, intonation, augmentation du volume de la voix, etc.) et extralinguistiques (regards, gestes, positions corporelles) [qui] mettent en relief les points saillants du discours de l'interlocuteur à partir desquels par hypothèses et déductions, le reste peut être construit ».

Voilà pourquoi, nous posons comme hypothèse que le recours à des chansons susceptibles de favoriser l'utilisation de ce déjà-là peut s'avérer particulièrement efficace dans le cas des petits niveaux. En principe, toute chanson fait appel à des compétences déjà en place. Cependant certaines chansons semblent se prêter plus facilement à un tel exercice, parmi lesquelles la chanson plurilingue.

La présentation de ce travail s'articulera en de deux temps : le premier s'attachera à cerner le public en question dans ses caractéristiques les plus pertinentes et à analyser l'offre pédagogique et le profil de la chanson proposée à travers les sites susmentionnés, alors que le deuxième se penchera de plus près sur la chanson plurilingue en classe de FLE.

Un public, « une » chanson

Le niveau A1 du CECR

Afin d'offrir une base commune aux programmes, manuels, examens de langues en Europe, le *Cadre européen commun de référence (CECR)* définit les niveaux de compétence à partir d'une échelle à six niveaux. Celle-ci permet ainsi de découvrir le niveau des apprenants à telle ou telle étape de l'apprentissage d'une langue étrangère. Ainsi, un apprenant de niveau A1 :

Peut comprendre et utiliser des expressions familières et quotidiennes ainsi que des énoncés très simples qui visent à satisfaire des besoins concrets. Peut se présenter ou présenter quelqu'un et poser à une personne des questions la concernant – par exemple, sur son lieu d'habitation, ses relations, ce qui lui appartient, etc. – et peut répondre au même type de questions. Peut communiquer de façon simple si l'interlocuteur parle lentement et distinctement et se montre coopératif. (CECR, 2005 : 25)

Cette présentation globale du niveau en question peut se conjuguer de façon plus précise selon le type de compétence visée.

Quand on travaille à partir d'une chanson, parmi toutes compétences visées, deux paraissent particulièrement sollicitées :

- celle de la compréhension orale, définie pour le niveau en question (CECR, 2005 : 26) comme une capacité de comprendre « Des mots familiers et des expressions très courantes au sujet de moi-même, de ma famille et de l'environnement concret et immédiat, si les gens parlent lentement et distinctement » ;
- et celle de la production orale, résumée comme la possibilité de :

Communiquer, de façon simple, à condition que l'interlocuteur soit disposé à répéter ou à reformuler ses phrases plus lentement et à m'aider à formuler ce que j'essaie de dire. Je peux poser des questions simples sur des sujets familiers ou sur ce dont j'ai immédiatement besoin, ainsi que de répondre à de telles questions. Je peux utiliser des expressions et des phrases simples pour décrire mon lieu d'habitation et les gens que je connais. (CECR, 2005 : 26)

A travers ces descriptions, il apparaît que la marge dont dispose l'enseignant qui travaille avec un public de niveau A1 est plutôt réduite. Aussi, étant donné les caractéristiques du niveau en question, le choix des chansons devrait obéir à des critères bien précis. Mais de quels critères s'agit-il effectivement ?

Quelle chanson pour le niveau A1 ?

Concernant les critères de choix des chansons à travailler en classe de FLE, Demougin et Dumont (1999 : 122) distinguent six éléments qui semblent constamment évoqués par les enseignants :

1. *La correspondance entre le niveau de langue général exigé pour la compréhension du texte sélectionné et les objectifs (linguistiques et autres) que se fixe l'enseignant ;*
2. *Les thèmes abordés ;*
3. *Le lexique particulier et/ou spécifique a priori inconnu des apprenants ;*
4. *La stratégie de présentation induite par le texte lui-même, sans doute aussi par le thème qu'il aborde ;*
5. *Les activités pédagogiques susceptibles d'être proposées aux apprenants ;*
6. *Les autres supports pouvant éventuellement être utilisés en liaison avec la chanson choisie.*

Mais à côté de ceux-ci, d'autres critères sont également mentionnés :

1. *Le goût des élèves ;*
2. *La connaissance éventuelle que peuvent avoir les apprenants de telle ou telle chanson (rôle des médias) ;*
3. *Le goût personnel de l'enseignant ; [...]* ;
5. *La prise en compte, éventuellement des phénomènes de mode ;*
6. *Le caractère atypique, original, choquant même de la chanson pouvant donc être vécue comme un événement par le public apprenant ; [...]* ;
8. *La valeur de patrimoine de telle ou telle chanson ;*
9. *Les occurrences grammaticales, lexicales, phonétiques ou autres contenues dans la chanson.*

Parmi ces critères d'ordre général, certains semblent faire particulièrement le poids dans le cadre d'un public de niveau A1. Afin de les découvrir nous nous sommes appuyée sur un corpus constitué de la totalité des chansons destinées au niveau A1 sur le site du CAVILAM. Ce corpus comprend les chansons et interprètes suivants :

1. Youssou N'Dour / Axelle Red : *Dans la cour des grands* ;
2. Céline Dion : *On ne change pas* ;
3. Yannick Noah : *Les lionnes* ;
4. Jonatan Cerrada : *Je voulais te dire que je t'attends* ;
5. Diadems : *Encore* ;
6. Axelle Red : *Ce matin* ;
7. Sally Nyolo : *Bonne Année* ;
8. Faudel : *Tellement N'Brick* ;
9. Amadou & Mariam : *Beaux dimanches* ;
10. The Lovers : *Toc toc*.

Si l'on en croit la proportion de chansons destinées à un public de niveau A1 (10/120), le niveau de langue des apprenants semble s'imposer d'emblée comme le principal critère d'utilisation de la chanson en classe de FLE.

A un premier niveau d'analyse qui prend appui sur les titres et les noms des interprètes, sans entrer dans le détail du contenu de chaque chanson, on peut facilement constater qu'il faudrait désormais parler de chanson francophone et non seulement française. Elle se présente

comme fondamentalement métissée et internationale, avec des représentants venant de tous les continents et essentiellement des aires francophones, comme le Québec, la Belgique, le Maghreb, l’Afrique noire, etc. C’est ce qui fait que la présence de rythmes comme le raï ne risque pas de surprendre. La chanson devient ainsi « un lien avec la culture de l’autre dans sa diversité [et] un lieu de découverte de la réalité multiculturelle française et francophone. » (Boiron, 2001 : 55).

En même temps, un autre critère semble sous-tendre le choix de ces chansons : elles s’inscrivent toutes dans le présent, ce qui « renforce l’actualité de la langue apprise, son insertion dans le monde d’aujourd’hui » (Boiron, 2001 : 55).

Au niveau thématique, les chansons sont choisies conformément aux exigences du niveau A1 de compétences telles qu’elles sont décrites par le CECR, en ciblant en général des sujets fréquents et universaux qui se situent dans l’environnement immédiat des apprenants. Elles chantent l’amour, mais aussi la souffrance de la rupture, le bonheur ; elles parlent de la personnalité, du caractère, de l’enfance ; le sport et l’envie de gagner y sont également présents ; des événements heureux de la vie comme le mariage ou les fêtes, notamment celle du Nouvel An y ont trouvé une place aussi. Parfois, dans une perspective citoyenne, les chansons essaient de sensibiliser le public à des sujets importants comme l’eau et la vie, l’importance des femmes, particulièrement en Afrique, les difficultés des adolescents à réaliser leurs projets.

Du point de vue grammatical, le choix des chansons se fait par rapport à un objectif grammatical précis, qui revient sous forme de leitmotiv tout au long de la chanson, ce qui semble faire écho aux descriptions du CECR concernant la production orale. Se trouvent ainsi traités des thèmes grammaticaux comme *donner un conseil en français*, l’expression de la surprise, de l’irritation ou de la colère, des tournures telles que *c’est... le jour de..., tellement je t’aime, je..., etc.* directement issues des grammaires d’apprentissage et ayant déjà trouvé une place dans les grammaires pédagogiques, mais aussi des thèmes plus classiques comme l’utilisation du pronom *on*, l’impératif et le futur simple. Ce dernier point ne va pas sans surprendre un peu. Temps des projets d’avenir, le futur est habituellement réservé à des niveaux supérieurs, ce qui montre les difficultés de choix des chansons pour le niveau A1.

Au niveau lexical, le vocabulaire utilisé est plutôt simple, avec des répétitions fréquentes et des mots dont le sens est facile à deviner. Les apprenants ont la possibilité d’enrichir leur vocabulaire dans les domaines thématiques susmentionnés. Parfois, devant la présence de mots d’origine étrangère, les auteurs des fiches pédagogiques proposent de petits glossaires à la fin du manuel dans le but d’en préciser le sens.

Un autre critère qui se profile derrière les chansons destinées au niveau A1 est celui des chansons qu’on pourrait qualifier de bilingues ou de plurilingues. Afin de préciser ce que nous entendons par *bilingue* ici, nous avons pris appui sur la définition du bilinguisme donnée par Els Oksaar (1980²). Celle-ci paraît particulièrement opérationnelle dans le cadre des interactions dans la classe de langue :

En termes fonctionnels, en ce sens que l’individu bilingue est en mesure – dans la plupart des situations – de passer sans difficulté majeure d’une langue à l’autre en cas de nécessité. La relation entre les langues impliquées peut varier de manière considérable ; l’une peut comporter – selon la structure de l’acte communicatif, notamment les situations et les thèmes – un code moins éloquent, l’autre un code plus éloquent.

De ce point de vue, trois des chansons de notre corpus peuvent être considérées comme telles : *Bonne année* – français / beti (langue de Côte d’Ivoire), *Tellement N’Brick* – français / arabe et *Beaux dimanches* – français / bambara.

² Oksaar E. 1980, « Mehrsprachigkeit, Sprachkontakt und Sprachkonflikt », dans H.P. Nelde, *Sprachkontakt und Sprachkonflikt*, Franz Steiner, Wiesbaden, pp. 43-51. Cité et traduit en français dans Lüdi & Py, 2003 : 10.

Un parcours à étapes

Outre le répertoire de chansons et les fiches pédagogiques, les sites du CAVILAM ou de TV5 Monde proposent également un guide d'emploi, susceptible d'aider les enseignants dans la didactisation d'autres chansons selon leurs besoins. L'utilisation des chansons en classe de FLE ressemble à un parcours à étapes, dont les principales sont (Boiron, *op.cit.* : 55-57) :

- Une mise en route dont le but est d'éveiller l'intérêt des apprenants ;
- Une découverte de la chanson ayant pour but mobiliser leur attention sur la chanson en question ;
- Une re-découverte de la chanson avec les paroles à travers laquelle les apprenants sont amenés à interpréter le texte ;
- Expression orale et écrite par rapport à la chanson en question ou le thème abordé ;
- Une dernière étape intitulée *Pour aller plus loin*, pour élargir le champ de réflexion des apprenants.

Les chansons que nous avons prises pour cible obéissent au même protocole. Des activités en conformité avec le niveau en question sont proposées pour chaque étape et des « pense-bêtes » à l'attention des enseignants comme « Un couplet de la chanson est au subjonctif. Pour les groupes de faible niveau, donner simplement la traduction » (Fiche pédagogique de la chanson *Bonne année*) ne manquent pas.

Quant aux chansons bilingues, elles ne semblent pas échapper à la règle. Mais leur bilinguisme est utilisé plutôt comme un prétexte à visée interculturelle, comme la découverte de la musique raï, de la ville de Bamako et du Cameroun. Les auteurs des fiches pédagogiques ne négligent pas le pouvoir évocateur des certains éléments, à travers différentes activités de type exploratoire³ tels que :

- les instruments musicaux et la voix de la chanteuse dans le cas de Sally Niolo : « Quels instruments reconnaissez-vous ? Qu'est-ce qu'on entend en dehors de la musique et de la voix de la chanteuse ? Que pensez-vous de l'idée d'introduire ces éléments dans une chanson ? Que pensez-vous de l'idée de chanter en plusieurs langues ? (Fiche pédagogique de la chanson *Bonne année*) ; ou dans le cas d'Amadou & Mariam : « A quel(s) pays la musique de la chanson vous fait-elle penser ? » (Fiche pédagogique de la chanson *Beaux dimanches*) ;
- on trouve également la découverte de la musique raï dans la chanson de Faudel : « 1. Ecoute de la chanson. Ecoutez le début de la chanson. a. A quoi pensez-vous en écoutant cette musique ? (« Je pense à... ») b. Décrivez les images que vous avez en tête. (« Je vois... ») c. Ecoutez la chanson avec les paroles. Pour les musiciens : faites le plan de la chanson en notant les couplets, refrains et intermèdes. Quels sont les éléments musicaux arabes ? » (Fiche pédagogique de la chanson *Tellement N'Brick*).

Mais si la compétence pluriculturelle est réellement sollicitée, la compétence plurilingue n'est pas près d'accueillir les mêmes faveurs. Les activités proposées portent uniquement sur le français. Même si plus de la moitié des chansons est en une langue autre que le français, la seule démarche à l'égard de ces langues consiste en une simple traduction de mots de la langue étrangère vers le français ou bien en une traduction de la chanson entière, pour aboutir à une version monolingue la plus fidèle possible. Cette démarche semble militer en faveur de la compréhension ou de l'interprétation de la chanson, d'où son caractère méticuleux. Mais en même temps, à l'égard de l'autre langue présente dans la chanson, on ne peut pas manquer d'y repérer une certaine gratuité.

Dans le cadre du niveau A1, les auteurs des fiches pédagogiques semblent avoir adopté, à peu de différences près selon le cas, le parcours à étapes esquissé par Boiron. D'autres

³ « Cette opération consiste à « extraire d'une situation un élément, un contenu ou une information déterminée. » (D'Hainaut, 1988 : 221)

variantes existent cependant, dont « La valse à trois temps » proposée par Rassart qui distingue successivement une phase de découverte, une phase de compréhension et une phase d'expression (2008 : 2-4). Mais qu'on choisisse de s'inscrire dans le premier ou le deuxième parcours, les questions qui se posent sont les mêmes : quels seraient les éléments susceptibles d'activer les compétences plurilingues des apprenants et dans quelle étape peut-on les introduire ?

Vers la chanson plurilingue en classe de langue

Chanson plurilingue : les tenants et les aboutissants

Ce n'est pas un phénomène récent même s'il se trouve sensiblement amplifié dans le cadre d'un espace de plus en plus internationalisé. Les raisons qui poussent les auteurs-compositeurs à se produire en deux ou plusieurs langues sont nombreuses : parfois ce sont les représentations que les auteurs et interprètes ont de la chanson qui sont en jeu ; le marché phonographique international oblige parfois les auteurs de chansons à choisir des studios d'enregistrement dans d'autres pays ; le désir de construire une carrière internationale, etc.

A travers les *Cent ans de chanson française* de Brunschwig, Calvet et Klein (1981), il n'est point difficile de constater la présence de langues autres que la langue française dans la chanson française. Nous pouvons ainsi mentionner Aznavour avec sa chanson *For me, formidable*, Edith Piaf et *Milord*, Serge Gainsbourg, Nana Mouskouri, Dalida, etc. et plus récemment, Céline Dion qui chante en français et en anglais, Richard Cocciante qui se produit en français et en italien, des artistes étrangers qui chantent en français et des artistes français en d'autres langues. Un va-et-vient entre deux ou plusieurs langues (le plus souvent entre l'anglais et le français, mais aussi entre le français et l'italien, l'arabe, etc.) s'instaure ainsi à l'intérieur des chansons comme dans le cas du tout dernier album *Duos* de Charles Aznavour où il reprend nombre de ses chansons qui ont fait époque en leur offrant une nouvelle jeunesse, etc. Reflet d'une société où « le plurilinguisme est infiniment plus répandu qu'on ne le croit, par la présence au quotidien des nombreuses langues de l'immigration » (Cerquiligni, 2004 : 44-45) et de la culture dont elle est le produit et qu'elle représente, la chanson francophone ne peut donc être que « métissée [...], tigrée [...], tatouée [...], arlequinée [...] » (Serres, 1991 : 11-17). Elle semble nous rappeler ainsi que « lorsque l'on est francophone, et c'est bien la réalité pour tous les pays de la francophonie, on est bilingue » (Cerquiligni, *ibidem*). Son utilisation en classe de langue paraît, pour ainsi dire, incontournable, car comme le remarquent Lüdi et Py (2003 : 1) :

Le plurilinguisme n'est pas une exception, il n'a rien d'exotique, d'énigmatique, il représente simplement une possibilité de normalité [...] le plurilinguisme est la règle, l'unilinguisme l'exception.

Pour autant que nous puissions en juger à partir du corpus pris pour cible, la chanson plurilingue présente un grand intérêt pour la classe de FLE et plus particulièrement pour le niveau A1. Outre les avantages que l'on reconnaît à l'utilisation de la chanson en classe de FLE, comme le développement du sens esthétique, le développement de la socialisation, l'appel aux sens, le plaisir engendré, l'implication de la gestualité dans l'apprentissage de la langue, etc. (Demougin, Dumont, 1999 : 131-132), la chanson plurilingue semble intéressante d'un point de vue pratique également.

A côté des éléments paralinguistiques et extralinguistiques, le bi/plurilinguisme présent dans la chanson et dans le public apprenant vient compenser les difficultés dues au niveau de langue des apprenants en leur facilitant considérablement l'accès au sens. Elle s'inscrit de

cette façon dans la logique de ce qui est attendu aujourd'hui de l'école en général et de l'enseignement des langues en particulier :

Dans le contexte contemporain, la mission de l'école est de donner aux apprenants une connaissance active et réflexive de plusieurs langues et cultures étrangères pour les préparer à vivre et travailler dans un monde de plus en plus marqué par des circulations et des trajectoires internationales, par des contacts de langues et de cultures. (Coste, Moore, Zarate, 1998 : 34).

Cependant, son utilisation en classe de langue ne va pas sans poser des problèmes en même temps qu'elle en résout. Les langues en contact et le niveau de connaissance de ces langues par le public risquent parfois de compromettre leur succès auprès des apprenants. Si la présence d'une « grande langue » comme l'anglais peut effectivement se poser en facteur susceptible de faciliter la compréhension de la chanson, la non connaissance des langues présentes dans la chanson comme dans le cas de la chanson de Sally Nyolo *Bonne année*, peut créer parfois un sentiment d'insécurité. Et même dans le cas de la présence d'une « grande langue » comme l'anglais, le risque existe d'enfermer les apprenants dans un va-et-vient permanent entre cette langue et le français, ce qui ne va pas sans poser des problèmes de l'ordre des interférences, du recours fréquent à la traduction, etc.

Le niveau de compétence de l'enseignant dans les langues de la chanson, autrement dit dans la langue cible et dans l'autre langue a également une incidence directe sur l'exploitation de la chanson à étudier. Quelle attitude adopter alors dans le cadre du travail avec la chanson plurilingue en classe de langue ?

Chanson plurilingue : mode d'emploi

Placée sous le signe de la mutation et de l'échange, notre époque se révèle être celle où de plus en plus

le voyage deviendra une part majeure de la formation universitaire et professionnelle ; [où] il faudra démontrer sans cesse des qualités de voyageur pour rester « employable » [...] Au total, dans vingt-cinq ans, environ cinquante million de personnes vivront ailleurs que dans leur pays natal ou que dans le pays natal de leurs parents. (Attali, 2006 : 185, 203).

C'est dans le cadre d'une telle perspective que la didactique des langues doit œuvrer désormais, d'où l'accent mis sur développement des compétences plurilingues et pluriculturelles. Des instruments existent déjà, tels le *CECR, Le Portfolio européen des langues*, la définition du locuteur idéal trilingue, etc.

Mais qu'entend-on par une compétence plurilingue et pluriculturelle ?

On désignera par compétence plurilingue et pluriculturelle, la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un acteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues, et a, à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel. (Coste, Moore, Zarate, 1998 : 12).

Ainsi, tout porte à croire que l'exploitation de cette compétence doit s'avérer particulièrement intéressante et rentable dans le cas d'un public de niveau débutant et élémentaire. Selon la situation, l'individu fera appel à telle ou telle partie de la compétence en question, afin d'entrer en communication avec l'(les) interlocuteur(s) en présence.

A travers notre analyse, nous avons pu remarquer que dans le cas des chansons bilingues, la partie en français est souvent surexploitée par rapport au reste. En outre, en ce qui concerne l'autre langue présente dans la chanson, les auteurs des fiches pédagogiques proposent des

activités qui font appel à certaines opérations cognitives particulières comme la répétition, l'application et l'exploration. En nous basant sur la typologie des opérations cognitives proposée par D'Hainaut (1988 : 201-233) qui distingue : la répétition, la conceptualisation, l'application, l'exploration, la mobilisation, nous souhaiterions exploiter d'autres types d'opérations, à l'aide notamment d'activités nécessitant l'activation du capital langagier et culturel des apprenants⁴. Appuyées sur la même typologie, les activités de type *Evlang* (Kervran, Candelier, 2003 : 67-92) pourraient s'avérer particulièrement intéressantes dans ce cas. En exploitant toutes les opérations susmentionnées, elles permettent une ouverture non seulement sur la partie en français, mais également sur les autres langues présentes dans la chanson. Prenons quelques exemples.

Dans le cas de la conceptualisation, l'apprenant, « placé devant un objet, fournit une réponse commune à la classe à laquelle l'objet appartient, ou qui est un autre objet de cette classe » (D'Hainaut, *ibidem* : 206). Les activités associées à ce type d'opération consistent ainsi à identifier, à classer, à sélectionner, à trier. Les fiches pédagogiques des chansons plurilingues recourent à cette opération essentiellement lors de la phase de compréhension. La présence d'une langue plus ou moins familière à l'apprenant à côté de la langue à apprendre faciliterait considérablement ses efforts dans le cadre des stratégies déployées pour accéder au sens.

Une autre opération cognitive fortement sollicitée lors du travail avec un niveau débutant ou élémentaire, c'est l'application.

Il y a application quand le sujet fournit à une situation une réponse spécifique déterminée en utilisant une relation, une opération ou une structure qu'il a apprise et qui sert d'opérateur à l'activité cognitive d'application. (D'Hainaut, *ibidem* : 215-216).

Cette opération est utilisée par les auteurs de fiches pédagogiques dans le cas des mini-glossaires qui accompagnent les chansons ou de la traduction entière de la chanson en français comme dans *Tellement N'Brick*. Mais les productions bi/plurilingues nous permettent d'aller encore plus loin dans ce sens, à travers, notamment, l'établissement des comparaisons entre les phénomènes linguistiques, l'explication des relations entre éléments appartenant à différentes langues-cultures, etc.

A un niveau débutant ou élémentaire, l'utilisation de chansons bilingues français / anglais par exemple, ou bien dans le meilleur des cas, langue source des apprenants (dans le cas d'un public homogène) / langue cible (ici, le français) serait susceptible de compenser les insuffisances au niveau linguistique en langue cible. L'apprenant se trouve ainsi amené à mobiliser ses compétences linguistiques et culturelles afin de les mettre au service de l'apprentissage de la langue à apprendre. Cette « mobilisation » doit être considérée comme une

activité cognitive qui consiste à extraire du « répertoire cognitif » un ou plusieurs éléments ou informations (produit) répondant à une ou plusieurs conditions précises sans qu'il y ait eu association antérieure de cette condition à ce produit (sinon il y aurait répétition et non mobilisation). » (D'Hainaut, *ibidem* : 226).

Elle semble particulièrement sollicitée durant la phase de la compréhension au cours de laquelle les apprenants sont invités à deviner, à négocier, à reconstituer...

⁴ Le concept de « capital culturel » a été forgé par Bourdieu (1979) par comparaison avec le capital économique. Il paraît important de rappeler ici qu'il « [...] possède les quatre mêmes caractéristiques [que ce dernier]. On sait qu'on peut le quantifier, [...] montrer sa diversité, [...] voir qu'il augmente en fonction de son volume d'origine, [...] vous êtes maître de votre capital [...] » (Porcher, 2004 : 50). La chanson représente ainsi un terrain propice à l'utilisation et au développement du capital culturel.

Conclusion

Fortement sollicitée en classe de langue, la chanson semble avoir du mal à gagner du terrain auprès des publics de niveau débutant ou élémentaire et continue d'être l'apanage des niveaux avancés. En revisitant les répertoires de chansons proposées pour être utilisées en classe de FLE, nous avons remarqué que leur exploitation pédagogique pourrait tirer plus efficacement avantage des compétences plurilingues et pluriculturelles des apprenants, ce qui serait souhaitable, surtout dans les débuts d'apprentissage d'une langue étrangère.

A la recherche d'une chanson susceptible de favoriser l'utilisation de la « capacité d'un individu d'employer à bon escient plusieurs variétés linguistiques » (Cuq, 2003 : 195) nous avons orienté notre attention vers la chanson plurilingue. Reflet des mutations réalisées au sein des sociétés et des modifications au niveau des relations entre les Etats, les langues et les citoyens, la chanson plurilingue est en passe de devenir un phénomène de plus en plus fréquent dans le paysage de la chanson francophone. La classe de langue semble en avoir déjà adopté le principe. Reste à en développer davantage les moyens...

Bibliographie

- ATTALI J., 2006, *Une brève histoire d'avenir*, Fayard, Paris.
- BOIRON M., 2001, « Chansons en classe, mode d'emploi », dans *Le français dans le monde*, n°318, pp. 55-57.
- BOLDUC J., FLEURET C., 2009, « La musique au cœur des pratiques en littératie », dans *Faire la différence... De la recherche à la pratique*, Secrétariat de la littératie et de la numératie, www.edu.gov.on.ca/fre/literacynumeracy/inspire/research/whatWorks.html
- BOURDIEU P., 1979, *La distinction. Critique sociale du jugement*, Editions de Minuit, Paris.
- BRUNSCHWIG C., CALVET L.-J., KLEIN J.-C., 1981, *Cent ans de chanson française*, Editions du Seuil, Paris.
- CALVET L.-J., 1976, *La production révolutionnaire. Slogans, affiches, Chansons*, Payot, Paris.
- CALVET L.-J., 1980a, *La chanson française aujourd'hui*, Hachette, Paris.
- CALVET L.-J., 1980b, *La chanson dans la classe de français langue étrangère*, CLE international, Paris.
- CALVET L.-J., 1981, *Chanson et société*, Payot, Paris.
- CERQUILIGNI B., 2004, « Etre francophone c'est au moins être bilingue », Entretien accordé à G. Vigner, dans *Le français dans le monde*, n° 333, pp. 44-45.
- CONSEIL DE L'EUROPE, 2000, *Cadre européen commun de référence pour les langues*, Didier, Paris.
- CONSEIL DE L'EUROPE, 2000, *Cadre européen commun de référence pour les langues*, Didier, Paris.
- CONSEIL DE L'EUROPE, 2001, *Portfolio européen des langues* [version pour jeunes et adultes], Didier, Paris.
- COSTE D., MOORE D., ZARATE G., 1998, « Compétence plurilingue et pluriculturelle », dans *Le français dans le monde*, n° spécial, Hachette, Paris, pp. 8-69.
- CUQ J.-P. (dir.), 2003, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, CLE international, Paris.
- CUQ J.-P., GRUCA I., 2009, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Presses universitaires de Grenoble, Grenoble.

- D'HAINAUT L., 1988, *Des fins aux objectifs de l'éducation. Un cadre conceptuel et une méthode générale pour établir les résultats attendus d'une formation*, Editions Labor, Bruxelles.
- DEBYSER F., 1969, « Lettre ouverte à la chanson », dans *Le français dans le monde*, n° 66, pp. 6-8.
- DEMOUGIN F., DUMONT P., 1999, *Cinéma et Chanson : Pour enseigner le français autrement*, Delagrave, Midi-Pyrénées.
- DUMONT P., 1998, *Le français par la chanson*, L'Harmattan, Paris.
- GRIMBERT P., 1996, *Psychanalyse de la chanson*, Les belles lettres / Archimbaud, Paris.
- KERVIRAN M., CANDELIER M., 2003, « Les activités Evlang : tâches, objectifs et domaines », dans *L'éveil aux langues à l'école primaire. Bilan d'une innovation européenne*, De Boeck, Bruxelles, pp. 67-92.
- LÜDI G., PY B., 2003, *Etre bilingue*, Peter Lang, Bern.
- MORIN E., 1965, « On ne connaît pas la chanson », dans *Communications*, n°6, Paris, pp. 1-9.
- PORCHER L., 2004, *L'enseignement des langues étrangères*, Hachette, Paris.
- RASSART E., 2008, « Sur un air de FLE... Apprendre avec des chansons francophones actuelles », dans *Français 2000*, pp. 48-55. Consultable sur <http://www.uclouvain.be/cps/ucl/doc/adri/docu>, pp. 1-8. Consulté en décembre 2010.
- ROSEN E., 2005, « La mort annoncée des « quatre compétences » - pour une prise en compte du répertoire communicatif des apprenants en classe de FLE », dans *Glottopol* n° 6, <http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol>, pp. 120-133.
- SERRES M., 1991, *Le Tiers-Instruit*, Editions François Bourin, Paris.

Sites étudiés :

www.cavilamenligne.com

www.tv5.org/TV5Site/...apprendre-francais/accueil_apprendre.php

GLOTTOPOL

Revue de sociolinguistique en ligne

Comité de rédaction : Michaël Abecassis, Salih Akin, Sophie Babault, Claude Caitucoli, Véronique Castellotti, Régine Delamotte-Legrand, Robert Fournier, Emmanuelle Huver, Normand Labrie, Foued Laroussi, Benoît Leblanc, Fabienne Leconte, Gudrun Ledegen, Danièle Moore, Clara Mortamet, Alioune Ndao, Gisèle Prignitz, Georges-Elia Sarfati.

Conseiller scientifique : Jean-Baptiste Marcellesi.

Rédacteur en chef : Clara Mortamet.

Comité scientifique : Claudine Bavoux, Michel Beniamino, Jacqueline Billiez, Philippe Blanchet, Pierre Bouchard, Ahmed Boukous, Louise Dabène, Pierre Dumont, Jean-Michel Eloy, Françoise Gadet, Marie-Christine Hazaël-Massieux, Monica Heller, Caroline Juilliard, Jean-Marie Klinkenberg, Jean Le Du, Marinette Matthey, Jacques Maurais, Marie-Louise Moreau, Robert Nicolai, Lambert Félix Prudent, Ambroise Queffélec, Didier de Robillard, Paul Siblot, Claude Truchot, Daniel Véronique.

Comité de lecture pour ce numéro : Salih Akin (Rouen), Jacqueline Billiez (Grenoble), Karine Blanchon (Paris), Joëlle Gardes-Tamine (Paris 4), Jeanne Gonac'h (Rouen), Amélie Hien (Université Laurentienne, Canada), Cristina Johnston (Stirling), Germain Lacasse (Montréal), Emmanuelle Labeau (Aston), Laure Lansari (Reims-Champagne Ardenne), Emilie Née (Paris 3), Ambroise Queffélec (Université de Provence), Gwenn Scheppler (Montréal), Cyril Trimaille (Grenoble).

Laboratoire LiDiFra – Université de Rouen
<http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol>

ISSN : 1769-7425