



HAL
open science

La chanson contemporaine francophone en classe de FLE. Un projet au Brésil

Lucie Pasquelin

► **To cite this version:**

Lucie Pasquelin. La chanson contemporaine francophone en classe de FLE. Un projet au Brésil. Sciences de l'Homme et Société. 2012. dumas-00736221

HAL Id: dumas-00736221

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00736221>

Submitted on 27 Sep 2012

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

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



La chanson contemporaine francophone en classe de FLE

-

Un projet au Brésil (Vol.1)

**Nom : PASQUELIN
Prénom : Lucie**

UFR LLASIC

Mémoire de master 2 professionnel - 30 crédits – Sciences du langage

Spécialité ou Parcours : Français langue étrangère

Sous la direction de Cristelle Cavalla

Année universitaire 2011-2012



La chanson contemporaine francophone en classe de FLE

-

Un projet au Brésil

(Vol.1)

**Nom : PASQUELIN
Prénom : Lucie**

UFR LLASIC

Mémoire de master 2 professionnel - 30 crédits – Sciences du langage

Spécialité ou Parcours : Français langue étrangère

Sous la direction de Cristelle Cavalla

Année universitaire 2011-2012

Remerciements

Je tiens à remercier sincèrement Cristelle Cavalla qui a accepté pour la seconde fois d'être ma directrice de mémoire. Merci pour son aide, son soutien, ses conseils et surtout sa disponibilité.

Je souhaiterais également exprimer ma reconnaissance à M. Dejour qui m'a offert l'opportunité d'effectuer mon stage à l'Alliance Française de Curitiba, et qui m'a gracieusement trouvé une famille d'accueil le jour de mon arrivée.

J'exprime toute ma reconnaissance aux enseignants de l'Alliance qui ont accepté de collaborer à la réalisation de mon projet, notamment Karine et Léo pour leurs précieux conseils, leur accueil et leur générosité. Je les remercie de m'avoir intégrée dans leur équipe pédagogique, de m'avoir ouvert les portes de leurs classes et de s'être battus pour que mon travail ne tombe pas dans l'oubli.

Un grand merci à mes proches qui ont fait preuve de patience et qui m'ont encouragé lors de la rédaction de ce mémoire. Merci à Florian pour m'avoir poussé à donner le meilleur de moi-même.

Enfin, merci à Patricia Luparelli, qui a su me soutenir dans les moments les plus difficiles et qui m'a fait découvrir le Brésil dans toute sa splendeur.

DÉCLARATION

1. Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.
2. Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.
3. Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.
4. Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations).
5. Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.

NOM : PASQUELIN PRENOM : LUCIE

DATE : 12/09/2012

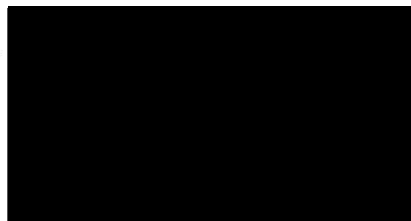


Table des matières

Remerciements	4
Table des matières	6
Introduction.....	11
Partie 1 - Présentation du stage	13
Chapitre 1 - Le contexte du stage	14
1) Le contexte politique linguistique.....	14
1.1) Organisation politique du Brésil : un pays divisé en plusieurs États.....	14
1.2) Curitiba	14
1.3) Organisation de la politique éducative brésilienne	15
TABLEAU N° 1 : COMPARAISON ENTRE LE SYSTÈME SCOLAIRE FRANÇAIS ET LE SYSTEME BRESILIEN	16
1.4) Le français au Brésil.....	16
1.4.1) La communauté française au Brésil	16
1.4.2) La place du français dans l'enseignement au Brésil.....	17
1.4.3) Le français à Curitiba	17
2) Le contexte institutionnel	18
2.1) Un stage en Alliance Française.....	18
2.2) Un stage à l'Alliance Française de Curitiba	18
2.2.1) Acteurs et hiérarchie.....	18
SCHÉMA N°1 : HIÉRARCHIE.....	19
2.2.2) Public et répartition des classes.....	19
2.2.3) Répartition des classes, cours et examens	20
TABLEAU N°2 : REPARTITION DES CLASSES.....	20
Chapitre 2 - Le projet et la problématique	22
A) La commande soumise lors du stage	22
1) Présentation et explication du projet.	22
1.1) La commande initiale	22
1.2) Évolution de la commande : vers le projet final	23
1.2.1) Obstacles à la commande initiale et solutions envisagées	23

1.2.1.1) Les rapports entre enseignants.....	23
1.2.1.2) Alternative choisie	24
1.2.1.3) La gestion horaire des cours	25
1.2.1.4) Discussions et résultats.....	26
B) Élaboration de la problématique	26
1) Identification des besoins : Pourquoi cette commande ?.....	26
1.1) Maintien du prestige de l'Alliance	27
1.2) Motiver les apprenants	27
1.3) Introduire du français parlé en classe.....	27
1.4) Actualiser le répertoire musical des enseignants	28
1.5) Enrichir le contenu d'Echo	28
2) La problématique	29
2.1) Définition de la problématique.....	29
2.2) Interrogations suscitées par la problématique	29
Chapitre 3 - Outils pour développer le projet : démarche adoptée lors de la préparation et de la réalisation de la commande.....	31
1) Phase de préparation.....	31
1.1) Observation et analyse des pratiques enseignantes	31
1.2) Observation et analyse du contenu de la Méthode Echo A2.....	31
1.3) Observation de cours	32
1.4) Recherches théoriques.....	32
1.5) Sélection des chansons	32
2) Phase de conception	33
2.1) Didactisation des chansons.....	33
2.2) Présentation du projet aux enseignants de l'AF	33
2.3) Conception des livrets « clé en mains ».....	34
2.4) Intervention en classe	34
2.5) Organisation et mise en place du cours « test ».....	35
2.6) Remédiation et finalisation de la commande	35
Chapitre 4 - Actions réalisées sur le terrain	36
1) Pratique enseignant insuffisante	36

2) Cours « à la carte »	36
3) Remplacement et interventions.....	37
4) Réinvestissement d'un projet de Master 1	37
5) La semaine de la francophonie	38

TABLEAU N°3 : RÉCAPITULATIF DES DIFFÉRENTES MISSIONS PROPOSÉES.... 40

Partie 2 - POURQUOI INTEGRER LA CHANSON EN TANT QUE DOCUMENT AUTHENTIQUE EN CLASSE DE FLE ?	41
--	----

Chapitre 5 - Le document authentique en cours de FLE..... 42

1) Document authentique versus document didactisé.....	42
2) Pourquoi utiliser les documents authentiques en classe de FLE ?	43
2.1) Inconvénients de l'exploitation de documents authentiques en cours de FLE	43
2.1.2) Le problème de péremption	44
2.1.3) Le problème d'adaptabilité.....	44
2.2) Avantages de l'exploitation de documents authentiques en cours de FLE	45
2.2.1) Une présence reconnue officiellement.....	45
2.2.2) Documents authentiques et français « véritable ».....	46
2.2.3) Les documents authentiques : une consommation sociale.....	47
2.2.4) Les documents authentiques : une évolution des représentations.....	47
2.2.5) Les documents authentiques : un complément des manuels de FLE ?	47
2.2.6) Les documents authentiques : une nouvelle source de motivation ?	48
3) Synthèse : les documents authentiques en cours de FLE	49

Chapitre 6 - La chanson en cours de FLE..... 50

1) La chanson contemporaine à l'Alliance Française de Curitiba : à la découverte du nouveau répertoire musical francophone	50
1.1) Une diffusion précaire.....	50
1.2) La chanson contemporaine : définition	51
2) Les chansons et les manuels de FLE.....	52
2.1) Pourquoi créer des supports complémentaires aux manuels ?.....	52

2.2) Impact du coût des manuels sur l'enseignement	53
3) La chanson en classe de langue : une image positive ?	53
3.1) La chanson en cours de FLE : un apport bénéfique pour le groupe classe ? ...	54
3.1.1) La chanson : synonyme de motivation ?	54
3.1.2) La chanson : vers de nouvelles stratégies d'apprentissage pour les apprenants	57
3.2) Intérêts au plan linguistique de l'exploitation de la chanson contemporaine francophone en cours de FLE	59
3.2.1) La chanson : une approche différente de la langue cible	59
3.3) Intérêts au plan didactique de l'exploitation de la chanson contemporaine francophone en cours de FLE	62
3.3.1) La chanson et la mémorisation	62
3.3.2) La chanson : une acquisition des quatre compétences de communication ?	63
3.3.3) La chanson : une rencontre entre langue et culture.	65
4) La chanson en classe de FLE : une image négative ?	70
4.1) Remise en question de l'enseignant	70
4.2) Insécurité des enseignants	71
4.3) Un travail sans fin	72
5) Synthèse	73

Partie 3 - COMMENT INTEGRER LA CHANSON EN TANT QUE DOCUMENT AUTHENTIQUE EN CLASSE DE FLE ?	76
--	----

Chapitre 7 - Les critères de sélection	78
--	----

1) Comment choisir les thèmes à développer ?	78
1.1) Le questionnaire	78
1.2) Les douze thèmes sélectionnés	78
2) Les critères de sélection d'une chanson	82
2.1) Des critères sonores	82
2.2) Des critères linguistiques et didactiques	83
2.3) Un choix personnel	85

Chapitre 8 - Comment didactiser une chanson ?.....	86
1) Organisation des livrets pour les modules « Le français en chansons 1, 2 et 3 »86	
1.1) « Le français en chansons : livret de l'apprenant ».....	86
1.2) « Le français en chansons : livret du professeur ».....	86
1.3) « Mémo : le français en chansons ».....	87
2) Organisation des séquences didactiques.....	88
2.1) Mise en route.....	88
2.2) Découverte.....	89
2.3) Compréhension et Expression.....	90
2.4) Pour aller plus loin.....	92
2.5) Le Mémo.....	93
BILAN.....	94
1) Bilan de la phase de recherche.....	94
2) Bilan de la phase de sélection.....	95
3) Bilan de la phase de conception.....	97
4) Réponse à la problématique.....	99
CONCLUSION.....	101
BIBLIOGRAPHIE.....	103
DISCOGRAPHIE.....	106
ANNEXES.....	107
Table des annexes.....	108

Introduction

Le Master « Français Langue Étrangère » (orientation professionnel), mis en place à l'Université Stendhal de Grenoble, offre aux étudiants inscrits l'opportunité d'effectuer un stage de professionnalisation à l'étranger. Nous avons ainsi l'occasion de partir enseigner et de réaliser un projet d'ingénierie au sein d'une Alliance Française, d'une école ou d'un Institut dispensant des cours de FLE à condition de trouver par nous-mêmes un organisme prêt à nous accueillir et à nous proposer un stage conventionné.

En ce qui me concerne, après plusieurs mois de recherche, j'ai accepté une offre émise par le directeur de l'Alliance Française de Curitiba située au sud du Brésil. La commande initiale de ce stage (cette dernière a fortement évolué une fois sur place) consistait en l'élaboration d'un projet d'ingénierie pédagogique (création de matériel didactique pour le corps enseignant) couplé d'une dimension d'ingénierie de formation (former les enseignants à utiliser ce matériel). Étant donné que toutes les exigences requises par l'Université Stendhal étaient remplies, une convention a été signée par les différents membres concernés (la stagiaire, le tuteur de stage et l'Université). Ce stage de professionnalisation s'est donc déroulé à l'Alliance Française de Curitiba du 1er Février au 31 Mai 2012.

Ce mémoire fait état des actions qui ont été réalisées sur le terrain afin de mener le projet à son terme. Comme nous venons de le préciser, la commande de départ consistait à créer des supports pédagogiques pour les enseignants de l'Alliance, et plus précisément : la didactisation de chansons contemporaines francophones complémentaires au contenu de la Méthode Echo A2 (Girardet & Pecheur, 2010).

La première partie de ce mémoire consistera à expliciter le contexte politique linguistique et institutionnel de ce stage, tout en détaillant comment s'est mis en place ce projet qui nous a permis d'aboutir à l'élaboration de la problématique.

Nous ferons ensuite une brève mise au point théorique sur l'utilisation des documents authentiques en cours de langue qui nous conduira progressivement au thème qui nous intéresse pour cette étude : la chanson contemporaine francophone. Nous tenterons d'expliquer les divers intérêts de la didactisation d'un tel support au sein d'une classe de FLE afin de répondre à la question suivante : « Pourquoi intégrer des

chansons contemporaines francophones en tant que document authentique à un cours de FLE ? ».

Nous finirons notre étude par une réflexion théorique et personnelle quant à la manière de procéder face à l'élaboration d'un projet de ce type ce qui nous amènera logiquement à une seconde interrogation : « Comment intégrer ces chansons à un cours de FLE ? ». Pour cela, nous analyserons l'ensemble du travail conçu pour mener le projet à son terme dans le but d'apporter une réponse claire et objective à notre problématique.

Partie 1

-

Présentation du stage

Chapitre 1 - Le contexte du stage

1) *Le contexte politique linguistique*

1.1) Organisation politique du Brésil : un pays divisé en plusieurs États

Le Brésil est une fédération divisée en vingt-six États et un District Fédéral qui n'est autre que la ville de Brasilia (capitale). Il demeure le plus vaste pays d'Amérique Latine car il compte à ce jour plus de cent quatre-vingt douze millions d'habitants pour une superficie dépassant les huit millions de kilomètres carré (8 514 876 km²) (*Cf. Annexe 1 : Carte du Brésil, p109*). Ce pays reste à ce jour la dernière trace de l'héritage des colonies portugaises sur le continent américain, d'où sa langue officielle : le portugais.

L'organisation politique du Brésil est fortement décentralisée car le pouvoir est réparti entre trois instances autonomes :

- L'Union : gère tout ce qui est en rapport avec l'intérêt national du pays tels que la gestion du développement urbain, les déclarations de guerre, les relations internationales, etc.

- Les États et les communes : gèrent et prennent toutes les décisions relatives à l'Éducation, à l'environnement et à la santé publique.

- Le District Fédéral : a été créé en 1960 suite au transfert de la capitale de Rio de Janeiro à Brasilia. Il gère les trois principaux pouvoirs du pays (législatif, exécutif et judiciaire).

1.2) Curitiba

Ce stage s'est déroulé à Curitiba qui est la capitale de l'État du Paraná. Cette ville se situe au sud de Sao Paulo. Elle est réputée pour sa diversité linguistique et culturelle. En effet, Curitiba a connu d'importantes vagues d'immigrations car depuis la fin du XIX^e siècle cette dernière a accueilli plus d'une dizaine de nationalités différentes dont la majorité vient du continent Eurasien. Dès 1870, la ville a vu croître une importante concentration de nationalités Portugaises, Espagnoles, Italiennes, Allemandes, Anglaises, Polonaises, Suisses, Françaises, Ukrainiennes et Japonaises. Curitiba a su profiter de ces nombreux flux migratoires car chaque communauté présente sur ce territoire a participé à l'essor de la ville.

La ville de Curitiba est donc pluriculturelle. En effet, les Curitibaïns sont confrontés tous les jours à un véritable melting-pot de langues et de cultures plus différentes les unes des autres et Curitiba met un point d'honneur à favoriser la promotion et l'enrichissement de cette diversité. Il serait donc aisé de trouver un public intéressé par l'apprentissage de la langue et de la culture française.

1.3) Organisation de la politique éducative brésilienne

Au Brésil, le système éducatif est décentralisé et est constitué d'institutions publiques et d'établissements privés. Il est contrôlé par le Ministère de l'Éducation (MEC) qui est lui-même secondé par le Conseil National de l'Éducation. La scolarité est obligatoire pour tous les enfants âgés de six à quatorze ans : les pouvoirs publics doivent donc assurer une place à chaque citoyen en âge d'être scolarisé. L'organisation du système éducatif brésilien comporte trois branches principales :

-L'éducation infantile : élèves âgés de trois à cinq ans.

-L'enseignement fondamental : élèves âgés de six à quatorze ans. L'enseignement se fait en portugais et peut être fait en langues maternelles pour les communautés amérindiennes. Les élèves peuvent choisir d'étudier une langue vivante en option (anglais, espagnol, ou langues amérindiennes).

-L'enseignement moyen : élèves âgés de quinze à dix-sept ans. L'enseignement se fait en portugais, les élèves peuvent également choisir d'étudier une langue vivante en option (anglais, espagnol, ou langues amérindiennes).

-Les élèves qui souhaitent poursuivre leurs études à un niveau supérieur doivent passer un examen d'entrée (le « Vestibular »). La majorité des universités brésiïennes sont privées et l'accès aux établissements publics est très restreint :

L'écart entre établissements publics et privés s'est sensiblement accru ces dernières années. En 2003, la répartition était de 11,1 % pour le public et 88,9 % pour le privé [...] Les établissements publics sont, qualitativement, les meilleurs du pays [...] [et] l'accès à l'université se fait sur concours car les places disponibles sont limitées surtout dans le public (266 401, contre 989 457 dans le privé en 2007). (*France Diplomatie, 2010 [en ligne]*)

Les frais d'inscription et de scolarité des universités brésiïennes dépendent donc du prestige et des enseignements proposés par les établissements. Enfin, le cursus

d'étude est différent par rapport au système français car la Licence dure quatre ans, le Master dure deux ans et demie et le doctorat dure quatre ans.

TABLEAU N° 1 : COMPARAISON ENTRE LE SYSTÈME SCOLAIRE FRANÇAIS ET LE SYSTEME BRESILIEN

ÂGES \ PAYS	BRESIL	FRANCE
3 ans	EDUCATION INFANTILE	MATERNELLE
4 ans		
5 ans		
6 ans	ÉDUCATION FONDAMENTALE	ÉCOLE ÉLÉMENTAIRE
7 ans		
8 ans		
9 ans		COLLÈGE
10 ans		
11 ans		
12 ans	ENSEIGNEMENT MOYEN	LYCÉE
13 ans		
14 ans	ENSEIGNEMENT UNIVERSITAIRE	ENSEIGNEMENT UNIVERSITAIRE
15 ans		
16 ans		
17 ans		
18 ans et +		

1.4) Le français au Brésil

1.4.1) La communauté française au Brésil

Selon les chiffres publiés par la MFE (Maison des Français de l'étranger), à la fin de l'année 2011, le Brésil enregistrait plus de vingt mille expatriés français sur son territoire pour une population totale de cent quatre vingt dix millions de Brésiliens. La présence française dans ce pays est donc minime car son taux n'est que de 0.013%.

La communauté française au Brésil est estimée à 25 000 personnes. Plus de la moitié réside dans l'État de Sao Paulo (9 261 inscrits), on compte 7200 inscrits à Rio de Janeiro, tandis que c'est dans la circonscription de Brasilia (la plus vaste) que les Français sont les moins nombreux (3 577 personnes). (*Ministère des Affaires Étrangères et Européennes, 2011[en ligne]*)

Le reste des expatriés est répartie au sud du Brésil dans certaines villes de l'État du Paraná, parmi lesquelles se trouve Curitiba.

Enfin, malgré son faible taux, la présence de la communauté française est officiellement reconnue par le gouvernement brésilien car elle est représentée par plusieurs Français à l'assemblée des Français de l'étranger qui participent tous activement à l'essor économique et industriel du pays.

Plus de 350 filiales d'entreprises françaises sont implantées au Brésil (dont 80% dans la circonscription de Sao Paulo). La plupart des grands groupes

français sont représentés et emploient directement quelque 230.000 personnes.
(*Ministère des Affaires Étrangères et Européennes, 2011[en ligne]*)

Par conséquent, même si le nombre, de Français présent au Brésil ne représente qu'un faible pourcentage, cette communauté contribue au développement économique du pays : sa présence ainsi que son rôle sont officiellement reconnus par cet État.

1.4.2) La place du français dans l'enseignement au Brésil

Le taux d'apprenants en langue française ne représente que 0,5% de la population scolarisée. Seuls les deux principaux États brésiliens (Sao Paulo et Rio), ainsi que le District Fédéral ont rendu obligatoire l'apprentissage du français langue seconde dans leur système éducatif.

[...] le français demeure bien présent comme deuxième langue étrangère après l'anglais, dans la scolarité des deux états les plus importants, São Paulo où 7000 élèves étudient le français dans le secondaire public, et Rio où ce sont 80000 élèves qui continuent à l'apprendre, ainsi que dans le District Fédéral et en Amapa, État frontalier de la Guyane, qui compte 22.000 apprenants de français, dont 20.000 dans les 110 collèges publics (sur un total de 200) où son enseignement est obligatoire. (*Dahlet, 2009[en ligne]*)

Le seul moyen d'avoir accès à cet enseignement est donc de s'inscrire dans des institutions qu'elles soient privées ou publiques (ex. Alliance française, CELIN), ou de suivre sa scolarité dans des lycées français privés mais qui ne demeurent qu'au nombre de trois : Lycée Mitterrand à Brasilia, Lycée Molière à Rio de Janeiro, et Lycée Pasteur à Sao Paulo.

1.4.3) Le français à Curitiba

L'apprentissage de la langue française dans l'État du Paraná, et plus précisément à Curitiba est rendu possible grâce à l'ouverture de plusieurs centres linguistiques et culturels francophones. La ville compte une Alliance française depuis 1945, une École MLF/Renault do Brasil (enseignement du primaire au collège) qui a été ouverte en 1996 pour les enfants des cadres de l'entreprise Renault dont l'implantation à Curitiba est conséquente. Cette capitale compte également un centre de français du Québec dans le but de favoriser les échanges universitaires entre le Brésil et le Québec. Enfin, l'Université Fédéral du Paraná (UFPR) comprend un département de français langue étrangère : Le CELIN qui se veut être un centre linguistique et interculturel.

2) Le contexte institutionnel

2.1) Un stage en Alliance Française

L'Alliance française est un mouvement international qui a vu le jour en 1883. Cette dernière avait été créée dans le but de :

[...] maintenir et étendre l'influence de la France par la propagation de sa langue dans les colonies et à l'étranger. (Dubois, 2006 [en ligne])

Aujourd'hui cet objectif a évolué, les Alliances se sont données pour mission d'enseigner le français dans le monde tout en développant la connaissance des cultures francophones. Ce mouvement international rassemble toutes les Alliances en activité dans le monde (environ mille Alliances répertoriées) et l'ensemble de ses principes est garanti par la Fondation Alliance Française :

Article 1 : Les Alliances françaises sont des associations à buts non lucratifs, autonomes, et de droit local, mais inscrites dans un mouvement international se réclamant des idéaux et des principes dont la Fondation Alliance française est la garante [...] » (Fondation Alliance française, 2007[en ligne])

L'objectif étant de promouvoir et développer la langue et la culture française, chaque Alliance se doit donc de proposer des cours de français général et spécifique ainsi que des activités, des manifestations culturelles et un certain nombre de ressources documentaires ayant pour thème la France mais aussi tous les pays francophones.

2.2) Un stage à l'Alliance Française de Curitiba

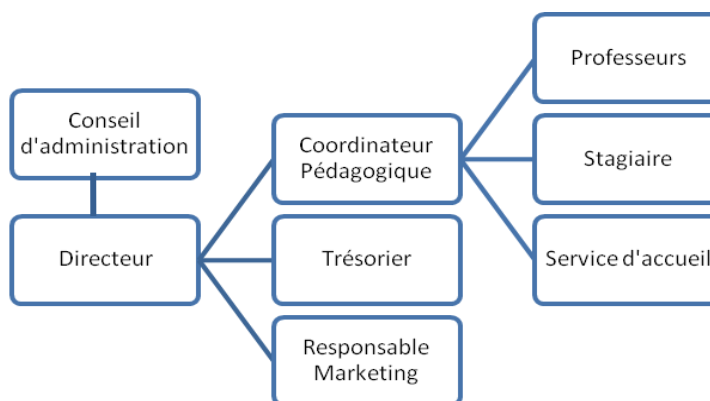
L'Alliance française de Curitiba est une institution culturelle qui a ouvert ses portes pour la première fois en 1945. Cette association compte aujourd'hui deux locaux : l'Alliance Centrale, nommée Prudente, qui regroupe la majorité du personnel administratif et éducatif, et une annexe, nommée Fabrika, ouverte depuis un an pour faire face à l'augmentation du nombre d'inscrits. En effet, cette institution enregistre une moyenne de deux mille inscriptions par an. L'Alliance dispose également d'un café et d'une médiathèque grâce auxquels sont organisées de nombreuses activités culturelles en partenariat avec des institutions locales (Exemple : le café philosophique, théâtre, lecture publique,...).

2.2.1) Acteurs et hiérarchie

-La direction de l'Alliance de Curitiba est tenue par M. Christian Dejour qui a effectué sa prise de poste en janvier 2012, il gère tous les aspects éducatifs de cette institution.

- Le conseil d'administration s'occupe de la partie logistique de l'Alliance.
- Le coordinateur pédagogique gère l'attribution des classes et l'emploi du temps des professeurs tout en s'occupant de l'organisation générale des cours pour les deux locaux de l'Alliance.
- La responsable Marketing gère la communication et la publicité des deux Alliances de Curitiba. Elle est chargée de faire la promotion des cours et d'en maintenir l'excellente réputation.
- La trésorière gère les dépenses de l'Alliance (rémunération de l'ensemble du personnel, achat de matériel et de fournitures, paiement de toutes les factures, etc.)
- Une vingtaine de professeurs intervient sur l'ensemble des locaux de l'Alliance: La Fabrika compte cinq enseignants et Prudente en compte seize.
- Un(e) stagiaire français(e) qui s'occupe de la création de nouveaux supports pédagogiques, et qui doit prendre en charge des cours de perfectionnement linguistique et de conversation.
- Le service d'accueil comprend six employés (trois dans chaque local) qui ont pour rôle principal d'accueillir le public au sein de l'Alliance, d'enregistrer les inscriptions au cours et de gérer la disponibilité et la répartition des salles de classe.

SCHÉMA N°1 : HIÉRARCHIE



2.2.2) Public et répartition des classes

Les cours à l'Alliance Française sont très chers et ne sont donc pas accessibles à tous. Le public fréquentant l'AF¹ est majoritairement issu des classes aisées et l'Alliance doit répondre aux besoins de deux types de profils distincts :

¹ AF : Alliance Française

- Public dont la motivation pour l'apprentissage du français relève principalement d'obligations et d'objectifs professionnels telles qu'une mutation dans un pays francophone, une candidature pour une bourse d'étude, une participation à un programme d'échange avec la France ou le Québec, etc. (80% du nombre total d'inscrits).

- Public dont la motivation relève simplement de l'attachement à la culture et à la langue française. (20% du nombre total d'inscrits).

Par conséquent, l'Alliance se doit de proposer des cours de qualité et ce dans un temps imparti réduit. (Ex. Un quadrimestre, soit 108 heures, pour passer du niveau A1 à A2 [54 heures pour le A1.1 et A1.2]).

2.2.3) Répartition des classes, cours et examens

TABLEAU N°2 : REPARTITION DES CLASSES

NIVEAUX	NOMBRE DE CLASSES	TOTAUX
A1.1	19	36
A1.2	17	
A2.1	15	25
A2.2	10	
Cours semi-intensifs (A1 + A2)	1	1
N5 ²	7	7
N6 ³	4	4
N7 ⁴	7	7
N8 ⁵	4	4
N9 ⁶	2	2
Cours Semi-Intensifs (N8+N9)	1	1
		87 classes

En Mars 2012, une fois les inscriptions finies, l'AF a ouvert un total de quatre-vingt sept classes et depuis peu les enseignants sont passés de la Méthode « Tout Va Bien ! » (*Auge, Cañada Pujols, Marllhens & Martin, 2005*) à « Echo » (*Girardet & Pecheur 2010*). Les groupes débutants et intermédiaires (de A1.1 à A2.2) étudient donc

² N5 : Correspond au niveau B1.1 du CECRL

³ N6 : Correspond au niveau B1.2 du CECRL

⁴ N7 : Correspond au niveau B1.3 du CECRL

⁵ N8 : Correspond au niveau B1.4 du CECRL

⁶ N9 : Correspond au niveau B2 du CECRL

avec « Echo » tandis que les groupes avancés à autonomes finissent leur cursus avec « Tout Va Bien ! ».

En complément des cours de français généraux, l'Alliance propose diverses sessions que les élèves peuvent suivre afin de perfectionner leur niveau ou enrichir leurs connaissances quant à la culture française :

→ Les cours supérieurs : Actualité en français, Civilisation, Littérature, Perfectionnement et Traduction.

→ Les cours modulaires : Compréhension orale, Français à la carte, Français de l'entreprise, Français juridique, Français pour le troisième âge, Français pour les professionnels de la santé, Français pour le voyage, Lire ensemble, Paris Je T'aime, Traduction Collective et théâtre contemporain français.

→ Les cours pour enfants et adolescents : Cours enfants (à partir de six ans) et Cours adolescents (à partir de dix ou onze ans).

Le projet que j'ai réalisé au cours de ce stage sera proposé à la rentrée scolaire prochaine parmi la catégorie « cours modulaire ».

Enfin, l'Alliance Française de Curitiba est habilitée à faire passer divers examens officiels à ces élèves :

→ CAPES et CNPQ : sont des tests linguistiques obligatoires pour tous les candidats souhaitant participer au programme de bourse d'études pour la France tel que "Sciences sans frontières".

→ DELF et DALF sont des diplômes dont la validité est reconnue mondialement permettant d'évaluer les différents niveaux du CECR.

→ TCF et le TEF (Test de Connaissances de Français et Test d'Évaluation du Français) s'inscrivent eux aussi dans le cadre du programme d'échange Franco-Brésilien "Sciences sans frontières" mais également dans le cadre de bourses d'échange entre le Brésil et le Québec.

Chapitre 2 - Le projet et la problématique

A) La commande soumise lors du stage

La commande soumise avant le début de ce stage relevait à la fois de l'ingénierie pédagogique et de l'ingénierie de formation. Cependant, au fil des semaines ce projet a fortement évolué pour finir par se concentrer uniquement sur l'aspect pédagogique. Cette partie nous permettra d'expliquer comment et pourquoi la commande a autant changé entre la signature de la convention et la dernière semaine de stage.

1) Présentation et explication du projet.

1.1) La commande initiale

La commande de stage a été émise par le directeur de l'Alliance Française, M. Christian Dejour, et cette dernière était constituée d'un projet assez ciblé. En effet, il souhaitait que son stagiaire réfléchisse à la didactisation de documents authentiques pouvant être utilisés en complément de la Méthode Echo (*Girardet & Pecheur, 2010*) pour le niveau intermédiaire A2. Suite à plusieurs entretiens, le directeur a suggéré d'orienter les recherches sur l'exploitation de chansons car les élèves de son institution sont très réceptifs à ce genre de supports (la musique faisant partie intégrante de la culture Brésilienne). La mission principale de ce stage consistait donc dans un premier temps en une didactisation de chansons en tant que documents authentiques pouvant être intégrées à la Méthode Echo A2 (*Girardet & Pecheur, 2010*). Dans un second temps, l'élaboration de ces supports pédagogiques devait donner lieu à une mission d'ingénierie de formation dont l'intitulé exact n'était autre que : « *Formation des professeurs de l'Alliance à la didactisation et à l'exploitation de chansons contemporaines Françaises complémentaires à la Méthode Echo A2* ». Une fois l'ensemble des supports sélectionnés et didactisés, quatre ateliers devaient être organisés afin de former les enseignants à sélectionner et exploiter des chansons en répondant à des objectifs définis dans le but de diversifier leurs cours tout en respectant le contenu proposé par la Méthode Echo (*Girardet & Pecheur, 2010*).

Par conséquent, la commande initiale proposée au début de ce stage devait associer à la fois un projet d'ingénierie pédagogique (didactiser des chansons contemporaines complémentaires à Echo A2) et un projet d'ingénierie de formation

(former les professeurs de l'Alliance à la didactisation et l'exploitation de ces chansons).

1.2) Évolution de la commande : vers le projet final

Lors de la préparation et de l'élaboration de cette commande, plusieurs obstacles sont venus entraver ce projet et l'ont contraint à être modifié.

1.2.1) Obstacles à la commande initiale et solutions envisagées

1.2.1.1) Les rapports entre enseignants

Une première réunion a été organisée avec les professeurs de l'Alliance afin de leur présenter le projet et la planification de la formation à suivre. Malheureusement rien ne s'est déroulé comme prévu. En effet, comme évoqué précédemment, cette rencontre devait être suivie par la mise en place de quatre ateliers dans lesquels une mise au point théorique devait être faite ainsi qu'une formation des enseignants à sélectionner des chansons en respectant des objectifs définis et imposés par le contenu de la Méthode, à didactiser chacune de ces chansons pour un cours d'une durée comprise entre une heure et demie et une heure cinquante (durée des cours de l'Alliance) et à les exploiter dans leurs classes respectives. Or, malgré de nombreuses sollicitations aucun retour n'a été émis de la part des professeurs de Prudente (local principal de l'Alliance). Seul les trois professeurs de la Fabrika concernés par cette formation ont pris la peine de répondre aux mails envoyés et ont été enthousiastes quant à la formation proposée. Même avec un peu de recul nous n'avons que très peu de réponses à apporter face à ce manque de réaction. Nous savons qu'il peut être difficile pour un(e) stagiaire de prendre ses marques et de faire ses preuves dans un milieu professionnel dans lequel les acteurs principaux exercent et collaborent ensemble depuis plus d'une dizaine d'années (certains professeurs officient depuis plus de vingt ans). Les trois seuls enseignants natifs de l'Alliance de Curitiba ont également confié lors de ce stage que les français étaient difficilement acceptés et intégrés par les enseignants Brésiliens. Ont-ils peur de la concurrence ? Veulent-ils instaurer un système de hiérarchie reposant sur le principe de l'ancienneté ? Refusent-ils d'être formés et conseillés par une stagiaire n'ayant que très peu d'expérience et dont la différence d'âge s'élève pour certains à plus de quarante cinq ans ? Encore aujourd'hui ces questions restent en suspend, et nous ont conduit à orienter le projet dans une toute autre direction.

1.2.1.2) Alternative choisie

Après mûres réflexions, et suite à plusieurs entretiens avec le tuteur de stage, la décision de mettre de côté l'aspect « ingénierie de formation » a été jugée nécessaire afin de privilégier l'ingénierie pédagogique. La commande initiale a donc été modifiée et orientée vers la création d'un cours modulaire au profit de l'Alliance intitulé « le français en chansons ». Afin de rester dans l'idée de départ, nous nous sommes fixés pour objectif de concevoir un total de vingt-quatre heures de cours complémentaires à la Méthode Echo A2. En effet, pour chaque leçon (douze leçons réparties en trois unités), devait être créée une séquence de deux heures, conçue uniquement à partir de l'exploitation d'une chanson francophone contemporaine. Le but final était donc de soumettre à la direction de l'Alliance, un cours modulaire payant de vingt quatre heures, soit douze séances, dans lequel les apprenants de niveau A2.1 à A2.2 pourraient être confrontés à douze chansons didactisées en rapport direct avec le contenu de leur Méthode. Une fois toutes les chansons sélectionnées et didactisées, le(a) stagiaire devait s'engager à proposer un support pédagogique « clé en mains » constitué d'un livret du professeur et d'un livret de l'élève pour chaque niveau.

Récapitulatif du projet : Cours modulaire pour le niveau A2 « Le français en chansons » :

- **Niveau A2.1** = « Le français en chansons 1 » avec comme contenu les chansons didactisées pour les leçons un à six de la méthode Echo A2.

(Durée = douze heures)

→Matériel mis à disposition des enseignants :

- « Le français en chansons 1 – Livret du professeur »

- « Le français en chansons 1 – Livret de l'apprenant »

- **Niveau A2.2** = « Le français en chansons 2 » avec comme contenu les chansons didactisées pour les leçons sept à douze de la Méthode Echo A2.

(Durée = douze heures)

→Matériel mis à disposition des enseignants :

- « Le français en chansons 2 – Livret du professeur »

- « Le français en chansons 2 – Livret de l'apprenant »

Or, un second obstacle est venu contrarier le projet et nous a engagé vers de nouvelles modifications.

1.2.1.3) La gestion horaire des cours

Suite à une nouvelle concertation avec la direction et le coordinateur pédagogique il a été précisé qu'il n'est pas dans la logique de l'AF de Curitiba de proposer des cours modulaires excédant une durée totale de huit heures pour plusieurs raisons :

- 1- Un cours modulaire de plus de huit heures entraîne nécessairement un engagement financier conséquent pour les élèves de l'Alliance. Ces derniers payent déjà très cher pour des cours de français général, donc il peut être difficile pour ces derniers de s'engager et de financer un cours supplémentaire de plus de huit heures qui plus est facultatif.
- 2- Suivre un cours modulaire qui dure aussi longtemps implique obligatoirement un engagement sur la durée pour les apprenants. Beaucoup d'entre eux ont un travail et doivent déjà prendre sur leur temps libre pour suivre les cours de français général. Un cours de douze heures se déroulera forcément plusieurs fois par semaine ou, s'il n'est proposé qu'une fois par semaine, s'étendra sur une durée trop longue. Il est difficile voire impossible pour les élèves de s'engager sur du long terme.
- 3- Si le cours « Le français en chansons » se différencie autant par sa durée des autres cours modulaires, un problème d'organisation va se poser sur le plan administratif : erreur de paiement et/ou d'encaissement, confusion dans les emplois du temps, problème de répartition des salles de classes, etc.
- 4- Les sessions de cours sont toutes réparties en quadrimestre à l'AF. C'est pourquoi il ne faut pas proposer un cours modulaire qui dure trop longtemps afin de respecter le temps imparti à chaque session.

Après avoir pris connaissance de toutes ces formalités, il devenait difficile de maintenir le projet tel qu'il était. Une ultime solution, qui cette fois-ci a été définitivement approuvée, a donc été envisagée.

1.2.1.4) Discussions et résultats

Il a été décidé de conserver les deux idées principales de départ qui ne sont autres que la didactisation de douze chansons complémentaires à la Méthode Echo A2 (donc vingt quatre heures de cours) et la création d'un cours modulaire « Le français en chansons » que nous avons couplé tout en prenant en compte toutes les contraintes cités précédemment. C'est ainsi que le projet final a enfin vu le jour. Nous avons proposé de concevoir un cours modulaire de vingt quatre heures en trois étapes.

-Le français en chanson 1 = Chansons n°1 à 4 (2x4h = 8heures)

-Le français en chanson 2 = Chansons n°5 à 8 (2x4h = 8heures)

-Le français en chanson 3 = Chansons n°9 à 12(2x4h = 8heures)

Ce cours ne sera plus uniquement destiné qu'aux apprenants de niveaux A2. Le directeur a pensé qu'il serait plus profitable à l'Alliance d'ouvrir ce cours à un public plus large. L'unique exigence requise est que les intéressés puissent justifier au minimum d'un niveau A2.1 et au maximum d'un niveau N5⁷ ou N6⁸. Nous avons fait ce choix car si les apprenants ont un niveau trop faibles ils seront dans l'incapacité de suivre ce cours et d'y participer activement, et au contraire s'ils ont un niveau trop élevé ce module sera trop facile et donc inadapté pour eux, ils ne pourront pas progresser. Si le nombre d'inscrits est conséquent il est également envisageable, voire recommandé de faire différents groupes de niveau.

Par conséquent, ce projet d'ingénierie pédagogique a pris forme et a évolué au fil de ce stage. Sa forme finale n'a été décidée que lors des trois dernières semaines. Un travail d'adaptation face à la demande et au contexte de l'Alliance a donc été nécessaire afin de respecter au mieux les exigences requises par la commande de stage.

B) Élaboration de la problématique

1) Identification des besoins : Pourquoi cette commande ?

La commande confiée lors de ce stage n'a pas été émise au hasard. Pour diverses raisons, M. Dejour a insisté sur le fait que le projet à réaliser porte sur l'exploitation de chansons contemporaines francophones, complémentaires à la Méthode Echo, C'est

⁷ N5 = Niveau B1.1 du CECRL

⁸ N6 = Niveau B1.2 du CECRL

ainsi qu'ont pu être identifiés les premiers objectifs qui ont guidé la démarche à suivre tout au long de ce stage et ont permis d'élaborer la problématique.

1.1) Maintien du prestige de l'Alliance

L'Alliance Française de Curitiba est dotée d'une réputation prestigieuse. Pour toutes les personnes désireuses de s'inscrire, celle-ci représente un réel gage de réussite. Les recettes de l'Alliance reposent uniquement sur la tarification des cours, elle a donc besoin de maintenir son image de marque tout en fidélisant son public. C'est la raison pour laquelle il est devenu primordial de renouveler et diversifier sans cesse les pratiques enseignantes. Pour cela le directeur, ainsi que le coordinateur pédagogique, souhaitent introduire régulièrement de nouveaux supports, de nouvelles idées qui puissent enrichir le programme des cours proposés par l'Alliance afin de conserver son public, susciter l'intérêt de nouveaux apprenants hésitant à s'inscrire tout en développant l'image de marque de cette institution.

1.2) Motiver les apprenants

Il est également nécessaire à l'Alliance et à ses enseignants de maintenir la motivation des apprenants tout en facilitant et en dynamisant leur apprentissage. Il est vrai, certains professeurs officient à Curitiba depuis plusieurs années et doivent faire face aux pièges dus à leur ancienneté dans ces locaux. Par conséquent, ils doivent éviter de rendre leurs cours trop systématiques voire rébarbatifs. Faire appel à de nouveaux supports tels que les chansons contemporaines francophones pourrait leur permettre d'actualiser le contenu de leurs cours et ainsi motiver davantage les apprenants en ciblant leurs centres d'intérêt. En effet, la musique fait partie intégrante de la culture Brésilienne, la plupart des élèves de l'Alliance sont liés de près ou de loin à la pratique d'un instrument de musique, du chant ou de la danse.

1.3) Introduire du français parlé en classe

De plus, la majorité des enseignants sont Brésiliens (seulement trois Français natifs). Ces derniers ne voyagent pas souvent dans des pays francophones et n'ont que très peu (ou jamais) vécu en France. Ils ont appris un français standard et enseignent donc ce français standard. Or, les apprenants ont besoin d'être confrontés à une langue parlée, proche du quotidien, car 80% d'entre eux doivent effectuer un séjour plus ou moins long dans un pays francophone (séjour linguistique ou professionnel). C'est pourquoi la

commande émise lors de la signature de la convention de stage porte sur le thème des chansons contemporaines francophones. M. Dejour a pensé que ces dernières pourraient être un moyen d'introduire un français non standard en classe car les chansons contemporaines rendent compte du français tel qu'il est parlé de nos jours (Différents registres de langue, phénomène d'élosion de certains mots, accents,...)

1.4) Actualiser le répertoire musical des enseignants

Avant que ce stage ne commence, le directeur de l'Alliance a précisé qu'il devenait plus que nécessaire d'actualiser l'image de la France. En effet, cette dernière est très stéréotypée car elle est vue comme un pays chic et romantique voire légèrement vieillot. Il a constaté que lorsqu'on demande à des Brésiliens de citer des chanteurs Français connus et récents, leur réponse est majoritairement Edith Piaf ou Jacques Brel. Il faudrait donc envisager d'actualiser cette image, et montrer aux apprenants à quoi ressemble la France d'aujourd'hui. Le recours aux chansons contemporaines permettrait ainsi de faire connaître de nouveaux artistes francophones jusqu'alors inconnus au Brésil tout en traitant de sujets récents : nombreuses de ces chansons rendent compte de la situation actuelle en France, notamment en abordant les thèmes du chômage, de la crise financière, des élections présidentielles, des relations de couples, ...)

1.5) Enrichir le contenu d'Echo

Enfin, toujours selon les propos du tuteur de stage, la Méthode Echo A2 ne contient et n'exploite pas de documents authentiques. Il souhaiterait donc qu'une solution soit trouvée pour remédier à cela car l'exploitation de tels supports, notamment de chansons, serait un réel atout pour diversifier les pratiques enseignantes. Or, dès qu'un enseignant, en charge du niveau A2, souhaite intégrer un document authentique à son cours il doit entreprendre des recherches, faire une sélection, et didactiser ces documents. Ce travail requière un investissement personnel conséquent et peut s'avérer difficile à mettre en place faute de temps disponible pour une telle préparation. En didactisant des chansons contemporaines et en les regroupant dans un support « clé en mains », le stagiaire serait donc en mesure de palier à ce problème de manque de temps.

Les besoins de l'Alliance Française se résument donc ainsi :

- 1- Diversifier et renouveler les pratiques enseignantes afin de maintenir le prestige de l'Alliance.
- 2- Diversifier le contenu des cours des professeurs afin de motiver les apprenants.
- 3- Confronter les apprenants au français parlé
- 4- Actualiser l'image de la France.
- 5- Soulager le travail des enseignants en charge des niveaux A2 en développant l'exploitation de documents authentiques tels que les chansons contemporaines francophones.

En soumettant cette commande, le directeur de l'AF de Curitiba a ainsi souhaité répondre à un certain nombre de besoins qu'ils soient pédagogiques, linguistiques ou culturels. Nous nous sommes alors demandés comment il serait possible de répondre à cette requête de manière réfléchie et professionnelle.

2) La problématique

2.1) Définition de la problématique

Jusqu'à l'émission de cette commande, je n'avais encore jamais eu l'occasion de travailler à partir de chansons francophones contemporaines et encore moins complémentaires à une Méthode de FLE. C'est pourquoi je me suis beaucoup interrogée sur la manière d'utiliser ces chansons et sur leur légitimité. Lorsque j'ai commencé à réfléchir à la partie pratique de mon projet j'ai rapidement compris que je ne pouvais pas envisager de sélectionner et d'exploiter un tel support à la légère : quels sont les critères nécessaires à l'introduction de chansons en cours de FLE ? Qu'apportent-elles aux apprenants, notamment à ceux de niveau A2? Comment rendre ces chansons complémentaires à la Méthode Echo ? C'est ainsi que ma problématique a vu le jour. Tout au long de ce mémoire je tenterai donc de répondre à la question suivante :

« Pourquoi et comment intégrer la chanson en tant que document authentique au contenu d'une Méthode de FLE imposée et pour un public prédéfini ? »

2.2) Interrogations suscitées par la problématique

De cette problématique va découler une série d'autres questions auxquelles il me sera nécessaire de répondre si je souhaite aboutir à mon projet final.

Dans un premier temps des interrogations sont nées sur l'aspect théorique de cette problématique : L'utilisation des documents authentiques et des chansons en classe de langue :

- Qu'appelle-t-on « document authentique » ?
- L'exploitation du document authentique est-elle reconnue par le CECR ?
- En quoi la chanson peut être considérée comme un document authentique ?
- La chanson a-t-elle sa place en dans un cours de FLE ?
- Comment choisir une chanson afin de l'exploiter dans un cours de langue ?
- Comment exploiter une chanson pour un cours de français langue étrangère ?

D'autre part, nous nous sommes également interrogés sur l'aspect pratique de cette problématique : Quelles démarches doivent être entreprises pour didactiser des chansons afin qu'elles soient complémentaires à la Méthode Echo A2 ? Une nouvelle série de questions s'est alors imposée :

- Comment est structurée la Méthode Echo A2 ? Quel est son contenu ?
- Pour chaque leçon de la Méthode, quand est-il possible d'intégrer une chanson didactisée ? Pourquoi ?
- Comment les enseignants utilisent-ils la Méthode Echo A2 pendant leur cours ?
- Les enseignants qui ont en charge le niveau A2 ont-ils souvent recours aux documents authentiques (et à la chanson) pour compléter le contenu de la Méthode Echo? Pourquoi ? Comment s'y prennent-ils ?
- Que pouvons-nous apporter de nouveau aux pratiques enseignantes déjà existantes ?
- Comment intéresser et investir les enseignants dans la création de supports pédagogiques ?

Nous essayerons d'apporter une réponse à l'ensemble de ces questions grâce à la théorie et à l'aspect pratique de ce mémoire.

Chapitre 3 - Outils pour développer le projet : démarche adoptée lors de la préparation et de la réalisation de la commande

L'analyse des besoins et l'élaboration de la problématique nous ont permis d'appréhender un certain nombre d'objectifs à atteindre et d'étapes à suivre afin de remplir pleinement la mission.

1) Phase de préparation

1.1) Observation et analyse des pratiques enseignantes

Les recherches et l'enquête de terrain ont principalement été orientées sur le niveau A2. Des questionnaires ont donc été préparés pour les enseignants afin de cerner au mieux leurs besoins et de comprendre leurs pratiques. Ces questionnaires devaient également nous permettre de choisir quel thème, quel point grammatical ou lexical il serait nécessaire de développer avec une chanson. Lorsque cette enquête de terrain a été préparée il nous semblait inenvisageable de commencer la sélection et la didactisation des chansons sans que tous les professeurs concernés aient rempli leur questionnaire. Nous nous étions fixés pour objectif de créer ces supports pédagogiques grâce à un travail collaboratif. Nous souhaitions construire ces séquences avec la participation de tous les enseignants car ce projet les concernait directement. Or, comme évoqué précédemment, cette enquête a été ralentie par le manque d'enthousiasme des professeurs. Sur les quatorze enseignants en charge du niveau A2 seulement six ont participé à l'enquête afin de donner leur avis sur le contenu de la méthode Echo qu'ils utilisent lors de leurs cours. Nous avons donc été obligés de développer le projet avec le peu de réponses obtenues tout en suivant notre propre instinct. Pour cela il a été nécessaire d'observer et analyser le contenu de la Méthode.

1.2) Observation et analyse du contenu de la Méthode Echo A2

Etant donné que l'enquête de terrain n'a pas eu les résultats escomptés et que ce projet porte sur la didactisation de chansons complémentaires à la Méthode Echo A2, nous nous devons d'observer, de comprendre et d'analyser son contenu. Nous avons ainsi cherché quelle place tenait la chanson (une seule chanson pour douze leçons qui n'est pas exploitée par les enseignants (*Cf. Annexe 5 : Analyse de la Méthode, p116*)), et

quel était le contenu grammatical, lexical et phonétique de chaque leçon afin de sélectionner le thème à développer à partir d'une chanson.

1.3) Observation de cours

Lors de la signature de la convention et une fois arrivée sur place, le directeur de l'Alliance n'a jamais imposé à son(sa) stagiaire de faire de l'observation. J'ai pris cette initiative car je souhaitais comprendre le fonctionnement et l'organisation des cours, référencer différentes pratiques enseignantes, et voir comment les professeurs utilisaient la Méthode Echo dans leurs classes respectives. Tout au long de mon stage, et à raison de trois fois par semaine (mardi soir, mercredi matin et jeudi soir), j'ai donc suivi trois professeurs de la Fabrika en charge de niveaux différents : A1.1 , A2.1 et A2.2.

1.4) Recherches théoriques

Avant de commencer la sélection, il m'a semblé important de faire un certain nombre de recherches théoriques sur le sujet. Il était inenvisageable pour moi de sélectionner une chanson avant même de savoir comment la choisir. Ce n'est qu'après avoir clarifié ce point que je me suis intéressée à la manière de les exploiter.

1.5) Sélection des chansons

La phase de sélection des chansons a été particulièrement longue car je devais en trouver douze qui répondent aux critères suivants :

- Etre en adéquation avec les thèmes sélectionnés pour chaque leçon de la Méthode Echo.
- Faire partie des chansons contemporaines francophones (des années 1990/2000 à aujourd'hui).
- Répondre à tous les critères de sélection définis par des recherches théoriques (ce point sera développé ultérieurement).

La sélection a commencé au début du stage, le 1^{er} Février, et n'a pris fin qu'au mois de Mai. Enfin, j'ai préféré procéder à la didactisation de manière progressive afin de contrôler et de vérifier la validité et l'exploitabilité de chaque chanson sélectionnée.

2) Phase de conception

De même que pour la préparation, la phase de conception a également été longue et a suivi un certain nombre d'étapes.

2.1) Didactisation des chansons

Nous avons choisi d'exploiter des chansons francophones en nous servant à la fois de supports audio, vidéos et écrits. Ce travail a été rendu possible notamment grâce aux moyens mis à disposition par l'Alliance. En effet, chaque salle de classe est équipée d'un ordinateur connecté en permanence à Internet, d'un rétroprojecteur et d'enceintes. Je pouvais alors avoir recours, pour chaque chanson sélectionnées et didactisées, aux versions enregistrées sur CD, aux paroles, ainsi qu'aux clips vidéo correspondants. De plus, étant donné que le public de l'Alliance est issu des classes aisées, je suppose que tous les élèves ont un accès Internet chez eux et pourront facilement retrouver ces ressources. Par conséquent, cette pratique a pu nous permettre de créer et de diversifier des supports pédagogiques qui maintiendraient l'attention et la motivation des apprenants.

2.2) Présentation du projet aux enseignants de l'AF

Au mois de Mars, mon tuteur a demandé que le projet soit présenté et expliqué de manière concrète à l'ensemble des professeurs. Etant donné qu'il est compliqué de réunir tout le monde au même moment et que mon projet a pour point de départ la Méthode Echo A2, avec le coordinateur pédagogique nous avons décidé de proposer cette présentation uniquement aux enseignants en charge des niveaux A2.1 et A2.2. Lors de cette réunion nous avons fait une mise au point théorique sur la didactisation de chansons en cours de FLE afin d'expliquer aux professeurs la méthode de travail suivie. Nous leur avons ainsi montré pourquoi et comment nous sélectionnions les chansons pour le projet en finissant par des exemples concrets de didactisation de chansons. En effet, deux séquences ont été présentés : une pouvant être intégrée à la leçon 1 de l'Unité 1 d'Echo et l'autre à la leçon 11 de l'Unité 3 (*Cf. Annexes 4a, 4b et 4c : Tableau des contenus de la Méthode Echo A2, pp.113-116*). L'objectif de cette réunion était d'avoir l'avis des professeurs présents sur le travail réalisé : savoir si nous ne faisons pas fausse route et si les chansons didactisées étaient adaptées pour le niveau ciblé. Malheureusement, comme évoqué précédemment, sur les douze enseignants présents,

seulement trois ont montré un réel intérêt pour ce travail. Les autres n'ont pas répondu aux questions posées au cours de cette réunion et n'ont fait que relever les fautes de syntaxe et d'orthographe. Encore aujourd'hui nous n'avons toujours pas de réponses à apporter quant à la réaction de ces professeurs. Nous avons supposé que ce projet ne les intéressait pas, que le manque d'expérience ne jouait pas en la faveur du stagiaire (certains professeurs enseignent à l'Alliance de Curitiba depuis plus de vingt ans), et nous en sommes même venus à remettre en cause l'ensemble du travail réalisé car la formation « Didactisation de chansons contemporaines françaises » que nous pensions mettre en place pour ces enseignants a dû être annulée. Nous avons ainsi été confrontés au premier échec de ce stage.

2.3) Conception des livrets « clé en mains »

Après avoir fini la sélection et la didactisation des chansons, nous avons dû réfléchir à la forme que devait prendre le projet final. Nous avons souhaité mettre à disposition des enseignants deux livrets pour les trois cours modulaires créés :

↳ EXEMPLES :

1- Le français en chanson 1 : Livret du professeur

Pour chaque cours, nous avons tenu à expliquer en détail aux professeurs l'intégralité de la démarche à suivre : Comment procéder étape par étape, activité par activité afin de mener la séance à son terme (*Cf. Volume 2 : Le français en chansons 1 - Livret du professeur, pp.39-77*). La correction des exercices des séquences didactiques, les paroles des chansons ainsi que des informations sur les artistes sont également disponibles dans ce support.

2- Le français en chanson 1 : Livret de l'apprenant

Ce livret est composé de toutes les feuilles d'activités vierges (leçon par leçon) que les enseignants n'auront plus qu'à faire photocopier et à distribuer à leurs élèves (*Cf. Volume 2 : Le français en chansons 1 - Livret de l'apprenant 2, pp.5-38*).

2.4) Intervention en classe

Certains professeurs de l'Alliance m'ont demandé d'intervenir dans leur cours pour présenter une des chansons que j'avais didactisées pour mon projet d'ingénierie pédagogique. J'en ai donc réutilisé deux que j'ai dû adapter. La première a été présentée à un groupe d'élèves de niveau A1.2 pour une intervention d'une heure. Elle a donc été

simplifiée car toutes les chansons de mon projet ont été didactisées pour le niveau suivant et pour une durée d'une heure et demie à deux heures. La seconde chanson n'a pas eu besoin d'être simplifiée car je l'ai utilisé pour un groupe de A2.2 durant la totalité de la séance. Ces deux interventions ont été enrichissantes pour moi car j'ai pu commencer à tester mes chansons (même si j'ai dû en adapter une), ce qui m'a permis de constater ce qui fonctionnait et, au contraire, ce qui devait être modifié et/ou corrigé.

2.5) Organisation et mise en place du cours « test »

Les deux interventions effectuées dans les classes de mes collègues m'ont permis de comprendre qu'il m'était nécessaire de prendre du recul et d'avoir un point de vue objectif quant au travail effectué. C'est pourquoi, afin de vérifier la rentabilité et le bon fonctionnement de ce futur cours modulaire, j'ai organisé et mis en place cinq séances « test » payantes, soit dix heures de cours (*Cf. Annexe 2 : Annonce officielle de l'atelier "Le Français en chansons", p.110*). J'ai dû sélectionner puis mettre en application cinq des chansons contemporaines pour vérifier si le public serait au rendez-vous à la prochaine rentrée scolaire de l'Alliance, et voir ce qui pouvait être amélioré dans l'exploitation de ces chansons. Une fois le projet et les livrets aboutis, ce sera au coordinateur pédagogique et au directeur de décider quel(s) professeur(s) sera(ont) chargé(s) de donner ce cours.

2.6) Remédiation et finalisation de la commande

Les cinq cours « test » que j'ai mis en place m'ont permis de me rendre compte des différentes erreurs que j'avais pu commettre lors de la phase de didactisation. En me servant des fiches destinées aux enseignants j'ai remarqué que ces dernières devaient être simplifiées et clarifiées. En mettant en pratique ces cours, je me suis également aperçue de certaines erreurs d'ordre pratique : certains exercices n'étaient pas assez lisibles, d'autres étaient trop longs ou trop courts, des consignes devaient être simplifiées car difficiles à comprendre pour les apprenants, etc. Malheureusement je n'ai pas pu avoir d'avis objectifs quant à la future rentabilité de ce cours modulaire car, faute de publicité suffisante, je n'ai eu que trois élèves inscrits. Cependant ces derniers ont été particulièrement réceptifs quant au contenu des séquences et au choix des chansons. M. Dejour et moi-même en avons donc conclu que ce cours pourrait être profitable à l'Alliance.

Chapitre 4 - Actions réalisées sur le terrain

Avant de développer la partie théorique de ce mémoire, je tiens à préciser les différentes actions qui m'ont été confiées. Ces dernières m'ont toutes été bénéfiques que ce soit sur le plan personnel ou professionnel.

Le projet que j'ai dû mettre en place pour l'Alliance Française de Curitiba a été le moteur et le fil conducteur de mon stage. Cependant, mes fonctions ne se sont pas limitées uniquement à ce travail d'ingénierie pédagogique. Une fois sur le terrain, mon champ d'action a évolué à la demande de certains professeurs, du coordinateur pédagogique et/ou de la direction, mais également selon mes propres besoins.

1) Pratique enseignant insuffisante

Durant ce stage je n'ai malheureusement que très peu enseigné. Lors de la signature de la convention il était convenu que je prenne en charge un cours de conversation et/ou de perfectionnement à raison de dix heures par semaine. Cependant, ce type de cours est très prisé et représente une source de revenus supplémentaires pour les professeurs de l'Alliance qui sont payés à l'heure. N'ayant que le statut de stagiaire, je n'étais donc pas prioritaire lors de la répartition des classes entre tous les enseignants.

2) Cours « à la carte »

Etant donné qu'aucune classe ne m'a été attribuée, le directeur de l'Alliance a souhaité mettre à profit ce temps libre afin d'organiser des séances de tutorats personnalisés. Quatre fois par semaine, tous les apprenants qui souhaitaient perfectionner leur niveau ou tout simplement se faire expliquer un point de grammaire qu'ils maîtrisaient mal, pouvaient prendre rendez-vous pour un cours particulier. L'organisation et la planification de ces heures de permanences ne dépendaient que de mon emploi du temps et de celui des élèves concernés. Nous étions entièrement autonomes quant à la fréquence et à la durée de chaque leçon. Ces cours « à la carte » ont débuté au début du mois de Mars et ont pris fin la dernière semaine d'Avril. Je n'ai eu que quatre élèves de niveau A2.2 et je les ai essentiellement aidés à préparer leurs examens en reprenant avec eux les principaux points grammaticaux et lexicaux du programme.

3) Remplacement et interventions

Il m'a été demandé de remplacer une professeure absente et de prendre en charge sa classe durant deux heures en suivant la Méthode Echo. En effet, j'ai dû m'occuper d'un groupe de douze élèves de niveau A1.1 mais sans aucune préparation car on ne m'a prévenu qu'au dernier moment (cinq minutes avant le début du cours). J'ai donc été dans l'obligation d'improviser tout en utilisant la Méthode Echo afin de continuer le travail commencé le cours précédent. Cette expérience a été assez marquante car ce fut mon premier cours donné avec une classe entière et une méthode que je ne connaissais pas. Avant cela j'avais déjà travaillé avec la Méthode Echo mais seulement pour le niveau A2.

De plus, la dernière semaine j'ai travaillé en binôme avec un professeur en charge d'une classe de niveau A2.1. Il m'a laissé dispenser le cours que nous avions préparé ensemble (leçon sur l'étude d'une vidéo extraite du site TV5 Monde⁹, et création d'un jeu de l'oie pour faire réviser les élèves avant le prochain examen). Ce fut très intéressant pour moi de préparer ce cours en binôme avec un enseignant de l'Alliance car j'ai pu observer, comprendre et mettre en pratique sa méthode de travail. La création de ce cours fut un réel échange professionnel : chacun a pu donner ses idées, les défendre tout en écoutant et respectant le point de vue de l'autre.

4) Réinvestissement d'un projet de Master 1

J'ai eu l'opportunité de pouvoir réinvestir le projet réalisé dans le cadre de ma première année de master : « Création d'un jeu didactique à partir de l'étude d'un album illustré pour un public d'ENAF ». En effet, les trois enseignantes responsables des cours pour enfants et adolescents, ont été intéressées par mon travail. Nous avons mis en place un atelier jeu de deux heures, réunissant les élèves des trois classes, où j'ai eu la chance de tester de nouveau sur le terrain la séquence que j'avais créée un an auparavant. Cette expérience fut très enrichissante pour moi car j'ai pu constater que mes séances de travail, conçues à l'origine pour une classe d'ENAF d'une école primaire de Saint Martin-Le-Vinoux (Isère), ont parfaitement fonctionné avec ce public de jeunes apprenants Brésiliens.

⁹ Site de TV5 Monde : <http://www.tv5.org/>

Par conséquent, même si je n'ai que très peu enseigné durant ce stage, j'ai eu diverses occasions d'intervenir dans plusieurs classes et d'être confrontée aux apprenants de l'Alliance. Ces interventions ont été bénéfiques pour moi car j'ai pu avoir la possibilité d'observer le fonctionnement de l'Alliance de l'intérieur, de comprendre les différentes méthodes de travail de certains professeurs tout en apprenant à répondre aux besoins des élèves.

5) *La semaine de la francophonie*

Du 17 au 23 Mars 2012 a eu lieu la semaine internationale de la francophonie. Chaque année l'Alliance Française de Curitiba organise différents événements afin de promouvoir et de faire connaître les langues et les cultures francophones. La direction ainsi que la responsable marketing ont coutume de demander aux enseignants d'organiser un atelier durant cette semaine en dehors de leurs heures de cours afin de dynamiser le programme de l'institution. C'est ainsi que m'a été donnée la responsabilité d'organiser la dernière soirée, le 23 mars 2012. J'avais libre choix du thème, la seule condition requise était qu'il soit validé par la responsable marketing car c'est elle qui est en charge des annonces publicitaires. Etant donné que mon projet portait sur les chansons francophones contemporaines, j'ai donc pensé que ce thème pouvait être optimal pour cette dernière soirée. Mon idée était de briser les stéréotypes sur la chanson française (les Brésiliens pensent que tous les Français n'écoutent qu'Edith Piaf et Jacques Brel) en présentant un rappeur français et en organisant une discussion sur une de ses chansons et son clip vidéo. J'ai choisi de présenter la chanson « Hiro » de Soprano car le texte est marquant et permet aisément de lancer un débat (*Cf Annexe 3 : « Hiro » de Soprano, p112*). Cet atelier s'est tenu au café de l'Alliance ce qui a permis d'organiser une discussion conviviale tout en profitant de la connexion Internet et d'utiliser You Tube pour diffuser plusieurs clips du chanteur. Les quinze participants ont particulièrement apprécié le thème du débat et surtout le chanteur qui leur était jusqu'alors complètement inconnu. Au terme de la soirée, tous ont voulu obtenir les références complètes de l'artiste afin de pouvoir retrouver ses différents albums. Les objectifs que je m'étais fixés pour cette soirée ont ainsi été atteints :

- Le thème a attiré du public à l'Alliance (dont certains n'étant pas inscrits aux cours).
- Nous avons procédé à un réel échange d'idées et d'opinions.

- Les participants ont découvert un aspect de la culture musicale française qui leur était inconnue et sont partis dans l'idée de le faire découvrir à leur tour à leurs proches.

Cette soirée de la francophonie fut donc un réel succès car elle a attiré un nouveau public au sein de l'Alliance tout en abordant un aspect de la culture et de la langue française qui jusqu'alors était inconnu.

En conclusion, l'intégralité des missions que l'on m'a proposées lors de ce stage au sein de l'Alliance Française de Curitiba m'ont été bénéfiques que ce soit sur le plan personnel et professionnel. Le projet d'ingénierie pédagogique que j'ai dû mettre en place a compté pour 80% des tâches réalisées sur le terrain et a permis de travailler avec un support qui m'était jusqu'alors inconnu en tant que professeure de FLE : la chanson contemporaine francophone.

 **TABLEAU N°3 : RÉCAPITULATIF DES DIFFÉRENTES MISSIONS PROPOSÉES**

MISSION PRINCIPALE INGÉNIÉRIE PÉDAGOGIQUE : Création d'un cours modulaire "Le français en chansons" complémentaire à la Méthode Echo A2 avec supports "clé en main" pour les enseignants de l'Alliance Française de Curitiba.	OBSERVATION / ANALYSE La Méthode Echo A2 et pratiques enseignantes	- Les chansons et les documents authentiques ont-ils une place dans cette méthode ? -Comment les enseignants utilisent-ils cette méthode pendant leurs cours ? -Les enseignants qui ont en charge le niveau A2 ont-ils souvent recours aux documents authentiques (notamment à la chanson) pendant leurs cours ?
	ÉVALUATION DES BESOINS	Évaluer les besoins des professeurs en charge du niveau A2 : - Connaissent-ils le répertoire musical français contemporain? - En quoi mon intervention pourra leur être utile ? Que puis-je apporter de nouveau à ces enseignants ? -Comment diversifier et enrichir les pratiques enseignantes existantes? ----- Évaluer les besoins de l'Alliance -Comment maintenir le prestige de l'Alliance? -Comment fidéliser et motiver le public de l'Alliance? -Comment compléter le contenu de la Méthode Echo A2? -Le cours modulaire sera t-il rentable?
	REMÉDIATION	Proposer des supports pédagogiques qui répondent aux besoins des professeurs et des apprenants et qui soient en accord avec la mission proposées.
SOUS-TÂCHES	ENSEIGNEMENT Cours "à la carte"	Explication et approfondissement de la langue française en fonction de la demande et des besoins des apprenants (ex. Grammaire, orthographe, compréhension écrite, expression orale, etc.)
	REMPLACEMENT ET INTERVENTIONS	-Prendre en charge le cours d'un collègue en respectant son contenu et sa méthode de travail.
	OBSERVATION DE COURS	-Comprendre et répertorier les pratiques enseignantes des professeurs de l'AF de Curitiba
	SEMAINE DE LA FRANCOPHONIE	-Faire connaître la culture musicale française à travers des chansons d'un artiste francophone inconnu au Brésil (Soprano) lors d'un atelier au café de l'Alliance.

Partie 2

-

**POURQUOI INTEGRER LA CHANSON EN TANT
QUE DOCUMENT AUTHENTIQUE EN CLASSE DE
FLE ?**

Chapitre 5 - Le document authentique en cours de FLE

Comme évoqué précédemment, le thème de ce mémoire porte sur l'exploitation de chansons en tant que documents authentiques complémentaires à la méthode *Echo*. Il serait donc non négligeable de faire une rapide mise au point afin de comprendre ce qu'est un document authentique et quel est son rôle.

1) Document authentique versus document didactisé

Les documents authentiques tiennent une place de plus en plus importante dans les cours de langues, en particulier dans le domaine du FLE. En effet, ce type de support permet de confronter les apprenants à la langue telle qu'elle est parlée : ces derniers peuvent ainsi être en contact avec la vie réelle et l'actualité liée à la langue cible. Cependant tous les documents ne peuvent être considérés comme étant de nature "authentique". Un certain nombre de critères entrent en jeu dans la définition et la catégorisation d'un tel support. Retenons celle élaborée par Cuq et Gruca :

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. (Cuq & Gruca, 2005 : 431)

Pour être reconnu comme « authentique », chaque document doit donc être présenté aux apprenants sous sa forme initiale. Si l'enseignant apporte la moindre modification (simplification du texte, suppression d'une ou plusieurs parties jugées trop complexes, ...), le document perd de son authenticité et ne correspond donc plus à la définition de Cuq et Gruca :

[Le document authentique] est présenté aux apprenants tel qu'il est, c'est-à-dire dans son état original (si une quelconque modification est apportée à ce document telle que la suppression d'un ou plusieurs paragraphes pour diminuer le taux d'informations ou bien l'ajout de connecteurs entre les phrases pour en faciliter par exemple la déduction, il ne s'agit plus alors de document authentique mais de document didactisé). (Aslim-Yetis, 2010 : 1[en ligne])

De plus, nous pouvons dire qu'il existe une quantité infinie de documents authentiques car ces derniers sont sans cesse renouvelés. En effet, ils peuvent se présenter sous différentes formes destinés à l'origine pour des locuteurs natifs mais que l'enseignant en charge d'une classe de langue a décidé de détourner et d'exploiter lors d'activités pédagogiques.

-Forme écrite : Menus de restaurant, dépliants touristiques, documents médiatiques écrits, mode d'emploi, petites annonces, factures, etc.

-Forme sonore/visuelle : émission de radio, journaux et émissions de télévision, films, chansons, tableau, bandes annonces, etc.

Par conséquent, les documents authentiques sont les supports auxquels les apprenants pourraient être confrontés lors d'un éventuel séjour dans un pays francophone, et que l'enseignant a choisi d'exploiter en classe sous sa forme originale.

2) Pourquoi utiliser les documents authentiques en classe de FLE ?

L'exploitation de documents authentiques en cours de FLE peut susciter de nombreuses interrogations. Nous pouvons nous demander pourquoi ces derniers pourraient détenir une place privilégiée au sein d'un cours de langue, et au contraire quels sont les obstacles majeurs pouvant mettre un frein à cette pratique? C'est ce à quoi nous allons tenter de répondre.

2.1) Inconvénients de l'exploitation de documents authentiques en cours de FLE

Lors du passage à la pratique, le recours aux documents authentiques ne serait pas une évidence pour tous les enseignants de FLE. Certains professeurs peuvent se montrer réticents face à de tels supports pour plusieurs raisons.

2.1.1) Le problème de l'authenticité

Lors d'un colloque pédagogique de l'Alliance Française de Sao Paulo, une interrogation majeure a été soulevée par Carlos Taberero :

Un document reste-t-il authentique lorsqu'il entre dans la classe (c'est-à-dire s'il est coupé du contexte de réception originel) ? Quel statut donner à ce discours reconstitué ? C'est la question de l'authenticité des productions discursives dans la classe de FLE qui est posée ici. (Taberero, 2011 : 1[en ligne])

Peut-on continuer de considérer qu'un document est authentique si les apprenants n'y sont pas confrontés en milieu naturel ? Il est possible que la nature même du document proposé en cours perde certaines de ses caractéristiques car il est présenté dans un nouveau contexte qui lui est artificiel.

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, 1988 : 146.*)

2.1.2) Le problème de péremption

Il faut aussi préciser que dans la mesure où les documents authentiques sont avant tout des documents d'actualité, on a donc affaire à des denrées périssables. (*Morlat, 2009 [en ligne]*).

Un des inconvénients majeur auquel un enseignant peut être confronté lorsqu'il décide d'exploiter un document authentique est le problème de la péremption des ressources. En effet, comme évoqué précédemment, un tel support est le témoignage de la vie réelle, de l'actualité liée à la langue cible. L'ensemble des documents qui peut être sélectionné et recueilli est donc inévitablement périssable. Prenons un cas concret : aujourd'hui l'information majeure concernant l'actualité française n'est autre que l'élection présidentielle récente ainsi que les élections législatives, mais qu'en sera-t-il dans quelques mois voire quelques semaines ? C'est pourquoi, si un professeur choisit d'avoir recours à ce type de support, il sera dans l'obligation de renouveler sans cesse ses sources afin de rester fidèle à un des principes de l'exploitation des documents authentiques : faire état d'une situation actuelle et récente.

Tout enseignant qui fait usage de documents authentiques [...] devra 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, 2009 : [en ligne]*)

2.1.3) Le problème d'adaptabilité

On ne peut nier le fait que les documents authentiques peuvent s'avérer inadaptés à certaines étapes données de l'apprentissage. Il est vrai, il sera plus que difficile pour un élève débutant complet de comprendre un tel support, qu'il soit

écrit ou sonore. C'est donc à l'enseignant de savoir quel sera le moment optimal pour l'introduction de cet outil.

De plus, en particulier au sein des Alliances Françaises, les enseignants doivent obéir à un impératif temps : les programmes sont denses et la durée de chaque session de cours est calculée au jour près. Certains enseignants peuvent donc craindre de ne pas avoir le temps nécessaire afin de mener leur cours à terme s'ils s'écartent du manuel et proposent de nouveaux supports à leurs élèves. D'ailleurs, ces derniers peuvent également se montrer très attachés à leur livre et à leur utilisation en salle de classe. Étant donné qu'ils payent leurs cours et leur matériel très chers, les apprenants s'attendent à ce que leur professeur suive une démarche précise afin de voir leur investissement rentabilisé.

Enfin, proposer un support audiovisuel peut ne pas être envisageable selon les équipements et les moyens mis à la disposition des professeurs. Même si l'AF de Curitiba était particulièrement bien équipée, ce n'est malheureusement pas le cas de toutes les institutions offrant des cours de langues. Comment exploiter une vidéo ou un article (émissions, podcast, blog, ...) que l'on a repéré sur Internet si la salle de classe ne bénéficie pas d'une connexion ou même d'un ordinateur ? Enregistrer ou copier ces ressources remettrait en cause leur nature et ces dernières ne pourraient donc plus être présentées comme étant « authentiques ».

2.2) Avantages de l'exploitation de documents authentiques en cours de FLE

2.2.1) Une présence reconnue officiellement

C'est lorsque nous nous intéressons de près à l'histoire de la didactique du FLE que nous pouvons nous rendre compte que les documents authentiques ont bel et bien leur place dans une telle pratique. En effet, ces derniers sont considérés comme l'un des supports de référence de la progression lors d'une approche communicative :

L'entrée dans la classe des documents authentiques [...] date des années 1970 [...] [et] répond au besoin de mettre l'apprenant au contact direct de la langue et de concilier l'apprentissage de la langue à celui de la civilisation ; depuis l'exploitation pédagogique des documents authentiques s'est généralisée pour couvrir l'ensemble des niveaux et concourir à l'acquisition d'une compétence communicative. (*Morlat cite Cuq, 2009 [en ligne]*)

L'approche communicative « se donne pour objectif de faire acquérir à l'élève la langue dans la variété de ses registres et usages, en tentant de ne pas séparer langue et civilisation ». (*Bekker cite Bérard, 2008 [en ligne]*)

Par conséquent, le recours aux documents authentiques en cours de FLE rentrerait pleinement dans les objectifs fixés par le CERCL¹⁰ qui privilégie la perspective actionnelle qui, elle-même, est un prolongement de l'approche communicative. L'enseignement se veut proche de l'actualité et de la vie réelle, l'apprenant devient l'acteur principal lors de son apprentissage. Les documents authentiques permettraient donc aux enseignants de proposer des situations de communications réelles pendant le cours tout en favorisant une attitude plus active chez les élèves qui sont directement confrontés à la complexité de la langue.

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 Étrangère qui est justement l'apprentissage d'une communication réelle. (*Aslim-Yetis, 2010 [en ligne]*)

2.2.2) Documents authentiques et français « véritable »

Un des problèmes récurrents de l'enseignement du FLE dans un pays non-francophone tel que le Brésil est la difficulté pour les apprenants d'être en contact avec un français dit « véritable » : le français tel qui est parlé au quotidien en milieu naturel par des locuteurs natifs. Comme évoqué précédemment, la plupart des enseignants de l'AF de Curitiba parlent un français standard. Or, cette langue n'est pas utilisée de façon aussi normée à l'extérieur d'une salle de classe. Si les apprenants se retrouvent dans un milieu francophone ils seront inévitablement confrontés à la spontanéité de la langue : qui n'a jamais hésiter, bégayer, fait des répétitions, abréger certains mots,... lorsqu'il parle sa langue maternelle ?

Ainsi et comme dans toutes les langues le français est une langue non pas homogène mais variable que les documents authentiques exposent très bien lorsqu'il est question de document oral et/ou visuel. (*Aslim-Yetis, 2010 [en ligne]*)

¹⁰ Le Cadre Européen Commun de Référence pour l'apprentissage des Langues, fournit une base commune pour la mise en place des objectifs, des méthodes et des qualifications dans l'apprentissage des langues.

2.2.3) Les documents authentiques : une consommation sociale

Lorsque l'enseignant propose un document authentique comme support principal de son cours, ses élèves peuvent bénéficier d'un nouveau type d'approche : une méthode de travail qui diffère de celles pratiquées habituellement. En effet, les apprenants ne se contenteront pas uniquement d'en faire une analyse purement scolaire (exemples : trouver le titre et l'auteur, relever, chercher et définir le vocabulaire inconnu, etc.). Ici, les élèves auront pour tâche de comprendre le document dans son ensemble, ce qui inclus son contenu mais aussi tout ce qui se rattache aux intentions de l'auteur (pourquoi ce document ? quel est l'intention de départ ? quel est le contexte ?). Sans ces informations il sera difficile pour les apprenants d'appréhender et de comprendre pleinement le document proposé. Le professeur les incite à prêter attention à tous les indices laissés par l'auteur : pratique qui n'est que très peu utilisée lors d'une analyse purement scolaire. C'est ce que l'on appelle la « consommation sociale » du document authentique :

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 [...]. (Delhaye, 2003 [en ligne])

2.2.4) Les documents authentiques : une évolution des représentations

[...] les documents et discours authentiques permettent d'avoir accès au quotidien de la culture cible. (Morlat, 2009 [en ligne])

Étant donné qu'ils sont axés sur la réalité et la culture de la langue cible, ces derniers peuvent ainsi permettre de faire évoluer ou de modifier certaines représentations que se font les apprenants. Grâce à cette pratique les élèves pourraient avoir un réel aperçu des différents modes de vie en France et/ou de la réalité politique et sociale : les journaux internationaux ont souvent tendance à réduire au minimum des faits de société et n'en montrent qu'un seul aspect souvent peu flatteur : violences urbaines, grèves et manifestations à répétition, dettes publiques, etc.

2.2.5) Les documents authentiques : un complément des manuels de FLE ?

Choisir d'exploiter un document authentique lors d'un cours de FLE pourrait être la conséquence d'un manuel de FLE dont on jugerait le contenu défaillant ou

insuffisant dans son approche d'un point grammatical, lexical ou d'un thème de civilisation en particulier :

[...] on citera l'inadéquation du niveau de langue, le désintérêt des apprenants pour les sujets traités, l'ethnocentrisme, l'inappropriation des activités, la désuétude des contenus, [...]. (*Lemeunier-Quérel, 2006 [en ligne]*)

Le recours aux documents authentiques aurait donc pour but de palier aux manquements de la Méthode. Cependant, il semble important de préciser qu'ici, nous parlons évidemment de supports complémentaires aux manuels, en aucun cas nous n'envisageons une totale suppression de ces derniers dans le processus d'apprentissage du FLE.

2.2.6) Les documents authentiques : une nouvelle source de motivation ?

Introduire un document authentique dans un cours de FLE pourrait être une réelle source de motivation pour les apprenants. En effet cette pratique permettrait à l'enseignant d'éveiller l'intérêt des ses élèves et de favoriser leur apprentissage grâce à la variété des supports proposées en classe. Le fait de soumettre un support qui est à l'origine destiné pour des locuteurs natifs dans une classe de langue peut avoir de nombreux effets bénéfiques dont celui de la valorisation de l'apprenant :

[...] un apprenant de niveau débutant peut être motivé positivement s'il peut comprendre des échanges réels. (*Aslim-Yetis cite Bérard, 2010 : 3 [en ligne]*)

De plus, les élèves pourraient se sentir mis en confiance car en ayant affaire à des documents authentiques ils savent qu'ils sont confrontés à des supports ancrés dans le réel sans aucune duperie. Ils ont ainsi la garanti de ne pas être désagréablement surpris lorsqu'ils se retrouveront en milieu francophone car ils savent à quoi s'attendre.

[Il est important de] ne pas tromper l'apprenant sur la marchandise en le confrontant à des textes fabriqués pour la bonne cause : français simplifié, phrases expressément fabriquées pour illustrer une règle de grammaire [...]. (*Delhaye, 2003 [en ligne]*)

3) *Synthèse : les documents authentiques en cours de FLE*

Par conséquent, nous pouvons dire que, même si elle présente certains inconvénients tels que le manque de moyens, le problème de l'authenticité ou de la péremption, l'utilisation des documents authentiques serait une pratique justifiée en cours de FLE car :

- Son exploitation est reconnue officiellement par le CECRL.
- Elle favorise l'introduction du « français véritable » en cours de FLE.
- Elle privilégie une « consommation sociale » du document (*Delhaye, 2003*) : compréhension du document dans son ensemble (contenu et intentions de l'auteur).
- Elle fait évoluer les représentations des élèves sur la culture francophone.
- Elle complète les manuels de FLE.
- Elle représente une source de motivation pour les élèves.

Cependant, malgré tous ces aspects bénéfiques pour un cours de FLE nous pouvons nous demander pourquoi certains enseignants hésitent encore à exploiter ce type de support. Les réponses apportées au questionnaire soumis à certains professeurs de l'AF de Curitiba nous laissent penser que l'obstacle principal à l'exploitation de document authentique en classe ne serait autre que le manque de temps. (*Cf. Annexe 6 : Questionnaire, p.119*). Que pourrait faire le coordinateur pédagogique pour remédier à ce problème ? Quelles mesures pourraient être prises ? L'organisation des cours est-elle à revoir ? L'exploitation de documents authentiques suscitent donc de nombreuses interrogations qui mériteraient que l'on s'y intéresse mais auxquelles nous ne pouvons répondre sans trop nous éloigner de notre sujet de recherche.

Chapitre 6 - La chanson en cours de FLE

Après avoir fait le point sur l'utilisation des documents authentiques en cours de FLE, penchons nous maintenant sur celui qui nous intéresse pour ce travail : la chanson contemporaine francophone. En effet, la commande de stage stipulait clairement de travailler et de réaliser un projet autour de cette dernière. Nous nous devons donc d'expliquer les différentes étapes qui nous ont menées à la didactisation puis à l'exploitation de ces chansons. Cependant, avant d'aborder l'aspect pratique de ce travail, il serait nécessaire de faire une dernière mise au point théorique sur ce sujet : qu'appelle-t-on communément « chanson contemporaine » ? Son utilisation est-elle perçue positivement ? Pourquoi l'intégrer à un cours de FLE ? C'est ce à quoi nous allons tenter de répondre dans la partie suivante. Pour y parvenir nous ferons le point brièvement sur la définition accordée au courant contemporain (partie 1), puis nous verrons en quoi il serait nécessaire de compléter un manuel de FLE avec des documents authentiques tels que la chanson contemporaine (partie 2). Nous nous intéresserons ensuite de près aux apports de cette dernière pour le groupe classe (enseignant inclus), ainsi qu'aux intérêts sur le plan linguistique et didactique. Enfin, nous finirons cette partie en relatant les divers obstacles auxquels les enseignants pourraient être confrontés en faisant le choix d'exploiter des chansons contemporaines dans leurs cours de langue.

1) La chanson contemporaine à l'Alliance Française de Curitiba : à la découverte du nouveau répertoire musical francophone

1.1) Une diffusion précaire

[...] la diffusion de la chanson francophone au Brésil est très précaire. On ne l'écoute pas ni à la radio, ni à la télévision et l'achat de disques est presque impossible étant donnée leur coût et la rareté du produit. (*Giguet-Legdhen cite Jacob Dias de Barros, M., 2004 [en ligne]*)

Comme évoqué précédemment, la commande de stage spécifiait une actualisation du répertoire musical francophone des enseignants et des apprenants de l'AF de Curitiba. Maria Lucia Jacob Dias de Barros, professeur de français au Brésil, nous explique dans une interview accordée pour le site du « francparler.org » qu'il est très difficile pour un Brésilien d'avoir accès aux chansons d'artistes francophones car pratiquement aucun de leurs titres ne sont

diffusés dans les médias alors que la musique fait partie intégrante de la culture du pays.

Nous sommes un peuple dont la culture est très musicale et enseigner la langue à travers la chanson est une démarche qui nous convient tout à fait. Or, la diffusion de la chanson francophone au Brésil n'est pas évidente et, le plus souvent, nos étudiants ne connaissent pas la chanson qui se fait en France actuellement. (*Giguet-Legdhen cite Jacob Dias de Barros, M., 2004 [en ligne]*)

En effet, peu d'artistes francophones contemporains sont connus au Brésil, les références récurrentes ne sont autres qu'Edith Piaf, Jacques Brel, Henry Salvador, ou encore Charles Aznavour. Nous ne remettons pas en cause la qualité des textes et de la musique qui ont fait le succès de ces chanteurs, mais il était nécessaire de répondre à un réel besoin de confronter le public de l'Alliance à une image récente de la France à travers la musique. Pour cela, quoi de mieux que de prendre pour nouvelles références de jeunes artistes contemporains dont les textes mêlent à la fois humour, sarcasmes, légèreté et actualité.

1.2) La chanson contemporaine : définition

Eliška Fikarová et Pavla Kellnerová considèrent que le « courant contemporain » a débuté à la fin des années 1990 après l'explosion des musiques électroniques (exemple Daft Punk). Les chansons contemporaines sont essentiellement caractérisées par un retour au texte : la mélodie a pour rôle premier de mettre en valeur les paroles du chanteur qui aborde des thèmes d'actualités tels que le rapport aux autres, la crise financière, la politique, les relations de couple, la protection de l'environnement, etc. C'est pourquoi, nous pouvons dire que ces nouveaux artistes se sont donnés pour principale mission de dépeindre la réalité de la société française telle qu'elle est vraiment, sans tabou ni pudeur.

Après le rock des années 1980 et la musique électronique des années 1990, le devant de la scène est aujourd'hui occupé par les nouveaux « chanteurs et chanteuses à texte ». Auteurs, compositeurs et interprètes, ces artistes souvent autodidactes, ont gagné leurs galons musicaux en tournant dans les bars et dans les petites salles. Leurs textes bien tournés, drôles et nostalgiques, dépeignent le quotidien avec ses joies et ses peines. Tableaux de réalités douces-amères, ces chansons révèlent au fil des écoutes des trésors linguistiques et culturels. (*Fikarava & Kellnerava, 2007 [en ligne]*)

La didactisation et l'exploitation de chansons contemporaines francophones pour l'Alliance Française de Curitiba servirait donc un double objectif :

- Créer des supports pédagogiques afin d'alimenter trois nouveaux modules de dix heures chacun intitulés « Le Français en chansons 1, 2 et 3 »
- Favoriser la diffusion et la découverte de la nouvelle scène française et francophone aux enseignants et aux apprenants.

2) *Les chansons et les manuels de FLE*

2.1) Pourquoi créer des supports complémentaires aux manuels ?

Dans la première partie de ce mémoire nous avons précisé que la mission du stage effectué à l'Alliance Française de Curitiba consistait en la création de supports pédagogiques complémentaires à la Méthode Echo (*Girardet & Pécheur, 2010*). Cette commande suscite alors une question majeure : pourquoi a-t-on besoin de compléter ce manuel ? N'est-il pas conçu sur les principes du CECR afin de répondre à l'ensemble des besoins des enseignants et des apprenants? Dans son étude, Jessica Bekker soulève un point qui pourrait nous éclaircir sur ce sujet :

Toute méthode, aussi bonne soit-elle, est faite pour un public « mondialisé ». La plupart du temps on apprend le français avec le même manuel qu'on soit sud-africain, italien ou espagnol. Pourtant, chaque situation d'enseignement comporte des variables : le public, les besoins, le contexte culturel et linguistique, le rapport entre la langue maternelle et la langue cible. (*Bekker, 2008 : 14 [en ligne]*)

Il est, de ce fait, plus que difficile pour une méthode imposée de répondre à l'ensemble des besoins du public visé : à titre d'exemple la méthode Echo ne peut être en parfaite adéquation avec les besoins, les goûts et les envies des étudiant brésiliens. En effet, lors des diverses observations de terrain, nous nous sommes intéressés de près au contenu de la méthode notamment à la partie « Civilisation » de chaque leçon. Nous nous sommes alors rendus compte que la majorité des thèmes traités n'intéressait guère les apprenants, car ces derniers ne sont plus d'actualités ou ne correspondent pas aux centres d'intérêts des élèves (Les élections présidentielles de 2007, la création d'entreprise en France, les jours fériés, etc.). Une partie des enseignants de l'AF a donc décidé de faire abstraction de la partie « Civilisation » de certaines leçons. C'est pourquoi il serait ici nécessaire de didactiser des documents authentiques tels que la chanson contemporaine francophone afin de proposer des sujets qui soient d'avantage

en adéquation avec les goûts et les intérêts des apprenants. Comme nous l'avons déjà évoqué, ce type de support plait aux Brésiliens et leur donneraient également l'opportunité d'être confronté à un français différent du français standard proposé par les manuel : une langue « véritable », telle qu'elle est réellement parlée en France ou dans les pays francophones.

2.2) Impact du coût des manuels sur l'enseignement

Ne négligeons pas le fait qu'une nouvelle méthode représente un coût non négligeable pour les Alliances mais aussi pour leurs apprenants. Au Brésil, les manuels scolaires coûtent très chers (prix doublé par rapport à la France), il est donc difficile pour toutes les parties concernées (institution, enseignants et apprenants) d'en changer régulièrement. Afin d'être pleinement rentabilisée, une méthode sera ainsi utilisée pendant plusieurs années consécutives. A titre d'exemple le manuel « Tout Va Bien ! » (*Auge et al., 2005*) a été exploité durant une période de cinq années à l'Alliance de Curitiba avant d'être remplacé par Echo. Par conséquent, les thèmes proposés par une toute nouvelle méthode peuvent parfaitement correspondre aux attentes et aux préoccupations des apprenants, mais, comme nous venons de le dire, au fil des années ces dernières évoluent considérablement et les thèmes du manuel peuvent rapidement devenir dépassés car ils ne sont désormais plus d'actualité. L'enseignant serait donc dans l'obligation de créer et de proposer de nouveaux supports pour répondre aux nouvelles attentes des ses élèves.

Le décalage entre les besoins locaux et la méthode s'accroît avec les années, les thèmes et les illustrations se démodent vite dans le monde actuel. Le professeur peut réactualiser la méthode, la personnaliser, l'adapter aux besoins locaux et aux intérêts des apprenants, par l'apport de documents authentiques en complément. (*Bekker, 2008 : 14 [en ligne]*)

3) *La chanson en classe de langue : une image positive ?*

Lorsque nous nous intéressons de près à la pratique de la chanson au sein d'un cours de FLE, nous pouvons rapidement nous rendre compte que les avis divergent. Ce stage à été plus que révélateur à ce propos. En effet, une constatation a été faite : tous les enseignants n'utilisent pas la chanson comme support dans leurs classes respectives car ils se voient confrontés à une série d'obstacles (nous développerons ce point ultérieurement). Tous ne sont donc pas favorables à son

exploitation. Alors que pour certains il s'agit d'un support pédagogique ordinaire, pour d'autres la chanson ne représente qu'une perte de temps. Au fil des recherches, nous nous sommes aperçus que cette divergence d'opinion n'était pas seulement propre à l'AF de Curitiba mais également à un bon nombre d'institutions, d'écoles, dispensant des cours de langues.

Certain pensent que ça ne sert à rien et ne fait donc pas partie de leurs activités, il s'agit pour eux d'une perte de temps qui risquerait de dissiper la classe. [...] [Pour d'autres] il n'y a rien de nouveau, cela fait bien longtemps que la chanson fait partie de l'enseignement. (*Richer, 2007-2008 : 9*)

Après une telle constatation nous pouvons nous demander quels peuvent être les aspects négatifs et positifs de l'utilisation de la chanson en cours de FLE, et donc tenter de répondre à la question suivante : Pourquoi intégrer la chanson en tant que document authentique en cours de FLE ? Quels sont les apports d'une telle pratique pour le groupe classe ? Quels peuvent être les intérêts aux plans linguistiques et didactiques ?

3.1) La chanson en cours de FLE : un apport bénéfique pour le groupe classe ?

Avant de penser à la didactisation et à l'exploitation, il nous était primordial de savoir en quoi le recours à la chanson serait pleinement justifié dans un cours de langue : pourquoi la chanson contemporaine pourrait être un atout bénéfique à la fois pour les apprenants et l'enseignant ?

3.1.1) La chanson : synonyme de motivation ?

La chanson se différencierait par sa forme et par sa pratique de la méthodologie traditionnelle. En effet, cette dernière serait avant tout utilisée afin de motiver (ou remotiver) les apprenants notamment en faisant appel à leur curiosité car l'enseignant serait en mesure de coupler la musique, le rythme, la mélodie avec le linguistique :

Véritable document authentique ne se limitant pas aux éléments strictement linguistiques (vocabulaire, grammaire, syntaxe, niveau de langue), [...] [la chanson permet] également l'examen des composantes paralinguistiques et extralinguistiques (timbre de la voix, accents, etc.) (*Paradis & Vercollier, 2010 : 1 [en ligne]*)

Lors de l'exploitation de chansons contemporaines, l'enseignant pourrait ainsi soumettre aux élèves une série d'activités en rupture avec celles proposées ordinairement. L'objectif serait ici de faire appel à la curiosité des apprenants sur certains aspects de la langue cible dont ils n'auraient pas ou peu l'occasion de travailler en ayant recours à une méthodologie traditionnelle : les composantes paralinguistiques et extralinguistiques (Le timbre de voix révèle-t-il une intention particulière? Pourquoi le chanteur accentue certaines syllabes ? Pourquoi utilise-t-il un langage familier ? etc). Ce n'est que lorsqu'ils auront compris ce principe que les élèves pourront procéder à une « consommation sociale »¹¹ du document authentique (*Delhaye, 2003*).

De plus, grâce à la grande diversité des supports dont elle bénéficie, l'exploitation de la chanson en cours de FLE permettrait notamment aux apprenants d'avoir une vision plus ludique et affective de la langue cible. L'enseignant a la possibilité de présenter une chanson sous sa forme audio (bande sonore), visuelle (clip vidéo) ou encore textuelle (paroles). Il serait dès lors envisageable pour les élèves de mêler à la fois « apprentissage » et « plaisir » ce qui pourrait éveiller considérablement leur curiosité, et donc leur motivation. A travers le contenu d'une chanson les élèves seraient en mesure de s'identifier ou d'éprouver un certain nombre d'émotions auxquelles ils n'ont pas l'habitude d'être confrontés lors de l'étude de simples exercices dans lesquels ils ont pour seules tâches de répondre aux questions posées et de mener l'activité à son terme (exemple : exercices structuraux). Il est vrai, les paroles, la mélodie ainsi que le clip vidéo pourraient provoquer des sentiments tels que la colère, la joie, la tristesse, la nostalgie, etc. chez les apprenants. L'exploitation de la chanson les conduirait donc à voir l'étude de la langue cible d'une toute autre manière : leur motivation pourrait être accentuée par un engagement affectif nouveau.

La quasi-totalité des études réalisées depuis les années 1960 avaient souligné la dimension ludique ou divertissante [...] associée à l'utilisation de la chanson en classe de FLE/FLS, faisant de celle-ci un moyen privilégié de susciter la motivation des apprenants : comme elle a le potentiel de toucher l'affect individuel par-delà le seul message textuel, la chanson a comme avantage substantiel sur les textes traditionnels d'inciter

¹¹ Consommation sociale du document authentique : Compréhension du document dans son ensemble, on s'intéresse au contenu mais aussi à toutes les intentions de l'auteur lorsqu'il a produit ce document.

plus efficacement les apprenants à s'engager psychologiquement et affectivement dans l'étude de la LE/L2. (*Paradis & Vercollier, 2010 : 2 [en ligne]*)

Par conséquent, l'exploitation de la chanson en tant que document authentique dans un cours de FLE serait un moyen privilégié pour apporter une nouvelle motivation aux élèves tout en éveillant leur curiosité et en faisant appel à leur affect. C'est pour ces mêmes raisons que le projet privilégie une diversification des supports lors de l'exploitation des chansons sélectionnées : grâce au travail réalisé nous proposons aux enseignants de l'AF de Curitiba de travailler sur des paroles de chansons tout en faisant appel à la bande sonore et/ou au clip vidéo.

↳ **EXEMPLE : « MA LIBERTE DE PENSER » DE FLORENT PAGNY**

Le troisième cours du dernier module créé¹² suite à la commande de stage est l'exemple le plus probant quant à la diversification des supports. En effet, la séquence pédagogique débute avec l'observation du clip vidéo de la chanson « Ma Liberté de Penser » (*Pagny, 2003*) mais sans aucune bande sonore. Les apprenants doivent effectuer un travail de déduction en se basant uniquement sur les images car ces dernières sont très expressives voire caricaturales. Ils doivent notamment essayer de deviner et de comprendre le thème de la chanson, les relations entre les deux personnages principaux présents dans le clip vidéo ainsi que la trame de l'histoire.

Dans un second temps, l'enseignant fait visionner de nouveau le clip vidéo mais cette fois-ci avec la bande sonore. Cet exercice d'écoute permettra aux élèves de vérifier une partie des hypothèses émises lors de l'activité précédente.

Enfin, la dernière partie de ce cours est constituée de plusieurs activités associant les paroles de la chanson (qui doivent être distribuées) et un travail sur la bande sonore (écoute semi-guidée accompagnée d'une lecture des paroles, quizz, mots croisés, etc.) Grâce à ces dernières toutes les hypothèses faites dans la première partie de la séquence pourront être vérifiées ou démenties.

Le choix d'une telle variation de supports a été effectué dans le but principal de maintenir et d'éveiller la curiosité des apprenants sur toute la durée du cours. En

¹² ("Le français en chansons 3 : Livret de l'apprenant", vol2, pp218-225) et ("Le français en chansons 3 : Livret du professeur", vol 2, pp256-266)

sollicitant les quatre compétences de communication (Expression et compréhension écrites, Expression et compréhension orales) l'enseignant se donne pour mission de faire rimer « apprentissage » et « plaisir ».

3.1.2) La chanson : vers de nouvelles stratégies d'apprentissage pour les apprenants

Outre une motivation en hausse (sous certaines conditions que nous développerons ultérieurement), le recours à la chanson en cours de langue permettrait aux apprenants de développer de nouvelles stratégies d'apprentissage. En effet, comme évoqué précédemment, la chanson pourrait être présentée sous différents supports (audio, visuel et textuel), et offrirait une large gamme de contenus linguistiques et extralinguistiques (lexique, grammaire, thèmes relatant le quotidien, rimes, jeux de mots, refrains et répétitions (*à travers les paroles et la bande sonore*), gestuelle, représentation de la société, des villes ou des gens en image... (*à travers les clips*)). Or, l'association de tous ces éléments permettrait à l'apprenant d'accéder à la langue cible d'une manière non-traditionnelle : nous ne sommes plus dans un simple exercice où l'on demande aux élèves de reconnaître et d'apprendre des formes grammaticales, lexicales ou phonétiques qu'ils doivent ensuite mettre en application.

[...] 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 : 2 [en ligne]*)

En ayant recours à l'exploitation de la chanson ainsi qu'à différents supports, l'enseignant serait en mesure d'instaurer un climat de confiance dans sa salle de classe. Les apprenants pourraient ainsi comprendre que leur cours ne repose pas seulement sur un apprentissage purement théorique qui fréquemment se révèle être une source de stress. Il est vrai, les élèves sont souvent freinés par la quantité d'informations et de règles à retenir pour avoir accès à la langue cible (lexique, conjugaison, règles de grammaire et d'orthographe, etc.). L'univers musical auquel ils sont confrontés lors de l'exploitation de chansons leur permettrait donc de « s'échapper » de la théorie afin de laisser place à leurs sens et à leur perception. En créant un climat de confiance au sein de sa classe l'enseignant aurait pour but

principal de faire comprendre à ses élèves que lorsqu'ils pratiquent une langue étrangère ils doivent procéder de la même manière qu'avec leur langue maternelle : il ne suffit pas d'apprendre une série de règles et de les appliquer, la pratique d'une langue suscite de nombreux sous-entendus qu'il est nécessaire de maîtriser (impact de l'accent, du registre de langue et du ton de la voix choisis, répétitions, etc.) . Le recours à la chanson serait ainsi un bon moyen de les familiariser avec cette pratique et de les rendre acteurs de leur apprentissage.

De plus, avec une telle méthode, l'apprenant accéderait ici à la langue non seulement à travers les paroles de la chanson (qu'elles soient lues ou écoutées) mais aussi à travers tout ce qui est induit par cette dernière (Emotions que l'artiste veut nous faire ressentir, message qu'il souhaite nous faire passer, sensations éprouvées lors de l'écoute de la mélodie et des paroles, etc.). Il serait nécessaire pour chaque élève de comprendre et d'interpréter le contexte et d'intégrer le fait que le « non-dit » pourrait être porteur d'un message. Il est vrai, pour comprendre le sens d'une chanson il est important de prêter attention à tous les petits détails et indices laissés par l'artiste : un blanc/une pause entre deux phrases afin d'accentuer une information en particulier, un rythme qui s'accélère ou qui ralentit à un moment donné, l'ambiance suggérée par le clip vidéo, etc.

Ce serait donc grâce au climat de confiance instauré par l'enseignant, et en faisant appel à tous leurs sens et à leur ressenti que les apprenants seraient en mesure de mettre en place de nouvelles stratégies d'apprentissage.

↳ **EXEMPLE : « DIS-LUI OUI » DE BENABAR**

Appuyons-nous de nouveau sur le projet réalisé lors de ce stage : le deuxième cours du « français en chansons 2 »¹³ exploite le titre « Dis-Lui Oui » de Bénabar (*Bénabar, 2003*). Deux des activités proposées par cette séquence font directement appel au ressenti des apprenants. En effet, après la première écoute, il leur est demandé de trouver une série de mots qui, selon eux, caractériseraient au mieux l'univers de cette chanson : les élèves doivent laisser libre cours à leurs sensations pour effectuer une première approche de ce titre. Puis, tous sont amenés à s'approprier le clip vidéo car le professeur leur demande d'inventer et d'attribuer

¹³ ("Le français en chansons 2 : Livret de l'apprenant, vol2, pp104-112) et ("Le français en chansons 2 : Livret du professeur , vol2, pp144-156)

un nom aux personnages présents dans la vidéo, de les décrire tout en essayant de comprendre leurs personnalités respectives et les liens qui les unissent. Si les apprenants ne font pas appel à leur imagination et à leur ressenti ils seront dans l'incapacité de mener ces exercices à leur terme. L'enseignant leur offre ainsi la possibilité d'avoir une approche différente de la langue cible : l'important ici n'est pas de savoir parfaitement appliquer une règle de grammaire ou de conjugaison mais il s'agit pour les élèves de comprendre que le français leur permet de mettre des mots sur leurs émotions, leurs sensations, etc. tout comme il le ferait avec leur langue maternelle. La langue cible ne représenterait ainsi plus à leur yeux une simple série de théories à appliquer, elle deviendrait fonctionnelle.

3.2) Intérêts au plan linguistique de l'exploitation de la chanson contemporaine francophone en cours de FLE

3.2.1) La chanson : une approche différente de la langue cible

L'exploitation de la chanson en cours de FLE permettrait une approche différente du français tant pour l'enseignant que pour l'apprenant. Comme nous l'avons déjà évoqué, la confrontation de ce dernier avec la langue diffère de celle dont il est habitué lors d'exercices basiques tels que les exercices structuraux. En effet, l'écoute d'une chanson en cours de FLE permettrait aux élèves de mieux percevoir la langue cible et d'en distinguer les différentes composantes. Prenons l'exemple d'un apprenant débutant qui éprouve de grandes difficultés à dissocier les sons afin de distinguer les différents mots d'une même phrase : le recours à la chanson, notamment grâce au rythme et à la musicalité, aiderait considérablement l'élève à séparer chaque entité. Même s'il n'a pas encore accès au sens il pourrait néanmoins commencer à distinguer ces différents sons voire ces différents mots.

[...] l'avantage d'exposer l'apprenant débutant à des chansons, énoncés oraux authentiques, est de développer sa conscience et son aptitude phonétiques, c'est-à-dire sa capacité d'apprendre à distinguer et produire des sons inconnus, et sa capacité à diviser la chaîne parlée en éléments distinctifs. (*Rassart, 2008 :2 [en ligne]*)

Même si la phrase qu'il entend et qu'il prononce ne possède aucun sens pour lui, l'apprenant serait en mesure d'en distinguer les différents éléments. Une nouvelle stratégie d'apprentissage serait donc à la portée de tous les élèves lors de l'exploitation d'une chanson : « percevoir avant de comprendre », ce qui

représenterait un grand pas vers l'autonomisation lors de l'accès à la langue cible. L'élève est désormais en mesure de comprendre la langue dans sa globalité grâce à cette perception, il apprend à ne plus s'attarder sur des détails, sur son ignorance quant à la définition de certains mots ou face à l'incompréhension de certaines phrases. Il s'habitue à la musicalité de la langue ce qui le mènera progressivement à une compréhension plus poussée. Chaque apprenant aurait ainsi la possibilité de pallier au sentiment d'échec et d'incompétence auquel il est confronté lors de la lecture ou de l'écoute d'un texte inconnu : l'exploitation de la chanson l'aiderait à devenir autonome et à ne plus se sentir impuissant face à une langue inconnue ou en cours d'apprentissage.

D'autre part, comme évoqué précédemment, nous savons que l'AF de Curitiba a un réel besoin d'intégrer du français parlé aux cours qu'elle propose. En effet, les apprenants doivent être habitués à écouter et pratiquer un français véritable car la majorité d'entre eux a pour projet d'effectuer un séjour linguistique en France ou dans un pays francophone. C'est pourquoi, le recours à la chanson en cours de FLE pourrait être une solution à ce problème.

Les chansons contemporaines permettent de suivre « en direct » ou presque les tendances du français. En écoutant un panel diversifié de chanteurs ou de groupes populaires, il est possible d'entendre le langage de la rue sans être en France, ce qui est utile lorsqu'on enseigne à l'étranger. (Guiguet-Legdhen, 2004 [en ligne])

Grâce à l'exploitation de chansons contemporaines, les professeurs de l'Alliance (qui pour la plupart ne sont pas des Français natifs) seraient en mesure d'introduire dans leur cours du français tel qu'il est réellement parlé en milieu naturel. Comme nous l'avons évoqué précédemment, les apprenants pourraient ainsi découvrir les différents registres de langue et les comparer au français standard souvent proposé par leur manuel.

Dans la chanson se trouvent toutes les variétés de registres, d'accents régionaux, les usages familiers, toute la richesse d'une langue vivante, ce qui peut manquer dans les manuels. (Bekker, 2008 [en ligne])

L'enseignant, en particulier le non-natif, se doit d'apporter un modèle de langue qui soit le plus authentique possible à ses élèves. S'il se contente des compréhensions orales proposées par le manuel officiel de son lieu d'exercice, tel que *Echo* (Girardet & Pecheur, 2010) pour l'AF de Curitiba, ses apprenants

risqueraient de devoir affronter un certain nombre de difficultés quant à la compréhension et à la pratique de la langue une fois en milieu francophone. C'est pourquoi il serait primordial que l'enseignement de la langue cible soit le plus proche de la réalité.

Il est important pour les élèves de ne pas avoir que le professeur comme point de repère, car la réalité fait face à une grande diversité, en France, mais aussi dans les pays francophones. (*Richier, 2007-2008 : 12*)

Enfin, le recours à la chanson lors d'un cours de langue serait un moyen pour l'enseignant d'aborder un nombre conséquent de points de grammaire, de lexique de phonétique, et de civilisation. De part la richesse de leur contenu et de leur thème les chansons contemporaines francophones s'avèreraient être une source inépuisable de supports pédagogiques. L'enseignant pourrait à sa guise sélectionner une chanson afin d'introduire, d'expliquer ou d'illustrer un point linguistique prédéfini lors de la préparation de son cours.

↳ **EXEMPLES : LES LIVRETS « LE FRANÇAIS EN CHANSONS 1, 2 ET 3 »**

Le projet réalisé au cours de ce stage a été guidé par cet objectif. Les douze séquences réparties sur trois livrets ("Le français en chansons 1, 2, et 3) développent toutes un point de grammaire, de lexique, de phonétique, ou de civilisation précis correspondant à un des thèmes proposés par le tableau des contenus de la Méthode Echo (*Gibbé & Girardet, 2010 : 6*) (*Cf. Annexes 4a, 4b et 4c: Tableau des contenus de la Méthode Echo A2, pp.113-115*). Par exemple la première leçon du livret "Le français en chansons 1" permet à l'enseignant de développer le point de phonétique proposé dans la leçon 1 de l'unité 1 (les nasales) grâce à la chanson "Dans Mon Jardin" (Manu Chao, 2004), alors que la leçon 1 du livret "Le français en chansons 3" (Leçon 9, Unité 3 de la Méthode Echo) aborde le thème de la construction du pronom complément à l'impératif à travers la titre "Partons Vite" (Kaolin, 2006) (*Cf. Annexes 7a, 7b et 7c Tableau des contenus : "Le français en chansons », pp.126-128*). Grâce à la diversité et la richesse des thèmes des chansons contemporaines francophones, l'enseignant de FLE serait ainsi en mesure de développer n'importe quel point référencé dans le tableau des contenus du manuel officiel de son lieu d'exercice.

3.3) Intérêts au plan didactique de l'exploitation de la chanson contemporaine francophone en cours de FLE

3.3.1) La chanson et la mémorisation

En raison de l'effet cumulatif du rythme, de la mélodie, et des rimes, tous des « facteurs de mémorisation », la chanson serait susceptible d'être le document authentique le plus propice à induire les acquisitions plus durables en matière d'apprentissages de [langues étrangères]. (*Paradis & Vercollier, 2010 : 3 [en ligne]*)

Nos recherches nous ont amené à constater que la chanson, de part sa forme et son contenu, permettrait une mémorisation rapide et ancrée sur du long terme. En effet, lorsque l'enseignant fait écouter une chanson aux apprenants il serait en mesure d'attirer facilement leur attention et d'ainsi favoriser leur mémorisation grâce à un certain nombre de stimuli sensoriels tels que l'écoute ou la vue. Il est vrai, lors de l'appréhension d'une musique différentes parties du cerveau de l'apprenant seraient fortement sollicitées de manière simultanée, ce qui faciliterait l'accumulation et l'intégration définitive d'un nombre conséquent d'informations.

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 est un stimulus sonore complexe qui fait travailler de concert de nombreuses régions du cerveau. (*Bekker, 2008 : 17 [en ligne]*)

De plus, la structure propre à la chanson telles que les nombreuses répétitions et la régularité des refrains permettrait, comme nous l'avons évoqué, une mémorisation à long terme, mais également une acquisition et un réemploi spontané de certaines formes lexicales, grammaticales ou syntaxiques. Les paroles (ou une partie d'entre elles) d'une chanson ancrée dans la mémoire de l'apprenant se verront chantées et répétées par ce dernier. Sans même qu'il s'en rende compte, il pourrait mettre en pratique certaines de ces formes et les assimiler de manière progressive et efficace.

La répétition de certains éléments linguistiques aide à la mémorisation et implante chez l'étudiant l'habitude d'utiliser automatiquement une structure tout en maîtrisant le sens de ce qu'il dit. (*Bekker, 2008 : 17 [en ligne]*)

[...] la chanson possède des vertus mnémotechniques. Une mélodie ou un refrain aident à retenir des tournures syntaxiques particulières, par

exemple la place des pronoms compléments à l'impératif négatif avec le « ne me quitte pas » de Brel. (*Rassart, 2008 : 1 [en ligne]*)

↳ EXEMPLES

-Cours numéro 4, « Le français en chansons 1 » : Grâce au titre « Ne Me Demande Pas » de Clarika (*Clarika, 2005*) les élèves seraient en mesure d'assimiler rapidement le principe des formes familières contractées à l'oral car la chanteuse n'en n'utilise pas moins d'une vingtaine en trois minutes effectives d'écoute (*Cf. Volume 2 « Le français en chansons 1 - Livret du professeur », pp.69-77*).

- Cours numéro 2, « Le français en chansons 2 » : A travers le morceau, « Dis-lui Oui » (*Bénabar, 2003*), les élèves comprendraient plus facilement le fonctionnement de l'enchaînement dans les groupes avec pronoms compléments. Grâce à plusieurs écoutes successives de cette chanson, et au rythme drôle et marquant du refrain les apprenants peuvent facilement répéter et retenir un certain nombre de phrases plus ou moins courtes utilisant une série de pronoms (*Cf. Volume 2 : Le français en chansons 2 -Livret du professeur, pp.144-156*).

- Cours numéro 3, « Le français en chansons 2 » : Les apprenants retiendrait aisément la construction du conditionnel présent et de l'hypothèse grâce aux nombreuses répétitions présentes dans la chanson « Mourir Demain » (*Obispo & Natasha St-Pier, 2004*) telles que « Si on devait mourir demain, qu'est-ce qu'on ferait de plus, qu'est ce qu'on ferait de moins ? » que l'on retrouve à six reprises (*Cf. Volume 2 : Le français en chansons 2 - Livret du professeur, pp.157-166*).

3.3.2) La chanson : une acquisition des quatre compétences de communication ?

Lorsque l'enseignant propose une chanson comme outil pédagogique il peut choisir de la présenter à ses élèves sous différents supports : textuel, sonore ou visuel. Ce choix relève essentiellement des objectifs qu'il a définis lors de la préparation de sa séquence didactique. En effet, si le but de l'enseignant est de faire travailler la compréhension et la production orale il peut décider de s'appuyer principalement sur la bande sonore et/ou sur le clip vidéo de la chanson sélectionnée. Les activités pourront s'organiser autour de grilles d'écoutes, d'un débat, d'un commentaire du clip, d'une simulation ou d'un jeu de rôles, etc. Au contraire, s'il souhaite travailler la production et la compréhension écrite il opérera

davantage pour un support textuel tel que les paroles de la chanson qu'il aura préalablement imprimées et grâce à des exercices comme des textes à trous, des questionnaires à choix multiples, de la réécriture, des commentaires de textes guidés ou semi-guidés selon le niveau des élèves, etc.

↳ **EXEMPLE 1 - L'EXPRESSION ORALE : « SAVOIR AIMER » DE FLORENT PAGNY**

La première activité proposée dans la leçon quatre du livret « Le français en chansons 3 » (Cf. *Volume 2 : Le français en chansons 3 - Livret de l'apprenant, pp.218-225*) vise principalement la production orale grâce à l'exploitation de la chanson « Savoir Aimer » (Pagny, 1998). Le professeur fait visionner le clip vidéo aux élèves mais sans le son et leur demande d'émettre des hypothèses quant au contenu de la chanson (de quoi parle-t-elle ?). L'enseignant se sert ici d'un support visuel non sonore afin de faire réfléchir les élèves et les inciter à utiliser la langue cible pour atteindre un but collectif : découvrir le thème de la chanson.

↳ **EXEMPLE 2 - LA COMPRÉHENSION ORALE : « Dans Mon Jardin » de Manu Chao**

Le livret « Le français en chansons 1 » commence par un cours dont le thème n'est autre que la discrimination auditive, et plus précisément la distinction des nasales (Cf. *Volume 2 : Le français en chansons 1 - Livret de l'apprenant, pp.6-13*). Comme son thème le sous-entend, la majorité des activités de cette leçon est axée sur la compréhension orale. L'enseignant se sert de la bande sonore de la chanson « Dans Mon Jardin » de Manu Chao afin de faire découvrir les voyelles nasales : [ɔ̃], [ɑ̃], et [ɛ̃] à ses apprenants. Grâce à l'écoute successive et répétée de la chanson les élèves vont pouvoir se familiariser avec ces sons puis parvenir à les dissocier, à les identifier et enfin apprendre à les prononcer correctement.

↳ **EXEMPLE 3 - LA COMPRÉHENSION ET L'EXPRESSION ÉCRITES :**
« MOURIR DEMAIN » DE PASCAL OBISPO ET NATASHA ST-PIER

La cinquième activité de cette leçon exige des élèves qu'ils s'approprient et réécrivent les paroles de la chanson « Mourir Demain » de Natasha St-Pier et Pascal Obispo (Cf. *Volume 2 : Le français en chansons 2 - Livret de l'apprenant*, pp.113-122). L'enseignant se sert de ce support écrit afin que les élèves le prennent comme modèle et qu'ils puissent produire un texte similaire mais en y insérant du vocabulaire nouveau. Les apprenants doivent comprendre le thème de la chanson (*que ferions-nous pour notre dernière journée sur Terre ?*) et en écrire une nouvelle avec leur propre point de vue. Le passage par une compréhension écrite est indispensable pour les élèves s'ils souhaitent mener l'activité à son terme.

L'exploitation de chansons contemporaines francophones permettrait donc à l'enseignant de travailler les quatre principales compétences de communication définies par le CECR : l'expression et la compréhension écrites ainsi que l'expression et la compréhension orales.

3.3.3) La chanson : une rencontre entre langue et culture.

[...] tous les spécialistes s'accordent aujourd'hui pour dire qu'on ne peut pas séparer langue et culture. [...] L'apprentissage d'une langue vivante ne se limite pas à l'assimilation de vocabulaire et de grammaire. (Bekker, 2008 : 20 [en ligne])

Jessica Bekker, Michel Boiron ainsi que de nombreux spécialistes nous expliquent dans leurs travaux de recherche que lorsqu'un élève apprend une langue étrangère il se doit d'essayer d'ouvrir son regard et de comprendre tous les aspects culturels de cette langue. L'acquisition d'une langue ne revient pas à apprendre uniquement une série de règles de grammaire et d'orthographe, à assimiler de longues listes de vocabulaire, à mener à terme une panoplie d'exercices ou encore à réussir des tests de niveaux tels que le DELF ou le DALF.

La dimension culturelle en didactique du FLE s'avère indiscutablement établie car nous admettons que langue et culture sont étroitement liées : l'apprentissage d'une langue comporte alors forcément une dimension culturelle [...]. (Benseka & Kridech, 2006 [en ligne]).

Dans cette optique, le rôle de l'enseignant est donc de proposer des supports visuels, textuels ou sonores qui puissent familiariser les apprenants et les mettre en contact avec cette nouvelle culture : la didactisation de chansons contemporaines francophones serait une solution optimale. Ces dernières, accompagnées de leurs clips vidéo respectifs, pourraient être considérées comme le miroir de la culture francophone. Parmi tous les supports dont les professeurs disposent, elles seraient un outil idéal afin de donner aux élèves un aperçu de la langue et de la culture française. En effet, comme nous l'avons explicité précédemment, le répertoire musical francophone contemporain est constitué d'une palette de jeunes artistes dont le but principal est de dépeindre la réalité sans tabou ni pudeur à travers des styles musicaux riches et variés.

La chanson et la musique sont en France des lieux privilégiés de l'expression culturelle au pluriel. Le métissage musical, l'origine des auteurs, compositeurs et interprètes, les inspirations des textes témoignent d'une créativité extraordinaire et constituent un miroir assez fidèle des préoccupations et aspirations des sociétés et de l'évolution de la langue enseignée. (Boiron, 1998 [en ligne])

Grâce à la diversité des thèmes que l'on retrouve dans les paroles de ces chansons, les apprenants pourraient avoir accès aux préoccupations culturelles et aux questions de société auxquelles sont confrontés les locuteurs natifs en France. Si nous prenons le cas des étudiants Brésiliens de l'AF de Curitiba, ils n'ont que très peu connaissances des faits d'actualité qui préoccupent aujourd'hui les Français: leurs goûts, la situation économique, la vie sociale (exemple : l'évolution des relations de couples), des sujets de débats qui font polémiques, la préservation de l'environnement, etc.

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 [...]. (Giguet-Legdhen cite Ressousches, 2004 [en ligne]).

L'intégration de chansons contemporaines francophones dans les cours de FLE de l'AF de Curitiba permettrait donc à ses enseignants de faire de leurs salles de classes un véritable point de rencontre entre les cultures brésilienne et française.

Enfin, Outre les faits d'actualités, le répertoire musical francophone regorge d'expressions langagières pouvant apporter un certain nombre d'indices et d'informations quant aux usages langagiers dans une culture spécifique.

[La chanson] constitue en fait un réservoir d'une richesse prodigieuse : non seulement elle regorge de mots porteurs de « charge culturelle partagée ¹⁴ » [...], mais la chanson foisonne également d'expressions figées, d'expressions idiomatiques, de collocations et de parémies ¹⁵.
(Paradis & Vercollier, 2010 : 4 [en ligne])

En ayant accès aux textes et aux paroles de chansons francophones récentes, les apprenants pourraient se faire une idée concrète des différentes pratiques de langue des Français ou locuteurs francophones. La majorité des élèves de l'AF de Curitiba seront amenés à être en contact direct avec ces locuteurs natifs lors de séjours linguistiques et/ou professionnels. C'est pourquoi, afin de faciliter leurs échanges verbaux, il leur est indispensable d'avoir accès aux usages langagiers actuels tels que le langage courant et familier, les expressions figées ou idiomatiques, ainsi que connaître les pratiques réelles comme les différences de normes entre l'écrit et l'oral : il est important que les apprenants aient conscience qu'il peut y avoir une réelle différence entre le français écrit et le français parlé chez des locuteurs natifs (Exemple : omission de la négation « ne » à l'oral, formes familières contractées à l'oral, etc). Comme nous l'avons évoqué précédemment, les apprenants ont un réel besoin d'être confrontés au « français parlé » : une étude plus ou moins approfondie (selon le niveau en langue des élèves) les aiderait considérablement à comprendre et interpréter ce « français parlé ».

Par conséquent, grâce à l'écoute et au travail effectués sur des chansons contemporaines francophones, les étudiants de l'AF de Curitiba pourraient être en contact avec la culture de la langue cible et ainsi d'être en mesure de communiquer plus aisément avec des locuteurs natifs lors d'un éventuel séjour dans un pays francophone.

Nous croyons fermement [...] que la chanson contemporaine, même si elle s'oppose souvent à la culture savante, s'avère un document authentique optimal tout désigné pour intégrer, au sein d'activités langagières en contexte, l'enseignement du français familier qui permettra de communiquer plus efficacement avec les locuteurs natifs. (Paradis & Vercollier, 2010 : 4 [en ligne]).

¹⁴ UN MOT À "CHARGE CULTURELLE PARTAGÉE" : On doit ce terme à Robert Galisson. Selon lui : "Apprendre les mots français, c'est aussi apprendre à quoi pense spontanément un français quand il les utilise"(Rolland, 2005 [en ligne])

¹⁵ PAREMIES = Proverbes ou phrases proverbiales

↳ EXEMPLES – LA CHANSON, LE MIROIR DE LA CULTURE FRANÇAISE

- Leçon 2, « Le français en chansons 1 » : Grâce à la chanson « Je Veux » de la jeune chanteuse Zaz (*Zaz, 2010*), les apprenants pourront être confrontés à un thème plus qu'évocateur en cette période de crise financière : « L'argent ne fait pas le bonheur » (*Cf. Volume 2 : Le français en chansons 1 - Livret du professeur, pp.49-58*). En effet, cette artiste souhaite transmettre le message suivant : la richesse matérielle ne sera jamais comparable à la richesse des émotions. Cette dernière veut vivre dans la simplicité, loin des strass et des paillettes du show business et remet au goût du jour des valeurs qu'elle considère comme oubliées telles que l'importance de la famille et des amis, la générosité et la gratitude. A travers cette chanteuse, les élèves ont accès à la vision et au point de vue d'une partie de la jeune génération française quant à ses sentiments face à la crise financière subit en Europe.

- Leçon 1, « Le français en chansons 2 » : A la fin de ce cours qui exploite le titre « J'ai Demandé à la Lune » (*Indochine, 2002-2007*), l'enseignant en propose un deuxième aux élèves afin qu'ils puissent les comparer. Ce dernier n'est autre qu'une version modifiée de la chanson d'Indochine par les Enfoirés intitulée « On demande Pas La Lune » (*Les Enfoirés, 2011*), et fait état d'un univers auquel les Français sont particulièrement attachés : le milieu associatif (*Cf. Volume 2 : Le français en chansons 2 - Livret du professeur, pp.144-156*). En effet, l'enseignant pourra faire découvrir le principe des « Restos du Cœur » à ses apprenants, et en particulier la tournée organisée par les artistes français afin de récolter des fonds pour cette association caritative. Ce thème est une totale découverte pour les élèves de l'AF de Curitiba car l'action mise en place à l'origine par Coluche est actuellement inconnue au Brésil, seuls quelques enseignants (parmi les non-natifs) de l'Alliance en avaient connaissance. Les dernières activités de ce cours représentent donc une réelle découverte culturelle pour les apprenants : ils sont en mesure de découvrir et de prendre conscience de la réalité sociale et économique qui existe à travers les « Restos du Cœur » en France.

- Leçon 3, « Le français en chansons 3 » : La chanson « Ma Liberté de Penser » (*Pagny, 2003*) peut encore être citée comme exemple dans ce cas présent car à travers ses paroles, et grâce à la biographie du chanteur, les élèves auront

connaissance d'un débat qui fait encore polémique en France : les personnes célèbres et/ou riches qui tentent de fuir le système fiscal français (Cf. *Volume 2 : Le français en chansons 3 - Livret du professeur*, pp.259-266). En effet, Florent Pagny qui vit en Argentine est connu pour son refus de payer l'impôt sur la fortune qui est en vigueur en France. Il a donc fait une chanson sur ce sujet dans laquelle il prend cette situation en dérision et affirme qu'il est prêt à tout céder à l'État français à l'exception d'une seule chose : sa liberté de penser. Les apprenants peuvent donc prendre connaissance et se faire leur propre opinion d'un débat d'actualité qui est sujet de discordes en France.

↳ **EXEMPLE – LA CHANSON, LE MIROIR DES USAGES LANGAGIERS**

Grâce à la chanson « Ne Me Demande Pas » (*Clarika, 2005*) les apprenants pourront comprendre que les normes langagières de l'oral diffèrent de celles de l'écrit notamment dans le langage familier. En effet, il est fréquent que les locuteurs francophones utilisent des formes contractées à l'oral que l'on ne retrouvera pas à l'écrit. Comme nous l'avons déjà évoqué, le titre exploité dans cette leçon comporte plus d'une vingtaine de ces formes contractées (exemples : « Je f'rai », « je chant'rai », « la couv' », « j'm'abonn'rai », etc.). Au début de ce cours, un exercice de discrimination auditive est d'ailleurs proposé aux élèves afin qu'ils puissent apprendre à les reconnaître et à les identifier tout en comprenant leur principe (Cf. *Volume 2 : Le français en chansons 1 - Livret de l'apprenant*, pp.29-38). Puis, cette séquence se termine par un travail de réécriture qui leur permettra de se les approprier plus ou moins définitivement : il est demandé aux apprenants de conserver le thème de la chanson : « Avouer ce qu'ils ne souhaitent absolument pas que leur fiancé(e) leur demande, et dire tout ce qu'ils seraient prêts à faire pour éviter cette demande », de la réécrire selon leur propre histoire et de la lire à l'ensemble de la classe. Les apprenants ont ainsi la possibilité de mettre en pratique une norme langagière qu'ils n'ont que très peu l'occasion d'utiliser car, ne se trouvant pas en milieu francophone, ils n'ont connaissance que du français standard proposé par leur manuel de FLE et parlé par leurs enseignants non-natifs.

4) La chanson en classe de FLE : une image négative ?

Nous venons d'évoquer les divers atouts que peut apporter l'exploitation de la chanson au sein d'une classe de FLE : cette dernière représenterait un réel intérêt au plan didactique, linguistique ainsi que pour le groupe classe. Cependant, il est important de souligner un point non négligeable lors d'une telle pratique. Chaque enseignant qui souhaite intégrer des chansons à son cours devra faire face à une série d'obstacles plus ou moins conséquents.

Il ne faudrait pas croire toutefois que le recours à la chanson contemporaine en classe de FLE/FLS aille de soi. (*Paradis & Vercollier, 2010 : 7 [en ligne]*)

4.1) Remise en question de l'enseignant

Même si en théorie l'utilisation de la chanson en cours de FLE serait un moyen idéal de motiver les apprenants (*Paradis & Vercollier, 2010*), il se peut que l'enseignant soit confronté à un obstacle majeur : le désintérêt de la part de ces derniers. Même si le choix de la chanson lui semble idéal car il remplit tous les objectifs définis lors de la préparation de la séquence, il est primordial que le professeur ait conscience que la chanson choisie puisse ne pas plaire à ses apprenants.

Il est important de choisir des chansons qui séduisent les apprenants, en particulier le public adolescent. Si elles leur plaisent, ils l'écouteront et l'apprendront avec plaisir et travailleront leur français sans même s'en rendre compte. (*Giguet-Legdhen cite Ressouche, E., 2004 [en ligne]*).

Il peut s'avérer difficile de contenter à la fois les intérêts de l'enseignant pour son cours et les goûts musicaux des élèves. La séquence pédagogique aurait ainsi une chance sur deux d'aboutir à une approbation unanime de l'ensemble de la classe : soit la chanson est appréciée par tous (ou la majorité) et le cours sera un réel succès, soit ils la détestent et le professeur devra redoubler d'efforts pour que son cours ne soit pas voué à l'échec. Par conséquent l'exploitation de la chanson en cours de FLE serait un facteur de motivation chez les apprenants à la seule condition que l'enseignant accepte de se remettre perpétuellement en question tout en prenant en compte les critiques des élèves.

4.2) Insécurité des enseignants

De plus, lorsqu'un enseignant envisage d'exploiter une chanson dans son cours de langue, il lui est facile de prime abord de ne penser qu'aux aspects positifs qu'une telle pratique engendrera. Ce dernier peut envisager de l'utiliser dans l'espoir de remotiver sa classe, de diversifier le contenu de ses cours ou encore de donner un côté ludique à l'apprentissage de la langue cible. Cependant, avant de présenter une chanson aux apprenants il lui sera nécessaire de passer par une phase de préparation qui s'avèrera vite être longue voire complexe.

On comprendra le sentiment d'insécurité ressenti par les enseignants qui, après n'avoir 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 : 8 [en ligne]*)

L'enseignant peut se sentir rapidement dépassé par tout ce qui est induit par une chanson, il peut craindre que ses élèves se sentent eux aussi paniqués face à une telle accumulation d'informations (qu'elles soient explicites ou implicites), et peut se demander comment la présenter aux élèves : Doit-il procéder à des écoutes répétées et successives ? Doit-il présenter la chanson avec ou sans les paroles ? Quelles activités proposer ? Faut-il présenter la chanson à la classe entière ou la partager en plusieurs groupes ? etc. La majorité de ces questions ne trouvera certainement de réponses concrètes qu'une fois le cours terminé. En effet, bien souvent le travail de l'enseignant consiste souvent à se lancer (après une phase de recherches théoriques) en oubliant toutes ses hésitations, à agir selon son instinct et en mettant en place toutes les stratégies qu'il estime être le plus adaptées à sa classe. Ce n'est qu'ensuite qu'il pourra constater de lui-même, durant le déroulement du cours et lorsque ce dernier sera terminé, si toutes ses craintes étaient justifiées. Encore une fois un travail de réflexion sera nécessaire afin de vérifier ce qui doit être corrigé, modifié ou conservé.

La didactisation et l'exploitation de chanson en cours de FLE serait donc à l'origine d'un sentiment d'insécurité chez l'enseignant qui pourrait être atténué par une préparation considérable accompagnée d'une perpétuelle remise en question.

4.3) Un travail sans fin

Comme son nom l'indique la chanson contemporaine francophone se doit d'être récente, donc si un enseignant décide d'exploiter un tel support dans son cours de langue il sera rapidement confronté à un obstacle qu'il ne peut ignorer. En effet, comme nous l'avons dit la préparation d'un cours exploitant une chanson requiert un temps considérable car il faut prendre le temps de sélectionner la chanson qui nous intéresse, préparer des activités adéquates dont la durée s'étend entre une heure trente et deux heures (un cours à l'AF de Curitiba dure une heure et cinquante minutes), préparer le matériel et imprimer tous les supports papiers nécessaires, prendre le temps de faire une mise au point analytique à la fin du cours, etc. Or, étant donné que l'enseignant prend pour support des chansons contemporaines, il se verra dans l'obligation de recommencer régulièrement tout ce travail de préparation afin d'en didactiser de nouvelles. La didactisation de chanson contemporaine s'avèrerait donc être un travail complexe, long voire sans fin car le matériel didactique doit sans cesse être renouvelé.

[L'exploitation de chansons contemporaines] demande, de la part de l'enseignant, un travail de préparation considérable, sans compter [...] qu'il sera nécessairement conduit à « remplacer fréquemment ses documents par de nouveaux plus récents » (*Boiron & Hourbette, 1993 : 58*)

Par conséquent, si un professeur de FLE souhaite didactiser des chansons contemporaines francophones dans son cours il sera confronté à une série d'obstacles incontournables. Une telle pratique ne peut pas être improvisée car l'enseignant se doit de mettre en œuvre un travail de préparation considérable devant être obligatoirement recommencé régulièrement.

5) Synthèse

Si nous nous appuyons sur nos recherches et si nous synthétisons tout ce qui a été dit précédemment, nous pouvons tenter d'apporter une ou plusieurs réponses à l'une des questions qui a guidé notre travail : « Pourquoi intégrer la chanson contemporaine francophone en tant que document authentique à un cours de FLE ? ».

Avant de tenter d'apporter la moindre réponse, il nous était primordial de vérifier si un tel support pouvait être considéré comme étant un document authentique exploitable dans un cours de langue. Les différents articles qui ont été rédigés à ce sujet nous ont permis de confirmer nos hypothèses car, effectivement, les chansons contemporaines francophones sont ancrées dans la réalité et sont à l'origine conçues par des francophones pour des francophones. En effet, ce support, qui fait partie du domaine artistique, a pour objectif premier de divertir les auditeurs parfois en faisant passer un message :

A l'origine la chanson n'est pas faite pour être utilisée en classe. Sa fonction première est d'amuser, de distraire, de dénoncer, de raconter une histoire, de faire danser, etc. (*Fikarava & Kellnerava, 2007 [en ligne]*)

Comme nous l'avons évoqué précédemment, lors de la phase de conception les nouveaux artistes de la scène francophone ne créent pas une chanson dans le simple espoir qu'elle soit utilisée comme support au sein d'une salle de classe : leur intérêt est purement artistique voire poétique, ils souhaitent transmettre une émotion, un état d'âme, une revendication, un message personnel ou sociétal.

La chanson est en règle générale, une œuvre créative qui n'a pas été créée à des fins pédagogiques, elle fait partie de la panoplie des documents authentiques. [...] La chanson est un des modes d'expression les plus authentiques d'un peuple, de son humour et de ses préoccupations quotidiennes (*Bekker, 2008 : 15[en ligne]*)

C'est pourquoi nous pouvons dire que, par définition, la chanson contemporaine francophone constituerait une catégorie à part entière de la panoplie des documents authentiques.

D'autre part, si nous revenons à la question de l'intégration de ces chansons dans une classe de FLE et si encore une fois nous synthétisons l'intégralité de notre travail de recherche, nous pouvons en déduire que oui, ce type de support pourrait être bénéfique

pour le groupe classe, ainsi que sur le plan linguistique et didactique, mais sous certaines conditions.

Il est vrai, l'enseignant qui souhaite mettre en place une telle pratique devra être conscient des différents obstacles auxquels ils pourraient être confrontés. L'exploitation de chansons contemporaines exige de ce dernier qu'il soit capable de se remettre perpétuellement en question et d'accepter les éventuelles critiques des apprenants : les objectifs que souhaitent atteindre le professeur peuvent ne pas correspondre aux goûts et aux centres d'intérêts de ses élèves (*Guiguet-Legdhen, 2004*). Chaque enseignant doit également être conscient que la didactisation et l'exploitation de supports telle que la chanson contemporaine francophone nécessite un travail de préparation considérable qui malheureusement est périssable (*Boiron & Hourbette, 1993*), ce dernier doit sans cesse être renouvelé afin de répondre à un des principes même de l'exploitation des documents authentiques : « faire état d'une situation actuelle et récente » (*Morlat, 2009*). L'exploitation de chansons contemporaines francophones en cours de FLE ne serait donc pas à prendre à la légère car elle exigerait du temps et de la rigueur de la part du professeur.

Cependant, malgré toutes ces difficultés, cette pratique représenterait un réel atout pour le groupe classe et son enseignant. Grâce à la diversification des supports il serait possible de rompre avec la méthodologie traditionnelle : en éveillant leur curiosité et en faisant appel à leurs émotions, l'exploitation de chansons permettrait de motiver considérablement les apprenants (*Paradis & Vercollier, 2010*). Cette dernière favoriserait également la mise en place de nouvelles stratégies d'apprentissage pour les élèves en leur offrant une vision plus large de la langue cible (*Paradis & Vercollier, 2010*). Grâce à l'univers musical proposé, les élèves auraient la possibilité d'accéder à la langue à travers le « non-dit ». Le français ne représenterait donc plus qu'une série de règles à apprendre par cœur et d'exercices à exécuter, il serait désormais considéré par les apprenants comme étant une langue fonctionnelle comparable à leur langue maternelle (*Rassart, 2008*).

De plus, nous pouvons constater que l'introduction de supports tels que la chanson contemporaine en cours de FLE représenterait un intérêt non négligeable sur le plan linguistique. En effet, grâce à la découverte de la musicalité de la langue les apprenants bénéficieraient d'une approche différente de la langue

cible notamment en découvrant l'importance de la « perception » avant de passer au stade de la « compréhension » (*Rassart, 2008*). Les élèves auraient également l'opportunité d'être confronté au français tel qu'il est réellement parlé en France ou en milieu francophone et de le comparer au français standard proposé par leur manuel (*Bekker, 2008 / Richier, 2007-2008*). D'autre part, n'oublions pas que le répertoire musical francophone représenterait à lui seul une source inépuisable de supports pédagogiques pour l'enseignant qui souhaiterait introduire, illustrer ou approfondir un point de grammaire, de lexique, de civilisation ou de phonétique en particulier.

Enfin, nous pouvons dire que l'exploitation de ces chansons représenterait un réel atout sur le plan didactique. Il est vrai, grâce à la structure même de chaque chanson (rimes, répétitions, régularité des refrains, etc.) il serait désormais possible de favoriser la mémorisation des élèves (*Bekker, 2008 / Paradis & Vercollier, 20010 / Rassart, 2008*). La diversité des supports (visuels, sonores et écrits) et des activités proposés dans les trois livrets « Le français en chansons » permettrait également la mise en pratique et l'acquisition des quatre compétences de communication définies par le CECR : la compréhension et l'expression orales ainsi que la compréhension et l'expression écrites. Pour finir, les thèmes abordés par les douze chansons exploitées dans les trois modules créés pour l'AF de Curitiba, donneraient aux apprenants la possibilité de prendre connaissance de la dimension culturelle de la langue française, notamment en faisant état des sujets de débats préoccupant les Français ou les natifs de pays francophones (*Bekker, 2008 / Benseka « Kridech, 2006*).

Par conséquent, il serait bénéfique sur le plan linguistique et didactique ainsi que pour le groupe classe d'intégrer la chanson contemporaine francophone dans un cours de FLE.

Partie 3

-

COMMENT INTEGRER LA CHANSON EN TANT QUE DOCUMENT AUTHENTIQUE EN CLASSE DE FLE ?

Comme nous l'avons explicité à plusieurs reprises, après une série de modifications, la commande de stage pour l'Alliance Française de Curitiba consistait en la création de vingt-quatre heures de cours clé en main. Ces dernières sont réparties en trois modules (« Le français en chansons 1, 2 et 3 ») d'une durée respective de huit heures qui reposent sur le principe de la didactisation de douze chansons contemporaines francophones en complémentarité avec la Méthode Echo (*Girardet & Pecheur, 2010*).

Grâce à une rapide enquête de terrain, nous nous sommes rendus compte que, lorsqu'elle est utilisée, la chanson est souvent mise en pratique par les enseignants de l'AF en début ou en fin de cours pour diverses raisons : calmer la classe ou la dynamiser selon le titre sélectionné, combler le temps restant avant la fin du cours, proposer une alternative pédagogique lorsque le programme est bouclé, illustrer rapidement un thème abordé durant le cours, etc. Or, comme nous venons de l'évoquer, le projet réalisé au cours de ce stage place la chanson au centre de l'apprentissage du Français Langue Étrangère. Un des objectifs de cette commande est le refus que la chanson soit considérée uniquement comme une "roue de secours" pour l'enseignant. A travers ces trois modules les enseignants ainsi que les futurs apprenants de l'AF auront la possibilité de travailler douze objectifs linguistiques différents grâce à la didactisation de douze chansons contemporaines francophones. Chacune de ces chansons représente le support de référence d'une séquence didactique à part entière. C'est pourquoi nous en avons déduit que la didactisation de ces chansons ne pouvait se faire au hasard, cette dernière se doit d'être normée.

Dans cette partie nous verrons dans un premier temps quels sont les différents critères requis lors de la sélection des chansons, nous essayerons notamment de répondre aux questions suivantes : **Comment reconnaître une chanson exploitable en cours de FLE ? Comment choisir les thèmes du tableau des contenus de la Méthode qui sont à développer par l'exploitation d'une chanson ?** Dans un second temps, nous tenterons de définir les diverses conditions d'utilisation de la chanson en cours de FLE : **Comment organiser et structurer les séquences didactiques exploitant ces chansons ?** Enfin, nous reviendrons sur l'ensemble de cette expérience à travers un bilan afin de tenter de répondre à notre problématique.

Chapitre 7 - Les critères de sélection

Lorsque ce projet a vu le jour, nous avons rapidement compris qu'il pouvait être plus que difficile pour l'enseignant de sélectionner des chansons à didactiser. Même si la commande de stage n'exigeait l'exploitation de seulement douze titres, la phase de sélection a représenté la partie la plus longue de ce travail car toutes les chansons ne peuvent être utilisées en cours de FLE (*Paradis & Vercollier, 2010 [en ligne]*).

Nous avons donc été dans l'obligation de respecter un certain nombre d'étapes allant du choix des thèmes au choix des chansons idéales pour les exploiter.

1) Comment choisir les thèmes à développer ?

1.1) Le questionnaire

Avant que le stage ne commence nous n'avions aucune idée de la démarche à suivre quant la didactisation de chansons contemporaines francophones complémentaires au contenu d'une méthode imposée et pour un public prédéfini. Un questionnaire à destination des enseignants de l'AF de Curitiba a donc été conçu afin de nous guider dans ce projet (*Cf. Annexe 6 : Questionnaire, p.119*). En effet, il semblait inenvisageable de produire un tel travail sans obtenir l'appui et les conseils de la dizaine d'enseignants directement concernés (professeurs en charge des niveaux A2.1 et A2.2). Six d'entre eux ont accepté d'y répondre lors d'un entretien semi-dirigé. Cette enquête était censée nous aider à comprendre les pratiques enseignantes et mettre en place un travail collaboratif afin d'impliquer les professeurs de l'AF. Malgré le peu de réponses obtenues, nous avons tenu à prendre en compte l'avis des enseignants et suivre au mieux leurs recommandations car ces derniers représentent des candidats potentiels pour devenir les responsables officiels des modules « Le français en chansons 1, 2 et 3 » une fois ce stage et ce projet finis. La sélection des douze thèmes a donc été fortement influencée par les réponses données par ces six enseignants lors de notre entretien semi-dirigé.

1.2) Les douze thèmes sélectionnés

Ce questionnaire nous a permis, dans un premier temps, de faire plus ample connaissance avec les professeurs concernés et volontaires tout en clarifiant leurs pratiques enseignantes. Mais intéressons-nous de plus près aux réponses qui nous ont permis de commencer le projet. Dans la dernière question (*Cf. Annexe 6 :*

Questionnaire, p119) il est demandé aux enseignants : « Pour chaque leçon, quel contenu mériterait d'être complété par un document authentique ? ». Chaque enseignant interrogé a répondu en fonction des difficultés récurrentes des apprenants qu'ils ont pu recenser mais également en fonction de leurs propres opinions. Après une rapide synthèse, nous nous sommes fortement inspirés de leurs réponses et les douze thèmes à développer grâce à l'exploitation de chansons contemporaines francophones ont pu être dégagés :

↳ **LE FRANÇAIS EN CHANSONS 1**

Le module « Le français en chansons 1 » correspond aux quatre premières leçons du manuel Echo A2. (Cf. Annexe 7a : Tableau des contenus - Le français en chansons 1, p.126)

-LEÇON N°1 : « La différenciation des nasales »

Les enseignants qui ont répondu au questionnaire nous ont fait part de la difficulté des apprenants Brésiliens pour prononcer et différencier les voyelles nasales. La chanson « *Dans Mon Jardin* » de Manu Chao (Manu Chao, 2004) les aidera à travailler et développer ce point phonétique.

-LEÇON N°2 : « Utilisation du pronom "en" - Rythme et enchaînement des constructions avec le pronom "en".

Ce pronom n'a aucune équivalence en portugais brésilien, les élèves ont donc certaines difficultés à le mettre en application et pourront s'exercer grâce à la chanson « *Je Veux* » de Zaz (Zaz, 2010).

-LEÇON N°3 : « Le subjonctif présent »

Les enseignants souhaiteraient qu'une chanson puissent faire réviser voire faire intégrer de manière définitive l'utilisation du subjonctif présent. L'une d'entre eux nous a suggéré d'exploiter une chanson contemporaine qu'elle a elle-même trouvée par hasard sur Internet : « *Tout Le Monde* » de Juliette Katz (Katz, 2012).

-LEÇON N°4 : « Les formes contractées à l'oral » et « Révision du futur simple ».

Lorsque les apprenants atteignent la quatrième leçon de la Méthode Echo, ils ne sont qu'à quelques semaines du test validant le niveau A2.1. Les enseignants jugent alors nécessaire d'effectuer une révision sur le futur simple. En ce qui concerne les formes contractées à l'oral, ces dernières ne sont que très peu abordées par le manuel. Nous leur

avons donc soumis notre choix pour le titre « *Ne Me Demande Pas* » de Clarika (Clarika, 2005).

↳ LE FRANÇAIS EN CHANSONS 2

Le module « Le français en chansons 2 » correspond aux deux dernières leçons du niveau A2.1 et aux deux premières du niveau A2.2 (Cf. Annexe 7b : Tableau des contenus - *Le français en chansons 2*, p.127)

-LEÇON N°1 : « Révision, utilisation et discrimination auditive du passé composé et de l'imparfait »

Comme nous l'avons évoqué, à ce stade du manuel (Leçon 5, Unité 2) les apprenants ont besoin de réviser certains temps de l'indicatif avant leur test de niveau. Nous avons donc choisi de les faire travailler sur la différence de prononciation entre le passé composé et l'imparfait grâce à la didactisation de la chanson « *J'ai Demandé à La Lune* » d'Indochine (*Indochine, 2002 & 2007*).

-LEÇON N°2 : « Les pronoms objets directs et indirects »

L'utilisation de ces pronoms semble complexe pour les élèves : les enseignants doivent faire face à un certain nombre de difficultés pour parvenir à leur faire intégrer. Ces derniers ont donc réclamé une chanson pouvant synthétiser ce qui a été vu en cours afin de vérifier la compréhension des apprenants, c'est ainsi qu'a été choisi le titre « *Dis-Lui Oui* » de Bénabar (*Bénabar, 2003*).

-LEÇON N°3 : « Le conditionnel présent » et « l'expression de l'hypothèse »

Les enseignants estiment que, dans cette leçon (leçon 7, Unité 2), ces deux thèmes sont les plus intéressants à développer avec de nouveaux supports. La chanson « *Mourir Demain* » de Pascal Obispo et Natasha St-Pier (*Obispo & Natsha St-Pier, 2004*) répond parfaitement à leurs exigences.

-LEÇON N°4 : « Les constructions du discours rapporté »

Il n'y a pas eu de justifications quant à ce choix, nous nous sommes donc fiés à la majorité. Suite à plusieurs suggestions de la part des enseignants nous avons décidé d'arrêter notre choix sur la chanson « *Quelqu'un M'a Dit* » de Carla Bruni (*Bruni, 2002*).

↳ LE FRANÇAIS EN CHANSONS 3

Ce dernier module correspond aux quatre dernières leçons de la Méthode Echo.
(Cf. Annexe 7c : Tableau - Le français en chansons 3, p.128)

-LEÇON N°1 : « Révision de l'impératif » et « La construction du pronom complément à l'impératif »

Les professeurs ont choisi ce thème car l'utilisation et la construction de l'impératif pose souvent problème aux apprenants de l'AF de Curitiba. Ces derniers pourront s'exercer grâce à la didactisation du titre « *Partons Vite* » de Kaolin (Kaolin, 2006).

-LEÇON N°2 : « La chanteuse Diam's »

Le rap féminin français est inconnu au Brésil, et étant donné que Diam's est la seule référence musicale citée par la Méthode, il semblait naturel d'exploiter une de ses chansons, notamment un de ses plus grand succès « *Jeune Demoiselle* » (Diam's 2006).

-LEÇON N°3 : « Les objets de la maison » et « Comportements et habitudes en matière d'argent ».

Les enseignants de l'AF ont peu d'activités ludiques permettant aux élèves d'acquérir ou de réviser du lexique. Nous leur avons donc proposé de travailler ces points avec le plus grand succès de Florent Pagny : « *Ma Liberté De Penser* » (Pagny, 2003).

-LEÇON N°4 : « Les constructions Verbe+Verbe ».

Selon les enseignants interrogés, une chanson dans laquelle ces constructions apparaîtraient de manière récurrente permettrait aux élèves de les intégrer définitivement. Le titre « *Savoir Aimer* » de Florent Pagny (Pagny, 1998) serait donc idéal pour répondre à ce critère.

Par conséquent, même si seulement six enseignants y ont répondu, ce questionnaire nous a permis d'élaborer une liste définitive de douze thèmes qui seront développés grâce à l'exploitation de douze chansons contemporaines francophones. Cependant, précisons que ces professeurs n'ont commencé à y répondre qu'à partir du second mois de stage. La sélection de ces thèmes a donc dû débiter sans leur soutien. A force de patience, nous avons rapidement compris que le facteur « chance » tenait aussi une place importante dans la sélection de ces douze thèmes. Les titres « *Ma Liberté De Penser* » (Pagny, 2003) et « *Ne Me Demande Pas* » (Clarika, 2005) en sont les exemples les plus flagrants. Lors de la phase de recherche, ces deux chansons ont été écoutées par hasard et nous nous sommes rendus compte qu'elles pourraient

parfaitement être intégrées au projet : la première pour développer le thème « *Les objets de la maison – Comportements en matière d'argent* » et la seconde pour aborder le thème des « *Formes contractées à l'oral* » tout en révisant le « *futur simple* ». Ces deux chansons ont été proposées comme suggestions aux enseignants lors de l'entretien semi-dirigé et ont été immédiatement acceptées et validées par ces derniers car elles répondaient également à leurs propres exigences.

2) Les critères de sélection d'une chanson

Une fois les douze thèmes sélectionnés et clairement définis, une seconde étape doit être suivie par l'enseignant. En effet, comme Paradis et Vercollier ainsi que Michel Boiron l'ont développé dans leurs études respectives, il est important de savoir choisir efficacement une chanson que l'on souhaite didactiser car il est impossible de laisser place à l'improvisation dans un tel travail. Un certain nombre de critères sont à prendre en compte lors de la sélection de chaque chanson.

Pour bénéficier des apports de la chanson contemporaine dans la classe de langue, le principal est de bien sélectionner les titres proposés aux apprenants.
(Guiguet-Legdhen cite Ressouches, 2004 [en ligne])

2.1) Des critères sonores

La qualité sonore est le premier critère à respecter lors de l'étape de sélection. En effet, il est primordial que l'intégralité des paroles soit facilement audible par l'ensemble du groupe classe. Si l'enseignant est contraint d'écouter la chanson à plusieurs reprises pour diverses raisons (la musique couvre la voix du chanteur, la qualité de l'enregistrement est mauvaise, l'artiste a un accent difficilement compréhensible, etc.) elle ne pourra pas être exploitée comme support dans une classe de FLE.

De plus, toutes les chansons à choisir doivent être dotées d'une mélodie simple et rythmée afin d'être plus facilement mémorisée par les apprenants. Pour cela, le débit imposé par le chanteur doit être mesuré et il serait préférable qu'il y ait une réelle variété dans les tons de voix. Les deux titres « Partons Vite » de Kaolin (Kaolin, 2006) et « Je Veux » de Zaz (Zaz, 2010) ont été sélectionnés pour leurs contenus linguistiques mais également pour leurs mélodies entraînantes. Ces deux séquences ont d'ailleurs pu être testées par une enseignante de l'AF qui nous a confié que ses apprenants les avaient particulièrement appréciées car il les fredonner à la fin du cours.

Tous les styles de musique, tous les types de chansons sont susceptibles de devenir d'excellents instruments de travail. Un conseil tout de même : quand les élèves n'ont pas l'habitude d'écouter des chansons en français, préférez les rythmes qui accrochent, des titres qui sont au top. (*Guiguet-Legdhen cite Marques, 2004 [en ligne]*)

Enfin, il s'avèrerait nécessaire que la durée de chaque chanson soit relativement courte. A raison d'au moins trois écoutes par séquence, le titre sélectionné ne peut représenter une part trop importante de la durée totale de la séquence didactique. Si l'on se réfère aux trois livrets créés pour ce projet, les chansons sélectionnées durent toutes entre deux minutes trente pour la plus courte (« Quelqu'un M'a Dit » (*Bruni, 2002*)) et quatre minutes trente-six pour la plus longue (« Savoir Aimer » (*Pagny, 1998*)).

2.2) Des critères linguistiques et didactiques

Lorsqu'une chanson a retenu l'attention d'un enseignant lors de la phase de sélection, il est important de prendre le temps de lire attentivement les paroles et de les écouter à plusieurs reprises afin de procéder à une analyse plus ou moins poussée.

Dans un premier temps il est primordial que le texte soit doté d'une structure et d'une progression claires. Si le professeur décèle des difficultés quant à la cohérence et à la cohésion du texte, il sera plus que difficile pour des apprenants de niveau A2 d'avoir accès au sens de ces paroles. L'enseignant doit donc se référer aux compétences définies par le CECR pour ce niveau en matière de compréhension orale car les élèves seront amenés à écouter à plusieurs reprises chaque chanson :

[Un apprenant de niveau A2] peut comprendre des expressions et un vocabulaire très fréquent relatifs à ce qui [le] concerne de très près (par exemple [lui]-même, [sa] famille, les achats, l'environnement proche, le travail). [II] peut saisir l'essentiel d'annonces et de messages simples et clairs. (*Conseil de L'Europe, 2001 :26*)

Tous les apprenants seront également à un moment donné contraint d'effectuer un travail sur les paroles de la chanson, et donc de faire appel à leur compréhension écrite que le CECR définit de la manière suivante :

[Un apprenant de niveau A2] peut lire des textes courts très simples. [il] peut trouver une information particulière prévisible dans des documents courants comme les publicités, les prospectus, les menus et les horaires et [il] peut comprendre des lettres personnelles courtes et simples. (*Conseil de L'Europe, 2001 : 26*)

De plus, outre la vérification de la cohérence et de la cohésion du texte, ce dernier doit également contenir assez d'éléments pour être en accord avec le thème visé. L'enseignant devrait pouvoir y trouver un nombre conséquent de formes grammaticales, phonétiques ou lexicales afin de remplir au mieux les objectifs prédéfinis lors de la sélection des thèmes et de la préparation de chaque séquence.

[...] nous ne pouvons pas perdre de vue les caractéristiques de notre public et ses besoins d'apprentissage pour pouvoir proposer des activités qui rejoignent les objectifs fixés. (Bulla & Dantas-Longhi, 2012 [en ligne])

Si nous prenons pour exemple la chanson «Savoir Aimer » (Pagny, 1998) nous pouvons constater que le texte contient assez de construction "verbe+verbe" pour pouvoir être assimilée par les apprenants. Il en est de même pour le titre « Mourir Demain (Obispo & Natasha St-Pier, 2004) avec l'utilisation du conditionnel dans les phrases hypothétiques ou encore pour la chanson « Quelqu'un M'a Dit » (Bruni, 2002) où l'on retrouve plus d'une dizaine de phrases contenant du discours rapporté. Il est donc important que chaque chanson à sélectionner contienne suffisamment de formes grammaticales connues et nouvelles pour pouvoir être didactisée par l'enseignant.

Enfin, lors de l'écoute ou de la lecture des paroles des chansons choisies par le professeur, il serait préférable que les apprenants y trouvent un lexique riche et varié. Ces derniers ont besoin d'être confrontés à un nombre suffisant de formes lexicales connues (pour pouvoir commencer à donner du sens à ces paroles) mais il leur est également nécessaire de découvrir du lexique nouveau afin de stimuler et de favoriser leur apprentissage. L'enseignant a donc besoin de prendre du temps pour lire et écouter plusieurs fois les paroles de chaque chanson qu'il envisage de sélectionner, et de vérifier si ces dernières correspondent aux compétences requises et définies par le CECR pour le niveau A2. Ce travail semble fastidieux mais s'avèrerait plus que nécessaire pour préparer au mieux l'élaboration des séquences didactiques et d'en augmenter les chances de réussite. A titre d'exemple, la chanson «Dis-Lui Oui » (Bénabar, 2003) contient du lexique connu et acquis par les apprenants mais également un certain nombre d'expressions lexicales pouvant les induire en erreur. Nous avons donc envisagé de faire réfléchir les élèves sur ces dernières grâce à l'élaboration d'un quizz en début de séquence (Cf. *Volume 2 : Le français en chansons 2 - Livret de l'apprenant* », pp.104-112).

2.3) Un choix personnel

Un dernier critère qui ne relève ni d'un choix linguistique ou didactique reste à prendre en compte. Étant donné que l'enseignant s'apprête à passer plusieurs heures à didactiser chacune des douze chansons sélectionnées et les mettre en pratique lors du module « Le français en chansons », il s'avèrerait primordial que la majorité de ces dernières correspondent également à ses propres goûts. Il serait difficile pour le professeur de proposer une chanson à ses apprenants qu'il n'apprécie guère. Plus un titre lui plaira plus il aura de chance de transmettre son engouement à l'ensemble de sa classe. En effet, pendant les phases de sélection et de conception je me suis rendue compte qu'il peut être plus que difficile de créer une séquence didactique d'environ deux heures si la chanson choisie ne me plaît pas. Le facteur « plaisir » tiendrait un rôle non négligeable lors d'une telle pratique aux côtés de critères linguistiques et didactiques. A titre d'exemple, j'ai sélectionné la chanson « Quelqu'un M'a Dit » (Bruni, 2002) car elle correspondait parfaitement à un des objectifs linguistiques de la Méthode Echo : « la construction du discours rapporté » (Cf. Annexe 7b : Tableau des contenus - Le français en chansons 2, p.126). Or, même si ce titre a connu un réel succès en France, il ne fait pas partie de mes chansons préférées. Sur le plan didactique, il a alors été compliqué de concevoir des activités à la fois efficaces et ludiques car j'ai été confronté à un problème difficile à résoudre : comment rendre une chanson attrayante pour les apprenants alors que cette dernière ne l'est pas pour l'enseignant ? Grâce à cette expérience, j'en ai donc déduit que sélectionner des chansons pour ce projet relevait également d'un choix personnel. Didactiser une chanson requiert un certain temps mais également beaucoup de patience et de persévérance de la part du professeur. C'est pourquoi il serait préférable que ce dernier choisisse des chansons contemporaines qui lui plaisent afin de rendre sa tâche plus agréable et avoir de meilleures chances que ces chansons soient appréciées par ses apprenants.

Par conséquent, la phase de sélection lors de l'élaboration des modules « Le français en chansons 1, 2 et 3 » nous a permis de constater qu'une telle pratique ne s'improvisait pas. L'enseignant se doit de suivre des critères linguistiques, didactiques et personnels afin de favoriser le succès de chaque séquence conçue pour ce projet.

Chapitre 8 - Comment didactiser une chanson ?

Avant d'expliquer comment ont été didactisées toutes les chansons sélectionnées pour ce projet, il est important de préciser qu'elles ont toutes été intégrées dès le début de chaque séquence didactique car elles en sont le support de référence. Lors de la conception des trois cours modulaires il était donc nécessaire de prédéfinir des objectifs clairs et précis et d'adopter une structure fixe pour chaque séquence. Nous avons rapidement compris que l'exploitation d'un tel support ne permet aucune improvisation. L'enseignant pourrait laisser libre cours à son imagination et à sa créativité pendant la conception des activités à condition que ces dernières s'insèrent dans un cadre fixe et prédéfini. Dans cette partie nous tenterons de justifier la structure générale des différents livrets des modules « Le français en chansons 1, 2 et 3 » ainsi que l'organisation de l'ensemble des douze séquences didactiques.

1) Organisation des livrets pour les modules « Le français en chansons 1, 2 et 3 »

Comme nous l'avons précisé précédemment lors de la définition de la commande de stage, nous nous sommes engagés à proposer une méthode « clé en mains » aux enseignants de l'AF qui seraient intéressés par la mise en place des trois cours modulaires « Le français en chansons ». Pour chacun de ces trois modules les professeurs auront à disposition trois livrets.

1.1) « Le français en chansons : livret de l'apprenant »

Ce livret est composé des feuilles d'activités vierges que les enseignants n'auront plus qu'à photocopier et à distribuer aux élèves en début de cours. Les apprenants pourront faire ces exercices et écrire leurs réponses directement car la mise en page de chaque séquence a été prévue à cet effet. (Cf. *Volume 2 : Le français en chansons 1 - Livret de l'apprenant, pp.5-38 ; Le français en chansons 2 - Livret de l'apprenant, pp.92-131 ; Le français en chansons 3 - Livret de l'apprenant, pp.195-232*).

1.2) « Le français en chansons : livret du professeur »

Ce livret détaille l'intégralité de la démarche à suivre par le professeur afin de mener son cours à terme. Pour chaque séquence nous avons inclus :

- La référence du titre et de l'album sélectionnés,
- La durée et le thème du cours (objectif principal),
- Une liste de mots de vocabulaire (extraits des paroles de la chanson) pouvant poser des problèmes de compréhension aux élèves,
- Le chemin d'accès pour retrouver la chanson sur Internet,
- Une présentation brève de l'artiste en question,
- Le déroulement détaillé des activités pour chaque étape de la séquence¹⁶ (Mise en route, Découverte, Compréhension et Expression, Pour aller plus loin, Mémo),
- Une correction des exercices.

Les trois livrets du professeur ont donc été créés dans le but de faciliter la tâche de l'enseignant (Cf. *Volume 2 : Le français en chansons 1 - Livret du professeur, pp.39-77 ; Le français en chansons 2 - Livret du professeur, pp.132-177 ; Le français en chansons 3 - Livret du professeur, pp.233-277*).

1.3) « Mémo : le français en chansons »

Ce mémo a été conçu dans le but que tous les élèves inscrits aux trois cours modulaires puissent conserver une trace des différentes chansons étudiées en classe (Cf. *Volume 2 : Mémo - Le français en chansons 1, pp.78-91 ; Mémo - Le français en chansons 2, pp.178-194 ; Mémo - Le français en chansons 3, pp.278-290*). Pour chaque titre didactisé, nous avons proposé aux apprenants :

- Une photo de l'artiste accompagnée d'une courte biographie,
- Une discographie (qui leur donnera la possibilité de découvrir les divers albums du chanteur),
- Les paroles de la chanson,
- Un tableau dans lequel les élèves pourront répertorier les définitions (après les avoir cherché par eux-mêmes) de l'ensemble des mots de vocabulaire ou expressions qui leur ont posé des difficultés de compréhension.

Nous avons choisi de créer un troisième livret pour ce « Mémo » afin qu'il reste une option pour les enseignants de l'AF qui sont souvent pris par le temps (Cf. *Annexe 6 : Questionnaire, p.119*), nous souhaitons que l'exploitation de ce support relève du choix de chaque professeur.

Par conséquent, nous pouvons dire que l'organisation du Mémo, du livret de l'apprenant et du livret du professeur « Le français en chansons » ont été conçus dans

¹⁶ L'intégralité de ces étapes sera développée et expliquée dans la partie suivante.

l'optique de rendre un support « clé en mains » pour les enseignants de l'AF de Curitiba qui souhaiteraient prendre en charge les trois cours modulaires de ce projet. Nous souhaitons simplifier et faciliter le travail de préparation des ces enseignants qui n'auront qu'à lire les consignes laissées dans les livrets du professeur, rechercher et écouter les douze chansons sélectionnées, et s'approprier ces séquences avant d'entrer en classe. Nous espérons ainsi diminuer leur charge de travail de moitié.

2) Organisation des séquences didactiques

Cette phase de conception a été guidée par les travaux de recherches de Michel Boiron et Emmanuelle Rassart. Nous avons tenté de les coupler et d'adapter leurs différents modèles type de séquences didactiques (propres à l'exploitation de chansons en classe de langue) afin d'adopter une méthode de travail et un cadre fixe pour l'intégralité de ce projet. C'est ainsi que nous avons retenu et élaboré la structure à laquelle nous avons été fidèles lors de la conception des trois modules « Le français en chansons ».

2.1) Mise en route

Cette première phase est constituée d'une ou plusieurs activités permettant aux apprenants de commencer à appréhender la chanson sélectionnée. Elle fait majoritairement appel aux pré-requis des élèves et à leur perception afin qu'ils puissent plus facilement s'impliquer dans la suite de la séquence. A ce stade, les apprenants n'ont aucune idée des objectifs définis par l'enseignant et n'ont pas encore écouté la chanson.

Au départ, l'intérêt du document est seulement connu du professeur. L'objectif de cette étape est d'éveiller l'intérêt, la curiosité des apprenants. Pour créer une motivation à découvrir, à écouter la chanson, nous allons créer un lien entre les apprenants et le document. (Boiron, 2007 [en ligne])

↳ EXEMPLE : « MA LIBERTE DE PENSER » (PAGNY, 2003)

Lors de la « Mise en route » de cette séquence les élèves doivent effectuer l'activité suivante :

- « 1) Faites une liste des objets et des personnes de votre vie quotidienne auxquels vous tenez le plus.
- 2) Vous êtes ruiné(e)s. Vous devez vendre tous les objets et les personnes de cette liste pour rembourser vos dettes. Vous ne pouvez garder et sauver qu'un seul élément de votre liste.

Quel(le) objet/personne décidez-vous de garder? Pourquoi ? (Cf. *Volume 2 : Le français en chansons 3 - Livret de l'apprenant, p.113*)

Nous avons opté pour cet exercice car nous souhaitons introduire le thème de la chanson (*Les objets de la maison – Comportement en matière d'argent*) (Cf. *Annexe 7c : Tableau des contenus - Le français en chansons 3, p128*), de manière ludique afin de servir des intérêts à la fois linguistiques et didactiques : il est demandé aux élèves de restituer leurs connaissances lexicales tout en défendant leur opinion à l'écrit comme à l'oral. Dans cette première activité nous souhaitons donc permettre à l'enseignant d'aborder le contexte de la chanson et de renforcer la cohésion du groupe classe en favorisant les interactions entre les élèves.

2.2) Découverte

La seconde phase des séquences didactiques n'est autre qu'une étape de découverte qui permet à l'enseignant d'attirer l'attention des élèves sur le titre sélectionné grâce aux premières écoutes. Étant donné que les apprenants sont désormais familiarisés avec le thème de ce dernier, le professeur leur propose une ou plusieurs tâches à accomplir afin de rendre leurs écoutes « actives et conscientes » (*Boiron, 2007*). Ils ont ainsi la possibilité de s'approprier progressivement cette chanson en découvrant son contexte et son univers artistique.

La phase de découverte donne à chaque apprenant le temps de s'approprier le document avant d'entamer le travail d'apprentissage linguistique et culturel à proprement parler. (*Rassart, 2008 [en ligne]*)

↳ **EXEMPLE : « DIS-LUI OUI » (BENABAR, 2003)**

La phase de découverte pour la chanson de Bénabar est partagée en deux activités. La première n'est autre qu'une compréhension orale :

« 1) Écoutez la chanson. Notez les mots qui selon vous caractérisent le mieux cette chanson.

2) Quel est le thème de cette chanson ? » (Cf. *Volume 2 : Le français en chansons 2 - Livret de l'apprenant, p.106*)

Alors que la seconde privilégie l'expression et l'interprétation :

« 1) Regardez attentivement le clip vidéo de cette chanson.

2) Décrivez les trois personnages présents dans ce clip ? Trouvez un prénom pour chacun.

3) Quel lien unit ces personnages ? Faites un schéma qui représente cette relation. » (Cf. *Volume 2 : Le français en chansons 2 - Livret de l'apprenant, p.107*)

L'objectif des deux premiers exercices de cette activité est de familiariser les apprenants à la chanson sélectionnée et de les habituer à faire appel à leur perception en donnant

leurs impressions dès la première écoute. L'enseignant pourrait ainsi prouver à ses élèves qu'ils sont en mesure de commencer à comprendre le contexte lorsqu'ils écoutent une chanson pour la première fois.

La seconde activité utilise le support vidéo (clip de Bénabar) afin de continuer le travail d'interprétation de la chanson. Nous souhaitons que les apprenants (répartis en groupe de trois) puissent s'appropriier les images et les personnages du clip pour découvrir l'univers musical de l'artiste et ainsi d'approfondir leur compréhension du contexte. L'ensemble de ces exercices permettra à l'enseignant de faire le lien avec les activités à suivre et d'amener progressivement les élèves à appréhender le thème de cette séquence : « *L'utilisation des pronoms objets directs et indirects* » (Cf. Annexe 7b : *Tableau des contenus - Le français en chansons 2, p.127*) car grâce à l'expression orale ils pourront commencer à pratiquer sans s'en rendre compte. Ce cours suit donc également un objectif linguistique (travailler un point de grammaire en particulier) ainsi que des objectifs didactiques (développer la compréhension et l'expression orales, apprendre aux élèves à donner leur interprétation d'une chanson, les mettre en confiance et favoriser leurs échanges grâce aux travaux en groupe, leur montrer l'impact du clip vidéo sur la perception de l'univers artistique du chanteur).

2.3) Compréhension et Expression

Cette troisième phase est partagée en deux sous-étapes. Afin de respecter un impératif temps (une séance dure en moyenne entre une heure trente et une heure cinquante) nous avons choisi de regrouper deux des phases définies par Michel Boiron et Emmanuelle Rassart: La compréhension et l'expression.

La première permet à l'enseignant de guider les apprenants vers l'objectif de la séquence (Exemples : Révision du futur simple, différenciation des voyelles nasales, le conditionnel présent et l'hypothèse, etc.) tout en les amenant progressivement vers une interprétation de la chanson grâce à un travail sur les paroles.

L'étape de la compréhension consiste à approfondir un élément de la chanson [...] en vue d'un apprentissage linguistique et culturel. (Rassart, 2008 [en ligne])

Les chansons actuelles présentent souvent [...] des sentiments, une impression, [...]. Il est donc recommandé d'être extrêmement prudent pour l'interprétation des textes. [...] Nous demanderons aux apprenants de formuler des hypothèses ou de proposer des interprétations et d'indiquer les indices ou les signes dans le

texte ou la musique qui leur permettent de les énoncer. (Boiron, 2007 [en ligne])

L'étape de l'expression reste étroitement liée à la phase de la compréhension. Les apprenants sont sans cesse sollicités car les activités proposées les poussent majoritairement à interagir quant à leur interprétation du texte tout en mettant en pratique l'objectif visé par le professeur.

L'apprenant est amené à produire, seul ou en groupe, un texte oral ou écrit à partir d'un ou plusieurs éléments de la chanson mis en évidence lors des deux étapes préalables. (Rassart, 2008 [en ligne])

↪ **EXEMPLE : « MOURIR DEMAIN » (OBISPO & NATASHA ST-PIER, 2003)**

L'étape « Compréhension et Expression » pour cette séquence est axée sur un travail de réinterprétation et de réécriture de la chanson de Pascal Obispo et Natasha St-Pier qui évoque le thème de la fin du monde :

« 1) En suivant le modèle de l'activité n°4¹⁷, complétez le tableau suivant :

Qu'aimeriez-vous faire si vous n'aviez plus qu'une journée sur Terre?

Que feraient les autres s'ils n'avaient plus qu'une journée sur Terre?

2) Par groupe de trois réécrivez cette chanson en y intégrant les éléments de votre liste. » (Cf. Volume 2 : *Le français en chansons 2 - Livret de l'apprenant*, p.117)

Le premier exercice ne peut se réaliser sans passer par une bonne compréhension des paroles et du contexte. Nous l'avons conçu dans le but de faire pratiquer aux apprenants, de la manière la plus naturelle possible, l'objectif de cette séquence : « l'hypothèse et le conditionnel présent » (Cf. Annexe 7b : *Tableau des contenus - Le français en chansons 2*, p.127). Le travail de groupe permettra à chacun de donner son opinion et de la partager avec le reste de la classe. C'est ainsi que débutera la phase « d'expression » avec le second exercice : les élèves réécrivent les paroles avant de passer à une mise en commun orale et le but de l'enseignant sera de pousser les élèves à réagir face aux productions de chaque groupe sous forme d'un court débat. Sur le plan linguistique cette séquence permettra donc aux élèves d'intégrer l'utilisation du conditionnel et de l'hypothèse lors de leurs prises de position. Alors que sur le plan didactique elle

¹⁷ Cette activité fait partie de la phase de "Découverte". Il est demandé aux élèves de relever dans la chanson toutes les choses que le couple "Pascal Obispo/Natasha St-Pier", ainsi que les personnes fictives de leur chanson, aimeraient faire pour leur dernière journée sur Terre. (Cf. Volume 2 : *Le français en chansons 2 - Livret de l'apprenant*, p116)

favorisera une compréhension plus ou moins poussée de la chanson (ce qui implique la compréhension et l'expression écrites) ainsi que les échanges entre les apprenants (compréhension et expression orales), la découverte de la culture francophone (le choix de ce qu'on aimerait faire pour une dernière journée sur Terre dépend de la culture de chacun) et la cohésion de groupe tout en permettant la mise en place d'une ambiance agréable durant le cours.

2.4) Pour aller plus loin...

Cette phase n'est autre que la dernière étape à réaliser en classe. Elle a pour objectif d'inciter les apprenants à élargir leur champ de réflexion, d'approfondir leurs connaissances en adoptant une vision plus large de l'objectif atteint lors de la séquence. L'enseignant peut ainsi se permettre de finir son cours par un jeu, une comparaison avec une reprise de la chanson sélectionnée, une réécriture, un débat, le visionnage d'un extrait de film, etc.

La chanson n'est pas un document isolé. Elle peut s'insérer dans l'étude d'autres supports : lectures, jeux, textes de leçons de manuels, autres chansons, recherches sur Internet, etc. L'étape *Pour aller plus loin* [...] élargit le champ de réflexion des apprenants. (Boiron, 2007 [en ligne])

↳ EXEMPLE : « J'AI DEMANDE A LA LUNE » (INDOCHINE, 2002 & 2007)

Dans cette séquence nous avons choisi de faire découvrir aux élèves une version modifiée de la chanson d'Indochine par la troupe des Enfoirés : « On Demande Pas La Lune » (Les Enfoirés, 2011) :

- « 1) Selon vous, que signifie l'expression « On ne demande pas la lune » ?
- 2) Écoutez cette nouvelle chanson à l'aide des paroles¹⁸.
- 3) Qui est Coluche ? Qui sont les Enfoirés ?
- 4) Que demandent les Enfoirés ? Entourez le(s) passage(s) du texte qui vous l'indiqu(ent).
- 5) Quelle demande préférez-vous entre ces deux chansons ?
 - La demande du groupe Indochine
 - La demande des Enfoirés
- 6) Pourquoi ? » (Cf. *Volume 2 : Le français en chansons 2 - Livret de l'apprenant, p.100*).

¹⁸ L'écoute se fait grâce au visionnage du clip vidéo.

Pour préparer cette découverte l'enseignant demande à ses apprenants de trouver la définition de l'expression « *On ne demande pas la lune* ». Ces derniers pourront ainsi se faire une idée du contexte de la chanson qu'ils vont écouter¹⁹. Grâce au visionnage du clip et à la lecture des paroles les élèves pourront découvrir « Les Resto Du Cœur » et leur requête. Ils seront ainsi en mesure de comparer les deux chansons et de choisir celle qu'ils préfèrent. La phase « *Pour aller plus loin...* » vise principalement des objectifs didactiques notamment l'aspect culturel grâce à la présentation d'une association appréciées en France, de son action pour venir en aide aux plus démunis, de son histoire (une idée de Coluche) ainsi que tous les célébrités faisant partie de la troupe. Les apprenants pourront de ce fait élargir leurs connaissances quant aux chanteurs contemporains francophones.

2.5) Le Mémo

Si l'enseignant souhaite mettre en place un suivi de travail pour chaque séquence, il peut proposer aux élèves d'effectuer un dernier exercice à faire chez eux grâce aux livrets « Mémo - le français en chansons » de chaque module que nous avons décrit précédemment. Il est indiqué à la fin de chaque séquence la démarche à suivre pour faire ce travail :

« Dans votre Mémo « Le français en chansons 1 », cherchez et écrivez les définitions des mots extraits de « Dans mon jardin » que vous ne connaissez pas ». (Cf. *Volume 2 : Le français en chansons 1 - Livret de l'apprenant, p.27*)

C'est à l'enseignant en charge du module que revient la décision d'introduire ou non ce « Mémo » au cours afin de ne pas être gêné par l'impératif temps imposé par l'AF.

Par conséquent, nous avons tenté de concevoir des séquences didactiques dotées d'une structure fixe et d'objectifs précis afin d'encadrer au mieux l'apprentissage des apprenants. Ces derniers pourraient ainsi découvrir progressivement chaque titre sélectionné : en procédant par étape l'enseignant serait en mesure de favoriser leur compréhension et de les mener petit à petit vers une interprétation personnelle de ces chansons tout en atteignant l'objectif linguistique de chaque séquence. Pendant la phase de conception de ce projet, notre travail a donc été guidé par un double but : nous souhaitons que les apprenants puissent atteindre un objectif linguistique prédéfini tout

¹⁹ Les Enfoirés demandent à manger, à boire et un toit pour les personnes démunies. Pour eux, cette demande n'est pas impossible à réaliser, « ils ne demandent pas la lune ».

en découvrant et appréciant l'univers musical de chansons contemporaines francophones.

BILAN

Le stage effectué à l'Alliance Française de Curitiba a abouti à la création d'un cours modulaire d'une durée de vingt quatre heures divisé en trois étapes :

- Le français en chansons 1
- Le français en chansons 2
- Le français en chansons 3.

La conception de ces trois modules a été le fruit d'une commande émise par le directeur de l'AF de Curitiba, M. Dejour. En effet ce dernier a souhaité que son(a) stagiaire crée de nouveaux supports pédagogiques à partir de l'exploitation de documents authentiques pour les enseignants en charge du niveau A2 (élèves inscrits en A2.1 et A2.2) en suivant un fil conducteur précis qui a été défini lors de l'émission de cette commande : il m'a été demandé de didactiser douze chansons contemporaines francophones complémentaires à la Méthode Echo (*Girardet & Pecheur, 2010*). Mon travail a donc été guidé par la problématique suivante : « **Pourquoi et comment intégrer la chanson en tant que document authentique au contenu d'une Méthode de FLE imposée et pour un public prédéfini ?** » Une fois sur les lieux du stage mon travail a été partagé en trois étapes : une phase de recherches, une phase de sélection et une phase de conception.

1) Bilan de la phase de recherche

Suite aux recherches théoriques j'ai pu constater que l'exploitation de chansons contemporaines francophone pouvait être bénéfique dans un cours de FLE. Il est vrai, elle permettrait l'introduction du français parlé en classe (*Bekker, 2008 / Guiguet-Legdhen, 2004*), favoriserait une hausse de motivation chez les apprenants ainsi que la mise en place de nouvelles stratégies d'apprentissage (*Paradis & Vercollier, 2010*), faciliterait leur mémorisation (*Bekker, 2008 / Paradis & Vercollier, 2010*), permettrait de les faire travailler sur les quatre compétences de communication tout en donnant aux élèves un accès à la culture de la langue cible. (*Bekker, 2008/ Benseka & Kridech, 2006 / Boiron, 1998 / Paradis & Vercollier, 2010*). Ces recherches m'ont permis de prendre du recul quant au fondement de cette commande de stage. En effet, le directeur m'a

demandé de créer des supports pédagogiques à partir de l'étude de chansons contemporaines car cette pratique se fait encore rare à l'AF de Curitiba. De premières interrogations ont ainsi attiré mon attention. Les recherches et la lecture des diverses études sur ce sujet m'ont démontrées que l'exploitation de la chanson francophone pourrait être bénéfique sur le plan didactique et linguistique dans une classe de FLE, ce qui répondrait à la première partie de la problématique. Alors pourquoi certains enseignants de l'AF hésitent-ils à intégrer cette pratique à leurs cours ? Par quels facteurs sont-ils freinés ? Quelles sont leurs craintes ? La majorité de ces questions est malheureusement demeurée sans réponses lors de cette phase de recherches. Ce n'est que lorsque je suis passée à la pratique que j'ai pu commencer progressivement à comprendre les craintes des enseignants les plus réticents. Nous allons donc tenter d'expliquer ces craintes.

2) Bilan de la phase de sélection

Il est vrai, une fois la phase de sélection commencée, j'ai rapidement compris que la didactisation de chansons contemporaines francophones représentait une tâche difficile pour chaque enseignant souhaitant s'y intéresser.

Dans un premier temps, j'ai dû procéder à la sélection des douze thèmes à développer avec une chanson. Pour cela je me suis intéressée de près au tableau des contenus de la méthode Echo (*Cf. Annexes 4a, 4b et 4c : Tableau des contenus de la Méthode Echo A2, pp.113-115*) et j'ai souhaité impliquer tous les enseignants en charge du niveau A2 dans cette phase de sélection. Un questionnaire a alors été créé mais, comme nous l'avons évoqué à plusieurs reprises dans ce mémoire, il n'a pas eu les résultats escomptés. Je me suis donc demandée pourquoi ce travail collaboratif s'est soldé par un échec. Avec du recul, j'ai compris que j'aurais dû davantage préparer mon arrivée à l'Alliance et exiger que la réunion de présentation du projet ait lieu en début de stage et non un mois avant son terme. Les enseignants de l'AF auraient ainsi pu se sentir plus rapidement impliqués dans ce projet. Je me suis également interrogée quant à la légitimité du questionnaire. Est-ce une pratique courante au Brésil ? La présentation du questionnaire en entretien semi-dirigé est-elle mal perçue par les enseignants ? Craignent-ils d'être jugés ? Hésitent-ils à être sincères et à y répondre par crainte de sanctions de la direction ou du coordinateur pédagogique ? Suite au bilan de stage effectué avec le directeur de l'AF, seules deux réponses ont pu m'être apportées :

-Étant la première stagiaire recrutée par l'AF de Curitiba, le directeur et le coordinateur pédagogique ont été pris par le temps et mon arrivée n'a été que sommairement annoncée aux professeurs.

-Certains enseignants de l'AF redoutent la concurrence et n'apprécient guère d'être interrogés par un(e) professeur(e) stagiaire qui plus est natif(ve).

La seconde étape de la phase de sélection consistait à choisir douze chansons correspondant aux douze thèmes retenus (Cf. *Annexes 7a, 7b et 7c : Tableau des contenus : Le français en chansons 1, 2 et 3, pp. 126-128*). Cette étape a été de loin la plus compliquée et la plus fastidieuse. En effet, même si le critère « contemporain » a grandement restreint la liste des chansons potentiellement exploitables, il a été difficile de choisir ces douze chansons pour plusieurs raisons. Il est tout d'abord primordial de se tenir informer des différentes nouveautés, des titres qui remportent un certain succès auprès du public francophone afin d'augmenter les chances que chaque chanson sélectionnée plaise aux apprenants. J'ai ainsi dû suivre l'actualité musicale en me rendant régulièrement sur plusieurs sites spécialisés en la matière²⁰. Ensuite, l'enseignant qui souhaite didactiser des chansons dans son cours de FLE, doit obligatoirement passer par une longue phase d'écoute. Il est nécessaire d'écouter et de lire plusieurs fois les paroles de toutes chansons qui nous intéressent afin de vérifier s'ils elles correspondent au thème visé (ex. le discours rapporté, les formes contractées à l'oral, etc.) et si elles sont exploitables pour un cours de niveau A2. Je me suis donc rendu compte que la sélection de chansons contemporaines dans le but d'être exploitées dans un cours de langue exige un temps considérable de la part de l'enseignant, ce qui m'a confronté à de nouveaux doutes : les enseignants de l'AF qui ont refusé de s'impliquer dans ce projet ont-ils été freinés par cette charge de travail ? Craignent-ils que cette dernière empiète sur le temps réservé à la préparation de leurs cours pour l'AF ? Ont-ils le temps de se tenir informés de l'actualité musicale francophone ? Encore une fois, il est difficile d'apporter des réponses objectives à l'ensemble de ces questions sans s'adresser aux enseignants directement concernés. Je peux seulement en déduire que sélectionner des chansons pour développer des thèmes précis et choisis à l'avance s'est avéré plus complexe et fastidieux que je ne l'imaginai.

²⁰ Francodiff : <http://www.francodiff.org/fr/>

Musicctu : <http://www.musicctu.com/nouveautes-musique/scene-francaise/>

3) Bilan de la phase de conception

La phase de conception a été réalisée dans le but que mon travail soit accepté et reconnu par les enseignants de l'AF de Curitiba. J'ai ainsi tenu à didactiser les douze chansons de ce projet en m'appuyant sur des modèles et des structures définis dans plusieurs études notamment celles de Michel Boiron (qui organise des formations et intervient régulièrement dans les AF du Brésil) et Emmanuelle Rassart. Je souhaitais que mon travail soit le plus crédible possible pour les enseignants de l'AF, qui officient en moyenne depuis plus de dix ans, car mon manque d'expérience et mon jeune âge pouvait être un frein à ce projet. Chaque séquence didactique créée a donc respecté le modèle suivant :

- Mise en route
- Découverte
- Compréhension et Expression
- Pour aller plus loin...
- Mémo²¹

Même si en définitive la création des trois cours modulaires n'a été suivie de près que par un nombre restreints d'enseignants, l'ensemble de mon travail de recherches n'a pas été vain car il m'a permis d'adopter un fil conducteur pendant toute la durée de la conception. Il m'a semblé indispensable de m'appuyer sur les modèles de Michel Boiron et Emmanuelle Rassart car je n'avais encore jamais travaillé avec ce genre de support.

De plus, les conseils de deux des enseignants travaillant à la Fabrika²² m'ont été d'une grande aide car, lorsque j'avais un doute quant à la légitimité d'une activité que je venais de créer, je pouvais m'appuyer sur leur expérience. Ces derniers ont clairement pu me dire si les exercices que j'envisageais de proposer dans les trois livrets « Le français en chansons » étaient viables ou non. Il m'est ainsi arrivé à plusieurs reprises de recommencer une activité déjà finie car un des enseignants m'avait indiqué qu'elle ne correspondrait pas au profil du public visé (ces deux professeurs ont en charge les futurs élèves potentiels²³ des trois cours modulaires) ou qu'elle dénoterait trop des pratiques

²¹ Facultatif

²² Annexe du local principal de l'AF de Curitiba où j'ai effectué la plus grande partie de mon stage.

²³ Classes de niveau A1.1, A1.2 et A2.1.

courantes de l'AF²⁴. J'ai donc préféré recommencer les exercices qui m'ont semblé trop « scolaire » et favoriser les interactions entre les apprenants notamment en augmentant le nombre d'activités à faire en groupe et en favorisant l'esprit de compétition que les élèves affectionnent particulièrement. C'est ainsi que j'ai compris que, pour un gain de temps non négligeable, il était important de bien cerner les besoins et les envies du public visé avant même d'envisager la phase de conception.

Enfin, j'ai eu la chance de pouvoir tester cinq des douze séquences didactiques créées pour le projet « Le français en chansons ». Cette expérience m'a permis de vérifier si les apprenants étaient réceptifs aux activités proposées, s'ils appréciaient l'organisation et la structure du cours et si des corrections devaient être apportées à certaines séquences. A titre d'exemple j'ai pu constater qu'il y avait des erreurs à corriger dans plusieurs exercices. En effet, les élèves m'ont fait remarquer que la grille de « mots croisés » conçues pour l'activité « *Pour aller plus loin* » de la chanson « Ma Liberté de Penser » (Pagny, 2003) comportait des erreurs de mise en page empêchant les élèves de finir leur exercice²⁵ (Cf. *Volume 2 : Le français en chansons 3 – Livret de l'apprenant*, p.222). Le bilan de ces cinq cours « test » a donc été positif et m'a permis d'avancer dans la création des trois cours modulaires. Cependant, je me suis demandée si l'opportunité de pouvoir tester les activités est systématique lorsqu'un projet d'ingénierie, tel que celui commandé par l'AF de Curitiba, est en phase de conception. Soumettre ces cinq séquences au regard critique des apprenants fut une réelle chance car cela m'a permis de me rendre compte de certaines erreurs. Mais qu'en aurait-il été si je n'avais pas pu tester ces cours ? Me serais-je rendu compte que certains exercices n'étaient pas adaptés pour les élèves de l'AF ? Encore une fois je ne peux apporter de réponses définitives à ces interrogations.

²⁴ Les enseignants de l'AF de Curitiba privilégient les interactions et une prise de parole spontanée dans leurs cours.

²⁵ Afin de conserver une trace écrite et de prendre du recul sur cette expérience j'ai rédigé une analyse à la fin de chaque cours (Cf. *Annexe 8 : Retour sur les cours "test"*, p129)

4) Réponse à la problématique

« Pourquoi et comment intégrer la chanson en tant que document authentique au contenu d'une Méthode de FLE imposée et pour un public prédéfini ? »

Suite aux différentes recherches effectuées, et si nous nous appuyons sur l'expérience menée à l'AF de Curitiba, nous pouvons constater qu'il est difficile d'apporter une réponse définitive à notre problématique. Nous avons pu comprendre que l'exploitation de chansons contemporaines francophones pourrait être bénéfique en complément du manuel, dans une classe de FLE (quelque soit le niveau), à condition que l'enseignant effectue un travail de préparation conséquent. La didactisation de chanson exige de la patience et de la rigueur c'est pourquoi, afin de diminuer le temps de préparation, le professeur pourrait didactiser chaque chanson en respectant une structure fixe telle que les modèles établis par Michel Boiron et Emmanuelle Rassart (*partie 3*). Cependant, malgré cette initiative, une telle pratique requerrait un certain temps d'adaptation. Il est vrai, les différentes phases (recherches, sélection et conception) auxquelles j'ai été confrontées lors de la réalisation des trois cours modulaires « Le français en chansons » m'ont permis de comprendre qu'il peut être très difficile pour un enseignant de s'engager dans un tel projet d'ingénierie pédagogique. J'ai pu constater que face à un tel travail chaque professeur est sans cesse en proie au doute car il est confronté à un certain nombre d'interrogations auxquelles il est difficile voire impossible de répondre. Malgré le recours à un encadrement théorique, l'exploitation de chansons contemporaines francophones exige beaucoup de préparation, d'investissement et de remise en questions personnelles et professionnelles. C'est pourquoi je peux affirmer aujourd'hui qu'avec du recul je commence à comprendre la réticence de certains enseignants de l'AF de Curitiba quant à une telle pratique. J'ai bénéficié de plusieurs mois pour réaliser ce projet sans avoir aucune classe à ma charge (à l'exception de cours ponctuels) et j'ai tout de même eu des difficultés à finir dans le temps imparti. Certes je manque d'expérience dans ce domaine mais je me demande comment il est possible pour certains enseignants de l'AF de s'organiser afin de mener deux objectifs de front : assurer une vingtaine d'heures de cours par semaine en suivant un programme défini et imposé et prendre le temps de créer de nouveaux supports pédagogiques complémentaires au manuel utilisé en classe. Si la direction de l'AF a eu recours à un(e) stagiaire pour effectuer cette tâche, cela signifie-t-il que les

enseignants manquent de temps de préparation, qu'ils donnent trop de cours par semaine ou que le programme est trop lourd à gérer?

Par conséquent, exploiter des chansons contemporaines francophones dans une classe de français langue étrangère, en complément du manuel officiel, serait bénéfique pour les apprenants mais exigerait de la rigueur, de la patience et une certaine créativité de la part de l'enseignant. Il serait également préférable que ce dernier suive un modèle de séquence didactique défini pour faciliter la phase de conception. Cependant, il est important de préciser que cette démarche relève de la décision et de la volonté de chaque professeur. Il s'avèrerait difficile d'imposer une méthode de travail définitive quand nous savons que tout enseignant possède une personnalité et un fonctionnement qui lui sont propres.

CONCLUSION

Effectuer un stage de professionnalisation à l'étranger, qui plus est au sein d'une Alliance Française, est une réelle opportunité à saisir. En effet, ce séjour à l'AF de Curitiba a été riche en découvertes professionnelles et personnelles.

D'abord j'ai eu la chance de prendre le temps de découvrir le fonctionnement d'une institution prestigieuse et renommée dans le domaine de l'enseignement du français langue étrangère. J'ai compris que cette Alliance était au cœur d'un grand réseau culturel et que son image était très respectée au sein de la ville. Le directeur et la responsable marketing tiennent à entretenir des relations professionnelles étroites avec les personnalités locales. Des portes ouvertes, des cafés philosophiques et des expositions sont régulièrement organisées au sein de l'AF afin de maintenir le contact entre les Curitibais, des artistes et des écrivains en début d'ascension, les élus locaux, l'Ambassade de France, etc. Effectuer un stage dans une telle institution a donc été une réelle chance pour moi que ce soit d'un point de vue professionnel ou personnel. Outre le rôle pédagogique (observations de classes) j'ai pu découvrir l'impact et l'influence du rôle culturel de l'AF tout en ayant l'opportunité de faire de nouvelles rencontres et ainsi d'acquérir une plus grande ouverture d'esprit : les cultures brésiliennes et françaises sont difficilement comparables : les modes de vie, les principes et les lois sont très différents.

De plus, lors de ma première année de Master j'ai effectué un stage au sein d'un dispositif CRI dont les élèves étaient âgés de six à douze ans. Avant mon arrivée à Curitiba, je n'avais donc jamais eu l'occasion d'observer ou de donner des cours de FLE pour adultes et, me destinant au métier de professeure des écoles, je ne m'étais jamais intéressée à l'enseignement auprès de ce type de public. C'est pourquoi j'ai commencé ce stage avec de nombreuses craintes. Comment adopter une attitude professionnelle malgré mon manque d'expérience dans ce domaine ? Comment me faire accepter par des élèves dont la majorité a le double de mon âge ? Vont-ils remarquer mon manque d'expérience ? Vais-je être crédible à leurs yeux ? C'est uniquement grâce au soutien de certains enseignants que j'ai rapidement compris que mes craintes étaient dues à mon manque d'expérience. Les élèves auxquels j'ai été confronté m'ont parfaitement accepté en tant qu'enseignante ce qui m'a permis d'avoir davantage confiance en mes capacités. J'ai donc rapidement compris que le métier de professeur

de FLE exigeait un minimum de confiance en soi, qu'il était nécessaire de savoir rapidement s'adapter à toutes situations tout en acceptant de s'intégrer à une nouvelle culture.

Enfin, concevoir l'intégralité d'un projet d'ingénierie pédagogique fut une expérience très formatrice car j'ai eu l'occasion de mettre en application ce que nous avons étudiés en cours au premier semestre. J'ai pu réaliser qu'il n'était pas évident de passer de la théorie à la pratique lorsqu'on débute dans cette profession. En effet, à plusieurs reprises j'ai été freinée par des obstacles relevant d'un manque d'organisation et de connaissances du terrain. Mais toutes ces difficultés rencontrées n'ont pas été vaines : elles m'ont beaucoup appris sur moi-même et sur mes projets quant à mon avenir professionnel. J'ai eu la chance de découvrir le sentiment provoqué par la satisfaction de voir un projet qui nous tient à cœur être reconnu et approuvé par d'autres enseignants ayant plus d'expériences que soi. Même si je ne suis qu'en début de carrière, je garde aujourd'hui la conviction que je veux continuer dans la voie de l'enseignement. Je ne sais pas encore si je parviendrai à devenir professeure des écoles mais je reste convaincu que je souhaite enseigner le français langue étrangère quelque soit le public visé.

Par conséquent, la création du cours modulaire « Le français en chansons » pour l'Alliance Française de Curitiba a exigé une rigueur et un investissement personnel conséquent. Ce projet a été une réelle source d'apprentissage et d'enrichissement sur le plan personnel, professionnel et culturel.

BIBLIOGRAPHIE

AUGE, H., CAÑADA PUJOLS, M-D., MARLHENS, C., MARTIN, L. (2005). *Tout Va Bien !* Clé International.

ASLIM-YETIS, V. (2010). Le Document authentique : un exemple d'exploitation en classe de FLE. *Synergies Canada n°2 : Les Documents authentiques en didactique et littérature*. Repéré le 16 Février 2012 à :
<http://synergies.lib.uoguelph.ca/article/view/1173>

BENSEKA, M., KRIDECH, A. (2006). Manuels scolaires en classe de FLE et représentations culturelles. *Fabula : la recherche en littérature*. Repéré le 18 Juillet 2012 à :
http://www.fabula.org/actualites/manuel-scolaire-en-classe-de-fle-et-representations-culturelles_14065.php

BEKKER, J. (2008). *La chanson dans la classe de français langue étrangère : Un apprentissage « en-chanté »*. Repéré le 20 Mars 2012 à :
<http://www.french.uct.ac.za/docs/BA%20Hons%20FLE%20Jessica%20Becker.pdf>

BOIRON, M., HOURBETTE, P. (1993). Dossier chanson. *Le français dans le monde*, n°257, pp.65-74

BOIRON, M. (1998). Rencontrer la musique française d'aujourd'hui. *Le Français dans le Monde N°300*. Repéré le 3 juin 2012 à :
<http://www.fdlm.org/fle/numeros/fdmcat2.php3?num=300>

BOIRON, M. (2001). *Chansons en classe : mode d'emploi*. *Le Français dans le Monde*, n° 318, pp.55-57

BOIRON, M. (2007). *Approches pédagogiques de la chanson*. Repéré le 25 Mai 2012 à :
<http://www.cavilamenligne.com/approches-pedagogiques-de-la-chanson>

BOURDET, J-F. (1988). Texte littéraire : l'histoire d'une désacralisation. *Le Français dans le monde, Numéro Spécial, Littérature et enseignement*, pp. 146

BULLA, T-C., DANTAS LONGHI, S. (2012). Atelier : Les chansons en classe de FLE, quelques propositions pour entrer dans le rythme. *Acte du XIII colloque pédagogique de l'Alliance Française de Sao Paulo*. Repéré le 20 Juillet 2012 à :
http://www.aliancafrancesa.com.br/colloque2012/actus/Acte_Simone_DANTAS_Terez_a_BULLA.pdf

CONSEIL DE L'EUROPE. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Les Éditions Didier.

CUQ, J-P., GRUCA I. (2005) *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.

DAHLET, P. (2009). Ambassade de France à Brasilia – Université des Antilles et de la Guyane. *Synergies Brésil*, n°7, pp. 169-175. Repéré le 18 Février 2012 à :
<http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Bresil7/dahlet.pdf>

DELHAYE, O. (7 Janvier 2003). Le document authentique : Comment l'exploiter ? *GALLIKA NET - Apprendre/enseigner le français langue étrangère en Grèce...ou ailleurs !* Repéré le 3 Mars 2012 à :
<http://gallika.net/spip.php?article42>

DUBOIS, J. (2006). *Histoire de l'Alliance française*. Repéré le 4 Janvier 2012 à :
<http://www.afi.ouvaton.org/Histoire-de-l-Alliance-Francaise>

FIKARAVA, E., KELLNERAVA, P. (2007). *La chanson contemporaine en classe de FLE*. Repéré le 18 Mai 2012 à :
http://is.muni.cz/th/109825/pedf_b/TEXT_PRACE.pdf

FONDATION ALLIANCE FRANÇAISE. (2007). Charte-document cadre. *Fonctionnement de la Fondation*. Repéré le 4 Janvier 2012 à :
<http://www.fondation-alliancefr.org/?cat=536>

FRANCE DIPLOMATIE. (2010). Organisation de l'enseignement supérieur. *Amérique du Sud-Bราซิล*. Repéré le 10 janvier 2012 à :
<http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/enjeux-internationaux/cooperation-educative-enseignement/les-actions-de-cooperation-dans-l/assurer-une-veille-sur-les/amerique-du-sud/article/bresil-52756>

GIBBE, C., GIRARDET, J. (2010). *Écho A2 méthode de français - Livre du professeur*. Baume-les-Dames : Clé International.

GIRARDET, J., PÉCHEUR, J. (2010). *Écho A2 méthode de français - Livre de l'élève*. Baume-les-Dames : Clé International.

GIGUET-LEGDHEN, E. (2004). Introduire la chanson en cours de français : Entretiens avec Elodie Ressouches, Maria Lucia Jacob Dias de Barros et Lidia Marques. *Franc-Parler - La communauté mondiale des professeurs de français*. Repéré le 14 Avril 2012 à :
<http://francparler-oif.org/FP/articles/chanson2004.htm>

LEMEUNIER-QUERE, M. (2006). Créer du matériel didactique : un enjeu et un contrat. *ÉduFLE.net : Le site coopératif du FLE*. Repéré le 6 février 2012 à :
<http://www.edufle.net/Creer-du-materiel-didactique-un.html>

MINISTERE DES AFFAIRES ETRANGERES ET EUROPEENE. (2011). MFE Maison des Français de l'Étranger. *Site Institutionnel de l'expatriation*. Repéré le 11 Janvier 2012 à :
<http://www.mfe.org/index.php/Portails-Pays/Bresil>

MORLAT, J-M. (25 Mars 2009). La problématique du document authentique dans le cadre du programme de langue B du Baccalauréat International. *ÉduFLE.net : Le site coopératif du FLE*. Repéré le 4 Avril 2012 à :

<http://www.edufle.net/La-problematique-du-document.html>

PARADIS, S., VERCOLLIER, G. (2010). La chanson contemporaine en classe de FLE/FLS : un document authentique optimal ? *Synergie Canada n°2*. Repéré le 28 Mars 2012 à :

<http://synergies.lib.uoguelph.ca/article/view/1211/1838>

RASSART, E. (2008). La chanson, un support didactique idéal. *Université Catholique de Louvain, Belgique*. Repéré le 9 Février 2012 à :

<http://francparler-oif.org/FP/articles/rassart2008.htm>

RICHER, A. (2007-2008). *L'apprentissage du lexique à travers la chanson*. (Mémoire de Master 1 non publié). Université Stendhal-Grenoble 3, Grenoble.

ROLLAND, J-C. (2005). L'enseignement du vocabulaire en classe de français langue étrangère. *ÉduFLE.net : Le site coopératif du FLE*. Repéré le 26 Juillet 2012 à :

<http://www.edufle.net/L-enseignement-du-vocabulaire-en,171.html>

TABERNERO, C. (2011). Atelier : Créer des supports d'enseignement à partir de documents authentiques. *Acte du XIIe colloque pédagogique de l'Alliance Française de Sao Paulo*. Repéré le 23 Février 2012 à :

http://www.aliancafrancesa.com.br/colloque2011/actes/Acte_Atelier_CARLOS_TABERNERO.pdf

DISCOGRAPHIE

- BENABAR. (2003). Dis-Lui Oui. *Les Risques Du Métier*. Jive.
- BRUNI, C. (2002). Quelqu'un M'a Dit. *Quelqu'un M'a Dit*. Naive.
- CLARIKA. (2005). Ne Me Demande Pas. *Joker*. Universal Music Ltd.
- DIAM'S. (2006). Jeune Demoiselle. *Dans Ma Bulle*. EMI France.
- INDOCHINE. (2002). J'ai Demandé à La Lune. *Paradize*. Columbia.
- INDOCHINE. (2007). J'ai Demandé à La Lune. *Hanoi*. Jive Epic.
- KAOLIN. (2006). Partons Vite. *Mélanger Les Couleurs*. At(h)ome.
- KATZ, J. (2012). Tout Le Monde. *Tout Va De Travers*. Digital Distribution Slovenia
- LES ENFOIRÉS. (2011). On Demande Pas La Lune. *Dans l'œil Des Enfoirés*. Universal.
- MANU CHAO. (2004). Dans Mon Jardin. *Sibérie M'était Contée*. Corida.
- OBISPO, P., NATASHA ST-PIER. (2004). Mourir Demain. *Studio Fan*. Epic.
- PAGNY, F. (1998). Savoir Aimer. *Savoir Aimer*. Universal Music Ltd. – Malaysia Branch.
- PAGNY, F. (2003). Ma Liberté De Penser. *Ailleurs Land*. Universal Music Ltd.
- ZAZ. (2010). Je Veux. *Zaz*. Play On.

ANNEXES

Table des annexes

ANNEXE 1 : CARTE DU BRESIL.....	109
ANNEXE 2 : ANNONCE OFFICIELLE DE L'ATELIER « LE FRANÇAIS EN CHANSONS ».....	110
ANNEXE 3: « HIRO » DE SOPRANO	111
ANNEXE 4 ^a : TABLEAU DES CONTENUS DE LA METHODE ECHO A2 – UNITE 1	113
ANNEXE 4b : TABLEAU DES CONTENUS DE LA MÉTHODE ECHO A2 – UNITÉ 2	114
ANNEXE 4c : TABLEAU DES CONTENUS DE LA METHODE ECHO A2 – UNITE 3	115
ANNEXE 5 : ANALYSE DE LA METHODE ECHO	116
ANNEXE 6 : QUESTIONNAIRE.....	118
ANNEXE 7a : TABLEAU DES CONTENUS- LE FRANÇAIS EN CHANSON 1	125
ANNEXE 7b : TABLEAU DES CONTENUS : LE FRANÇAIS EN CHANSON 2.....	126
ANNEXE 7c : TABLEAU DES CONTENUS : LE FRANÇAIS EN CHANSON 3	127
ANNEXE 8 : RETOURS SUR LES COURS "TESTS"	128
ANNEXE 9a : FICHES PROFESSEURS – FIL CONDUCTEUR.....	137
ANNEXE 9b : FICHES PROFESSEURS – FEUILLES DE REVISIONS POUR LES ELEVES	139

ANNEXE 1

CARTE DU BRESIL



ANNEXE 2
ANNONCE OFFICIELLE DE L'ATELIER « LE FRANÇAIS EN CHANSONS »



COURS "LE FRANÇAIS EN CHANSONS"

Este curso lhe propõe aperfeiçoar seu francês através da música, com exercícios de compreensão e pronúncia. Também, oferece a oportunidade de descobrir o repertório atual da música francesa.

- Curso destinado aos estudantes de nível A2/B1
- Módulo de 10 horas (5 x 2h)
- Curso desenvolvido e ministrado por Lucie Pasquelin (francesa de Grenoble/Região Rhône Alpes)

Locais:

AF Prudente de Moraes: segunda e sexta – de 13 a 27 de abril de 2012. Horário: 20h00 – 21h50

AF Fábrica: terça e quinta – de 10 a 24 de abril de 2012 - Horário: 19h00 – 20h50

Preço de lançamento:

R\$ 150,00 (alunos da Aliança Francesa - inscritos no 1º quadrimestre 2012)

R\$ 210,00 (candidatos externos)



Centro: Prudente de Moraes, 1101
Alto da XV: Fernando Amaro, 154

www.afcuritiba.com.br | **3223-4457**

af Aliança Francesa



ANNEXE 3: « HIRO » DE SOPRANO

J'aurais aimé voyager à travers le temps (x2)

Si j'avais eu le pouvoir de Hiro Nakamura
Je serais parti revivre la naissance de Lenny et d'Inaya
J'aurais été à Sanaa Boycotter le décollage de l'A310 de la Yemenia
J'aurais été voir mon grand-père une dernière fois
Dire que je m'occupe de sa fille, qu'il ne s'inquiète pas
Je serais parti voir Martin Luther King
Après son discours, lui montrer la photo de Barack Obama
J'aurais été au temple d'Harlem
Pousser Malcolm de la scène avant qu'une balle l'atteigne
J'aurais été dans la cellule de Mandela Pour lui dire 'tiens l'coup, tes idées seront président du Sud-Africa
Amoureux de lady Diana,
J'aurais créé un gigantesque bouchon sous le pont de l'Alma
J'aurais été aux Bahamas
Pas pour les vacances mais pour vider la soute de l'avion d'Aaliyah

J'aurais aimé voyager à travers le temps (x3)

Si j'avais eu le pouvoir de Hiro Nakamura
J'aurais été au combat de Mohamed Ali à Kinshasa
Puis, j'aurais été fêter l'indépendance de mes Comores
Dans les bras de mon grand-père avant sa mort
Puis, un p'tit tour au Paris-Dakar en pleine savane
Pour boycotter l'hélico de Daniel Balavoine
Moi qui aime les vérités de ceux qui portent un nez rouge
J'aurais été crever les pneus d'la moto à Coluche
J'aurais été accueillir Mahomet à Médine
Puis aller voir la Mer Rouge, laisser passer Moïse
J'aurais été à la naissance du fils à Marie
Deux heures après, faire la marche du sel avec Gandhi
J'aurais été m'asseoir auprès de Rosa Parks
Puis à Woodstock pour vivre un live de Jimmy Hendrix
J'aurais été à l'anniversaire de la Motown
Pour aller voir Mickael nous faire le moonwalk
J'aurais été à New-York
Pour déclencher à 7h une alerte à la bombe dans les 2 tours
J'aurais été en Irak
Apprendre aux journalistes à mieux viser avec leur chaussure
J'aurais été en Afghanistan
Jeter les caméras de la dernière interview du commandant Massoud
J'aurais été en Angola
Pour aller dire à l'équipe d'Adebayor de ne pas prendre la route

J'aurais été à Clichy-sous-Bois
Débrancher le transfo d'EDF avant que Zyed et Bouna arrivent
J'aurais été chez Kunta Kinte ou sur Gorée
Pour leur donner des fusils avant que les colons arrivent
J'aurais été voir les tirailleurs africains
Pour leur dire qu'on traite leurs enfants de sales immigrés
J'aurais été en Autriche,
J'aurais tout fait pour que les parents d'Adolf Hitler ne se rencontrent jamais
Même si j'avais eu le pouvoir de Nakamura
Qu'aurais-je pu pour Haïti, le tsunami ou Katrina ?
Qu'aurais-je pu pour l'Alaska ?
Tout c'que la nature nous a donné
La nature le reprendra
Tellement d'choses que j'aurais voulu changer ou voulu vivre
Tellement d'choses que j'aurais voulu effacer ou revivre
Mais, tout cela est impossible ami
Donc j'inspire un grand coup et je souffle sur ma 30ème bougie...
J'aurais aimé voyager à travers le temps
Mais on ne peut vivre que le présent
On ne peut vivre que le présent
(SOPRANO. (2011). Hiro. *La Colombe et le Corbeau*. EMI France)

ANNEXE 4a

TABLEAU DES CONTENUS DE LA METHODE ECHO A2 –
UNITE 1

Unité 1 S'adapter à de nouvelles réalités				
LEÇONS				
	1 Vivement demain ! p. 10	2 Tu as du boulot ? p. 18	3 Qu'en pensez-vous ? p. 26	4 C'est tout un programme ! p. 34
Grammaire	Le futur La comparaison des qualités, des quantités et des actions	Le pronom « en » Le pronom « y » Expression de la condition	Le subjonctif (emploi lié à quelques verbes) Expression de la quantité (poids et mesure – évaluation – restriction)	Les propositions relatives introduites par « qui , que, où » Les adverbes (place, formation des adverbes en -ment) La forme « en + participe présent »
Vocabulaire	Le travail L'éducation et la formation Le changement	L'entreprise Le travail	L'administration La politique	La télévision et la radio La presse écrite
Discours en continu	Parler du futur à propos de domaines déjà étudiés	Relater le contenu d'un bref article de presse Faire un bref commentaire de cet article	Exposer brièvement un fait et porter un jugement sur ce fait	Donner son avis sur un programme de télévision ou de radio
Situations orales	Faire des projets Exprimer l'inquiétude – Rassurer Faire une proposition	Choix et achat d'un vêtement Exprimer des goûts et des préférences Faire des suppositions	Accuser / défendre quelqu'un Interdire / demander une autorisation Proposer de faire quelque chose / refuser / insister	Donner des instructions Porter un toast Accueillir quelqu'un Raconter une histoire Choisir un programme
Phonétique	Le [ə] dans la conjugaison du futur Le [ʁ] Différenciation des voyelles nasales	Rythme et enchaînement des constructions avec le pronom « en » Différenciation [k] et [g]	Différenciation des formes du présent de l'indicatif et du subjonctif Différenciation [t] et [d]	Différenciation [u] – [o] – [w] Formes familières contractées (« t'es où ? ») Intonation de la surprise, de la satisfaction et de la déception
Compréhension des textes	Compte rendu de table ronde : l'avenir de l'éducation	Extraits de magazines : exemples de création de petites entreprises Lettre de demande d'emploi (stage)	Extraits de presse : articles relatant des interdictions Articles de presse sur la vie politique	Programmes de télévision Articles de presse : événements insolites
Écriture	Rédaction de la partie « Études et formation » d'un CV Développer brièvement une opinion sur un sujet d'éducation	Rédaction de la partie « Expérience professionnelle d'un CV » Lettre de motivation	Contester ou approuver une décision ou un fait	Faire un programme Présenter un fait d'après des indications orales
Civilisation	L'enseignement en France	Le travail en France	L'organisation administrative et politique de la France	La télévision et la presse en France
Évaluation p. 42		Évasion : ... dans les livres p. 46		Projet : Prix du livre pour débutants en français p. 47

ANNEXE 4b
TABLEAU DES CONTENUS DE LA MÉTHODE ECHO A2 –
UNITÉ 2

Unité 2 Entretien des relations				
LEÇONS				
	5 On se retrouve p. 50	6 C'est la fête ! p. 58	7 Vous plaisantez ! p. 66	8 On s'entend bien ! p. 74
Grammaire	<ul style="list-style-type: none"> Emploi et conjugaison des quatre temps de l'indicatif : présent, passé composé, imparfait et futur 	<ul style="list-style-type: none"> Les pronoms objets directs Les pronoms objets indirects 	<ul style="list-style-type: none"> Le conditionnel présent <ul style="list-style-type: none"> - expression de l'hypothèse - demandes polies - suggestions et conseils 	<ul style="list-style-type: none"> Les constructions du discours rapporté Les constructions « faire + verbe » et « laisser + verbe »
Vocabulaire	<ul style="list-style-type: none"> L'apprentissage d'une langue étrangère Connaissance et souvenir 	<ul style="list-style-type: none"> Les fêtes et les animations locales La cuisine 	<ul style="list-style-type: none"> Mouvements et déplacements Rire et plaisanteries Les jeux 	<ul style="list-style-type: none"> Le caractère et la personnalité Les relations humaines : sympathie et antipathie
Discours en continu	<ul style="list-style-type: none"> Parler de son apprentissage du français langue étrangère Raconter une rencontre et ses circonstances 	<ul style="list-style-type: none"> Parler d'une fête Exposer une recette de cuisine 	<ul style="list-style-type: none"> Commenter une information en faisant des hypothèses Raconter une anecdote ou une histoire drôle 	<ul style="list-style-type: none"> Décrire le caractère ou le comportement d'une personne Parler de ses habitudes de vie
Situations orales	<ul style="list-style-type: none"> Demander et donner des nouvelles de quelqu'un Dire si on connaît, si on se souvient Choisir une activité de loisir 	<ul style="list-style-type: none"> Retrouver quelqu'un Aborder quelqu'un Exprimer des goûts et des préférences 	<ul style="list-style-type: none"> Proposer quelque chose Réagir à une proposition 	<ul style="list-style-type: none"> Exprimer l'incompréhension <ul style="list-style-type: none"> - S'expliquer Exprimer l'accord et le désaccord <ul style="list-style-type: none"> - Se réconcilier Se dire au revoir
Prononciation	<ul style="list-style-type: none"> Rythmes de la construction négative Prononciation des participes passés en [y] Marques du présent, du passé composé et du futur 	<ul style="list-style-type: none"> L'enchaînement dans les groupes avec pronoms compléments 	<ul style="list-style-type: none"> Différenciation du futur et du conditionnel Les sons [x] et [y] 	<ul style="list-style-type: none"> Différenciation [ɑ] - [a] - [ɔ] - [ɔ]
Compréhension des textes	<ul style="list-style-type: none"> Test sur les façons d'apprendre Lettres de prise de contact Récits de rencontres 	<ul style="list-style-type: none"> Programmes et descriptifs de fêtes - Célébrations Recettes de cuisine 	<ul style="list-style-type: none"> Nouvelles brèves de presse Récit d'une anecdote 	<ul style="list-style-type: none"> Tests de psychologie et tests à caractère sociologique
Écriture	<ul style="list-style-type: none"> Lettres ou messages de prise de contact 	<ul style="list-style-type: none"> Recettes de cuisine Projet de fête 	<ul style="list-style-type: none"> Donner son opinion en faisant des hypothèses (Si j'étais à votre place...) 	<ul style="list-style-type: none"> Rédiger des conseils (Comment se comporter dans votre pays)
Civilisation	<ul style="list-style-type: none"> Les rencontres : modes et comportements La vie de quartier dans les grandes villes Les relations amicales 	<ul style="list-style-type: none"> Le calendrier - Temps forts et animation dans la ville de Bourges Fêtes traditionnelles, importées (Saint-Patrick) ; fêtes francophones Un repas de fête 	<ul style="list-style-type: none"> L'Art au début du xxe siècle Un humoriste : Gad Elmaleh Jeux de mots et blagues en français Le Périgord 	<ul style="list-style-type: none"> Images et expressions verbales liées aux couleurs Habitudes et interdits en France et dans le monde
Évaluation p. 82	Évasion : ...au cinéma p. 86		Projet : Cérémonie des Césars p. 87	

ANNEXE 4c
TABLEAU DES CONTENUS DE LA METHODE ECHO A2 –
UNITE 3

Unité 3 Se débrouiller au quotidien				
LEÇONS				
	9 À vos risques et périls ! p. 90	10 La vie est dure p. 98	11 Que choisir ? p. 106	12 Je sais faire p. 114
Grammaire	<ul style="list-style-type: none"> Le subjonctif présent après les verbes exprimant : <ul style="list-style-type: none"> la volonté certains sentiments l'obligation La construction du pronom complément avec un verbe à l'impératif 	<ul style="list-style-type: none"> Les pronoms possessifs Les adjectifs et les pronoms indéfinis 	<ul style="list-style-type: none"> Les pronoms démonstratifs Les constructions : <ul style="list-style-type: none"> celui (celle) + de... celui (celle) + qui/que... Les constructions comparatives 	<ul style="list-style-type: none"> Les formes de l'appréciation : trop / pas assez – si (tellement, tant) ... que... Les constructions « verbe + verbe » L'opposition des idées (pourtant, malgré, etc.)
Vocabulaire	<ul style="list-style-type: none"> Exploits et aventures : réussites et échecs Les sports 	<ul style="list-style-type: none"> Les tâches quotidiennes Les conditions de vie (travail, revenus, difficultés) 	<ul style="list-style-type: none"> Les objets de la maison La description d'un objet (forme, dimensions, matière, etc.) L'argent 	<ul style="list-style-type: none"> Les professions Les accidents et les incidents
Discours en continu	<ul style="list-style-type: none"> Raconter un échec ou une réussite 	<ul style="list-style-type: none"> Parler de ses activités quotidiennes Parler de ses conditions de vie 	<ul style="list-style-type: none"> Décrire un objet 	<ul style="list-style-type: none"> Parler d'une activité professionnelle Raconter un accident ou un incident
Situations orales	<ul style="list-style-type: none"> Donner des directives <ul style="list-style-type: none"> Exprimer la volonté et l'obligation Exprimer l'inquiétude et la peur – Rassurer 	<ul style="list-style-type: none"> Prendre contact avec quelqu'un Avoir un entretien d'embauche Exprimer l'appartenance Exprimer la confiance ou la méfiance 	<ul style="list-style-type: none"> Choisir quelque chose Exprimer une opinion sur une personne Se débrouiller dans une banque 	<ul style="list-style-type: none"> Accuser quelqu'un Dire qu'on est responsable Réagir en cas d'accident Défendre quelqu'un – Se défendre
Prononciation	<ul style="list-style-type: none"> Différenciation du présent de l'indicatif et du subjonctif Enchaînement dans les groupes « verbe à l'impératif avec pronom » 	<ul style="list-style-type: none"> Les sons [j] et [je] Les sons [v] et [f] 	<ul style="list-style-type: none"> Les sons [s] et [z] 	<ul style="list-style-type: none"> Le son [r] Rythmes des constructions appréciatives
Compréhension des textes	<ul style="list-style-type: none"> Récits d'aventuriers Article de presse (Le marathon de Paris) 	<ul style="list-style-type: none"> Sondage sur les tâches ménagères Chanson de Diam's (extrait) 	<ul style="list-style-type: none"> Site d'achat sur Internet Distributeurs automatiques (banque, poste, gare) 	<ul style="list-style-type: none"> Tests de compétence Déclaration et constat d'accident Document d'informations sur les assurances
Écriture	<ul style="list-style-type: none"> Prise de notes et rédaction d'après un document sonore 	<ul style="list-style-type: none"> Opinion sur un sujet de vie quotidienne 	<ul style="list-style-type: none"> Descriptif d'un objet Instructions 	<ul style="list-style-type: none"> Remplir un constat d'accident – Lettre de déclaration de sinistre
Civilisation	<ul style="list-style-type: none"> L'aventure aujourd'hui : Nicolas Vannier et Jean-Louis Étienne (explorateurs), Maud Fontenay (navigatrice), Florence Aubenas (journaliste de guerre) Les Français et le sport Les jeunes issus de l'immigration 	<ul style="list-style-type: none"> Les Français et les tâches ménagères La colocation La chanteuse Diam's Le film Le Couperet de Costa-Gavras 	<ul style="list-style-type: none"> Comportements et habitudes en matière d'argent (modes de paiement, pourboire, prix, dépenses, etc.) 	<ul style="list-style-type: none"> La Sécurité sociale Les systèmes d'assurances
Évaluation p. 122	Évasion : ...dans la publicité p. 126	Projet : Opération publicitaire p. 127		

ANNEXE 5

ANALYSE DE LA METHODE ECHO

1) ANALYSE ECHO A2

↳ PUBLIC VISE ET OBJECTIFS

Méthode à destination d'un public de grands adolescents et adultes ayant suivi au minimum 100 heures de cours de FLE. Cette méthode se positionne dans la perspective actionnelle car elle s'appuie majoritairement sur les interactions en classe : l'étudiant est l'acteur principal de son apprentissage et la classe est un espace social où se rencontrent informations, expériences, opinions et projets.

Toutes ces interactions ont pour objectifs de susciter l'intérêt des apprenants pour le vocabulaire, la grammaire, la prononciation et la culture française tout en développant leurs stratégies de compréhension et de production.

↳ CONTENU D'ECHO A2

-Chaque Unité dure entre 30 et 40 heures et est divisée en 4 leçons.

→Chaque Unité vise un contexte donné et des situations auxquelles les apprenants pourraient être confrontés en milieu francophone.

→A la fin de chaque unité les apprenants pourront trouver :

- 4 pages « Bilan » (où ils pourront vérifier leurs capacités à transposer leurs savoirs et savoir-faire acquis au cours des différentes leçons)
- 3 pages « Evasion et Projet » (grâce auxquelles les élèves auront la possibilité de « sortir » de la méthode. L'objectif de ces trois pages est de pousser les apprenants à lire et écouter du français par leurs propres moyens, et de finir la leçon par une tâche à accomplir).

↳ PARTAGE EN 3 GRANDES UNITES

Unité 1 : S'adapter à de nouvelles réalités

-Vise l'intégration dans la société francophone en abordant les thèmes du monde du travail et des études, l'organisation administrative et politique du pays, la presse et les médias.

→Cette unité vise la compréhension du système et de l'organisation des milieux francophones.

Unité 2 : Entretenir des relations

- Complète les savoir-faire acquis en A1. Le but est de rendre les apprenants à l'aise dans leurs relations sociales en milieu francophone grâce aux thèmes suivants :

- Entrer en contact avec les personnes, les revoir, inviter et répondre à une invitation

- Raconter des souvenirs et anecdotes, parler de cuisine et de fêtes, comprendre les plaisanteries

- Résoudre les petits problèmes de la vie en groupe.

→ Cette unité prépare les apprenants à vivre en milieu francophone et à la majorité des thèmes abordés lors de conversations qu'elles soient formelles ou informelles.

Unité 3 : Se débrouiller au quotidien

Viser l'autonomie des apprenants en milieu francophone lorsqu'ils devront faire face à diverses situations telles que l'installation dans un pays francophone à travers les thèmes :

- Se débrouiller avec l'argent (banque, recettes et dépenses)
- Vivre et agir au quotidien (emménagement, courses, ménage...)
- Gérer les risques et les accidents.

2) PLACE DE LA CHANSON DANS LA METHODE ECHO A2

Cette méthode n'utilise que très peu la chanson comme support dans ses trois unités.

Nous pouvons seulement remarquer que :

- la chanteuse Diam's est un des sujets de la partie « Civilisation » de la leçon 10 (Unité 3). Un court exercice de compréhension est d'ailleurs proposé aux apprenants sur sa chanson « Ma France à moi », mais la majorité des enseignants de l'AF de Curitiba ne l'utilise pas faute de temps ou d'envie (beaucoup juge cette activité inintéressante)
- La photo du couple de chanteurs Amadou et Mariam qui est utilisée comme illustration pour une activité sur le « Printemps de Bourges » dans la partie « Civilisation » de la leçon 6 (Unité 2).

→ La chanson n'est donc que très peu utilisée par la méthode Echo A2 !

ANNEXE 6 QUESTIONNAIRE

QUESTIONNAIRE : UTILISATION D'ECHO A2 ET EXPLOITATION DES DOCUMENTS AUTHENTIQUES PAR LES PROFESSEURS

Vous êtes sollicité(e)s, à travers ce questionnaire, pour participer à une recherche qui pourrait vous être utile

Je suis étudiante-stagiaire en FLE dans votre institution et pour l'Université Stendhal de Grenoble. Ma réflexion porte sur la didactisation de documents authentiques complémentaires à la méthode Echo (A2) et les réponses à ce questionnaire m'aideront à élaborer de nouveaux supports. Comprendre comment vous avez l'habitude de travailler me sera d'une grande aide pour mes recherches. Votre collaboration me permettra de proposer et d'élaborer des supports en lien direct avec votre travail en classe.

(Les réponses à ce questionnaire resteront anonymes et ne seront pas divulguées. Je serai l'unique personne à les traiter).

1/ Depuis combien de temps êtes-vous professeur de FLE ?

- 0** 0-4ans
- 3** 5-9ans
- 1** 10-14ans
- 2** Plus de 15ans

2/Depuis combien de temps enseignez-vous à l'AF de Curitiba ?

- 2** 0-4ans
- 3** 5-9ans
- 0** 10-14ans
- 1** Plus de 15ans

3/Combien de classes avez-vous en charge ?

- 2** : 6 classes **2** : 5 classes **1** : 3classes **1** : 1 classe

4/A quel type de public enseignez-vous ?

- 0** Enfants (Tranche d'âges :)
- 3** Adolescents (Tranche d'âges : 9 à 13 ans)
- 5** Adultes (Tranche d'âges : 15 à 60 ans)

5/Combien d'heures de cours hebdomadaires effectuez-vous au sein de l'AF de Curitiba ?

- 2** Entre 0 et 10 heures
- 2** Entre 10 et 20 heures
- 2** Plus de 20 heures

6/Selon vous, la méthode Echo répond-elle aux besoins des apprenants ?

3 Oui

Pourquoi ? :

- « Convient plus ou moins car c'est un cours de français général. Pour le FOS cette méthode ne serait pas adaptée. »
- « Avec cette méthode les élèves pratiquent le français plus vite »
- « Il n'y a pas de méthode parfaite, cela dépend du travail personnel fourni par l'élève : cette méthode exige que les élèves soient autonomes.»

2 Oui et Non

Pourquoi ? :

- « Elle y répond plus que « Tout Va Bien » car plus rapide (les élèves sont satisfaits plus rapidement) »
- « Elle développe plus facilement la capacité orale des élèves, c'est une méthode plus rapide. Par contre les tableaux de grammaire sont trop compliqués, la grammaire n'est pas claire, ce livre ressemble à une imitation de méthode d'anglais »

1 PAS DE RÉPONSE

Pourquoi ? :

- « Je préfère qu'on finisse la méthode avant de donner mon avis »

7/ Que pensez-vous du contenu d'Echo ? (Plusieurs réponses possibles)

- 1 Motivant pour les apprenants
- 2 Attrayant pour les apprenants
- 3 Non motivant pour les apprenants
- 2 Incomplet
- 1 Riche
- 1 Autre : « Confus »

7.1/Pourquoi ?

MOTIVANT : -“Propose beaucoup d'activités de jeux de rôles (orales)

INCOMPLET :

- “Grammaire incomplète”
- “Incomplet pour la grammaire, parfois trop compliquée et mal organisée, on dirait qu'elle a été baclée”

NON MOTIVANT POUR LES APPRENANTS :

- “Méthodes pas adaptés pour les jeunes (thème : politique, création d'entreprises, etc.)”
- “Dialogues pas intéressants”
- “Beaucoup de choses dépassées (élection 2007)

ATTRAYANT : - “Les élèves ont la chance d'aborder certains sujets grammaticaux plus rapidement vis à vis d'autres méthodes, ce qui permet aux professeurs une meilleure efficacité de la méthode”

AUTRE (CONFUS) : - “Il y a des leçons où on met des contenus qui n'ont pas de rapport l'un avec l'autre (par exemple la leçon 7).

RICHE : “Civilisation et thèmes actuels qui plaisent”

8/ Vous servez-vous uniquement de la méthode Echo dans votre cours ?

- 0 Oui
- 5 Non

8.1/ Pourquoi ?

NON:

- “Je veux les faire parler au maximum, les exercices de grammaire sont trop mécaniques, j’ai envie d’intéresser les élèves.”
- “Pour les motiver, les intéresser, pour qu’ils voient qu’ils sont capables de comprendre des choses hors méthode.”
- “ Parfois je trouve les explications et les exercices proposés trop confus, donc je cherche sur Internet ou dans d’autres méthodes d’autres exercices, textes, etc.”
- “Pour compléter les lacunes de la méthode.”
- “Pour motiver les élèves : thèmes peu intéressants dans certaines leçons.”

OUI:

- “Parce qu’on a pas assez de temps pour se consacrer à d’autres méthodes mais j’aimerais bien le faire”.

9/ Combien de temps dure une leçon entière ?

- 1 6 heures
- 1 Entre 6 heures et 7 heures
- 1 Entre 6 heures et 8 heures
- 3 8 heures

10/Utilisez-vous souvent des documents authentiques ?

- 5 Oui
- 1 Non

10.1/SI NON, pourquoi ?

- “Manque de temps”

10.2/SI OUI :

Quand ?

- « N’importe quand »
- « Quand j’ai le temps »
- « PAS DE RÉPONSE »
- « Quand je trouve un document intéressant ».

Quel(s) type(s) de documents ?

- 5 Vidéo : Exemple : « 7Jours sur la Planète » « Film ou bande annonce »,
- 0 « Courts-Métrages », « Reportages »
- 3 Audio: Exemple : « Chansons actuelles
- 1 Presse: Exemple : « Presse disponible sur Internet »
- 2 Autre « Bande dessinées ou publicité »

10.2.1/Pourquoi ?

- “Motivant pour les élèves, le niveau des documents est fait pour les francophones, pour les élèves c’est motivant d’être confrontés à un vocabulaire réel, ou du matériel conçu par des français pour des français.”
- “Pour qu’ils se rendent compte qu’ils comprennent des choses hors méthodes. Pour les encourager”
- “Rarement j’utilise d’autres documents que ceux proposés par la méthode car notre emploi du temps est trop chargé”
- “Pour les confronter à la réalité (français parlé)”
- “Pour enrichir le vocabulaire, travailler la compréhension orale : les documents authentiques sont plus difficiles que les documents de la Méthode. Pour travailler le côté culturel”.

11/ Quel est le dernier support que vous avez utilisé récemment ?

- « Un reportage sur l'installation de nouvelles usines « Vache KIRI » aux USA »
Pourquoi ? : « Pour parler du thème de l'alimentation, pour introduire le contexte de la leçon 4 (la presse). »
- « Un extrait de "Bienvenue chez les Ch'tis". »
Pourquoi ? : « Pour correspondre à un des thèmes d'une leçon (le travail). Pour varier les supports. »
- « PAS DE RÉPONSE »
- « Une chanson »
Pourquoi ? : « Pour faire plaisir à mes élèves »
- « Une écoute d'un exploit sportif sur le site "Gab-fle" »
Pourquoi ? : « Pour correspondre à un des thèmes du cours A2.2 »
- « Un reportage de "7 jours sur la planète" sur la faillite de Kodak.
Pourquoi ? : « PAS DE RÉPONSE »

11.1/ A quel moment du cours l'avez-vous utilisé ?

- 4 Début
- 0 Milieu
- 1 Fin
- 1 PAS DE RÉPONSE

11.1.1 Pourquoi ?

DÉBUT :

- « Selon la motivation / l'enthousiasme des élèves »
- « Pour introduire une leçon »
- « Pour réveiller la classe »
- « PAS DE RÉPONSE »

FIN :

- « C'était le samedi matin et ils étaient déjà fatigués »

12/ Si vous deviez choisir un type de document authentique, avec les exercices associés, pour votre prochain cours, qu'utiliseriez-vous de préférence ?

- «Un CV, une lettre de motivation»
Pourquoi ? : «Thème du prochain cours»
- «Un exploit sportif»
Pourquoi ? : «Thème du prochain cours»
- «Un article de presse ou un extrait d'un livre»
Pourquoi ? : «Parce que rarement j'utilise ce genre de support»
- «Une vidéo»
Pourquoi ? : «A ce stade là c'est le type de document qui pouvait intéresser le plus les élèves qu'un support écrit»
- «Un document pour parler des élections présidentielles de 2012»
Pourquoi ? : «Pour correspondre au thème d'une des leçons de la méthode»
- «Un clip vidéo»
Pourquoi ? : «Pour illustrer la dernière explication du cours précédent et pour rendre le cours de grammaire plus détendu»

13/ Si vous utilisez des documents authentiques, où les trouvez-vous ?

- 0 Bibliothèque
- 0 Journaux (ex. abonnement à un/des journal(aux) français)
- 6 Internet
- 0 Autre :

13.1/ Si vous les trouvez sur Internet, citez vos trois sites préférés :

- 1** - Le point du Fle / France24 / Yahoo
Pourquoi privilégiez-vous ces sites ?
- « Car ils ont de très bons contenus en plus de leurs fiches pédagogiques »
- 1** - Le point du Fle / TV5/ le site du CAVILAM
Pourquoi privilégiez-vous ces sites ?
- « Pour les exercices (Le Point du FLE), les reportages (TV5) et les chansons (CAVILAM)
- 1** - Le point du Fle / France2 / TV5
Pourquoi privilégiez-vous ces sites ?
- « Parce qu'ils sont très didactiques, bien faits, efficaces »
- 1** - "Je n'ai pas de site préféré"
- 1** - Gab-Fle / France Bienvenue : "Je dis, Tu dis, Nous disons" / TV5 (7 jours sur la planète)
Pourquoi privilégiez-vous ces sites ?
- « Car ils sont variés, on y trouve tous les thèmes disponibles pour tous les niveaux. »
- 1** - Youtube (Vidéos) / RFI / TV5 (7 jours sur la planète)
Pourquoi privilégiez-vous ces sites ?
- « Pour trouver des documents pour le FLE (surtout RFI et "7jours sur la planète"), ces documents sont complétés par des pistes pédagogiques. Quant à "Youtube" je l'utilise souvent à titre personnel donc c'est facile pour moi de m'en servir en cours »

14/ Pour chaque leçon, quel contenu mériterait d'être complété par un document authentique afin de remédier aux principales difficultés des apprenants ?

Pour le niveau A2.1 (Leçon 1 à 6) :

UNITE 1 : S'adapter à de nouvelles réalités	
<u>Leçon 1</u> : Vivement demain !	4 - La différenciation des nasales (PHONETIQUE) 2 - Le futur (GRAMMAIRE)
<u>Leçon 2</u> : Tu as du boulot ?	4 - Le Pronom "en"(GRAMMAIRE) 2 - Rythme et enchaînement des constructions avec le pronom "en" (PHONETIQUE)
<u>Leçon 3</u> : Qu'en pensez-vous ?	6 - Le subjonctif
<u>Leçon 4</u> : C'est au programme !	1 - La télévision et la radio (CIVILISATION) 3 - Les formes familières contractées 2 - Les propositions relatives introduites par "qui, que, où" (GRAMMAIRE) 2- Révision du futur simple
UNITE 2 : Entretenir des relations	
<u>Leçon 5</u> : On se retrouve	4 - Emploi et conjugaison des quatre temps de l'indicatif 2 - Prononciation des participes passés en [y]
<u>Leçon 6</u> : C'est la fête !	2 - Les pronoms objets directs et indirects (GRAMMAIRE) 1 - Les recettes de cuisine (ÉCRITURE)

✚ Pour le niveau A2.2 (Leçon 7 à 12)

UNITE 2 : Entretenir des relations	
<u>Leçon 7</u> : Vous plaisantez !	5 - Le conditionnel présent et les hypothèses (GRAMMAIRE) 1 - Les sons [u] et [y]
<u>Leçon 8</u> : On s'entend bien !	4 - Le discours rapporté (GRAMMAIRE) 1 - Exprimer l'incompréhension (SITUATIONS ORALES) 1 - Le caractère et la personnalité (VOCABULAIRE)
UNITE 3 : Entretenir des relations	
<u>Leçon 9</u> : A vos risques et périls !	4 - La construction du pronom complément à l'impératif (GRAMMAIRE) 2 - Raconter un échec ou une réussite (DISCOURS EN CONTINU)
<u>Leçon 10</u> : La vie est dure	1 - Les pronoms possessifs (GRAMMAIRE) 2 - Les tâches quotidiennes (VOCABULAIRE) 3 - La chanteuse Diam's (CIVILISATION)
<u>Leçon 11</u> : Que choisir ?	2 - Les objets de la maison et l'argent (VOCABULAIRE) 4 - Comportements et habitudes en matière d'argent (CIVILISATION)
<u>Leçon 12</u> : Je sais faire	4 - Les constructions "Verbe+Verbe" (GRAMMAIRE) 1 - L'opposition des idées "pourtant, malgré, etc" (GRAMMAIRE)

ANNEXE 7a
TABLEAU DES CONTENUS- LE FRANÇAIS EN CHANSON 1

COURS	CHANSON SÉLECTIONNÉE	OBJECTIFS	LIENS AVEC LE TABLEAU DES CONTENUS DE LA MÉTHODE ECHO	
			LECONS	CONTENU
COURS N°1	Dans Mon Jardin (2004) Manu Chao	Les Nasales	Unité 1 – Leçon 1	<u>Phonétique</u> : « Différenciation des voyelles nasales »
COURS N°2	Je Veux (2010) Zaz	Révision de l'utilisation du pronom « en »	Unité 1 – Leçon 2	<u>Grammaire</u> : « Le pronom en »
COURS N°3	Tout Le Monde (2012) Juliette Katz	Le subjonctif présent (Différenciation des formes du subjonctif et de l'indicatif)	Unité 1 – Leçon 3	<u>Grammaire</u> : « Le subjonctif (emploi lié à quelques verbes) » <u>Phonétique</u> : « Différenciation des formes de l'indicatif et du subjonctif »
COURS N°4	Ne Me Demande Pas (2005) Clarika	-Les formes contractées à l'oral. -Révision du futur simple.	Unité 1 – Leçon 4	<u>Phonétique</u> : « Les formes familières contractées » <u>A la demande des professeurs</u> : Révision du futur simple

ANNEXE 7b
TABLEAU DES CONTENUS : LE FRANÇAIS EN CHANSON 2

COURS	CHANSON SÉLECTIONNÉE	OBJECTIFS	LIENS AVEC LE TABLEAU DES CONTENUS DE LA MÉTHODE ECHO	
			LECONS	CONTENU
COURS N°1	J'ai Demande A La Lune (2002 & 2007) Indochine On Demande Pas La Lune (2010) Les Enfoirés	-Le Passé composé et l'imparfait : discrimination auditive des deux temps et révisions -(Comparaison de deux chansons)	Unité 2 – Leçon 5	<u>Grammaire</u> : « Emploi et conjugaison des quatre temps de l'indicatif : présent, passé-composé, imparfait et futur » <u>Prononciation</u> : « Marque du présent, du passé composé, du futur »
COURS N°2	Dis-Lui Oui (2003) Bénabar	-Les pronoms objets directs et indirects. -Compréhension globale et détaillée d'une chanson	Unité 2 – Leçon 6	<u>Grammaire</u> : « Les pronoms objets directs et les pronoms objets indirects ». <u>Prononciation</u> : « L'enchaînement dans les groupes avec pronoms compléments ».
COURS N°3	Mourir Demain (2004) Pascal Obispo & Natasha St-Pier	Le conditionnel présent et l'expression de l'hypothèse.	Unité 2 – Leçon 7	<u>Grammaire</u> : « Le conditionnel présent : expression de l'hypothèse ». <u>Discours en continu</u> : « Commenter une information en faisant des hypothèses ». <u>Prononciation</u> : « Différenciation du futur et du conditionnel ». <u>Écriture</u> : « Donner son opinion en faisant des hypothèses (si j'étais à votre place...) ».
COURS N°4	Quelqu'un m'a dit (2002) Carla Bruni	Le discours rapporté et la concordance des temps	Unité 2 – Leçon 8	<u>Grammaire</u> : « Les constructions du discours rapporté »

ANNEXE 7c
TABLEAU DES CONTENUS : LE FRANÇAIS EN CHANSON 3

COURS	CHANSON SÉLECTIONNÉE	OBJECTIFS	LIENS AVEC LE TABLEAU DES CONTENUS DE LA MÉTHODE ECHO	
			LECONS	CONTENU
COURS N°1	Partons Vite (2006) Kaolin	-Révision de l'impératif, -Construction du pronom complément à l'impératif	Unité 3 – Leçon 9	<u>Grammaire</u> : « La construction du pronom complément avec un verbe à l'impératif » <u>Prononciation</u> : « Enchaînement dans les groupes "verbe à l'impératif avec pronom" »
COURS N°2	Jeune Demoiselle (2006) Diam's	-Découverte d'une rappeuse française (Diam's) -L'évolution des relations amoureuses	Unité 3 – Leçon 10	<u>Civilisation</u> : « La chanteuse Diam's »
COURS N°3	Ma Liberté De Penser (2003) Florent Pagny	-Lexique des objets de la maison -Rapport à l'argent (<i>comportements et attitudes</i>). -Exprimer ses opinions et les justifier.	Unité 3 – Leçon 11	<u>Vocabulaire</u> : « Les objets de la maison » et « L'argent » <u>Situations orales</u> : « Exprimer une opinion sur une personne » <u>Civilisation</u> : « Comportements et habitudes en matière d'argent »
COURS N°4	Savoir Aimer (1998) Florent Pagny	-Les constructions "Verbe"+"Verbe".	Unité 3 – Leçon 12	<u>Grammaire</u> : « Les constructions "Verbe"+"Verbe" » <u>Prononciation</u> : « Le son [R] »

ANNEXE 8

RETOURS SUR LES COURS "TESTS" ²⁶

1) RETOUR SUR LE COURS : COURS N°1 : NE ME DEMANDE PAS DE CLARIKA

→ Seulement deux élèves à ce cours : peut-être que la pub n'a pas été faite assez en avance, beaucoup d'élèves ne savaient pas que ce cours aurait lieu.

→ Problème de l'heure aussi : voir avec l'Alliance s'il est possible de faire cours une heure plus tôt ou une heure plus tard.

Le cours s'est très bien passé, la préparation (longue) a porté ses fruits. Le choix de la chanson était bon, car les deux élèves présents sont de niveau A2.1 et l'une d'entre eux a étudié le français il y a plus de 20 ans mais a gardé un très bon niveau. Le cours sur le thème du futur et les formes contractées à l'oral a beaucoup plu aux élèves car ils ont trouvé ça utile. Un élève m'a dit "ça m'aide beaucoup car maintenant je comprends mieux pourquoi les français parlent comme ça".

Déroulement du cours : Je n'ai pas eu le temps de faire tout ce que je voulais. Je pensais commencer par un petit jeu pour que les élèves puissent faire connaissance (jeu du ballon) mais impossible vu que seulement deux élèves dont une personne âgée de 82 ans. On s'est donc simplement présenté sur le ton de la conversation. La majorité des activités de ce cours devait se faire en groupe, j'ai donc fait travailler les élèves individuellement car je voulais qu'ils confrontent leurs différents points de vue pendant les corrections collectives. Vu que je n'avais pas beaucoup d'élève j'ai voulu prendre le temps de faire toutes les activités comme je les avais prévues lors de ma *préparation* (Cf. *Annexe 9a : Fiche professeurs- Fil conducteur, p.138*), j'ai même pris le temps de faire une petite révision quant à la construction du futur, les élèves ont beaucoup apprécié « les révisions ont été très utiles ! », mais ça m'a mis en retard pour la suite du cours. Deux heures passent très vite !! J'ai choisi de leur donner ce travail et de le ramasser au prochain cours afin qu'il y ait un suivi, je ne veux pas que les élèves se disent que mon cours est le simple cours d'une stagiaire, que ce n'est qu'un module, et qu'il ne sert à rien de travailler chez soi ce qui a été vu en classe.

²⁶ Ces « retours » sur les cinq cours test ont été directement rédigés en fin de séance. Je souhaitais garder une trace de mes impressions à cet instant « t ». Ces notes n'ont donc pas été retouchées depuis la fin de ce stage.

→ Pour que ce cours soit testé correctement j'ai pensé qu'il serait plus judicieux de mettre les élèves dans les mêmes conditions que les futurs élèves qui suivront le cours le français en chanson 1, 2 et 3.

Très satisfaite de ce cours, même si je suis déçue par le petit nombre d'élèves : mais ces derniers sont très impliqués donc ça rattrape le coup !!

ATTENTION : Revoir l'organisation du prochain cours pour voir si ça concorde avec l'effectif !

2) RETOUR SUR LE COURS : COURS N°2 : J'AI DEMANDE A LA LUNE (INDOCHINE)

→ Un élève de plus au cours : le bouche à oreille commence à faire son effet : sous la demande du directeur les professeurs ont fait de la publicité dans leurs cours, et les deux élèves qui étaient présents mardi dernier en ont parlé aux membres de leur classe.

La première partie du cours s'est déroulée dans les temps : à la pause j'ai eu le temps de faire tout ce que j'avais prévu (« Mise en route » et « Découverte »)

La première partie du cours a été plus fastidieuse pour les élèves car ils s'agissaient vraiment de réviser le passé composé et l'imparfait tout en apprenant à les distinguer à l'oral. Les élèves ont eu certaines difficultés à différencier des verbes tels que « je mangeais » et « j'ai mangé » (pour la dictée, le problème venait de mon accent Royannais !!)

En ce qui concerne la première écoute, les élèves ont eu besoin d'entendre deux fois la chanson, mais il aurait fallu être plus clair dans la consigne : je me suis trompée, je leur ai dit qu'ils ne devaient vérifier que les verbes au passé composé et à l'imparfait, mais certains verbes étaient également conjugués au présent. (ATTENTION : Erreur à ne pas refaire au prochain cours !!!) Mais les élèves l'ont tout de suite remarqué : et me l'on dit « c'est au présent ça », ils ont très bien réagi, et ont trouvé ça amusant car ils ont vu qu'ils avaient été capables d'éviter un piège !!

La deuxième partie du cours a très bien marché, je peux dire que les objectifs ont été atteints car pour le débat « *Qu'avez vous demandé à la lune* » j'ai demandé aux élèves de se poser mutuellement les questions, et ça a très bien marché, ils ont utilisé le passé composé et l'imparfait de manière naturelle.

Pour toutes les questions de lexique (« J'ai demandé à la lune » (Indochine) et « On demande pas la lune » (Les Enfoirés)) le travail a été très intéressant car les élèves ont encore une fois joué le jeu : ils ne connaissaient pas la définition, donc ils ont construit le sens de ces expressions eux-mêmes grâce à un échange oral. J'ai pu observer qu'il y avait une forte interaction entre eux, et c'est ce qui a permis qu'ils trouvent la bonne définition pour chaque expression.

La présentation de la deuxième chanson a également beaucoup plu, les élèves ont fortement apprécié car ils ne connaissaient pas les Enfoirés, Coluche et les Resto du Cœur. Je leur ai donc expliqué qui ils étaient, leur rôle et j'ai profité du fait d'avoir une connexion Internet dans ma salle pour leur montrer des photos de Coluche et de la tournée 2011 des Enfoirés (interprètes de la chanson que j'ai présenté).

L'échange sur le contenu du texte des chansons a été très riche (mais davantage pour la deuxième que pour la première) je me suis rendue compte que la chanson des Enfoirés avaient vraiment attiré l'attention des élèves. Le travail sur le texte d'Indochine a été plutôt court (ce qui s'explique par un problème de temps, j'ai commencé à prendre du retard donc j'ai dû abrégé certaines discussions) mais pour la chanson des Enfoirés les élèves ont voulu immédiatement s'interroger sur le sens du texte, ils n'ont pas attendu que je commence l'activité : un élève a immédiatement réagi à la fin de la première écoute : *« ah ça n'a rien à voir, il reprennent la même chanson mais c'est pas les mêmes paroles, ici c'est plus général, les chanteurs ne parlent pas d'amour mais des Français. C'est moins égoïste »*.

Pour chaque couplet ils sont revenus sur les paroles *« assiette et sourire »*, on a également beaucoup parlé sur le double sens du mot « les Enfoirés », ça a beaucoup intrigué les élèves qu'ils aient pris ce nom de scène.

On a également parlé du système et du fonctionnement de l'association des Resto du Cœur, comment ils s'organisent, où ils récupèrent la nourriture, etc. Pour le clip un élève a même reconnu certains chanteurs et acteurs *« c'est celui de bienvenue chez les chti »*

→Un très bon cours qui s'est fini par un débat plein d'interactions, les élèves ont échangé de manière naturelle leur point de vue et ont utilisé correctement et naturellement les temps du passé sans s'en rendre compte.

→Cours très productif !

3) RETOUR SUR LE COURS : COURS N°3 : TOUT LE MONDE (JULIETTE KATZ)

Encore un cours qui s'est très bien déroulé, un climat de confiance s'est installé dans la classe, les élèves sont de plus en plus réceptifs à ce que je leur propose, même s'ils l'étaient déjà beaucoup au départ

J'ai choisi de leur présenter la chanson de Juliette Katz qui a pour objectif principal la révision du subjonctif.

La 1^{ère} activité s'est avérée parfaite pour faire la révision, les élèves ont joué le jeu et on fait trois souhaits chacun pour le Brésil, et je me suis servie de leurs exemples pour leur faire réviser la construction et l'emploi du subjonctif. Pour compléter cette révision, et surtout pour perdre moins de temps j'ai distribué aux élèves une feuille supplémentaire où étaient répertoriés les principaux verbes irréguliers (*Cf. Annexe 9b : Fiches professeurs – Feuilles de révision pour les élèves, p.140*). La révision s'est faite lors d'un véritable échange, chaque élève a donné son opinion ce qui faisait réagir les autres. La révision a pris un peu plus de temps que prévu mais nous nous sommes rattrapés sur l'activité suivante.

Le fait d'avoir donné le texte à trous aux élèves avant la toute première écoute m'a permis de voir si le travail effectué le quart d'heure précédent a été efficace. J'ai laissé un peu plus de 5 minutes aux élèves pour qu'ils fassent cet exercice, je suis intervenue plusieurs fois (à leur demande ou parce que j'avais constaté un manque de compréhension de la consigne). L'élève la plus âgée (82 ans) ne comprenait pas le principe du texte à trous, j'ai donc pris le temps de lui expliquer individuellement pour ne pas gêner le travail des autres. Vu que cette dernière a mis plus de temps pour finir, les deux autres élèves en ont profité pour me poser des questions de vocabulaire auxquelles j'ai répondu en me servant du tableau et d'Internet.

Nous avons fait la pause puis repris le cours par la correction. Je leur ai fait écouter la chanson une première fois pour qu'ils puissent s'auto corriger, encore une fois il a fallu que je réexplique la consigne plusieurs fois car la doyenne n'avait pas compris, les autres élèves sont même intervenus pour être sûrs qu'elle comprenne → Bon climat d'entraide dans ce groupe !

Grâce à la chanson ils ont pu facilement se corriger, la deuxième phase de la correction n'a été qu'une formalité. Je leur ai fait écouter de nouveau la chanson pour qu'ils puissent mieux comprendre les paroles, j'ai répondu à leurs questions de

vocabulaire, je me suis servie d'Internet pour montrer les photos des personnages cités dans la chanson (Johnny et Di Angelo) → vraiment pratique d'avoir internet dans sa classe, et les élèves apprécient lorsque l'enseignant s'en sert pour illustrer son cours.

On a fini cette activité par le petit débat, les élèves en ont conclu que les souhaits de la chanteuse étaient optimistes mais qu'en réalité cette dernière était pessimiste pour l'avenir.

→ ils ont une très bonne capacité d'analyse, ils sont vifs et réceptifs, et ont un bon esprit de synthèse : tout débat se révèle toujours être un bon échange productif.

Etant donné qu'il ne restait que 15 minutes avant la fin du cours, j'ai préféré donner le quizz aux élèves comme travail à la maison pour avoir le temps de tester le jeu (Pour aller plus loin...) !!

Vu que je n'avais pas de minuteur j'ai improvisé avec un ballon en mousse et mon portable. Les élèves ont rapidement compris la consigne et ont été ravis de jouer. Pour les motiver, je leur ai dit que le perdant devait ramener des chocolats pour le prochain cours : ça les a sur-motivé ! Le premier tour a été un peu trop long (3min), du coup tous les autres tours n'ont duré qu'une minute : c'est juste assez long pour avoir le temps de réviser l'intégralité du verbe plusieurs fois, et juste assez court pour maintenir un léger stress et l'adrénaline du jeu. Les élèves ont adoré ce jeu et m'ont demandé de le refaire une prochaine fois. Je pense le proposer aux professeurs de l'Alliance comme idée pour réviser les verbes !

→ Bilan très positif pour ce cours !

4) RETOUR SUR LE COURS : COURS N°4 : JE VEUX (Zaz)

Ce cours, comparé aux 3 autres a été moins dynamique. Je pense que le thème y a été pour beaucoup. En effet j'ai traité l'utilisation du pronom EN, et pour les Brésiliens cela s'avère très compliqué car ils n'ont pas d'équivalent en portugais. La première activité a donc duré plus longtemps que prévu : 30 minutes au lieu de 15 car j'ai dû faire une révision approfondie, et prendre le temps de revenir sur chaque phrase, chaque réponse et de les commenter. Donc suivant le public ciblé je pense qu'il sera nécessaire de raccourcir l'activité 1 et proposer moins de phrases / d'exemples. Cependant le fait d'en avoir fait autant (10) leur a permis d'intégrer l'utilisation du pronom EN. → Besoin de trouver le juste milieu !

Vu que la première activité a duré plus longtemps j'ai dû raccourcir les autres pour avoir le temps de faire le maximum de choses. L'activité 2 a été faite à l'oral au lieu d'être faite à l'écrit, j'ai ainsi pu gagner facilement 10 minutes : j'ai fait cette activité sous forme de débat interactif : j'ai posé une question à un élève, il a répondu, j'ai réagi à sa réponse et il a à son tour posé une nouvelle question à un autre élève (« De quoi as-tu besoin pour être heureux ? → J'ai besoin de ...--> J'en ai besoin / je n'en n'ai pas besoin → Et toi de quoi as-tu besoin ? ... »)

Idem pour l'activité trois : nous l'avons faite à l'oral, j'ai projeté l'exercice au tableau, et sur le même principe que l'activité 2, les élèves se sont posés toutes les questions. Pendant l'exercice j'ai écrit au tableau les noms des élèves en face des « choses indispensables au bonheur » qu'ils désirent le plus, pour pouvoir faire le bilan à la fin. Deux élèves correspondaient à l'inconnu n°3 et 1 à l'inconnu n°2. On a fait la pause à la fin de cette activité → j'ai senti que les élèves avaient besoin de souffler ; le cours a été dense. J'espérais leur faire écouter la chanson en première partie de cours, mais impossible vu le retard pris.

→ Première écoute : une élève a trouvé le titre ! Une autre l'a presque trouvé « j'en veux » et l'autre pas du tout.

→ Pour la deuxième écoute j'ai préféré donné les paroles aux élèves pour aller plus vite. Les élèves se sont servis du texte et de l'écoute pour trouver que Zaz était la troisième inconnue. On n'a pas eu besoin de relire les trois vies parfaites vu qu'on y a passé un certain temps dans l'activité précédente, les élèves se souvenaient parfaitement des trois, et pendant l'écoute, j'ai laissé les trois vies projetées au tableau.

→ L'activité 5 a été très intéressante, les élèves ont bien pris le temps de réfléchir à leurs réponses. Je leur ai fait écouter de nouveau la chanson avec les paroles, et je leur ai laissé 5 minutes de préparation pour répondre aux questions individuellement. Pour la mise en commun tout c'est très bien passé, l'exercice a pris la forme d'un débat. Les élèves se sont d'abord aidé du texte pour répondre (citation) puis ils ont commenté chaque réponse : dire ce qu'ils en pensaient, pourquoi ? Sont-ils d'accord ? Ils se sont mutuellement posés des questions sur le fait d'avoir du personnel ou non (une des élèves a du personnel de maison chez elle), puis ils se sont interrogés sur le personnage de Zaz : « *est-elle vraiment comme ça ou est-ce seulement pour la chanson ?* » Pour les questions de lexique les élèves ne connaissaient aucune des phrases proposées, donc ça a été un vrai travail de recherche pour eux, ils ont essayé d'y répondre en s'aidant du

texte, en comprenant avec le contexte mais ils ont eu du mal à trouver une définition correcte et qui n'est pas approximative surtout pour la première !!! Je les ai donc aidés, en leur posant des questions pour guider leur réflexion, j'ai essayé d'éviter au maximum de leur donner moi-même la réponse donc je leur ai mimé certaines expressions (crever + casse). Ça a bien marché, même si pour « crever » ils n'ont pas su donner la réponse exacte : ils ont su m'expliquer avec leurs propres mots !

L'exercice avec les trois adjectifs, lui aussi, s'est transformé en débat, j'ai des élèves très actifs et intéressés par tout, donc c'est très motivant de travailler avec eux. Pour chaque adjectif proposé par un élève ils ont donné leur avis et l'ont commenté. Il n'y a qu'une élève qui n'a pas joué le jeu.

Vu que beaucoup d'activités se sont orientées vers un débat, j'ai perdu beaucoup de temps pendant le cours, mais ce temps n'a pas été perdu pour rien car les élèves ont pu faire beaucoup de pratiques orales, ce cours a été très riche en production orales !!!!

→Je leur ai donné le portrait chinois à faire à la maison : je leur ai expliqué avant la consigne et montrer plusieurs exemples. Malheureusement je n'ai pas pu voir ce qu'ils avaient fait, je n'ai pas eu le temps de les corriger au cours suivant !

5) RETOUR SUR LE COURS : COURS N°5 : MA LIBERTE DE PENSER (FLORENT PAGNY)

Ce cours a commencé dans une très bonne ambiance (le perdant du jeu effectué à la fin du quatrième cours a pris son gage au sérieux et nous a offert des chocolats). Malgré le nombre restreint d'élèves j'ai pu remarquer qu'il y a une vraie solidarité entre eux, il s'agit d'une vraie classe.

→La classe a un bon fonctionnement : je pense que les élèves se sont habitués à ma méthode de travail car en à peine une heure j'ai eu le temps de faire les quatre premières activités de la séquence.

La première activité a été très ludique : les élèves se sont vite pris au jeu, ils ont été très amusés par le fait de choisir entre leurs objets fétiches et les personnes qu'ils apprécient le plus. Le « débat » a très bien fonctionné, chaque élève a justifié sa réponse de manière cohérente et a réagi aux commentaires des autres membres de la classe. Tous ont choisi un membre de leur famille comme « chose à garder en cas de ruine » (J'ai appris que les Brésiliens n'étaient pas très matérialistes, du moins à Curitiba).

La discussion sur le visionnage du clip vidéo sans le son a également été productive : les élèves ont essayé de comprendre l'histoire racontée par le chanteur et ont émis plusieurs hypothèses (le manoir appartient à l'homme en costume, l'homme en costume est le beau-père du chanteur, le chanteur déménage et a demandé de l'aide à ses amis, etc.)

Tous se sont montrés assez impatients et ont insisté pour visionner le clip vidéo avec le son. Je n'ai donc eu aucun mal à faire la transition avec l'activité 3 ! Grâce à elle les élèves ont pu confirmer leurs hypothèses de départ (un élève a été très proche de la vérité : « Je pense que le chanteur n'est pas quelqu'un d'honnête, et il doit beaucoup d'argent à l'homme en costume. L'homme en costume le "punit" en volant ses affaires »). A la fin de cette activité je leur ai raconté brièvement la biographie de Florent Pagny (notamment ses déboires avec le fisc), cela les a beaucoup amusé !

La quatrième activité a été faite à l'oral, vu qu'il y avait une bonne dynamique de groupe je ne voulais pas casser le rythme du cours en faisant travailler les élèves seuls et par écrit. J'ai donc projeté les paroles de la chanson au tableau et je leur ai demandé de me désigner toutes les choses dont le chanteur est prêt à se séparer (matérielles ou non). Cet exercice a été assez rapide, on en a même profiter pour revenir sur certains mots, sur certaines expressions. D'ailleurs une élève m'a demandé à plusieurs reprises le sens d'expressions faisant partie du quizz de l'activité 5, j'ai préféré ne pas répondre et je lui ai expliqué qu'on allait les voir dans l'exercice suivant. Je voulais que les autres aient le temps de s'interroger dessus, je ne voulais pas leur « mâcher » le travail afin qu'ils aient plus de chance de retenir le sens de ces expressions!!

Pour l'activité 5 je n'ai pas pu faire d'équipes étant donné que je n'avais que trois élèves. Ils ont donc été en compétition les uns contre les autres. Les élèves se sont rapidement pris au jeu (une solidarité féminine s'est même installée pour tenter de faire perdre le seul homme de ma classe !) La majorité des réponses a été trouvée par déduction, quand ils ne trouvaient pas d'eux-mêmes ils m'ont demandé à plusieurs reprises de les aider. Je ne leur ai jamais donné la réponse directement : j'ai préféré leur faire comprendre en leur expliquant, en utilisant des synonymes, etc.

L'activité 6 m'a permis de me rendre compte que j'avais fait une erreur de mise en page pour la grille des mots croisés. J'ai inséré des cases en trop ce qui a induit les élèves en erreur, ils n'ont pas écrit trois mots dans la grille (alors qu'ils les avaient parfaitement deviné) car ils ne correspondaient pas au nombre de cases représentées sur leur feuille. Je ne m'en suis rendue compte que lorsque j'ai vu qu'il n'arrivait pas à finir cette activité. Je me suis excusée pour cette erreur et je me suis rattrapée en projetant la grille au tableau que j'ai corrigé manuellement (j'ai barré les cases en trop, et j'ai rajouté celles qui manquaient). J'ai regretté de ne pas avoir assez relu leurs feuilles d'exercices avant le début du cours, mais objectivement je peux dire que sans ce cours « test » je ne m'en serais jamais rendue compte. Ce n'est pas le détail auquel je faisais le plus attention (j'étais d'avantage préoccupée par vérifier s'il n'y avait pas de fautes d'orthographe, ou si mes consignes étaient parfaitement compréhensibles !)

→Le bilan de ce dernier cours est donc positif (dans l'ensemble). Les élèves ont encore une fois été très réceptifs, il y a eu une très bonne ambiance, Malgré la courte durée de cet atelier « Le français en chansons » j'ai pu constater qu'il y avait une très bonne dynamique de groupe, les élèves sont solidaires entre eux et ont été très respectueux envers mon travail.

ANNEXE 9a

FICHES PROFESSEURS – FIL CONDUCTEUR

→ Ces fiches m'ont servies de «fil conducteur» à suivre durant les cinq cours « tests » du module « Le français en chansons ». Elles contiennent également les feuilles de révisions que j'ai distribuées aux élèves pendant le cours.

DÉROULEMENT COURS N°1 : NE ME DEMANDE PAS - CLARIKA	DÉROULEMENT COURS N°2 : J'AI DEMANDE A LA LUNE - INDOCO
<p>- JEU DE PRESENTATION (5 MIN MAX !) → <u>SOLUTION N°1</u> : Nom / Prénom/ Âge/ 1 Qualité/Défaut : Demander aux élèves de présenter quelqu'un de la classe (prof y compris) en devinant ces 5 points. A la fin de chaque présentation la personne concernée corrige et rétablit la vérité. → <u>SOLUTION N°2</u> : Faire des interviews dans la classe : donner 2 minutes à chaque élèves pour interroger quelqu'un de la classe (Nom / Prénom/ Âge/ 1 Qualité/Défaut) puis chaque élève présentera la personne qu'il a interrogée au reste de la classe. → <u>SOLUTION N°3</u> : Jeu du ballon : pendant 5 minutes envoyer un ballon dans la classe d'élève en élève à chaque fois qu'un élève reçoit le ballon il doit donner 1 ou 2 informations sur lui. Mettre au tableau des infos pour les guider (Nom / Prénom/ Âge/ 1 Qualité/Défaut). Chronométrer le temps (5 min) : but = savoir le maximum de choses sur tout le monde en un minimum de temps !</p> <p>- MISE EN ROUTE (25min) <u>ACTIVITE 1</u> : Distribuer feuille – faire les groupes (2/3/4) – 5 min de préparation – Correction commune <u>ACTIVITE 2</u> : Distribuer feuille (ou pas : si à l'oral) – Ecoute du refrain (de 00'43min à 1'08 min) - Définition</p> <p>- DECOUVERTE (35 à 45min) ATTENTION : ne pas trainer sur cet exercice !!! <u>ACTIVITE 3</u> : Distribuer feuille – faire les groupes (2/3) – Consigne + lecture du quizz – Ecoute n°1 couplet par couplet : Couplet n°1 = 00'00min à 00'42min / Couplet n°2 = 1'07min à 1'41min / Couplet n°3 = 2'17min à 2'36min. – Ecoute n°2 couplet par couplet – Correction collective – Explication brève voc - Débat (COURT).</p> <p>- COMPREHENSION/EXPRESSION (20 min) <u>ACTIVITE 4</u> : Distribuer feuille – Consigne – Ecoute 1 et 2 – Correction collective (RAPIDE) – Analyse formes contractées.</p> <p>- POUR ALLER PLUS LOIN (20 min) <u>ACTIVITE 5</u> : Distribuer feuille – faire les groupes (3/4) – Consigne – Préparation – Mise en commun</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-top: 10px;"> <p>TRAVAIL A DONNER :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Finir la réécriture de la chanson - Ou Chercher le voc pour le Mémo </div>	<p>- MISE EN ROUTE (25min) <u>ACTIVITE 1</u> : Distribuer feuille – Ecrire deux phrases au tableau – Révision ter <u>ACTIVITE 2</u> : Distribuer feuille – Lire les verbes (2 fois si besoin) – Correction c</p> <p>- DECOUVERTE (25min) <u>ACTIVITE 3</u> : Distribuer feuille – Consigne – Ecoute (infinitif) – Mise en Brainstorming <u>ACTIVITE 4</u> : Distribuer feuille – Consigne – Ecoute 1 (et 2 si besoin). <u>ACTIVITE 5</u> : Distribuer feuille – Correction collective de l'activité 4</p> <p>- COMPREHENSION/EXPRESSION (30 min) <u>ACTIVITE 6</u> : Ecrire au tableau les deux expressions – Distribuer feuille – groupes (3/4) – Consigne (Définition et exemple) – Débat oral (qu'ont-ils d la lune ? idem pour le chanteur) <u>ACTIVITE 7</u> : Distribuer feuille – Faire les groupes (3/4) – Consigne – Pré Mise en commun + Débat (qu'ont demandé les autres ?)</p> <p>- POUR ALLER PLUS LOIN (20 min) <u>ACTIVITE 8</u> : Ecrire expression au tableau – Annonce de la 2^{ème} chanson - D feuille- Ecoute n°1 de la chanson « On demande pas la lune » - Dé clip (Coluche, les Enfoirés) – Ecoute n°2 de la chanson - Travail sur (demande des Enfoirés) – Débat (quelle demande ils préfèrent ?).</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-top: 20px;"> <p>TRAVAIL A DONNER :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Finir l'activité 8 - Ou Chercher le voc pour le Mémo </div>

DÉROULEMENT COURS N°3 : TOUT LE MONDE – JULIETTE KATZ	DÉROULEMENT COURS N°4 : JE VEUX - ZAZ
<p>- MISE EN ROUTE (30 min)</p> <p><u>ACTIVITE 1</u> : Distribuer feuille – Consigne + Exemple – Préparation (travail individuel) – Correction collective (Ecrire phrases au tableau !!) – Analyse (Temps et mode de ces phrases) – Révision (utilisation subjonctif et indicatif).</p> <p>- DECOUVERTE (40 min)</p> <p><u>ACTIVITE 2</u> : Distribuer feuille – Consigne + Exemple – Préparation (travail individuel) – Correction collective (Ecrire phrases au tableau) – Annonce des projets de Juliette Katz</p> <p><u>ACTIVITE 3</u> : Distribuer feuille (tx à trous) – Consigne + Exemple avec 1^{er} verbe (demander tps/mode) – 5 min de préparation – Correction phase 1 = Ecoute n°1 pour autocorrection – Phase 2 = correction collective vb par vb (écrire vb au tableau) – Ecoute n°2 chanson (suivre avec paroles).</p> <p><u>ACTIVITE 4</u> : Distribuer feuille – Débat (optimiste ? D'accord avec la chanteuse ? Pourquoi ?).</p> <p>- COMPREHENSION/EXPRESSION (15 min)</p> <p><u>ACTIVITE 5</u> : Distribuer feuille – Consigne – Faire le quizz à l'oral avec la classe</p> <p>- POUR ALLER PLUS LOIN (10 min)</p> <p><u>ACTIVITE 6</u> : Jeu la bombe humaine</p> <div data-bbox="209 1077 671 1182" style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-top: 20px;"> <p>TRAVAIL A DONNER :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Finir l'activité 5 - Ou Chercher le voc pour le Mémo </div>	<p>- MISE EN ROUTE (20/25 min)</p> <p><u>ACTIVITE 1</u> : Distribuer feuille – Consigne + Exemple (Veux-tu du chocolat ?) Travail individuel (5/10min) – Correction collective (souligner mot à remplacer) → Si besoin Révision utilisation « en »</p> <p><u>ACTIVITE 2</u> : Distribuer feuille – Faire groupes – Consigne – Préparation Enquête (les élèves interrogent : de quoi a besoin chaque groupe ? En quoi a besoin ?pk ?)</p> <p>- DECOUVERTE (20 min)</p> <p><u>ACTIVITE 3</u> : Distribuer feuille – Même groupe – Consigne – Préparation Mise en commun (écrire les ph « Oui/Non » au tableau → Bilan (Quel type de réponse correspond le + ?)</p> <p>- COMPREHENSION/EXPRESSION (40/50 min)</p> <p><u>ACTIVITE 4</u> : Distribuer feuille (act 4 et 5 mais sans les paroles) – Consigne (vue de ZAZ) – Ecoute n°1 (TITRE) – Mise en commun rapide – Relecture phrases parfaites – Ecoute n°2 (ZAZ = QUEL INCONNU ?) – Mise en commun rapide</p> <p><u>ACTIVITE 5</u> : Distribuer paroles – Consigne (lecture des questions MAIS SANS PAROLES) – Ecoute n°3 – Travail commun(10min pr exo 2 et 3) – Correction collective en forme de débat) – Correction collective exo 3 – Exo Adjectifs (2min)</p> <p>- POUR ALLER PLUS LOIN (10 min)</p> <p><u>ACTIVITE 6</u> : Distribuer feuille – Consigne Portrait Chinois – Préparation Présentation</p> <div data-bbox="1054 1093 1493 1238" style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-top: 20px;"> <p>TRAVAIL A DONNER :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Finir l'activité 6 - Ou Chercher le voc pour le Mémo </div>

DÉROULEMENT COURS N°5 : MA LIBERTE DE PENSER – FLORENT PAGNY
<p>- MISE EN ROUTE (20 min)</p> <p><u>ACTIVITE 1</u> : Distribuer feuille – Consigne n°1 – 5 min de préparation – Mise en commun (Ecrire et classer les objets au tableau) – Consigne n°2 – Débat (objet garder ? D'accord ou pas ? pourquoi ?)</p> <p>- DECOUVERTE (10 min)</p> <p><u>ACTIVITE 2</u> : Distribuer feuille – Consigne – Vidéo sans le son (de 00'00min à 1'30min) – Questions orales (Qu'ont-ils vu ? Qui sont les personnages ? A quel moment ? Pourquoi on enlève ces objets ?...)</p> <p><u>ACTIVITE 3</u> : Consigne (Vérif' hypothèses) – Vidéo en entier – Questions orales (idem activité 2)</p> <p>- COMPREHENSION/EXPRESSION (30 min)</p> <p><u>ACTIVITE 4</u> : Distribuer feuille (+paroles) – Consigne – Ecoute chanson – Mise en commun (classement) – Analyse (Débat)</p> <p>- POUR ALLER PLUS LOIN (30 min)</p> <p><u>ACTIVITE 5</u> : Distribuer feuille – Faire les équipes – Consigne – 5 min max pour le quizz – Correction collective (Comptabilisation des points).</p> <p><u>ACTIVITE 6</u> : Distribuer feuille – Faire les équipes – Consigne – 10 min max pour les mots croisés – Correction collective (Comptabilisation des points).</p> <div data-bbox="571 1809 1042 1921" style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-top: 20px;"> <p>TRAVAIL A DONNER :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Finir l'activité 6 - Ou Chercher le voc pour le Mémo </div>

ANNEXE 9b

FICHES PROFESSEURS – FEUILLES DE REVISIONS POUR LES ELEVES

↳ COURS N°1 : NE ME DEMANDE PAS (CLARIKA)

REVISIONS : LE FUTUR

➤ Construction : Règle générale :

INFINITIF + - ai

- as

- a

- ons

- ez

- ont

➤ Verbes en -ER et -IR :

INFINITIF + - ai

- as

- a

- ons

- ez

- ont

Exemples :

Aimer = je manger - ai

Finir = je finir - ai

➤ Verbes en -RE :

INFINITIF - « e » + - ai

- as

- a

- ons

- ez

- ont

Exemples :

Mettre = Mettr~~e~~ → je mettr - ai

➤ Verbes en -OIR :

RADICAL + « r » + - ai

- as

- a

- ons

- ez

- ont

Exemples :

Devoir = Dev /oïr → Dev+r → je devr - ai

➤ QUELQUES IRRÉGULIERS :

- AVOIR = **J'aurai**

- ÊTRE = **Je serai**

- ALLER = **J'irai**

- VENIR = **Je viendrai**

- FAIRE = **Je ferai**

- VOIR = **Je verrai**

- SAVOIR = **Je saurai**

- POUVOIR = **Je pourrai**

- VOULOIR = **Je voudrai**

RAPPEL : DIFFERENCES ENTRE L'IMPARFAIT ET LE PASSE COMPOSE

L'IMPARFAIT	LE PASSE COMPOSE								
<p><u>Construction :</u></p> <p>Radical 1^{ère} pers. du pluriel au présent + -ais -ais -ait -ions -iez -aient</p> <p>➤ <u>Exemple</u> : AIMER Nous aimons → Nous aim/ø̃s</p> <p>→ J'aimais, tu aimais, il/elle aimait, Nous aimions, vous aimiez, ils/elles aimaient</p> <p>➤ <u>Irrégulier</u> : ÊTRE J'étais, tu étais, il/elle était, nous étions, vous étiez, ils/elles étaient</p> <p><u>Utilisation :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Action en cours d'accomplissement - Description, explication, commentaire - Habitude 	<p><u>Construction :</u></p> <p>ÊTRE / AVOIR + Participe Passé</p> <p>➤ <u>Exemple</u> : Manger</p> <table style="border: none;"> <tr> <td style="padding-right: 10px;">J'ai</td> <td rowspan="6" style="font-size: 3em; vertical-align: middle;">}</td> <td rowspan="6" style="vertical-align: middle;">mangé</td> </tr> <tr><td>Tu as</td></tr> <tr><td>Il/elle a</td></tr> <tr><td>Nous avons</td></tr> <tr><td>Vous avez</td></tr> <tr><td>Ils/elles ont</td></tr> </table> <p>➤ <u>Choix de l'auxiliaire</u> (Etre ou avoir ?) 90% des verbes utilisent « AVOIR ». Les verbes qui utilisent « ÊTRE » au passé composé sont les suivants :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Les verbes pronominaux (ex. se rencontrer) - Les verbes de Mr Vanderstamp : <ul style="list-style-type: none"> Mourir Rester Venir Arriver Nâître Descendre Enter Retourner Sortir Tomber Aller Monter Partir Passer <p><u>Utilisation :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Action finie, accomplie dans le passé - Succession d'évènements - Répétition - Temps de la conversation 	J'ai	}	mangé	Tu as	Il/elle a	Nous avons	Vous avez	Ils/elles ont
J'ai	}	mangé							
Tu as									
Il/elle a									
Nous avons									
Vous avez									
Ils/elles ont									

MOTS-CLÉS : La chanson contemporaine francophone, Alliance Française de Curitiba, Création de supports pédagogiques, La Méthode Echo A2, « Le français en chansons », Cours modulaires.

RÉSUMÉ

Ce mémoire a pour thème la didactisation de chansons contemporaines francophones en tant que documents authentiques complémentaires à une Méthode de FLE. Il fait état des actions réalisées lors d'un stage de professionnalisation effectué à l'Alliance Française de Curitiba au Brésil.

En effet, il m'a été demandé de concevoir un cours modulaire pouvant compléter le contenu du manuel Echo A2. C'est ainsi qu'est né le projet « Le français en chansons », d'une durée totale de vingt quatre heures. Ce dernier s'appuie uniquement sur l'exploitation de chansons contemporaines francophones et a abouti à la conception de supports pédagogiques « clé en mains » composés de plusieurs livrets (« livrets de l'apprenant », « livret du professeur » et « Mémo »).

Nous expliquerons dans un premier temps le contexte politique linguistique et institutionnel de ce stage, puis nous détaillerons comment s'est mis en place ce projet et la problématique. Nous ferons ensuite une mise au point théorique sur l'utilisation des documents authentiques en cours de langue notamment en insistant sur l'exploitation des chansons contemporaines francophones. Nous tenterons d'expliquer les divers intérêts d'une telle pratique dans une classe de FLE et nous verrons enfin comment procéder face à l'élaboration d'un tel projet d'ingénierie pédagogique.

KEYWORDS : French contemporary songs, Alliance Française in Curitiba, The design of teaching materials, The method Echo A2, French language through songs, Modular lesson,

ABSTRACT

This dissertation is on french contemporary songs and its use as complementary authentic documents to a French Foreign Language methods. It precises all the actions realized during a professional training at the Alliance Française in Curitiba, Brasil.

Indeed, I have been asked to design a modular lesson to complete the method Echo A2. It was in that context that was born « French language through songs », a 24 hours lesson. This project was based on french contemporary songs and led us to the design of turn key educational materials made up of several booklets (« learner's booklet », « teacher's booklet », « memo »).

First, we will introduce the politic, institutional and linguistic context of the place where we realised the training.

Then, we will detail how the project was implemented and the problematic which resulted.

Finally, we will study what is the theoretical context about the use of authentic documents in Language classes, more particularly about the use of french contemporary songs.

To conclude, we will try to explain why such a use of french contemporary songs is interesting in a french language classroom and how to proceed to implement it.