

**République Algérienne démocratique et populaire**  
**Ministère de L'enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique**  
**Université Abou Bakr Belkaid Tlemcen**  
**Faculté des Lettres et des Langues**  
**Département des langues étrangères**  
**Ecole Doctorale Algérienne de Français.**

---

**Thème :**

**L'amélioration des compétences en communication orale par  
l'introduction de la chanson au sein de l'école algérienne. Le cas  
d'une classe de 2<sup>eme</sup> année de cycle moyen.**

**MEMOIRE EN VUE DE L'OBTENTION DU MAGISTERE EN FRANÇAIS**

**OPTION : DIDACTIQUE**

**Présenté par :**  
**BENMJAHER Djallel sidi Mohammed**

**sous la direction de :**  
**M. DENISLEGROS**

**Professeur del'université Paris x**

# Introduction

Le geste premier d'un rapport didactique est la désignation de l'objet de l'étude. Or, on ne peut pas désigner la lune à qui regarde seulement le doigt. Une relation didactique efficace estime que les apprenants aient une intelligence des intentions de l'enseignant, mais il faut également que ce dernier ait l'intelligence des intentions des apprenants. Cette alliance est nécessairement implicite. Ainsi lorsque le contrat est installé, chacun connaît les attentes de l'autre sans qu'il n'ait à dire les siennes.

La mise en place d'un nouveau contrat didactique, l'adoption d'une évaluation formative et l'accès aux autres disciplines s'imposent. C'est donc dans la perspective d'une adaptation à la fois durable et significative des connaissances que se fait l'entrée dans les programmes par les compétences. Ces derniers sont un ensemble de savoirs, savoir-faire et savoir-être qui permet de résoudre un magma de problèmes. Elle se démultiplie en autant d'objectifs d'apprentissage que nécessaire. De même l'objectif d'apprentissage permet d'identifier des actions pédagogiques précises, adéquates à un niveau déterminé.

Parler de compétence communicationnelle dans les milieux scolaires c'est d'abord mettre l'accent sur le développement personnel et social de l'apprenant ; autrement-dit c'est le rapport nécessaire à créer entre les apprentissages acquis à l'école et les contextes utilisables en dehors de la classe. Ces compétences consistent en savoir, savoir-faire et savoir-être en situation de communication.

On attend de l'apprenant de 2<sup>ème</sup> année de cycle moyen qu'il développe, grâce aux apprentissages linguistiques, ses compétences communicationnelles déjà amorcées en 1<sup>ère</sup> AM, autrement-dit qu'il sache s'adapter aux situations communicationnelles plus complexes et plus variées. Tout au long de son cycle, l'apprenant développera sa curiosité, son ouverture, ses savoirs sur d'autres cultures. Cela développera en retour, sa réflexion, ses idées, sa pensée et favorisera la construction de son identité.

La communication orale. L'objectif majeur de la didactique des langues aujourd'hui. Avec l'arrivée de l'approche communicative, le monde de l'apprentissage/ l'enseignement des langues étrangères a subi un renversement au niveau des objectifs et des principes. L'apprenant est dorénavant mis au cœur de son apprentissage. Il en est devenu comme le principal acteur. L'intérêt de ce dernier consiste à pouvoir communiquer aisément dans la langue étrangère qu'il s'est appropriée, quelle que soit la situation dans laquelle il se trouve, à l'oral comme à l'écrit.

Les évolutions pédagogiques dans le domaine de la didactique des dernières années placent les apprenants et les enseignants en relation directe avec le présent, l'actualité. Elles facilitent la

communication et aboutissent à l'action et l'interaction immédiate en langue cible, dans le futur, l'apprenant apprendra et utilisera de plus en plus la langue cible en temps réel.

De plus en plus d'enseignants de français au collège algérien désirent insérer la chanson dans leur classe. Moyen ludique, original et motivant pour les apprenants qui aimeraient tant apprendre avec des moyens faciles et rapides.

Sans réfuter leurs intérêts pour un apprentissage global de la langue, les activités de chanson et la musique sont des sollicitations affectives et esthétiques non verbales, bien présentées. Elles peuvent générer des accès fructueux à la langue parlée qui véhicule à son tour une façon de pensée différente de la notre.

La chanson est liée à la culture de l'autre dans sa diversité. Elle est un lien de découverte de la réalité multiculturelle française et francophone. Ce support reste cependant peu exploité et peu abordé dans les manuels. Pourquoi faire découvrir aux apprenants la chanson d'expression française ? Comment introduire ce support en classe ? Quelle didactisation et activités peuvent être réalisées ?

Autant de questions que se posent de nombreux enseignants, curieux de découvrir et de faire découvrir des textes et des chansons représentatives du français de la vie courante. Mais aussi la chanson française permet de suivre en direct ou presque les tendances du français en écoutant un panel diversifié de chanteurs français. Il est possible d'entendre le langage de la rue sans être en France, ce qui est nécessaire pour l'apprentissage de langue cible.

Il nous semble qu'elle fournit une approche du français plus diversifiée que celle des médias et fait accéder à des pratiques qui ne sont pas souvent représentées à la télévision, ou même à la radio. On peut discuter de sa place et sa pertinence dans le cadre d'un cours de français, dans la mesure où elle est toujours éloignée de la norme.

Le développement des compétences de compréhension et d'expression orales fait partie des objectifs principaux fixés par les instructions officielles au collège algérien. L'amélioration de ces capacités chez l'apprenant par l'enseignant passe par une analyse des mécanismes qui sont mis en pratique par ces mêmes capacités. Ainsi, faire écouter un document oral à nos apprenants, sans attirer leurs attentions, ne les met pas en situation d'améliorer des savoir-faire qui seront transférables et praticables à d'autres situations de communication.

De même, la rectification ponctuelle des incorrections de prononciation n'accorde pas à l'apprenant une possibilité de savoir pourquoi il a commis une erreur mais également comment l'arranger. Si l'on veut s'acheminer vers une variable autonomie langagière, il convient de l'aider à bâtir ses propres outils de compréhension et de production.

Pour cette étude nous avons pris en charge une classe de 2<sup>ème</sup> année de cycle moyen, collège « BENSOUNNA K'ouider » d'HENNYA de la wilaya de TLEMCEM. Dans cette classe, nombreux sont les apprenants à manifester des difficultés dans les compétences citées. C'est avec cette classe que nous souhaitons mettre en place des stratégies de remédiation face aux difficultés rencontrées.

Nous nous sommes basé dans notre étude sur le CECR. Le choix de cet outil se justifie, car il propose différents supports pédagogique. De même, c'est un outil dont l'intérêt est purement communicatif.

Nous avons choisi de leur proposer des travaux sur la chanson afin de voir s'ils développent des savoir-faire dans les compétences de compréhension et d'expression orales.

Une grande partie de ces activités sont essentiellement axées sur une étude phonologique de la langue française car c'est par un entraînement progressif et régulier au repérage des accents, de mots et de rythme de la phrase, débit de la prononciation que les apprenants apprendront à écouter attentivement, ensuite à reproduire convenablement. Les apprenants s'imprègnent d'usages courants qu'ils appliquent ensuite dans leur pratique orale, mais également ces activités de la chanson fournissent aussi un grand nombre de phrases-clés utiles dans la vie quotidienne.

Comme nous l'avons signalé ces activités portent sur une étude phonologique tout en appliquant les quatre domaines (écouter, parler, lire, écrire). Dans cette formation on utilise des supports audio-visuelles (vidéo-clip) pour mesurer l'apport de la chanson.

Puisque nous ne disposons ni de classe isolée, ni de classe spécialisée pour introduire des activités de chansons, ces dernières ont eu lieu dans une classe virtuelle que nous avons créée dans un centre<sup>1</sup> à proximité du collège en question. Nous avons évité d'exploiter ces activités dans le milieu scolaire pour multiples raisons dont les principales étaient : limitation du temps, surcharge des classes et obligation de suivre les directives institutionnelle afin ne pas gêner les autres classes.

Des séances de deux heures, deux fois par semaine « lundi et samedi après midi » du « 31 octobre 2009 au 27 février 2010 » ont abouti à un total de quatre mois de formation.

Le choix des activités était basé sur quatre critères :

➤ **Critère thématique :**

Si par ailleurs la chanson est émouvante, drôle ou culturellement riche, les thèmes étaient choisis par moi-même.

---

<sup>1</sup> Annexe n °1 page 105-107

CECR : Le Cadre Européen Commun De Référence.

➤ **Critère pédagogique :**

En second lieu, nous nous sommes interrogés sur les contraintes entre le contenu du support et le niveau des apprenants, la pertinence des séquences pédagogiques et des activités suggérées entre le support utilisé et l'objectif visé.

➤ **Critère linguistique :**

Les chansons n'ont pas été choisies par mes apprenants, ceux-ci auraient certainement préféré étudier sur les chansons trop rythmiques mais qui ne présentent pas toujours des formes grammaticales justes ou parfois un vocabulaire trop familier et surtout dont l'intérêt phonologique était limité pour notre objectif.

Nous avons dû choisir des chansons présentant un rythme adapté aux activités que nous voulions proposer à nos apprenants, de manière à ce que certains régularités de français leurs sautent aux oreilles et qu'ils n'aient guère l'impression que les activités proposés soient insensés et ne correspondaient pas à une réalité.

➤ **Critère de qualité :**

Nous avons étudié aussi le support selon la qualité sonore les paroles doivent être parfaitement « audible », mais nous avons également analysé le support selon la qualité visuel de l'image, animée ou fixe.

Pour aborder notre sujet, nous nous sommes basés sur la problématique suivante :

« L'introduction de la chanson dans le cycle moyen permet-elle d'améliorer la compréhension et l'expression orales ? »

Notre hypothèse de base serait que les activités de la chanson sont des supports qui motivent les apprenants et les aident non seulement à s'approprier la compétence de communication mais aussi un savoir de culture en les guidant vers une vraie autonomie langagière.

Pour mieux éclairer nos propos et répondre à la question de la problématique nous analyserons d'abord le statut de la langue orale et de l'étude de la phonologie, dans les différentes méthodes de l'enseignement de la langue française. Puis, nous inclinerons vers les expérimentations mise en place dans cette classe.

Enfin, nous essayerons de porter un regard critique en jugeant la tâche réalisée afin de mieux cerner l'apport qu'a pu avoir la chanson en classe de français dans l'amélioration de compréhension et d'expression orales.

# Chapitre I : Partie Théorique

Dans ce chapitre nous analyserons d'abord le statut de la langue orale et l'étude de la phonologie, dans les différentes méthodes de l'enseignement de la langue française. Puis nous ferons une enquête de terrain auprès des enseignants pour voir s'ils accordent une grande place à l'orale comme à l'écrit dans le développement des compétences de communication orales, mais également si la chanson a toute sa place dans leur enseignement. Enfin nous ferons une évaluation et tenterons de constater des erreurs commises par les apprenants pour la mise en place des activités de remédiation en fonction de leurs niveaux.

## **1. L'évolution de la place de la langue orale (histoire et définition) :**

### **1.1 La méthodologie traditionnelle(MT) :**

La méthodologie traditionnelle est également nommée méthodologie classique ou méthodologie grammaire-traduction. Elle était pratiquée en milieu scolaire pour l'enseignement du latin et du grec. Puis elle a créé une méthodologie d'apprentissage des langues modernes qui ont par conséquent été considérées comme des langues mortes. Elle a été massivement pratiquée dans l'enseignement secondaire français dans la seconde moitié du XIX<sup>ème</sup> siècle. Rodriguez Seara (2004-18) propose la définition suivante de la méthode traditionnelle :

*« Au XVIII<sup>e</sup> siècle, la méthodologie traditionnelle utilisait systématiquement le thème comme exercice de traduction et la mémorisation de phrase comme technique d'apprentissage de la langue, la grammaire était enseignée de la manière déductive (On présentait d'abord la règle, puis on l'appliquait à des cas particuliers sous forme de phrases). C'est à cette époque que s'est répandue l'utilisation d'un métalangage grammatical dans l'enseignement des langues ; un métalangage dont l'héritage persiste encore aujourd'hui. 〰 »*

Le vocabulaire était enseigné à partir de listes de mots présentés hors contexte que l'apprenant devait apprendre par cœur. En effet, le sens des mots était acquis à travers sa traduction en langue maternelle. Par la suite cette méthode suggérait un modèle d'apprentissage imitatif qui ne recevait aucune variation créative de la part de l'apprenant. La rigueur de ce système et le résultat décevant qu'il accumulait avait prouvé ses échecs.



La méthode traditionnelle ne démontrait pas une productivité due à l'incompétence grammaticale des apprenants et les phrases suggérées pour l'apprentissage étaient souvent artificielles. Puis à partir des années (1870), une polémique va opposer les traditionalistes aux théoriciens de la méthode directe jusqu'en 1902, date à laquelle une instruction officielle préconise toutefois des activités de prononciation, impose d'une façon dictatoriale l'usage de la méthodologie directe dans l'enseignement national et marque donc le commencement d'une évolution dans la conception de l'apprentissage des langues étrangères.

## **1.2 Les méthodes directes et actives (MD) :**

La méthodologie directe a fait son apparition à partir d'un bouleversement interne dans la méthodologie traditionnelle qui a été substituée et engendrée par la suite à une approche naturelle de l'acquisition basée sur l'observation de l'apprentissage de la langue étrangère par l'apprenant. Ainsi, elle a répondu à un appétit de connaissance et de savoir en langue étrangère que la méthode traditionnelle avait été inapte de transmettre : une vision qui peut-être utile pour l'apprentissage.

De même, la fonction de l'enseignant était donc amplement capitale dans cette méthodologie, car il parlait seulement en langue seconde sans faire la traduction en langue maternelle, il suggérait des images ou des objets et des éléments non-verbaux de la communication telle que les mimiques et les gestes. Alors la langue enseignée était la langue orale et la langue écrite. C'était comme pour la première fois, l'apprenant tentait de prendre la parole sans faire appel à la langue source. Or cela a engendré des difficultés notamment quand l'enseignant était locuteur de la langue maternelle des apprenants. Cette dernière étant privée de la compréhension qui se fait par des gestes et des images, mais aussi par le contexte. La grammaire devient inductive, sa présence se résume à faire des remarques aux élèves, par la pratique de la langue orale et l'existence de règles, sans que celles-ci ne soient énoncées par le professeur. Par la suite cette méthodologie a collaboré avec plusieurs méthodes, telle que la méthode orale et la méthode active. En 1920, cette dernière a fusionné deux méthodes MT et MD, mais son apprentissage n'a pas connu un changement radical car l'enseignant était trop fidèle à la MD :

*« Lecture reprise c'était des efforts oraux de l'enseignement en classe. Le texte de la leçon tel qu'il a paru dans le manuel. »<sup>1</sup>*

---

<sup>1</sup> CEFISEM de Naney/Metz, Méthodes Fle, [http://cravie.acstrasbourg.fr//piblio\\_Fle\\_Fichiers\\_Fle\\_.htm](http://cravie.acstrasbourg.fr//piblio_Fle_Fichiers_Fle_.htm).

La lecture détaillée était sous la direction de l'enseignant en classe pour faire comprendre le texte lu :

*« L'apprenant savait ce que signifiait la page qu'on avait lu. C'est le moyen mais le but, c'était que l'apprenant assimile les éléments nouveaux contenus dans le texte. »<sup>1</sup>*

Quant à la lecture spontanée, les apprenants mettaient en œuvre leurs savoirs en langue en dehors des établissements scolaires :

*« La lecture spontanée : C'était la pratique de la langue apprise que les apprenants avaient réalisé en dehors de la classe. »<sup>2</sup>*

Avec la méthode directe, l'enseignement de la grammaire et du vocabulaire ne s'est plus fait pratiqué sur le modèle de la répétition progressive. On lui a préféré plutôt la répétition extensive des structures. De même, cette méthode a permis d'utiliser la traduction pour aboutir au sens des mots et des phrases nouvelles. La langue parvient à être étudiée comme un véritable moyen de communication. Cette tendance ne fera que se manifester et se développer avec les méthodes audio-orales et audio-visuelles adaptées dans les années soixante.

### **1.3 Les méthodes audio-orales et audio-visuelles :**

La méthode audio-orale (MAO) est apparue pendant la seconde guerre mondiale pour répondre aux exigences de l'armée américaine pour former rapidement et facilement des gens qui parlent d'autres langues que l'anglais. Son intérêt était de parvenir à communiquer en langue seconde dans la vie quotidienne. On a ainsi accordé l'importance à l'oral dans l'ordre suivant : Saisir, parler, lire et écrire. La traduction en Langue source était pourtant autorisée. L'ordre des cours et de la méthodologie utilisée étaient :

- La méthode orale : le professeur lisait un mini-dialogue, il contribuait à la compréhension.
- La méthode répétitive : les élèves parvenaient à répéter après le professeur, mot par mot, phrase par phrase. On leur faisait alors passer un groupe de textes.

---

<sup>1</sup> - CEFISEM de Nancy/Metz, Méthodes Fle. [http://cravie.acstrasbourg.fr//piblio\\_Fle\\_Fichiers\\_Fle\\_.htm](http://cravie.acstrasbourg.fr//piblio_Fle_Fichiers_Fle_.htm).

<sup>2</sup> - [http://cravie.acstrasbourg.fr//Biblio\\_Fle\\_Fichiers\\_Fle\\_.htm](http://cravie.acstrasbourg.fr//Biblio_Fle_Fichiers_Fle_.htm). /Biblio\_Fle\_.htm.

- La méthode imitative : Une série d'expressions ou de mots-clés à lire dans leur ordre du dialogue que les apprenants avaient simultanément commencé à apprendre à travers l'écoute ensuite à improviser de multiples variations sur cette conversation dont les phrases importantes étaient fréquemment utilisées.

Alors l'enseignement, a proposé des exercices de répétitions ou des exercices d'intonation à partir desquels les apprenants devaient être capables de mettre en œuvre la structure en proposant de nouvelles variations paradigmatiques si bien que les apprenants découvraient les règles. Ainsi le vocabulaire était très élémentaire et cerné par des dialogues simples que les apprenants devaient mémoriser tandis que l'enseignant de sa part rectifiait les erreurs de la prononciation des apprenants et menait la communication orale avec l'aide de magnétophone et laboratoire de langue. Du coup les apprenants étaient inaptes à utiliser spontanément ce qu'ils avaient acquis dans une situation de communication.

L'enseignement de la grammaire devient donc indissociable de celui de la phonologie, point grammatical et prononciation sont présentés de manière complémentaire pour aboutir au sens du message oral. Cette méthodologie a une influence très limitée en France car aucun cours audio-oral n'a été publié pour l'enseignement du FLE. En revanche, elle s'est développée aux États-Unis et en Grand Bretagne. Grace à la méthode SGAV qui sera présentée en situation. Cette dernière a été développée dans les années 1960 en France pour répondre aux exigences d'une méthode efficace et à l'apprentissage du FLE. Par la suite, elle a été autour de l'usage conjoint d'image et du son :

*« Le support sonore a été constitué par des enregistrements magnétiques qui a donné la grammaire avec des exercices de réemploi des structures en situation, par transposition. On a pratiqué la langue pour découvrir sa grammaire et le support visuel par des vues fixes ayant donné leur contexte social d'utilisation. »<sup>1</sup>*

L'intérêt était d'enseigner aux apprenants la méthode qui consiste à parler et pouvoir communiquer dans des situations réelles. Alors, on a accordé une grande importance à la langue parlée. Or la langue écrite n'intervenait qu'après la bonne maîtrise des compétences

---

<sup>1</sup> -[http://www.hi.is/eme/cham-psduple-Fills/Frame.htm/A et E le Fle.htm](http://www.hi.is/eme/cham-psduple-Fills/Frame.htm/A%20et%20E%20le%20Fle.htm).

langagières. On a cessé de faire l'appel à la traduction et la comparaison avec la langue maternelle.

Le matériel didactique a joué un rôle primordial telle que la MAO mais l'enseignant devait aussi être spécialiste car qu'il devait savoir-faire fonctionner et mettre en synchro le magnétophone. Et l'apprenant de sa part, il avait un acte assez actif car il y avait un champ interactionnel entre l'enseignant et lui-même, mais également entre les apprenants eux-mêmes pour qu'ils apprennent facilement afin de comprendre et parler dans n'importe quelle situation de communication telle que la méthode directe. La méthode SGAV s'est établie sur un document de base dialogue et qui a pour faculté de présenter le vocabulaire et la structure à étudier. Cette dernière était structurée et organisée par d'autres méthodes.

Les phases respectables des méthodes SGAV étaient la présentation, l'explication, les répétitions, la mémorisation, l'expérimentation, et la transposition. La terminologie pouvait être distincte d'un auteur à l'autre. L'aspect de présentation qui était globale, sans intervention de l'enseignant, mais souvent isolé de celle de l'explication que l'apprenant apprenait en analytique, sous la conduite de l'enseignant avec, souvent un début d'expérimentation permettant à l'apprenant de trancher le segment sonore en unités de sens.

Quant aux phases d'expérimentation et de transposition, elles ont parfois été sélectionnées sous formes de terme d'exploitation. Grace aux Méthodes Audio-visuelles la langue sera présentée en situation, par le recours aux images qui permettent de connaître les situations de communication, et d'aboutir au sens grâce au contexte.

On attache donc plus d'importance aux résultats dans lesquels l'échange intervient, aux intentions de l'enseignant et par là même aux schémas rythmiques et intonatifs utilisés par ce dernier pour en faire passer son message. Dès la fin des années 1960, on définit les quatre compétences à développer si l'on exige être capable de communiquer en langue étrangère : comprendre, parler, lire et écrire. La langue n'est plus liée uniquement à l'écrit et les méthodes à venir recommanderont de fournir à l'apprenant des situations de communication authentiques et de prendre en considération ses besoins langagiers.

#### **1.4L'approche communicative(AC) :**

L'approche communicative (AC) s'est développée en France dans les années 1970 s'imposant contre la méthodologie audio-orale et audio-visuelle, cette approche a créé une polémique dans le domaine de la théorie de l'apprentissage, parce qu'il ne s'agit plus de transmission de savoir mais plutôt de sa construction. Quq et Gruca (2003-247) écrivent :

*« ....le behaviorisme est rejeté et remplacé par la psychologie cognitive qui met la participation de l'apprenant au cœur de son apprentissage, ce dernier était considéré comme un processus actif et créateur dont le rythme dépend de l'individu et qui a instauré une pédagogie moins répétitive que celle intitulée par la méthodologie SGAV. »*

Celle-ci a été nommée approche et non-méthodologie par précaution et souci de prudence, elle a essayé d'apporter des solutions à ces besoins .je cite Cuq et Gruea (2003-244):

*« Comme l'indique son appellation, l'approche communicative a pour objectif essentiel d'apprendre à communiquer en langue étrangère ...elle repose sur un consensus partagé en ce qui concerne l'appropriation d'une compétence de communication. »*

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

La communication orale se révèle actuellement l'une des priorités de la didactique des langues. De ce fait, l'apprenant qui est considéré comme le principal acteur doit s'exprimer selon la situation de communication à laquelle il est en perpétuelle confrontation. Selon l'affirmation de GERMAIN Claude (1993-203) :

*« La connaissance des règles du vocabulaire et des structures grammaticales est une condition nécessaire mais non suffisante pour la communication. Pour communiquer efficacement en L2 il faut en plus connaître les règles d'emploi de cette langue. Cela signifie savoir quelle formes linguistiques employer dans telle ou telle situation, avec telle ou telle personne.»*

D'après cette approche, l'apprentissage était un processus beaucoup plus vif ou créateur qui se manifestait à l'intérieur de l'individu et le bilan dépendait du genre d'information présentée à l'apprenant et de la façon dont il allait initier cette information. En résultat, la définition de l'apprentissage se focalise sur l'apprenant qui avait donc un rôle actif et initiative telles que les interactions entre les apprenants eux-mêmes. L'enseignant devenait ainsi un médiateur. Il proposait des exercices de communication et faisait en sorte que les apprenants communiquent entre eux-mêmes.

Pour chaque leçon, on suggérait une démarche structurée en trois phases : (leçon) de langue par les trois dialogues, (grammaire et vocabulaire), une page vocabulaire, une page grammaire et activités, avec des emplois de laboratoire (mécanismes et phonétiques) par un entraînement et des exercices d'écoute. De même, cette méthode axe l'enseignement vers la conquête du sens et cherche à proposer à l'apprenant tous les outils nécessaires pour saisir et être saisis. L'apprenant doit impérativement être capable de manière progressive de décrypter les intentions de son interlocuteur. Mais également, pour se faire comprendre, il doit être familiarisé avec les régularités de langue française, par un enseignement de la phonologie, intégré à un ensemble.

L'approche communicative est demeurée jusqu'à présent mais le manuel s'est développé selon l'intérêt de l'apprentissage dont la recherche et la progression sont en fonction des besoins langagiers. De plus, ce but est souvent d'enseigner mieux, rapidement, et donc plus efficacement.

### **1.5 L'approche actionnelle :**

Ce moyen fusionne clairement l'approche qu'il retient à la notion de « tâche ». En effet, l'approche actionnelle suppose l'apprenant comme acteur social ayant à parfaire des travaux qui l'aident à trouver des solutions face au problème dans une situation bien précise et au bon moment :

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

*parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. Il y a « tâche » dans la mesure où l'action est le fait d'un ou de plusieurs sujets qui mobilisent stratégiquement les compétences dont ils disposent en vue de parvenir à un résultat déterminé, la perspective actionnelle prend donc aussi en compte des capacités que possède et met en œuvre l'acteur social. »<sup>1</sup>*

A partir de cette notion, on peut supposer comme tâche tout acte communicatif dans lequel un apprenant est engagé. Elle l'inclut dans son apprentissage et lui permet réellement de fixer les objectifs pour les expérimenter dans la vie courante. Ce contrat demande la mobilisation des compétences dont il dispose afin d'apporter des solutions aux problèmes qu'implique la tâche.

*« Les tâches ou activités sont l'un des faits courants de la vie quotidienne dans les domaines personnelles, public, éducationnel et professionnel. L'exécution d'une tâche par un individu suppose la mise en œuvre stratégique de compétences données, afin de mener à bien un ensemble d'actions finalisées dans un certain domaine avec un but défini et un produit particulier. »<sup>2</sup>*

D'après Denyer, la fonction est définie par quatre éléments principaux qui sont :

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

A partir de ces éléments, on peut réaliser que chaque programme incorporé dans le cadre de cette approche, implique impérativement une démarche par la tâche (diriger les apprenants vers des composants linguistiques et pragmatiques mais également culturelles à partir des activités langagières). De même, la chanson est une activité ludique qui peut rassembler ces derniers

---

<sup>1</sup>Ibid, Page 15

<sup>2</sup>Ibid, page 121.

mais également la partie phonologique qui nous intéresse le plus sans négliger les autres composants.

## **2. Pourquoi une approche phonologique à travers la chanson.**

### **2.1 Les incorrections liées à l'association entre graphie et phonie :**

L'exploitation que nous allons étudier plus loin a été menée auprès des apprenants de 2<sup>ème</sup> AM. Ces derniers ont donc déjà eu un contact avec les formes écrites et orales de la langue française. Il est très raisonnable de constater que l'ensemble des erreurs commises par les apprenants vient de l'alliance entre une graphie et une phonie. L'apprenant ayant intériorisé le système graphique de sa langue source, il l'associe au système phonique correspondant « à telle graphie convient tel son ». Quelle qu'ait été la durée de leur apprentissage antérieur, il est très probable que nos méthodes n'étaient pas entièrement orales. En pratique, tous les élèves ont une certaine expérience de l'écriture et de la lecture. Ce facteur peut contribuer à rendre la correction phonétique plus difficile, dans la mesure où l'aspect écrit des mots peut causer et fixer la prononciation injuste. Ces apprenants ont un « passé » écrit et non un « passé » oral, Georges GOUGENHEIN et son ami André SAUVAGEOT (1960-6) écrivent :

*« Indépendamment de l'intérêt scientifique que présente l'étude de la langue parlée, On constate qu'actuellement, et depuis un temps plus ou moins long selon les pays, l'enseignement des langues vivantes vise à mettre les élèves en état de comprendre la parole parlée et de parler eux-mêmes, et non pas seulement de lire des textes rédigés dans une langue étrangère et d'écrire dans cette langue. »*

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

Nous analyserons plus loin quelques erreurs commises par les apprenants qui ont abouti à des tentatives de remédiations par la chanson et les comptines.



Mais au-delà des sons, ce sont tous les systèmes de la langue orale auxquelles l'apprenant doit être mis à l'épreuve. Celui-ci a besoin de bâtir un nouveau système de règles et de valeurs s'il veut être capable de saisir et d'être saisi en langue cible mais également il faut épargner progressivement la langue maternelle si on veut communiquer en langue cible. C'est ce que souligne GUBERINA (1990-17) :

*« Il faut d'abord écouter l'ensemble du texte étranger en dehors de la zone de conversation. Ceci présente un double avantage : On fait passer le texte par les fréquences auxquelles le cerveau de tout homme est sensible (d'où stimulation du cerveau) et l'on évite les tentations de la langue maternelle en éliminant la zone de conversation (d'où non-interférence de la langue maternelle). En outre, l'intonation et le rythme se trouvent ainsi captés de la manière la plus rapide et la plus efficace. »*

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

## **2.2 Une éducation auditive :**

Les apprenants montrent très souvent une certaine réticence lorsqu'il s'agit de compréhension orale parce qu'ils croient que les natifs ou les francophones parlent rapidement dans la télévision ou dans le radio. Donc ils se découragent devant leur incapacité due à la méconnaissance des principes phonologiques de la langue cible. Ces problèmes sont liés intrinsèquement au fait que les apprenants n'écoutent pas assez attentivement. Si on néglige le facteur auditif, un élément très important dans le processus audio phonatoire. À quoi sert-il de savoir reproduire un son ? Si on est inapte de le différencier d'un autre avec lequel on le confond avec une grande certitude, Il est incontestable que la représentation mentale d'un son nouveau pourrait être simplifiée par la description qui en serait effectuée. Mais, si l'élève ne perçoit pas la différence entre le son de la langue cible et le son similaire de sa langue source, comment identifier que le premier ne puisse être confondu avec le second ? L'intérêt de la phonétique corrective ne se résume pas à enseigner comment on produit tel ou tel son différent d'un autre, mais d'amener à pouvoir le repérer de cet autre. La question ne se situe pas au niveau de la production mais à celui de la perception auditive, nous affirmons avec Renard Rymond (2002-12)

*« Le principal organe de la phonation est donc l'oreille et c'est celle qu'il faut éduquer. »*

Ces entraves perceptives mènent très souvent à une mauvaise identification de l'unité mais également à une mauvaise reconnaissance du membre des unités. Ceci est connu depuis longtemps. Poli VANOVA (1931-80) assure que

*« Ce faisant, les divergences entre la perception et représentation phonologique d'un mot donné dans la langue du sujet parlant peuvent s'étendre non seulement à la caractéristique qualitative des représentations phonologiques (phonème, etc.) isolées, mais au nombre même des phonèmes contenus dans un complexe (un mot, etc.) donné. »*

Jakobson, R (1976-84) propose une autre façon de décrire cette faculté auditive, qui va dans le même sens :

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

Si l'on veut développer un savoir-faire en compréhension orale, premièrement il faut le faire au fur et à mesure, mais également fournir des outils transférables et applicables à d'autres documents sonores, il est indispensable de leur apprendre à écouter attentivement, afin de reconnaître le son puis faire une bonne reproduction orale. Cet entraînement devra se faire progressivement et par petites doses et ciblera à transformer les usages et comportements

d'écoute des apprenants, à les accoutumer aux différences de rythmes, de sonorités, et d'intonations entre langue source et langue cible, nous affirmons avec BORREL (1997a-32) :

*« On dit habituellement qu'une bonne perception induit, presque automatiquement, une bonne production. Ceci est vrai dans la majorité des cas mais il existe tout de même des exceptions. »*

Cet entraînement indispensable peut paraître parfois ennuyant pour les apprenants qui n'en voient pas toujours l'intérêt, c'est pourquoi pratiquer, la chanson en classe présente un moyen attrayant et amusant qui accroît leur réflexion.

Notre hypothèse de base serait que l'introduction de la chanson présente une activité attrayante, mais également un support plus ludique qui attire d'avantage leur attention et évitera l'ennui et la démotivation de certains. Cette éducation auditive se fait plus aisément par un document chanté où l'intonation et l'accentuation des énoncés a tendance à suivre le rythme de la chanson et devient simplement repérable par les apprenants, où le jeu entre temps faible et temps fort est étroitement lié à la mélodie. GUBERINA (1970-9) propose la définition suivante aux rythmes et la musicalité des comptines :

*« Définissons le rythme des (comptines) ou de la stimulation musicale) comme une structure faite de logatomes ou encore de logatomes combinés à des mots porteurs de sens. Dans les deux cas, le rythme joue le rôle principal même l'absence de signification, ces formes rythmiques guident l'enfant dans ses efforts pour atteindre une prononciation correcte et, en même temps, elles lui permettent de ressentir la structure rythmique d'un parler correct. »*

Cette pédagogie va dans le sens des objectifs fixés par les instructions officielles. Le Ministère de l'éducation nationale (2003-32) précise que l'élève, au cours de la 2<sup>ème</sup> année de cycle moyen doit :

- « En compréhension orale :
  - repérer à travers poèmes et chanson le thème et la visée de l'auteur.
  - reconnaître le lexique thématique de l'objet décrit, la comparaison, la métaphore et la personnification.
  - Repérer la prosodie de la phrase.

- *Le schéma intonatif.*
- La ponctuation (le point, la virgule, le point d'interrogation, le point).
- identifier les différents types de phrases (déclaratifs, interrogatifs, injonctifs).
- repérer les mots porteurs de sens et les éléments expressifs du discours grâce, par exemple à l'intonation et à l'accentuation.
- *Identifier la forme poétique (strophes, vers, rimes...)*
  - En production orale : (Savoir réciter des poèmes, des chansons...)
- A -Des moyens verbaux : prononciation, intonation, pauses, rythmes, modulation de la voix.
- B -Des moyens non verbaux : l'expressivité des gestes (le regard, la posture, l'expression du visage, le mouvement du corps ».

On remarque que l'étude de ces spécificités a toute sa place dans la cour de langue.

### **2.3La place de la chanson pour une approche phonologique :**

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

Les comptines et les chansons présentent bien des atouts dans cet objectif. Elles permettent de suivre « en direct » ou presque les tendances du français oral. En écoutant un panel diversifié de chanteurs et de groupes populaires, il est possible d'entendre le langage de la rue sans être en France. De même, la chanson appartient au patrimoine culture du pays et par là même permet d'étudier à partir d'un document authentique. Elle présente une langue orale de tous les jours et a donc un objectif phonologique important par les activités de rythme et de prononciation qu'elle permet de repousser les limites de l'apprentissage de la langue. Julie Kathleen (1995 ,124) atteste que :

*« Une langue est une musique et que moins on comprend la langue, plus on est sensible à sa musique. »*

La phonologie de sa part permet d'étudier la spécificité de la langue à travers la mélodie créée par l'enchevêtrement des phonèmes, des mots puis des énoncés. Elle englobe donc l'accent de mots et de phrases, l'intonation, le rythme, les multiples sons. Il ne s'agit pas d'analyser ces phénomènes de manière séparée mais de présenter la langue comme un tout et d'incorporer cet enseignement aux autres objectifs. JE cite CARTON Fernand (1974-5) :

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

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

*« La chanson constitue un excellent moyen d'habituer l'enfant à respecter groupes de souffle et schémas rythmiques. »*

Les comptines, exclusivement les plus populaires, détiennent généralement un nombre colossal de variantes. Ainsi, un chercheur nommée BAUCOMONT, Jean (1970-24) témoigne que :

*« Malgré tout, ces variantes accusent une tendance à maintenir contre vents et marées toute la rythmique interne, les mots changent, le sens aussi, mais le rythme demeure. »*

### **3. Enquête de terrain :**

#### **3.1 Entretien dirigé :**

L'importance grandissante accordée à l'étude de la phonologie en cours de la langue se reflète par les contenus des manuels qui ont adopté l'approche communicative mais malheureusement ne sont pas praticables par les enseignants des collèges en Algérie qui accordent l'importance à l'écrit plus qu'à l'oral. De plus, En ce qui concerne l'activité de la chanson cette dernière est mentionnée dans le document d'accompagnement des programmes de la 2<sup>ème</sup> année moyenne mais peu utilisable dans ces cours du français, c'est pour cela nous que avons fait une enquête de terrain<sup>1</sup> auprès des enseignants pour voir si la chanson à toute sa place dans leur enseignement en évoquant la pratique de l'oral chez les collégiens a travers les différents établissements dans la région de Tlemcen.

#### **3.2 Les résultats :**

Les résultats confirment que les enseignants qui ont affirmé ne pas faire l'oral avec leurs élèves sont convaincus que le fait de répondre aux questions n'est guère de l'oral proprement dit.

Par conséquent, plusieurs actions doivent être mises en pratique pour que l'oral soit appliqué en classe et pour créer des moyens didactiques au sens large. En ce qui concerne la quatrième question on estime qu'à ce niveau, on vise uniquement la compétence écrite pour préparer les élèves. De plus ,80% des enseignants affirment que leurs élèves rencontrent des difficultés de compréhension et de prononciation. Mais également les résultats<sup>2</sup> indiquent que les apprenants sont incapables de saisir des discours oraux assez longs. En effet, ils n'ont pas un bagage linguistique qui leur permet de comprendre. Ce qui prouve que nous sommes très loin des objectifs assignés à l'oral par l'enseignant.

Aussi surprenant que cela puisse paraître, 63% des enseignants n'ont jamais utilisé la chanson dans leur classe au moins une fois avec leurs élèves .Or, 35 % des enseignants estiment que la chanson représente un atout pour l'apprentissage du français, ils ont pratiqué pas mal de fois cette activité. Mais pour eux ce n'est pas évident d'intégrer ce support car la surcharge des classes et le nombre des élèves ne permettent pas de réaliser l'activité de la chanson. Fourcade (1972-11) certifie que :

---

<sup>1</sup> - voir annexe n° 1page 109-110.

<sup>2</sup> - voir annexe n° 2page 110-117

*« Une classe, en effet, est une petite société et il ne faut pas la conduire comme si elle n'était qu'une simple agglomération de sujets indépendants les uns des autres. »*

Seulement 2% des enseignants pratiquent cette activité ludique tous les 15 jours, en séparant les classes en deux parties. Ces enseignants ont un passé intime avec la chanson française. Voici quelques réponses des enseignants<sup>1</sup> et leur avis sur l'introduction de la chanson.

Pour la septième question 90% des enseignants pensent que le programme néglige les deux compétences fondamentales pour pouvoir communiquer en langue française. Cela prouve que les objectifs ne sont pas réellement visés et que notre système éducatif semble perdu dans ce magma de propositions éducatives.

Concernant la question(8), 93% des enseignants sont optimistes en pensant que viendra le jour où les élèves vont s'exprimer librement en français si on introduit les activités telle que la chanson aussi souvent que possible. Par contre, 4% des enseignants pensent le contraire, selon eux l'utilisation de la chanson ne va pas développer des savoirs- faire et savoir-être pour pouvoir communiquer en langue cible.

A notre sens il faut modifier de méthodes et d'approches et de contenus d'une part. D'autre part c'est à l'enseignant d'innover de chercher où se situe le problème pour pouvoir trouver la solution à ce mutisme, car c'est vraiment lui qui est sur le terrain.

On peut cependant regretter profondément que l'utilisation de la chanson soit généralement présentée en fin de l'année scolaire pour clôturer la fin de saison et ne soit pas véritablement intégrée aux objectifs linguistiques, culturels et conceptuels que ceux de l'enseignement du français. L'oral en langue française cherche encore un statut en classe de langue en contexte algérien puisqu'il est absent des activités ludiques telle que la chanson et sans une pédagogie de l'oral, les enseignants se trouvent perdus mais également les élèves qui sont en général le produit de l'enseignant.

#### **4. L'évaluation en production orale :**

##### **4.1 CECR :**

On s'aperçoit fréquemment qu'un apprenant est subjectivement évalué en expression orale alors qu'il s'agit pour lui de la compétence la plus difficile à maîtriser. Il nous semble évident qu'on ne peut pas leur demander de plaider une idée à l'oral si au préalable, ils n'ont pas étudié les actes de

---

<sup>1</sup> - voir annexe n°3page 117-118.

parole qui y correspondent et s'ils n'ont pas acquis également le lexique qui permet de concrétiser la tâche qu'on leur demande. Là encore, nous ferons référence aux scripteurs généraux de la compétence de l'expression orale du Cadre Européen Commun de Référence, afin de savoir ce que l'on est en droit de faire (voir le tableau) :

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

Tableau 1 niveau communs de compétences Echelle globale

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

#### **4.2le public :**

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

En ce qui concerne leur niveau en française, il nous a été très pénible de le définir selon le cadre Commun Européen de Référence pour les langues. Nous avons évalué selon le CECR (Grille pour



l'auto-évaluation)<sup>1</sup>. La conception de l'enseignement – apprentissage d'une langue étrangère dans le système scolaire algérien ne suivant pas les instructions de ce dernier.

En effet, c'est un apprentissage focalisé sur la rectification de la langue, avec un programme qui est mené par des leçons d'un manuel avec, parfois quelques situations pour s'exprimer à l'oral, sans faire attention à leur prononciation ni leur façon de parler.

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

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

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

Le premier : Niveau A1 : 40 apprenants.

Le second : Niveau A2 : 20 apprenants.

Après la sélection, nous avons créé une classe virtuelle avec 20 apprenants. Donc notre étude va porter sur le seconde (niveau A2).

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

Capable de				Pré-requis
Classe	Profil	Compréhension orale	L'expression orale	A2
		1- Comprendre des mots familiers et des expressions simples. 2- Comprendre des questions simples.	Peut décrire ou présenter simplement des gens, des conditions de vie, des activités ou pas, par de courtes séries	Auto évaluation
				Niveau réel

<sup>1</sup> Annexe n°4 page 119-124.

Classe de 20 apprenants	Ages entre 13 et 14 ans	3- Comprendre des explications et des informations ainsi des consignes, instructions. 4- Comprendre des dialogues simples de la vie quotidienne 5- Comprendre des récits courts.	d'expression ou de phrases non reliées entre elles.	A2          A2
-------------------------------	-------------------------------	--	---	--

### 4.3Vers une vraie autonomie langagière :

Il nous semble que le moyen le plus efficace pour maîtriser et s'acheminer vers cette autonomie, c'est qu'il faut fournir aux apprenants les outils indispensables et transférables pour édifier du sens en français.

Si l'on examine les pré-requis indispensables pour une autonomie de l'apprenant en compréhension orale, on se rend compte qu'une bonne partie de ces pré-requis peuvent être des habiletés traitées par l'étude de chansons.

Ceux-ci ont été écrits en gras dans la page suivante <sup>1</sup>:

<sup>1</sup>Ministère de l'éducation nationale(2003). « Document. D'accompagnement des programmes de la 2<sup>eme</sup> ANNEE MOYENNE ».direction de l'enseignement fondamental, commission nationale des programmes page N°29-46.

Les compétences développées par l'étude de la chanson	
Pré-Requis	Etre capable de :
<b>savoirs</b>	- Utiliser les notions et catégories grammaticales suivantes : <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ 1- Les dates</li> <li>➤ 2- Les lieux</li> <li>➤ 3- Aspects</li> <li>➤ <b>4- Schémas intonatifs (intonation)</b></li> <li>➤ 5- Chiffre</li> </ul>
Pré-Requis	Etre capable de :
<b>Savoir-faire</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ 1- Anticiper <ul style="list-style-type: none"> <li>○ A partir d'un titre</li> <li>○ A partir d'un court dialogue</li> </ul> </li> <li>➤ 2- Repérer <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Les éléments d'information d'un sujet</li> <li>○ Les éléments lexicaux communs</li> <li>○ <b>Les mots porteurs de sens</b></li> <li>○ <b>Les formes non accentuées</b></li> <li>○ <b>Les unités de sens</b></li> <li>○ <b>Les schémas intonatifs</b></li> <li>○ <b>La prosodie de phrase</b></li> <li>○ La ponctuation (virgules, le point d'exclamation ou d'interrogation)</li> <li>○ <b>Les sons différents</b></li> <li>○ Les types de phrases</li> <li>○ <b>Les mots de liaison</b></li> </ul> </li> <li>➤ 3- Classifier <ul style="list-style-type: none"> <li>○ <b>Organiser les éléments d'information</b></li> <li>○ Des hypothèses</li> <li>○ Faire une synthèse</li> </ul> </li> </ul>
Pré-Requis	Etre capable de :
<b>Savoir-être</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ <b>1- Comprendre ce qu'il est demandé de faire</b></li> <li>➤ <b>2- Accepter de suivre les consignes données</b></li> <li>➤ <b>3- Se concentrer et Etre persévérant</b></li> </ul>

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

Lorsqu'ils seront habitués à ces régularités, ils percevront plus aisément et donc les reproduiront avec plus de facilité, il en résultera un net progrès dans leurs compétences en compréhension orale puis en production orale.

C'est donc dans l'intérêt de s'acheminer vers une vraie autonomie chez mes apprenants que nous avons décidé d'introduire des chansons dans les séquences pédagogiques. Nous avons décidé également de travailler l'écoute aussi souvent que possible dans toutes les séquences en faisant appel aux documents sonores authentiques et visuels, afin de développer cette compétence chez les apprenants.

## **5. Constat :**

### **5.1 Quelques erreurs constatées :**

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

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

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

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

**\*L'accent de mot :** Ex1 « tableau »

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

Ex<sub>2</sub> : j'ai ajouté l'adjectif **vert** au mot *tableau* pour former l'expression **tableau vert**

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

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

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

Ex<sub>1</sub> : « **j'ai écrit au tableau vert la semaine dernière** »

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

Ex<sub>2</sub> : Certains apprenants ne savent pas que la phrase peut être aussi séparée en deux groupes accentuels ; (**j'ai écrit au tableau vert – la semaine dernière**) avec un accent sur les syllabes **vert** et **nière**.

Ex<sub>3</sub> : Certains apprenants ne savent pas qu'une phrase peut aussi comporter trois groupes accentuels : **j'ai écrit – au tableau vert – la semaine dernière** avec un accent sur la syllabe **cri**, un autre sur la syllabe **vert** et un troisième sur la syllabe **nière**.

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

Nous avons remarqué trois erreurs d'intonation :

- erreur d'intonation vis-à-vis la fonction distinctive : un énoncé interrogatif à la place d'un énoncé exclamatif par exemple.
- Certains apprenants ne marquent pas les frontières des groupes rythmiques :

« **Tu vas-bien-Salim ?** » au lieu : « **tu vas bien-Salim ?** »

- Certains apprenants donnent une autre fonction expressive : **la jalousie** au lieu du reproche par exemple.

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

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

### **Les erreurs rythmiques :**

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

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

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

le rapport entre phonie et graphie. Ainsi, nombreux dans cette classe avaient tendance à commettre les erreurs suivantes :

#### **A) les sons vocaliques :**

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

[an] au lieu de [a]

[on] au lieu de [ɔ]

#### **B) les sons consonantiques :**

Certains élèves de cette classe prononcent :

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

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

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

#### **5.2 Choix des supports :**

Le support « chanter une chanson française en classe de français », une activité toute trouvée pour incruster des exercices de remédiation sur les erreurs produites par mes apprenants. Il m'a paru plus original et sympathique pour eux autant que pour moi de travailler sur un registre de chanson authentiques mais également sur des vidéo-clips plus originaux. Les chansons n'ont pas

été choisies par mes élèves, ceux-ci auraient certainement préféré travailler sur des chansons les plus rythmiques, mais n'incarnant pas souvent des formes grammaticales correctes ou parfois un vocabulaire trop familier et notamment dont l'intérêt phonétique était limité pour notre objectif. Nous avons sélectionné des chansons présentant un rythme adéquat aux activités que nous voulions suggérer aux apprenants, de manière à ce que certaines régularités de la langue française leurs sautent aux oreilles et qu'ils n'aient pas l'impression que les activités suggérées soient absurdes et ne conviennent pas à une réalité. Chaque chanson proposée dans nos activités traite un ou deux erreurs citées auparavant. Nous avons aussi travaillé sur le même support qui nous a permis de faire à mes apprenants une étude spécifique sur le rythme dans la phrase française. Mais également nous avons travaillé sur l'audio-visuelle comme un moyen pour étendre les capacités de compréhension et l'expression orale.

### **5.3 La mise en place de la démarche :**

Pour chaque activité, nous avons choisi les points qui nous semble les plus pertinents à étudier, nous avons adopté une démarche allant du connu vers l'inconnu de manière, à mettre mes apprenants en confiance, mais également mêler le connu et l'inconnu avant d'arriver à l'inconnu quand il s'agit d'un document inconnu, et éviter des chansons qui risquaient de provoquer un « blocage socioculturel » à part quelques chansons qui ont un niveau entre (A2) et (B1), pour voir s'ils développent réellement une certaine autonomie en compréhension orale. Cette démarche a été adoptée dans le but de faire découvrir les régularités de la langue orale. Pour cela, nous nous sommes inspirés du document « Comment exploiter une chanson »<sup>1</sup> mémoire<sup>2</sup> professionnel réalisée par Mme Gy Laurence.

---

<sup>1</sup> Voir annexe n°5 page 125-128

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



# Chapitre II :

# Expérimentation pédagogique

Afin de mieux cerner l'apport qu'a pu avoir la chanson en classe de français dans le développement des compétences de compréhension et d'expression orales, nous allons montrer et décrire dans ce chapitre quelques séquences pédagogiques que nous avons mis en œuvre pendant cette formation. Nous allons aussi suivre la progression des apprenants au niveau des deux compétences ciblées à travers les activités et les travaux qu'ils auront à effectuer.

## **1. Séquence pédagogique 1 : A la rencontre d'une chanson française**

### **1.1 Déroulement prévu :**

La séquence est une séance prévue pour 1 heure partagée en quatre étapes ; avec une fiche pédagogique<sup>1</sup>. Dans cette séquence nous nous sommes inspirés de la fiche pédagogique « A la découverte d'une chanson française ».

\*Une étape de pré-écoute prévue pour une durée de 10 minutes.

\*Une étape de compréhension générale prévue pour une durée de 5 minutes.

\*Une étape de compréhension sélective prévue pour une durée de 35 minutes.

\* Une étape de post-écoute prévue pour une durée de 10 minutes.

Au départ, nous avons laissé la (séance 1 et 2) pour aider les apprenants à mieux comprendre l'objectif de notre projet, mais également à préparer les futures séances afin de gagner du temps.

Pour cette séquence (séance 3), nous voulions voir l'attitude des apprenants face à cette activité pour la première fois. Nous avons utilisé deux types de documents. Un document sonore et un autre visuel.

Tout d'abord nous avons présenté la chanson, en notant l'intitulé de la chanson, du chanteur et la date de sortie de l'album au tableau pour faire comprendre aux apprenants que c'est une tâche à partir d'une chanson. Lors de la première étape, nous avons distribué la première page de l'activité<sup>2</sup> et nous avons proposé un remue-méninge autour de la chanson à partir de l'observation des images de l'album et du chanteur. Pendant cette étape de pré-écoute, nous avons posé une série de questions aux apprenants tout en notant les réponses au tableau. Une fois le remue-méninge effectué, nous avons passé à l'étape de compréhension générale tout en

---

<sup>1</sup> - voir annexe n° 1 page 129-131

<sup>2</sup> - voir annexe n° 2 page 131-132

verbalisant la consigne 〇« je viens de vous distribuer le texte de la chanson avec des trous à remplir mais avant cela je vous propose d'écouter attentivement la chanson en entier »

Après cette première écoute, on leur demande par la suite de donner leurs avis sur cette chanson : la voix du chanteur, le rythme, l'ambiance, si la chanson est belle ou pas. L'intérêt est que les apprenants soient le plus possible en champs interactif avec moi, dans un processus de compréhension orale et d'expression orale troquée, pour que les élèves puissent le plus possible s'exprimer en langue cible, pendant ce court temps de conversation et d'échanges. On fait signaler la remarque suivante au tableau<sup>1</sup>.

Après l'étape de compréhension générale, on passe à l'étape de compréhension sélective. Pour cette tâche, on distribue les deux autres pages de l'activité avec les paroles de la chanson et ensuite on demande aux apprenants d'écouter encore une fois la chanson et de remplir les trous<sup>2</sup>(deux écoutes par strophe et plus si les élèves en expriment le besoin).

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

La séance s'achève par une étape de post-écoute : c'est le moment propice de donner la parole aux élèves pour réaliser un petit bilan de l'activité et formuler des critiques sur la chanson proposée. Par la suite, on fait signaler qu'on a inscrit des liens sur leur feuille pour visionner le clip de la chanson sur internet et surfer sur le site officiel du chanteur. La rencontre amorcée en classe dépasse ainsi les murs du collège pour continuer à la maison. L'intérêt de cette séquence est de faire aimer et découvrir la chanson française aux apprenants, tout en les faisant lire et écrire autant que dans un cours plus traditionnel. La vraie question est de savoir comment nous pouvons profiter et faire profiter nos apprenants de la chanson, tout en continuant à enseigner ce que nous sommes censés enseigner ?

## **1.2 Narration du réel :**

La séance s'est bien écoulée en quatre phases. À ce stade, il est important de commencer par des chansons qui vont avoir de bonnes chances de plaire aux apprenants, d'abord par la musique et l'interprétation .Certains apprenants motivés ont fréquemment été sollicités afin que je puisse m'exprimer le plus possible en langue cible. Néanmoins, pour d'autres, il m'a été très pénible de les faire s'exprimer en français : des apprenants très timides, des adolescents de 12-13 ans, pas vraiment captivés ou même intéressés, une démarche qui ne les courages pas de

---

<sup>1</sup> - voir annexe n°3page132

<sup>2</sup> - voir annexe n° 4page132-133

tenter à l'oral car énergiquement focalisé sur l'écrit et la correction grammaticale. Seul un groupe de six ou sept apprenants prenaient le risque à parler en langue cible. Il est clair que moins apparent mais aussi important, c'est que nous invitons ainsi dans notre salle de classe toute une gamme de voix et de façons de parler. Nous mettons nos apprenants en présence d'une diversité d'intonation, de prononciation, de diversité qui reflètent la réalité du monde où l'on parle moins le français.

Par exemple, à la question « A votre avis, que peut bien représenter cette image ? » un silence total émerge dans la classe. Ce n'est qu'après d'innombrables reformulations et sollicitations « Que signifie la première image ? Regardez ce qui est écrit en dessous « Décembre en été », « A votre avis c'est le titre de quoi ? » Pour ceux qui ne parlent guère, un élève a prononcé : « c'est le titre du CD ». De la même manière pour la question « Est-ce que cette formule est possible ? » « Décembre en été ? ». Presque tous les apprenants de la salle étaient bouche-bée quand ils n'étaient pas désabusés. Nous avons cédé la partie qui consistait à leur faire exprimer un avis et nous nous sommes mis à leur niveau. Nous avons alors éclairé l'expression en leur demandant ce que représentait le mot « été ».

Pour ceux qui sont découragés, comme ils ne donnaient guère de réponse, nous avons prononcé le mot « une saison », et nous avons écrit le mot « été » au tableau. Nous leur avons ensuite demandé quelles étaient les trois saisons qui manquaient. Un apprenant m'a répondu en langue maternelle, nous leur avons dit que c'était bien mais qu'ils devaient nous le dire en français. Ils ont alors fini par nous les énumérer et nous avons pu les noter avec difficulté au tableau, comme s'il y a une chose qui les empêche de parler. Soudainement nous nous sommes arrêtés sur ce point. Nous avons senti qu'il y a une chose qui entrave leur participation. Pour empêcher ces imprévus, nous avons posé une question : « Est-ce que vous avez dit ces saisons en français une fois dans votre vie ? », Ils nous ont répondu « Oui ! » nous leur avons dit « mais pourquoi maintenant vous ne le dites pas en français, est-ce que vous avez peur de moi ? ». L'un a répondu « non monsieur on a l'habitude de parler en arabe et écrire en français avec notre professeur ». A ce moment là, et à travers cette réponse nous avons compris qu'ils avaient un passé intime avec l'écriture et non pas avec l'oral. Mais ils sont également inhibés comme s'ils avaient peur de faire des erreurs. Nous leur avons dit « Vous pouvez parler en français mais votre timidité vous empêche, considérez moi comme votre ami et parlez même si vous faites des erreurs. Nous sommes là pour apprendre pas pour blâmer. Même les professeurs sont là pour apprendre », un autre apprenant me répondait « même vous monsieur ? ». Je lui dis de la

manière la plus simple « Moi aussi je fais des erreurs, mais notre but c'est de les corriger pour ne pas les refaire .C'est ça le plus important». Pour les soulager afin qu'ils puissent parler sans contrainte nous avons dit « Ecoutez moi bien ,le pire des erreurs c'est de dire que je ne fais pas d'erreurs, si un apprenant algérien prétend qu'il n'a jamais fait d'erreurs en français je peux vous assurer que ce n'est pas normal !Il n'y a pas un seul apprenant qui a appris la langue arabe avant qu'il apprenne le français et n'a jamais fait d'erreurs, que se soit à l'oral comme à l'écrit ,car ce n'est pas notre langue. C'est pour cette raison qu'on fait des erreurs, mais le plus grave c'est qu'on n'a pas le droit de ne pas vouloir les corriger et les laisser s'accumuler. Même un professeur, un jour était un apprenant comme vous. Il est évident qu'il a commis des erreurs dans son apprentissage .Le but c'est d'apprendre à ne pas la faire à l'oral comme à l'écrit, même si vous faite des erreurs dix fois ou plus, que ce soit à l'écrit comme à l'oral. Si vous persistez à chercher les réponses à vos questions, à la fin vous parviendrez à les corrigez convenablement et l'erreur ne se reproduira jamais». Un autre apprenant a répondu en rabe dialectal « Monsieur on n'a pas besoin de cette langue parce qu'il n'y a pas beaucoup de gens qui parlent le français en Algérie. Même si on l'apprend on ne va l'utiliser puisque on ne va pas y aller en France » je lui dis « Merci pour cette remarque, soyez sûr et certain ,quand vous serez grand vous allez regretter de ne pas avoir appris cette langue, car pour plus tard vous allez l'utiliser malgré vous. Et puis on n'est pas forcément obligé de partir en France pour parler cette langue. Même si vous n'avez jamais cette chance de partir en France, ce sont les français qui vont venir chez vous et vous obligent à parler comme eux, que ce soit dans la rue ou dans une entreprise. Si vous avez dans votre famille un membre qui habite en France et qui veut passer les vacances chez vous, comment vous allez faire ? Vous allez vous cacher ? ».

Malgré leurs difficultés ils sont conscients de leurs incompétences. Le problème c'est qu'ils n'ont pas les outils nécessaires pour utiliser cette langue. Ensuite, nous avons énoncé de la même façon le mot « Décembre ».A défaut d'avoir pu exprimer un avis, ils auront révisé les périodes de l'année (saisons, mois).

Nous avons constaté que pour les faire parler, il nous fallait une grande énergie et faire preuve d'une grande créativité. C'est de cette façon, et petit à petit que nous avons utilisé la clarification, la reformulation, les relances, jamais la langue source, car il nous semble très important de les faire parler en langue cible afin qu'ils puissent se débarrasser de cette habitude, c'est-à-dire le recours à la langue maternelle. Mais nous avons aussi créé des liens d'amitiés et de rapprochements avec eux pour qu'ils puissent aimer cette langue ou déclencher

un désir d'apprendre. En effet, celui qui sait vraiment faire aimer sa discipline c'est celui qui sait comment se faire aimer. C'est pour cette raison que nous avons utilisé la technique de la sympathie et la bonne humeur. Nous avons souvent montré un grand sourire pour simplifier les choses, en leur disant : « Si vous ne savez pas répondre à une question vous ne vous craignez rien, levez le doigt et dites « je ne sais pas le dire en français » ou dites « vous êtes des élèves très intelligents mais pour le moment vous ne me le montrez pas, vous le montrerez qu'après la fin de la séance !... 〰️ », ce qui aura fallu de fait rire les apprenants et détendre l'atmosphère. Nous leur avons même fourni des moyens et des outils linguistiques pour des expressions minima en persistant sur le fait que l'intérêt n'était guère d'apprendre la chanson.

Toutes les parties d'un discours étrangère au sujet auront eu une influence sur le temps de la séance et la partie d'échanges prévu dans l'étape de la compréhension générale n'aura pu être accompli complètement. À l'issue de la première écoute, les apprenants ont juste donné leur avis sur la difficulté de la chanson et nous leur avons fourni quelques informations, jugées essentielles, sur le genre de la chanson.

Ensuite pour l'étape suivante, il s'agissait pour les apprenants de remplir et compléter le texte de la chanson. Cela été très fructueux.<sup>1</sup> La majorité des apprenants avaient bien été subjugués d'avoir aussi bien réussi cette tâche. Ce qui prouve que ces derniers aiment écrire plutôt que dire ou d'exprimer leur avis. Pour la prochaine séance nous savons que nous pourrions rendre la tâche plus complexe. Alors nous avons consacré cette séquence pour la découverte de la chanson, pour voir leur attitude face à une activité inhabituelle

Petit à petit on avançait dans le texte. On fait une petite pose pour fournir des explications d'ordre linguistique<sup>2</sup>.

Durant cette séance, mon rôle est de dynamiser les groupes en passant auprès de chacun d'eux et répondre aux sollicitations des apprenants en les guidant dans leur tâche et en les poussant quelques fois à faire l'autocorrection, pour mieux saisir ce qu'ils sont en train de faire.

La séance s'est achevée comme prévue à la seule dissemblance que nous avons appliquée un tour de parole, pour que tous les apprenants nous donnent leur avis sur la chanson et sur l'activité effectuée. Certains apprenants faisaient un réel blocage et n'ont pas réussi à parler,

---

<sup>1</sup> -voir annexe n°5page133-136

<sup>2</sup> - voir annexe n°6page136-137

d'autres ont fait un grand effort pour élaborer une phrase simple en français sans réellement manifester leurs pensées exactes. D'autres, plus malins, se sont contenté d'imiter et récapituler celle du camarade, Cinq ou six ont été plus originaux : ils avaient réellement exprimé leurs avis et dit de quoi il s'agissait. Même si la tâche est difficile nous sommes en train de former les capacités réceptives de nos apprenants, même s'ils ont d'abord l'impression de ne rien comprendre.

## **2. Séquence pédagogique 2 : une chanson pour trois voyelles.**

### **2.1 Déroulement prévu :**

Nous nous sommes inspiré dans cette démarche de la fiche pédagogique « une chanson pour trois sons » proposé par « Jean-Christophe GALLET ». La séquence est prévue pour une séance partagée en quatre étapes, avec une fiche pédagogique (75minutes)<sup>1</sup>. Nous disposons de 2 heures s'il y a des imprévus, le reste du temps est consacré pour le chant.

#### **1) Phase 1 (25minutes) : la mise en route**

##### **1) Etape 1 : entraînement pour une écoute ciblée (15minutes) :**

La cible dans cette démarche est de comparer [ɔ̃] puis [ɛ̃] au son [ɑ̃] que son accomplissement est plus imposant fait généralement amalgamer avec les deux autres voyelles ; on cible l'attention des apprenants sur la spécificité et la singularité des voyelles nasales.

Après avoir expliqué la visée d'une écoute centrée sur les sons, on prononce tout d'abord [ɔ̃] puis [ɑ̃] de manière à les opposer .pour proposer immédiatement une nuance suggestive à ce fixage auditif. On suggère aux élèves de choisir un air célèbre sur lequel on fait articuler le son [ɔ̃] et le son [ɑ̃] et puis le son [ɛ̃] sera connoté naturellement à l'ensemble des sons aigus [ɑ̃], au ton grave. Même exercice pour le son [ɛ̃] et [ɑ̃]. Cette phase est très importante car les apprenants prennent conscience de l'intérêt de ces voyelles dans la chanson proposée.

On demande aux un et aux autres de bien prononcer les mots possédant des voyelles nasales qu'ils ont déjà vus et entendus au cours de leur apprentissage.

##### **2) Etape 2 : discrimination auditive partagée en deux temps (10minutes).**

##### **Temps1 :**

---

<sup>1</sup> Voir annexe n° 1page138

Il s'agit de trouver les trois variétés de voyelles nasales dans une production orale aussi difficile qu'une chanson. Ensuite on cible l'écoute en demandant aux élèves quels sons participent selon eux à rappeler une saison dans la chanson qu'ils vont écouter. La Première écoute de la chanson d'un seul morceau suit un échange verbal où chacun donne sa réponse. On a eu comme réponse « l'automne est évoqué par le ton de la voix du chanteur et le rythme de la chanson », à ce stade, la répétition des mêmes sonorités ne fait pas comprendre l'objectif de cette activité

## **2) Phase 2 (30 minutes) :**

### **1) Etape 1 : Temps 2 : fait partie de la deuxième phase (10 minutes)**

Dans cette étape, on demande à chacun de distinguer les différentes voyelles nasales. 2<sup>ème</sup> écoute de la chanson, d'un seul morceau. On compare les bilans : il y a treize voyelles nasales dans la chanson proposée. Les élèves affinent le repérage des voyelles nasales dans un tableau <sup>1</sup> ou ils marquent d'une croix chaque apparition de l'un des sons dans les trois strophes.

Après une troisième écoute de la chanson, strophe par strophe, le répit de quelques secondes, à la fin de chaque couplet, contribue à la discrimination auditive des voyelles nasales. Pas de rectification des erreurs à ce niveau, pour voir leur réaction.

Après avoir montré l'objectif d'une écoute centrée sur les voyelles ciblées, on distribue ensuite le texte <sup>2</sup> suivant aux trous où figurent l'emplacement des voyelles que les apprenants devaient distinguer au stade précédent et où ils reportent leurs aboutissements temporaires. La démarche est de faire écouter deux mots où les sons se ressemblent.

Le contexte écrit doit rendre la tâche plus facile pour une ultime écoute discriminative des voyelles nasales. D'autres corrections consistent à remplir les trous par les syllabes qui conviennent à l'issue d'une quatrième écoute de la chanson, strophe par strophe et rectification de l'exercice avec une cinquième écoute de la chanson. Les apprenants remarquent que le son [an] parcourt le poème, opposé au son [on] dans la 1<sup>ère</sup> strophe, au son [in] dans la 2<sup>ème</sup> et seule dans le 3<sup>ème</sup>.

### **2) Etape 2 : ancrage synchronique, audio phonatoire et visuelle (20 minutes).**

### **Temps 3 :**

---

<sup>1</sup> Voir annexe n° 2 page 139

<sup>2</sup> Voir annexe N° 3 page 139-140



Pour une fixation durable et profonde, l'apprentissage doit travailler l'oreille, la bouche, les yeux aussi bien que le corps.

Les trous ayant été remplis au tableau par les syllabes, on a écrit à côté, la liste de mots suivants où on laisse deux façons d'interprétation écrite lorsque la supposition est admissible du point de vue sémantique <sup>1</sup> tels que les mots suivants :

« sanglots- violents/ violons- quand qu'on- lents/ longs- souviens- ancien- en- langueur- longueur- suffocant- vent/ vin- emporte/ importe. Sur leur feuille »<sup>2</sup>.

Chaque voyelle est citée auparavant. Les élèves écrivent les mots tels qu'ils les prononcent pour voir s'ils ont commis une erreur phonétique ou pas, tout en choisissant celui qui convient à la réalisation exacte du son nasale. Lorsqu'une alternative est suggérée, on fait la correction les mots posant des difficultés.

L'apprenant est alors invité à sélectionner les treize mots dans trois colonnes, chacune sous le symbole de la nasale commune. Pour chaque son le groupe, cherche des mots français qu'il a déjà rencontrés au cours de son apprentissage et qu'il peut mettre dans l'une des colonnes.

Un petit exercice de précision pour conclure ce que les apprenants ont saisi ou pas, la différence entre les trois sons, afin de développer chez-eux le raisonnement inducteur qui aide à concevoir notre objectif. Sous l'aspect d'une règle dont on suggère le modèle : « le son (y) ou (z) peut s'écrire de plusieurs façons... ». Les apprenants décrivent les multiples orthographe de chacune des voyelles nasales travaillées.

Les sons étudiés dans la chanson sous forme de graphie sont :

Le son [ɛ̃] Est représenté par [im], [in],[ien]

Le son [ɔ̃] Est représenté par [on].

Le son [ɑ̃] Est représenté par [em], [en] et [an].

Le principe est complété au gré du rappel de la liste de mots déjà rencontrés par les élèves, tel que « succomber » ou « tomber ». Après on pose des questions pour l'ensemble des élèves sur la conformité de lien réciproque c'est-à-dire, si la graphie (on) convient souvent au son [ɑ̃] ou [ɔ̃] ?

---

<sup>1</sup> Voir annexe N°4 page140-143

<sup>2</sup> Voir annexe N°5 page143

L'analyse et le sens de l'observation du texte de la chanson <sup>1</sup> suscitent les réponses avec les mots « blessent » et « monotone », mais l'on attend assurément des apprenants qu'ils emploient utilement leurs rappels des leçons précédentes et les mots déjà rencontrés.

Cette phase s'achève par une petite activité jugée indispensable pour procéder aux multiples mécanismes d'ancrage audiophonatoires et visuels intervenant dans la perception et la production des voyelles : les élèves font une lecture chuchotée du texte concurremment à son écoute (6<sup>ème</sup> et 7<sup>ème</sup> écoute, continues).

### **3)Phase 3 (20minutes):**

**NB :** Au préalable on explicite le sens des mots jugés ardu par les apprenants

#### **4)Etape 4: Création et production (20minutes).**

Cette étape aura été arrangée par des petits travaux de sensibilisation à la maison qui ciblent à orienter le choix qui doit suivre. Il s'agit de permettre à chaque apprenant de faire siens ses nouveaux savoirs et de les enrichir de son vécu personnel. L'apprenant a le choix des manières d'expressions.

**Choix 1 :** trouvez d'autres chansons qui ciblent les mêmes voyelles citées.

**Choix 2 :** écriture libre d'une petite chanson qui parle des saisons de l'année.

### **2.2Narration du réel :**

A travers le travail sur la chanson de « Léo Ferré », notre séquence cible cette compétence phonologique des voyelles nasales qui détermine autant la qualité de leur articulation et de leur lecture que leur compréhension orale, une façon de distinguer et reproduire les mélodies qui soutiennent le sens (syllabes, mots, prosodie, sons). Elle va dans le sens des trois éléments importants de la compréhension orale, à savoir : « la compétence lexico-syntaxique capacité de comprendre le sens des mots (connotation et dénotation) et à les mettre en rapport entre eux, mais également la compétence discursive qui consiste à comprendre les structures des énoncés et enfin les compétences référentielles, définie par la mobilisation des références culturelles. Pour la mise en œuvre d'un certain nombre d'activités réalisées avec les apprenants. Nous nous sommes inspirés des « 7 étapes du temps pédagogique » définies par Mme Hélène Trocm-Fabre :

---

<sup>1</sup> Voir annexe n°6 page143-144.

observation, découverte, organisation, interprétation, choix, création, expression »<sup>1</sup>. Des exercices notamment de repérage de voyelles nasales ou d'opposition phonémique ainsi que des exercices de fixation profonde des phonèmes étudiés. C'est la chanson d'automne, de « Léo Ferre » qui nous a permis d'aborder ce travail sur les voyelles nasales avec cette classe.

Comme précisé, nous nous sommes focalisés essentiellement sur la discrimination auditive des voyelles nasales. Un texte à trous a été distribué aux apprenants, les mots à trouver comportaient les voyelles nasales [ɔ̃] et [ɛ̃] et [ɑ̃] orthographiés de différentes façons.

Dans l'ensemble les apprenants ont réussi à compléter le texte<sup>2</sup>, mais c'est là que sont apparues les erreurs puisque, bien qu'ayant entendu les sons, beaucoup ont eu des difficultés à assimiler une orthographe équivalente. Certains mots ont été orthographiés de manière phonétique par les apprenants.<sup>3</sup> Après cette tâche d'éducation de l'oreille, ils avaient classé ces mots dans un tableau en plusieurs colonnes, de façon à leur faire réaliser juste une prononciation peut correspondre à plusieurs graphies. A ce niveau, il est indispensable d'en être conscient pour diminuer les erreurs autant en compréhension qu'en expression orale. Les principales graphies présentes dans la chanson ont permis aux élèves de créer une colonne de voyelles [ɔ̃ ] et [ ɛ̃ ] et [ ɑ̃].

- Le son /ɑ̃/ est représenté par [an],[en]et[em] .
- Le son /ɛ̃/ est représenté par [ain],[en],[ in]et [im].
- Le son /ɔ̃/ est par représenté [on].

Ce qui a permis aux élèves de distinguer que, bien que différentes, il arrive que ces lettres se prononcent de la même manière. Cette activité a été réalisée sans grande difficulté par l'ensemble des apprenants, mais trois d'entre eux ont tout de même trouvé trois prononciations distinctes (une ou deux pour chaque graphie), soulignant ainsi la difficulté liée au passage de la graphie à la phonie.

Pour amener les élèves à différencier les voyelles [an], [in], [on], nous avons par la suite travaillé sur ces phonèmes, en leur demandant de les repérer dans la chanson et de relever les mots qui ne correspondaient pas à ce qu'ils entendaient. Les mots relevés ont été « longueur », « blessant »,

---

<sup>1</sup> 1 CF. TROCM-FABRE, Hélène, 1<sup>er</sup> Novembre 1993, « Le savoir apprendre, logique, étapes et structuration » FFCN N° 372.PAGE 9-16.

<sup>2</sup>Voir annexe n° 7 page145

<sup>3</sup> Voir annexe n°8 page145-146

« quand », « souviens », « m'emporte ». Ce qui marque une constante dans la réalisation phonétique des voyelles nasales [an] et [on] ensuite [in] et [en]. Afin d'éviter une généralisation d'une règle phonétique erronée, nous avons demandé aux apprenants de voir comment nous prononçons ces mots et par la suite ils ont constaté qu'il y a une différence. Un dernier exercice de fixation a permis d'achever cette tâche sur les trois voyelles nasales, où dans une liste de mots écrits et lu à haute voix par moi-même, les élèves devaient barrer l'intrus<sup>1</sup> .

Dans la phase de compréhension globale, les apprenants ont bien compris l'intitulé, le texte. A l'issue de la première écoute, les élèves ont donné leur avis sans difficultés, à part trois d'entre eux qui n'arrivaient pas à donner un sens à leur phrase. L'idée portait sur les vertus comparées des périodes de l'année mais aussi sur la saison indiquée dans la chanson. Au fur et à mesure que l'on avançait dans le texte, nous nous sommes arrêtés pour donner des explications, de mots difficiles.

Exemples :

- |    |  |
|----|--|
| 1. | Suffocant : étouffant ; étonnant, renversant.                        |
| 2. | Blême : pale, blafard, sans couleur, sans éclat.                     |
| 3. | Langueur : mélancolie douce et rêveuse ; attendrissement dépression. |
| 4. | Monotone : qui est sur le même ton : chant monotone.                 |

La séance ne s'est pas terminée comme nous l'avons espéré, mais comme même nous avons imposé un tour de parole pour que tous les apprenants nous donnent leur opinion sur la difficulté des exercices effectués. Six apprenants ont fait un réel blocage vis-à-vis de l'aspect culturel de la chanson. D'autres ont fait preuve d'anticipation, ils avaient argumenté leur avis et sans difficultés. Notre objectif était de sensibiliser les apprenants sur la confusion entre les voyelles nasales citées avant qui peuvent empêcher la compréhension, d'un point de vue sémantique.

---

<sup>1</sup> Voir annexe n°9 page146

### 3. Séquence pédagogique<sup>3</sup> : l'intonation et les voyelles mal prononcées.

#### 3.1 Déroulement prévu :

La séquence est prévue pour une séance de (90 minutes). Pour cette dernière<sup>1</sup>, nous avons utilisé un seul type de document (support sonore). Nous disposons toujours de 2 heures .S'il y a des imprévus, le reste du temps est consacré pour le chant.

Les étapes de cette séance consistent à :

- . Traiter le phonème fautif (trop grave, trop aigu, trop tendu, trop relâché, trop ouvert, et fermé.
- . Chercher des mots dans les couplets de la chanson proposée ou l'entourage sera favorable, moins favorable, défavorable.
- . Trouver dans les couplets proposés des intonations qui complèteront la même progression de l'entourage choisi du plus favorable au très défavorable. Il faut donc en créer pour toutes les problématiques pour les élèves.

La séance commence par une pré-écoute de la chanson qui cible le phonème /y/ pour une durée une (5 minutes), afin qu'ils se familiarisent avec le contenu du document, ensuite distribuer à chaque apprenant la fiche d'activité.

Après, on distribue les exercices qui se focalisent sur la compétence phonétique pour développer une écoute active chez les apprenants<sup>2</sup>. La première activité présente un questionnaire de type (oui) ou (non) qui cible le phonème fautif [y], mais également l'intonation dans les énoncés proposés dans la chanson, les apprenants devaient y répondre à l'aide du document. Une deuxième écoute était nécessaire.

La deuxième activité<sup>3</sup> présente un questionnaire de type oui ou non après avoir écouté la chanson. A ce stade nous travaillerons toujours dans un contexte, jamais sur un mot ou son isolé, le principe de base est de mettre en œuvre le son mal entendu [oe], ou mal prononcé dans un entourage le plus favorable possible (phonème et intonation) puis d'aller au fur et à mesure vers un entourage de plus en plus défavorable pour voir si les apprenants ont compris mon intention ou pas. Concernant le phonème [oe], une deuxième écoute était nécessaire ; les autres apprenants

---

<sup>1</sup> -voir annexe n°1 page147-150

<sup>2</sup> -voir annexe N°2 page150-151.

<sup>3</sup> - voir annexe N°3 page151-153.

écoutent et mémorisent le son le [oe] répété par un autre, l'audition dans ce processus est aussi important que la répétition autant qu'une mauvaise audition. De même, on ne corrige qu'une seule erreur phonétique à la fois.

Il est évident que les apprenants commentent des erreurs de prononciation et les résultats de correction ne sont jamais immédiats, car l'apprenant doit se libérer des habitudes d'écoute et de prononciation de sa propre langue maternelle pour pouvoir acquérir au fur et à mesure la maîtrise du système phonologique de la langue cible. Donc, il est impératif de faire répéter des énoncés communicatifs qui ont du sens.

Pour l'activité (3et4)<sup>1</sup>, nous avons fait un travail sur la répétition progressive et régressive, mais également sur le découpage en groupe rythmique. Ces dernières offraient la possibilité de comprendre que l'intonation peut empêcher la communication et ne pas comprendre l'intention du locuteur. Mais encore elle peut changer l'accentuation à la fin et au début du groupe rythmique. Les apprenants devraient construire des phrases à partir de l'énoncé proposé en utilisant des répétitions progressives et régressives. À ce stade nous leur avons signalé qu'il y a souvent plus de formes à répéter dans la répétition régressive mais également qu'il est possible de produire la méthode avec des sons « da da da » avant de faire répéter la phrase : exemple

Il va bien ? ↗ = da da da ↗ ou la la la ↗

1 2 3 ↗ 1 2 3 ↗ 1 2 3 ↗

A cela se rajoute l'intonation qui dépend de chaque syllabe accentuée dans une même phrase. Après toute syllabe accentuée, la mélodie de l'énoncé monte ou descend. Une phrase peut correspondre à schéma descendant ou ascendant. L'intonation et le rythme contribuent amplement à la musicalité de la langue. Les comptines et chansons sont des activités pour une familiarisation avec la mélodie de la phrase.

La correction du rythme et de l'intonation peut intervenir dans toutes les activités de l'oral. Or, la méthode de la correction ne peut jamais faire répéter tous les apprenants, mais élèves par élèves et l'intervention dure de 10 à 20 secondes pour chaque élève pour le corriger lors d'une activité orale.

### **3.2 Narration réel :**

---

<sup>1</sup> -voir annexe N° 4page153.

En ce qui concerne la première activité, pour le son [y] douze apprenants avaient de réponses justes<sup>1</sup>, repéraient une intonation montante et descendante en compréhension orale et identifiaient les différents types dénoncés. Mais également ce sont les mêmes apprenants qui avaient bien compris que le son [y] est tendu et fermé comme le son [i] et [u]. Or les apprenants qui avaient donné de fausses réponses ne voyaient toujours pas l'objectif de ces activités. De plus, ils n'arrivaient pas à repérer les intonations précises dans les étapes de l'activité. Du coup ceux sont les mêmes apprenants qui ont tendance entendre le son [y] comme en arabe dialectal, cela explique que ces apprenants se reportent facilement au système de leurs langues maternelles et prononcent les sons en français comme les sons en arabe dialectale.

Pour cela, nous avons demandé aux apprenants en prononciation de montrer la projection des lèvres en avant, ils réussirent facilement et progressivement dès cette phase à reproduire le son [y] désiré.

Ensuite, on chante en groupe la chanson proposée, chaque groupe de cinq élèves chantaient le couplet ou la comptine qui lui étaient demandés. Concernant la deuxième activité, pour la correction phonétique des sons [oe] et [O], huit apprenants avaient donné des réponses fausses<sup>2</sup>. Les apprenants qui avaient donné des réponses justes avaient compris et repéré les différentes intonations dans toutes les étapes de l'activité. Ils ont aussi fait la différence quand il y a une affirmation ou interrogation ou exclamation, c'est-à-dire la fonction distinctive. Or, pour ceux qui avaient donné de fausses réponses ne distinguaient guère les intonations du locuteur. Ils donnaient une autre fonction expressive.

Ex : pourquoi le professeur ne sourit-il pas ?                    ↑

De même, quand ils avaient des intonations montantes, ils marquaient une intonation descendante. Pourtant les énoncés proposés étaient simples et adaptés à leur niveau. De plus c'étaient les mêmes apprenants qui prononçaient trop grave le son [oe]. Plus on avance dans les étapes de l'activité plus la tâche devient difficile pour eux.

En production orale, les intonations pourront être reproduites pour amener les élèves vers plus d'authenticité, pour cela nous avons demandé aux élèves de ne pas syllaber c'est-à-dire ne pas ralentir d'une façon exagérée au point d'accentuer les syllabes pour ne pas déformer l'intonation, mais également leur faire sentir quelle est mon intention de communication. Ce travail sur

---

<sup>1</sup> -voir annexe N° 5 page 153-154.

<sup>2</sup> -voir annexe n°6 page 154.

l'intonation a été complétée par une étude brève sur l'intonation des énoncés interrogatifs et exclamatifs à travers la chanson proposée.

En ce qui concerne (l'activité<sup>3</sup>)<sup>2</sup>, treize apprenants avaient réussi à donner des réponses complètes<sup>1</sup>, ils savaient comment découper en groupe rythmique et sans difficultés. Bien évidemment, ils ont déjà été sensibilisés avec ce genre de répétition progressive ou régressive. Ce qui est avantageux, c'est qu'ils avaient compris que la fonction distinctive est la même c'est-à-dire l'interrogation, malgré le nombre de phrases. Pour les sept apprenants qui ont donné des réponses incomplètes, ils ne savaient pas comment marquer les frontières des groupes rythmique dans les phrases, ni l'accentuation au début en répétition progressive. Pourtant on a travaillé aussi souvent sur ces formes de répétitions et ce genre d'activité.

Pour (l'activité<sup>4</sup>), bien évidemment les résultats sont presque les mêmes ceux qui arrivaient à saisir la répétition progressive, arrivaient forcément à comprendre la répétition régressive<sup>2</sup>. Ce travail sur l'accentuation des mots dans la phrase a été complété par une étude brève<sup>3</sup> sur l'intonation et l'accentuation dans la phrase.

Malgré quelques insuffisances, grâce à ces formes de répétition, on peut corriger le rythme, l'intonation, une façon de les initier aux particularités mélodiques et phonétiques de la langue française.

La séance s'achève par une phase de chant de (30 minutes) : c'est le moment d'inviter les élèves à chanter la chanson proposée en groupe de (5 élèves), la classe est répartie en 4 groupes, cette phase s'est déroulée de la manière suivante :

- les élèves peuvent chanter toute la chanson avec ou sans gestes.
- un 1<sup>er</sup> groupe chante le premier passage, un 2<sup>eme</sup> groupe chante le deuxième passage, un 3<sup>eme</sup> groupe chante le troisième passage puis le 1<sup>er</sup> groupe peut continuer la suite ou recommencer le premier passage.
- un groupe chante et les trois groupes écoutent pour repérer les phonèmes fautifs et dire à leurs camarades qu'ils avaient commis une erreur dans telle ou telle phrase.

---

<sup>1</sup> -voir annexe n°7 page 155

<sup>2</sup> - voir annexe n°8. page 155-156

<sup>3</sup> -voir annexe n°9. page 156-157



La séance s'est terminée comme prévue à la seule différence que j'ai pu les sensibiliser à l'importance de l'intonation dans la compréhension en réception, juste dans la communication orale en production.

#### **4. Séquence pédagogique 4 : les consonnes mal prononcées**

##### **4.1 Déroulement prévu :**

La séquence est prévue pour une séance de (90 minutes) et se divise en quatre étapes.

- une étape pour la consonne [V] et [F] prévue pour une durée de 30 minutes.
- une étape pour la consonne [P] et [b] prévue pour une durée de 30 minutes.
- une étape pour les erreurs de rythme prévue pour une durée de 10 minutes.
- une étape pour le chant prévue pour une durée de 20 minutes.

Le support utilisé pour cette séquence était le lecteur CD.

Nous nous sommes inspirés dans cette démarche de la fiche pédagogique<sup>1</sup> « Les consonnes mal prononcées » sous forme d'activités de (jeux audio proposée sur le moteur de recherche « apprendre le français à travers la chanson ». Un support tout trouvé pour introduire des activités de remédiation sur les erreurs remarquées. Au départ ce genre de document m'est apparu un peu trop infantile pour mes apprenants, mais dans un autre sens il m'a paru plus sympathique pour eux autant que pour moi de travailler sur un répertoire des comptines authentiques ciblant les incorrections phonétiques qui entravent la prononciation correcte de la langue cible.

Ces dernières n'ont pas été choisies par mes apprenants, ceux-ci auraient probablement souhaité travailler sur les chansons plus actuelles mais qui ne présentent guère des aspects grammaticaux corrects ou parfois un vocabulaire trop familier. L'intérêt phonologique était limité pour notre objectif. Donc nous avons choisi des (comptines) présentant un rythme adapté aux activités que nous voulions proposer aux apprenants qui sont en difficultés, de manière à ce que les sons [P], [b] et [v], [f], leur sautent aux oreilles en traitant le rythme et l'intonation.

On commence par simplifier le déroulement de la séance puis distribuer à chaque apprenant la fiche « d'activités<sup>1</sup> »<sup>2</sup>. Ensuite on les invite à une première écoute de la chanson « 1 » qui met le

---

<sup>1</sup> Voir annexe n°1 page 158-162

<sup>2</sup> Voir annexe n°2 page 162-163

phonème [v] en position finale avec une intonation descendante en indiquant que le son [v] est grave. Puis fait faire écouter la chanson « 2 » et « 3 » qui met le son [v] toujours en position finale, cette fois-ci, avec une intonation montante. Après, on les invite à écouter attentivement la chanson « 2 » qui met le son [v] dans un environnement défavorable, c'est-à-dire aigu et tendu exemple : son [i].

Pour la quatrième étape, on propose pour les apprenants d'écouter la chanson « 4 » et « 7 » qui mettent le son [v] dans un environnement défavorable, c'est-à-dire aigu et tendu tel que le son [i] ou le son [eu] avec une intonation montante c'est-à-dire exclamative.

Pour la cinquième étape on invite les apprenants à écouter les énoncés proposés ensuite la chanson « 7 » qui introduit les deux sons [v], [f] mais cette fois-ci avec une intonation montante et descendante.

Dans l'activité « 2 », on demande aux apprenants de trouver trois mots dans les chansons (« 2 » et « 3 »)<sup>1</sup> avec un son [v] en position finale pour les mettre dans des phrases correctes avec une intonation descendante ensuite montante. Concernant l'activité « 3 », on demande aux apprenants de trouver trois phrases qui introduisent les deux sons [f], [v] avec une intonation montante puis descendante.

On adopte la même démarche pour les sons [p] et [b]. Tout d'abord, on propose aux apprenants une activité « 4 »<sup>2</sup> qui traite le son [p], par la suite on distribue à chaque apprenant l'activité pour les inviter à écouter les mots suivants « **p**ingouin ! », « **P**ierrot ! », « **p**lume ! », à chaque fois qu'ils écoutent un énoncé qui se trouve dans la comptine, ils doivent répondre à un questionnaire type (oui) ou (non).

En ce qui concerne la deuxième étape, on propose aux apprenants d'écouter la comptine qui met le son [p] en position initiale mais avec une intonation descendante.

Pour la troisième étape, on invite les apprenants à écouter les énoncés qui incluent le son [p] au milieu du groupe rythmique, avec une intonation montante.

Pour la quatrième étape, on demande aux apprenants d'écouter l'énoncé suivant « je **p**ars, suis dire la vérité » qui met le son [p] au milieu du groupe rythmique, avec une intonation descendante.

---

<sup>1</sup> Voir annexe n°3 page 163-164

<sup>2</sup> Voir annexe n°4 page 164-165

Pour la cinquième étape, on invite les apprenants à écouter la chanson « 3 » qui introduit les deux sons [p] et [b] à la fois dans le même énoncé, avec une intonation descendante puis montante.

Quant à la cinquième activité<sup>1</sup>, elle sert à demander aux apprenants de trouver trois mots avec un son [p] en situation initiale puis de les mettre dans des phrases correctes avec une intonation montante ensuite descendante.

Dans l'activité « 6 »<sup>2</sup> on demande aux apprenants de trouver trois phrases qui introduisent le son [p] et le [b] avec une intonation montante puis descendante.

Dans l'activité suivante, nous avons travaillé sur les erreurs de rythme, mais avant cela on a proposé aux apprenants l'activité « 7 »<sup>3</sup> partagée en quatre exercices, qui consistent à segmenter les phrases en syllabe.

Le premier exercice demandait aux apprenants de syllaber à l'oral la phrase suivante : « Elles arrivent avec du retard » et ensuite on pose la question suivante : « combien de syllabes orale y a-t-il ? ».

NB : on ne prononce pas le son « e » en position finale généralement, sauf dans des mots courts : je, de, ce, me... et sauf quand on veut éviter une suite de trois consonnes orales dans un groupe rythmique.

Pour le deuxième exercice, on demande aux apprenants d'écouter attentivement l'énoncé suivant : « Elle va « » Tlemcen demain » et dire qu'elle est la syllabe qui manque.

Le troisième exercice invite les apprenants à écouter l'énoncé suivant : « Elles adorent la vie ! » et poser la question : « qu'elle est la fausse syllabe qui est prononcée ? ».

Quant au quatrième exercice, il propose aux apprenants d'écouter les deux énoncés suivants mal prononcés :

« Son regard-**[d]** est joli ! », le son [d] est prononcé à la fin.

Ensuite le second énoncé :

« Il est moins peti-**[t]** que son frère », le son [t] est prononcé à la fin.

---

<sup>1</sup> Voir annexe n°5 page 165

<sup>2</sup> Voir annexe n°6 page 165

<sup>3</sup> Voir l'annexe n°7 page 165-166

Après, on pose la question : « quel est le son qu'on ne doit pas prononcer ? »

La séance se termine par une production orale des élèves, c'est le moment de les inviter à chanter les chansons proposées en groupe de 5 apprenants. L'expression orale est travaillée par le chant et les comptines par la répétition des paroles en vue de leur mémorisation. Cependant, ce genre d'activités orales ne se limite qu'à l'imitation d'énoncés figés qui ne favorisent pas la communication.

#### **4.2 Narration du réel :**

La séance s'est déroulée en quatre phases.

En ce qui concerne la première activité<sup>1</sup> qui vise le son [v], [f], dix-sept apprenants avaient des réponses justes, ces derniers savaient repérer les intonations montantes et descendantes dans les comptines proposées. Seulement trois apprenants n'avaient pas réussi cette activité. Quand nous leur avons demandé de répéter ces énoncés, avec une exclamation ou une interrogation, ils ont donné une autre fonction expressive telle que la jalousie ou un reproche d'une part. D'autre part, ils avaient tendance à prononcer trop tendu. A ce moment là, nous leur avons montré comment relâcher car le son [f] est tendu comme le son [p]. Le problème qui se pose, c'est que les trois apprenants savaient bien que le son [v] et [f] ne se prononcent pas de la même façon, mais dès qu'il y a un enchaînement des énoncés, le phénomène se manifestait et pourtant le système consonantique de la langue française est le plus simple pour les arabophones... Seuls quelques sons sont difficiles à prononcer car le son [v] ou le [p] n'existe pas en arabe.

Quand aux résultats de l'activité «2» et «3», dix-sept apprenants<sup>2</sup> avaient réussi à construire des phrases correctes et sans difficultés. Seuls trois apprenants ne savaient quoi écrire.

Concernant l'activité « 4 »<sup>3</sup>, dix sept apprenants avaient réussi à repérer toutes les intonations dans les énoncés, qu'elles soient montantes ou descendantes, et à travers toutes les étapes de l'activité. Mais pour les mêmes trois apprenants qui n'avaient pas réussi à faire la différence entre le son [v] et [f], ils avaient échoué encore une fois à faire la différence entre le son [p] et [b], au lieu de tendre le son ciblé, ils avaient tendance à trop relâcher au point prononcé le son [b] comme le son [p]. Pour cela nous avons cherché tous les mots possibles qui portaient les sons [p] et [b] pour en faire la distinction.

---

<sup>1</sup> Voir l'annexe n°8 page166

<sup>2</sup> Voir annexe n°9 page167

<sup>3</sup> Voir annexe n°10page168

Ensuite, nous leur avons fait comprendre comment tendre et comment relâcher en mettant le stylo dans la bouche pour ressentir le son fautif.

Concernant l'activité (« 5 » et « 6 »)<sup>1</sup>, dix-neuf apprenants avaient réussi à construire des phrases correctes et sans difficultés. Or, parmi les trois apprenants qui n'avaient pas réussi cette activité, deux entre eux ont fini à prononcer le son [p] correctement, car ils avaient compris enfin comment relâcher et tendre le son [p]. Seul un apprenant n'avait pas réussi à dépasser cette difficulté. Ce qui explique qu'il n'a pas intériorisé les règles de prononciation d'une part. D'autre part, le son [p] n'existe pas en arabe. Selon lui, c'était pénible de le prononcer convenablement. C'est pour cette raison que nous avons choisi la chanson qui peut offrir les répliques où le son [p] est répété à plusieurs fois. De cette façon l'apprenant comprendra que les sons [p] et [b] ne se prononcent pas de la même manière. Au fur et à mesure, on peut corriger cette difficulté. La démarche utilisée pour chacune des activités suggérées est inductive :

- On remarque un phénomène à partir de mots présents dans la chanson.
- On met en œuvre à partir de mots qui présentent le même schéma.
- A partir des faits constatés, on tente d'en déduire une règle qui puisse s'appliquer pour chacun de ces mots.

Cette méthode a été adoptée dans l'intérêt de faire montrer les régularités de la langue française aux apprenants, en souhaitant qu'une démarche inductive leur permette de mieux intérioriser certaines règles.

En ce qui concerne l'activité «7»<sup>2</sup>, les résultats du premier exercice ne sont pas convaincants. Seuls dix apprenants avaient réussi à bien syllaber l'énoncé proposé et marquer les frontières rythmiques, ils avaient fini par trouver 8 syllabes orales.

Ex : « Elles arrivent avec du retard ».

Il s'agit de la syllabe à l'oral et non à l'écrit, comme en prosodie. Or, dix apprenants avaient cru que les syllabes à l'oral et le même à l'écrit. Ce qui n'est pas tout-à-fait le même cas. Pour cela nous avons expliqué de la façon la plus simple qu'une syllabe se définit par une force articulatoire supérieure de son noyau.

Ex :

---

<sup>1</sup> Voir annexe n°11 page 168-169

<sup>2</sup> Voir annexe n°12 page 169-170

- 1ex [a] (la voyelle « a »)
- 2ex [aaaaa] (une série de « a » séparés les uns des autres).

En effet, en français, une syllabe a toujours comme noyau une seule voyelle. Comme exemple une voyelle est égale une syllabe. Mais autour de cette voyelle, on peut trouver une ou plusieurs consonnes et une ou plusieurs semi-voyelles. De même, là où il y a des syllabes, il y a aussi des frontières syllabiques, c'est-à-dire des points de contact entre une syllabe et une autre. En d'autres termes, dans la chaîne parlée, il faut savoir où couper. Or, il est possible de postuler un certain nombre de règles de base pour la division en syllabes. Bien évidemment, c'est le seul exercice qui m'a pris beaucoup de temps, car les apprenants avaient eu plus de mal à segmenter justement d'une part. D'autre part ils ne savaient pas comment former une règle à partir de ce qu'ils avaient constaté, ce n'est qu'après trois ou quatre séances, qu'ils avaient réussi à comprendre comment segmenter à l'oral comme à l'écrit.

Pour l'exercice n°2, l'ensemble de mes apprenants n'a pas eu de mal à trouver la syllabe manquante et qui est la préposition « à », à part un apprenant. Le problème c'est qu'il avait réussi à la trouver, mais il avait pris pour l'auxiliaire « avoir ». Cela confirme qu'il a confondu entre l'auxiliaire « avoir » et la préposition « à ». Pour cela nous avons montré brièvement les homophones et nous leur avons expliqué que ces derniers sont tous les mots qui se prononcent de la même façon mais dont l'orthographe change, et que ces mots donnent souvent un sens différent à la phrase. De même, on a aussi expliqué qu'il y a des homophones grammaticaux qui désignent ainsi des mots au son similaire mais de différentes catégories grammaticales.

Ex :

- un **bal** / une **balle** (homophone)

- il **a** un collier **à** son cou. (Homophone grammatical)

Concernant l'exercice n°3, dix-sept apprenants avaient compris que les deux consonnes à la fin d'un verbe à la troisième personne au pluriel ne se prononcent pas. Or deux apprenants avaient prononcé les sons fautifs. Pour cette raison, il est important de signaler que les erreurs commises par ces apprenants viennent de l'association entre un phonème et une graphie. Quand l'apprenant ayant intériorisé le système graphique de sa langue maternelle, fait ce genre d'erreur, autrement-dit en arabe dialectale la dernière syllabe dans un mot se prononce. C'est pour cette cause, que l'apprenant a prononcé les mots en français comme en arabe.

Quant à l'exercice n°4, encore une fois, la même erreur s'y est manifestée pour les trois apprenants. Les mêmes difficultés des sons fautifs tel que le son [t] ou le son[d] se révélaient, une raison de plus pour expliquer aux apprenants que le mot qui se termine par une consonne ne se prononce pas mais par contre il y a des consonnes qui font une exception comme le verbe (pétrir) ou le mot (peur), (danseur). En effet, Il n'y a pas une règle générale pour savoir si la consonne à la fin du mot se prononce ou pas, à part sentir le son du mot français.

A la fin de cette séance, les apprenants avaient chanté en groupe de cinq apprenants, mais cette fois-ci le chant avait été accompagné d'un instrument (guitare). Pourquoi la présence de ce dernier ? Parce qu'en suivant le rythme du tempo et de la guitare on peut prononcer correctement les phrases dans la chanson et on fait moins d'erreurs pour articuler convenablement. Alors ils répétaient les passages qui leur ont été demandé en fredonnant l'air et de scander le rythme de différentes façon en claquant des doigts, en répétant une même syllabe, en frappant dans leurs mains). Ensuite, on a partagé le cercle formé par les apprenants en quatre groupes, pour attribuer à chaque groupe l'un des vers de la comptine. Nous nous sommes rendus compte qu'ils mémorisaient très facilement ce que je leur apprenais et qu'ils prenaient énormément de plaisir à réutiliser et à réemployer certaines formules ainsi apprises.

## **5. Séquence pédagogique5 : Comprendre la culture de l'autre.**

### **5.1 Déroulement prévu :**

Nous nous sommes inspiré dans cette démarche de la fiche pédagogique « exploitation d'une chanson en classe de français » proposée sur le site [www.dailymotion.com](http://www.dailymotion.com)

Avant de commencer cette séance, on veille à ce que tout soit prêt dans la salle pour réaliser l'activité<sup>1</sup>, ceci afin de gagner un peu de temps :

- Disposition des tables en fonction du nombre de groupe.
- En début de séance, on prend quelques minutes pour mieux éclairer l'objectif de l'activité.

Tout d'abord, on commence par les choses connues pour aller vers l'inconnu, afin de voir la réaction des élèves face à un document inconnu, le but étant d'évaluer leur degré d'autonomie en compréhension et de voir s'ils s'attachaient bien à relever les mots porteurs de sens.

---

<sup>1</sup> Voir annexe n° 1page171-172

Certes la chanson présentait une difficulté croissante car elle contenait des mots abstraits, des expressions difficile à saisir, mais il faut préciser que nous les leur avons choisis en fonction de leur niveau (A2), le niveau de la chanson se situe entre (A2) et (B1).

La séquence est prévue pour une séance d'heure partagée en quatre phases :

- une phase de pré-écoute prévue pour une durée de 10 mn.
- une phase de compréhension globale prévue pour une durée de 5 mn.
- une phase de compréhension sélective prévue pour une durée de 30mn.
- une phase de post-écoute prévue pour une durée de 15mn.

Lors de la première phase, on présente la chanson « Ne me quitte pas » en notant le titre, nom du chanteur et date de sortie de l'album au tableau pour montrer aux élèves que c'est un travail à faire à partir d'une chanson ancienne.

**Remarque :** Dans ce site, la chanson « Ne me quitte pas » est didactisée à plusieurs niveaux, qui peuvent aller de niveau A2 jusqu'au niveau C2. La chanson est la même, la seule différence c'est le genre activités qui est diffusé dans chaque niveau.

On distribue la première page de l'activité<sup>1</sup>. Ensuite, on propose un remue méninge sur l'auteur de la chanson à partir de l'observation de l'image de l'album et du chanteur. Durant cette phase de pré-écoute on pose des questions aux apprenants et on note les réponses<sup>2</sup>, au tableau. Une fois le remue-méninge effectué, on passe à la phase de compréhension globale et on verbalise la consigne « Je viens de vous distribuer les paroles de la chanson »<sup>3</sup>. Pour cela on demande aux apprenants de chercher les synonymes de « quitter »<sup>4</sup>. Ensuite on écrit le titre de la chanson au tableau. Les élèves comprennent le titre. Puis on leur demande de chercher en binôme à l'aide d'un dictionnaire tous les synonymes de « quitter » pour les classer en trois registres : standard, familier et soutenu.

Puis on invite les apprenants à une deuxième écoute afin qu'ils se familiarisent avec le contenu du document. Pour cela, on demande aux apprenants : « ce que veut dire (ne me quitte pas) ». Ensuite on improvise un petit dialogue dans lequel ils diraient cette phrase. Après la troisième écoute, on demande aux apprenants de donner leur impression sur cette chanson, la voix du

---

<sup>1</sup> Voir annexe n° 2page172

<sup>2</sup> Voir annexe n° 3page172-174

<sup>3</sup> Voir annexe n° 4page174-176

<sup>4</sup> Voir annexe n° 5 page176



chanteur, le rythme, si la chanson leur plaît ou pas) ». L'intérêt est d'être le plus possible en interaction avec les apprenants, dans une démarche de compréhension orale alternée, afin que ces derniers puissent parler le plus possible en langue cible. A l'issue de ce petit temps d'échanges, on note au tableau les synonymes trouvés.

Après la phase de compréhension globale, on passe à la phase de compréhension sélective. Pour cela on demande aux apprenants d'expliquer ce qu'est le mot concret et le mot abstrait. Après nous expliquons que les mots abstraits sont des mots difficiles à comprendre qui cachent un autre sens ou plusieurs sens », puis nous donnons des exemples. Ensuite nous expliquons que les mots concrets sont des mots faciles à comprendre » et nous donnons un ou deux exemples. Dans cette démarche, on demande aux apprenants de remplir dans une feuille de l'activité,<sup>1</sup> dix mots qui paraissent difficiles à comprendre et dix mots qui semblent être faciles à saisir

Dans l'étape suivante en grammaire, on explique que le narrateur de la chanson fait des promesses. Pour cela, il utilise le futur simple. Les apprenants devaient remplir dans une liste<sup>2</sup>, tous les verbes écrits au futur dans la chanson en verbes réguliers et irréguliers. Puis on s'explique que « Jacques BREL » caractérise les objets et les personnages dans sa chanson. Pour cela, il utilise des propositions relatives qui commencent par un petit mot « qui, que, où », les élèves devaient repérer ces petits mots<sup>3</sup> dans la chanson et les mettre dans des phrases complètes.

Après, on signale qu'il y a un autre pronom relatif que le chanteur n'utilise pas dans la chanson. On demande aux apprenants de trouver ce pronom et son emploi. Pour cela ils imaginent ensuite des phrases liées au thème de la chanson et dans lesquelles manque le pronom relatif. En ce qui concerne le mode de l'infinitif passé, on leur demande de trouver dans le texte tous les infinitifs et de les remplir dans la feuille de l'activité<sup>4</sup>. On signale par la suite que l'un des infinitifs est au passé. Pour cela, on demande lequel ?

On leur demande, encore une fois, d'observer la place de la négation et celle du pronom complément, pour qu'ils remarquent bien la phrase afin qu'ils puissent donner leurs réponses. Ensuite on pose des questions genres « pourquoi le roi est-il mort ? », « qu'est-ce que le roi a cru ? », « comment est-il mort ? ». Pour une dernière écoute, on demande aux apprenants d'écouter attentivement la chanson et de cacher les textes donnés pour compléter les trous

---

<sup>1</sup> Voir annexe n°6 page177

<sup>2</sup> Voir annexe n°7 page178

<sup>3</sup> Voir annexe n°8page 178

<sup>4</sup> Voir annexe n°9page 179

manquants de l'activité suivante<sup>1</sup>. Les mots trouvés sont notés au tableau, ensuite, on donne progressivement « les mots difficiles, les expressions... », On veille à ce que les apprenants aient bien le temps de noter ce qu'ils ont entendu.

Pour la partie de la prononciation et en particulier l'articulation du son [i], on demande aux apprenants de répéter ce court dialogue en l'imitant pour en faire d'autres répliques « Philippe vit ici avec Lydie », « Qui vit avec Lydie ? », « Philippe », « Chic », « ne me pique pas », « ce timide garçon ».

Concernant la chute du « e » caduc muet « quitte », on demande aux apprenants d'écouter la chanson en lisant le texte proposé pour souligner tous les « e » que dit « Jacques BREL ». Ensuite, on barre tous ceux qu'il ne prononce pas. Pour cela, on propose aux apprenants des mots tels que « (reviens), (Mercredi), (Samedi), (Dimanche) », pour montrer que le « e » peut toujours se maintenir dans la première syllabe du mot, mais il doit être conservé lorsqu'il est précédé de deux consonnes différentes et suivi d'une consonne, c'est ce qu'on appelle la règle de trois consonnes.

La séance s'achève par une phase de post-écoute, et la partie de l'expression orale se résume à débattre autour « d'un homme peut-il pleurer devant une femme ? » c'est le moment de donner la parole aux apprenants pour faire le bilan de l'activité et remettre en question leur autonomie langagière. La découverte de la chanson amorcée en classe dépassera les frontières de l'école pour continuer à la maison.

## **5.2 Narration du réel :**

Les supports utilisés pour cette séquence concernaient un lecteur CD et un dictionnaire de traduction. Avant d'exploiter la chanson en classe, nous voulions montrer aux apprenants de la manière la plus simple, que la chanson c'est aussi une mission de plaisir et de divertissement. Il faut qu'ils soient conscients que le français n'est pas uniquement fait pour étudier, pour faire des exercices. Pour cela, nous leur avons expliqué qu'on peut rire, danser, s'amuser en français avec des chansons mais aussi avoir une idée sur la culture étrangère.

Durant ces activités, notre rôle est de dynamiser les groupes en passant auprès de chacun d'eux et de répondre aux sollicitations des apprenants en les guidant dans leurs travaux et en les aidant à faire mieux leurs affiches.

---

<sup>1</sup> Voir annexe n°10 page 179-181

Au début, les apprenants avaient cru qu'ils ne devaient donner que les synonymes ou les définitions du mot « quitter » ; nous avons eu comme réponses : « laisser quelqu'un, abandonner, délaisser ». Nous leur avons expliqué que c'est bien de trouver les synonymes mais il faut les comprendre dans un contexte bien précis et les mettre en relation avec le sentiment du chanteur. En termes d'activités de classe, cela signifie que l'objectif principale d'une activité de compréhension et de travailler sur le contenu et non sur des mots ou une catégorie de mots. Une consigne telle que « donnez tous les synonymes du mot (quitter) n'assure pas en soi un travail sur le sens. Si les exercices de compréhension sont très souvent accompagnés d'exercices de lexique, de grammaire ou de phonétique, ces derniers ne sont pas en eux-mêmes des activités portant sur le contenu du document. Dans la perspective de l'enseignement/apprentissage d'une langue cible, on peut dire que le mot (comprendre) signifie accéder au sens fondamental du document lu et écouté.

Après un certain temps et à travers leurs réponses, nous avons constaté que les apprenants étaient conscients qu'il s'agissait d'un homme triste à travers le timbre de la voix, à part que leur vocabulaire n'était pas assez riche pour expliquer clairement. Seul un petit groupe de cinq élèves à l'aide d'un dictionnaire, cherchaient à bien s'expliquer avec des mots nouveaux pour m'impressionner. Ensuite, nous avons demandé leur avis sur le destinataire du message « Ne me quitte pas ».

À ce moment là, on avait eu les réponses<sup>1</sup> différentes, car les relations sentimentales et humaines les intéressaient. Les quelques minutes étaient riches, Ils avaient tous participé activement, à part un ou deux apprenants. Contrairement à leur timidité, ils prendre des risques pour se faire comprendre. Pour cela je leur ai même fourni des moyens linguistiques pour des expressions minima en insistant sur le fait que l'objectif n'était pas tant le contenu de leurs énoncés que la communication en langue étrangère.

A l'issue de la deuxième écoute, les apprenants avaient juste donné leur opinion sur le degré de la difficulté de la chanson et que les métaphores dans cette dernière sont difficiles à saisir. Pour cela nous leur avons donné des informations jugées importantes, sur le genre de la chanson et que le chanteur utilise des mots abstraits qui sont parfois difficiles à comprendre. Cependant, ce qui n'est pas rassurant c'est que les trois-quarts n'ont pas compris l'essentiel. Pour cela nous avons expliqué qu'il s'agissait d'une histoire d'amour que racontait le chanteur. Au niveau du

---

<sup>1</sup> Voir annexe n°11page181-182

décodage sémantique, la construction du sens s'appuie bien évidemment sur plusieurs habilités mais dépend également, en fonction des documents, de tout un réseau complexe de savoirs culturels, de représentations, du raisonnement logique mais aussi de l'imagination.... Un apprenant peut très bien avoir identifié le sens de différents mots, mais ne pas avoir été capable de construire le sens global. Comment l'aider dans cette approche progressive du sens ? Quelles étapes intermédiaires peut-on proposer ?

Il s'agit, dans la mesure du possible, de suggérer un accompagnement personnalisé pour permettre à chaque élève d'être capable d'une part d'accéder au sens du document sonore, d'autre part d'en assurer la restitution, écrite ou orale.

Dans le même sens, on avait demandé aux apprenants de trouver les mots concrets et les mots abstraits. Les résultats<sup>1</sup> prouvaient qu'ils voulaient comprendre ces mots pour arriver au vrai sens du message et élargir leurs connaissances.

Pour les verbes écrits au futur, seize apprenants<sup>2</sup> avaient réussi à les classer en verbes réguliers et irréguliers, à part quatre apprenants qui n'avaient pas vraiment une idée sur les verbes du premier groupe et les verbes du troisième groupe. Pour cela, on s'est arrêté sur ce point, pour montrer que les verbes du premier groupe ne se terminent pas « er ». Ensuite les verbes du deuxième groupe se terminent pas « ir », et que les verbes du troisième groupe se terminent par « oir », « re », « ir ».

Pour les pronoms relatifs<sup>3</sup>, tous les apprenants avaient réussi à les repérer sans difficultés, à part le pronom « dont ».

Pour ne pas influencer le timing de la séance, nous leur avons donné une bref explication sur le pronom relatif « dont ». Pour les verbes à l'infinitif<sup>4</sup>, tous les apprenants avaient aisément trouvé ces derniers. Certains avaient même donné des définitions pour que je constate que leurs réponses n'étaient pas hasardeuses.

La phase suivante, où il s'agissait pour les apprenants de compléter les paroles de la chanson, avait été très positive<sup>5</sup> car la majorité avait bien participé. Les apprenants sont arrivés à la conclusion que les déterminants complétaient le sens de la phrase.

---

<sup>1</sup> Voir annexe n°12page182

<sup>2</sup> Voir annexe n°13page183

<sup>3</sup> Voir annexe n°14page183

<sup>4</sup> Voir annexe n°15page184

<sup>5</sup> Voir annexe n°16page184-185

Au fur et à mesure que l'on avançait dans le texte, nous nous sommes arrêtés pour donner des explications<sup>1</sup>. Je me suis rendu compte que le texte exige un effort de leur part et que la compétence linguistique ne suffit plus, l'élève doit mobiliser des compétences spécifiques pour connaître la culture de la langue cible.

Après avoir montré les compétences communicatives dans la chanson (supplier, promettre, exiger), nous avons consacré un petit temps pour la partie de la prononciation. Pour cela, nous nous sommes inspirés de l'ouvrage « introduction à la phonétique du Français » de Fernand Carton.

Pour la prononciation juste de la voyelle [i], nous leur avons demandé de répéter et imiter les répliques telles que « Philippe vit ici avec Lydie » ou « chic ». L'opération avait été positive et sans difficultés.

Pour la chute du « e » caduc muet « quitte », presque tous les apprenants avaient barré tout ce qui ne se prononce pas, car ils avaient mémorisé la règle de trois consonnes effectuée dans les séances précédentes, L'opération s'est faite sans peine.

La séance ne s'est pas terminée comme nous l'avons espéré à la seule différence que nous avons imposé un tour de parole pour que tous les apprenants débattent autour « d'un homme peut-il pleurer devant une femme ? ». Les réponses<sup>2</sup> étaient variées. Certains avaient montré leur savoir-faire en ce qui concerne les relations affectives entre les hommes et les femmes. Tout le monde avait participé car le sujet les intéressait vraiment d'un point de vue social et affectif.

## **6. Séquence pédagogique 6 : Comprendre à travers le vidéo-clip**

### **6.1 Dérroulement prévu :**

Les supports utilisés pour cette séquence<sup>3</sup> étaient le vidéo-clip et le texte de la chanson.

Nous nous sommes inspirés dans cette activité de la fiche pédagogique « Apprendre à travers les vidéo-clips » proposée sur le site ([www.leplaisirdapprendre.com](http://www.leplaisirdapprendre.com)).

Nous avons choisi de travailler sur la chanson « Je veux chanter pour ceux qui sont loin de chez eux » de Michel Berger, le clip vidéo constitue une unité sémantique courte. Il s'agit d'une chanson et de sa mise en image c'est un document vivant, appartenant résolument à la réalité contemporaine de ce monde, mais il permet également de faire la connaissance de l'artiste concerné d'une part. D'autre part il servira pour les apprenants de déclencheur à des activités qui exploreront les différents constituants du clip : le document vidéo, la musique, et les paroles.

---

<sup>1</sup> Voir annexe n°17 page 185

<sup>2</sup> Voir annexe n°18 page 185-186

<sup>3</sup> - voir annexe n°1 page 187-188

Nous ajoutons que le document n'est pas partiellement linguistique, il peut être utilisé à différents étages. Ce support est destiné à développer la compréhension chez les apprenants, tout en sachant que ce dernier était tout-à fait adapté à leur niveau (A2) et nous avons procédé de la manière suivante :

Avant le visionnage du clip sans le son, on a simplifié la démarche pour rendre les choses encore plus simples afin de s'incliner progressivement vers les choses inconnues.

Le document visuel est le vidéo-clip qui s'intitule « je veux chanter pour ceux qui sont loin de chez eux » fait par « Michel Berger », et interprété par « LAAM », les apprenants devaient répondre aux questions <sup>1</sup> après avoir visionné le document sans le son.

La cible de cette activité était de pousser l'apprenant à déchiffrer les images, deviner et formuler des hypothèses à travers les images animées, afin de les préparer à l'expression orale. Cette activité <sup>2</sup> était suivie d'un deuxième visionnage mais cette fois-ci avec le son, ce qui donne aux apprenants la possibilité de vérifier leurs hypothèses et choisir le meilleur titre.

Pour une compréhension bien approfondie du reportage, le même document est utilisé en deux étapes : visionnage complet du vidéo-clip qui était suivi d'un QCM. Ensuite, un visionnage fractionné, où chaque apprenant devait décrire une séquence. Avant de passer à un autre exercice<sup>3</sup>, une ultime vérification sur le degré de leur compréhension<sup>4</sup>. Ces derniers devaient résumer en quelques mots les faits qu'ils avaient vus dans le vidéo clip.

Pour l'exploitation grammaticale<sup>5</sup>, l'élément récurrent dans le document était le subjectif présent. Les apprenants devaient faire un repérage, nous les avons aidés à justifier son utilisation et à proposer les différentes valeurs.

Pour la production orale <sup>6</sup> les apprenants étaient invités à faire un petit débat sur la solitude, la misère, l'exil. Plusieurs sujets ont été suggérés afin qu'ils puissent choisir l'un d'entre eux qui leur paraît simple et facile à comprendre. Pour chaque sujet, nous avons proposé des sites ou des vidéo-clips qui pourraient leur servir à avoir des données complémentaires.

## **6.2 Narration du réel :**

---

<sup>1</sup> -voir annexe n°2 page188

<sup>2</sup> -voir annexe n°3 page188-189.

<sup>3</sup> -voir annexe n°4 page189.

<sup>4</sup> -voir annexe n°5 page189

<sup>5</sup> -voir annexe n°6page189.

<sup>6</sup> -voir annexe n°7page189-190.

Les résultats de la compréhension orale n'étaient pas convaincants, le premier visionnage n'a pas suffi. Les apprenants demandaient un deuxième visionnement pour répondre aux questions « activité qui consiste à faire la description des images ».

Nous avons constaté que la plupart des apprenants avaient réussi à repérer les éléments les plus essentiels<sup>1</sup>. On constate aussi qu'il n'y a pas de grands changements entre les hypothèses et les thèmes des vidéo-clips. Cependant, on peut dire que les apprenants ont bien saisi d'une façon globale, le contenu du vidéo-clip. Nous avons montré aux apprenants la différence entre l'hypothèse et le titre après le visionnage intégral avec le son. Toutes les hypothèses ont été maintenues et les apprenants avaient opté pour « l'exil, la solitude et la misère » comme meilleur titre.

Pour la deuxième activité<sup>2</sup>, nous avons obtenu 75 % de réponses justes pour la première question qui a été suggérée avant le visionnage de la vidéo, ce qui explique le taux élevé de réponses justes. Nous avons presque le même pourcentage pour la deuxième question puisque la phrase a été prise telle quelle est. Les apprenants ont pu l'ancrer dans leurs mémoires. En revanche, seulement une ou deux réponses ont été obtenues pour la troisième question sur les personnes « qui se sentent seules dans la chanson ? »<sup>3</sup>. Néanmoins, les images étaient claires dans le vidéo clip. Et le message linguistique sonore contenait des réponses dans le premier couplet de la chanson, qui montrait clairement à qui s'adressait réellement la chanteuse.

L'activité « 4 »<sup>4</sup> visait une compréhension plus approfondie de la chanson, qui était fractionnée à son tour en plusieurs tranches. Ainsi chaque apprenant pouvait se focaliser sur la tranche qui lui a été proposée et prendre des notes à son rythme à chaque fois que la tranche est visionnée, afin de la présenter en détails. Les résultats ont prouvé que les descriptions sont plus détaillées que celles de la première activité. Certains apprenants ont même donné des hypothèses sur la vraie réalité (des gens qui se sont en exil séparés de leurs familles, les mendiants, les pauvres qui vivent dans la misère). Ceci s'expliquait par :

▲ L'alliance du son avec l'image qui a donné la possibilité aux apprenants de bien comprendre le message ainsi que la description de ce qui a été vu et entendu afin d'interpréter et même d'imaginer les situations de la vie difficile.

---

<sup>1</sup> -voir annexe n°8page190-191.

<sup>2</sup> -voir annexe n°9page191-192

<sup>3</sup> -voir annexe n°10page192.

<sup>4</sup> - voir annexe n°11page193.

▲ Le découpage du vidéo clip leur a permis d'être mieux focalisés sur le sujet et plus attentifs aux détails car le temps des tranches est plus court.

▲ Après six visionnements, ils se sont habitués au document, ce qui leur a permis de mieux saisir leur sujet dans toutes ses dimensions.

Pour le petit débat sur les sujets proposés (misère, exil, séparation), les apprenants avaient bien compris de quoi il s'agissait. Toutefois la pauvreté de leur vocabulaire les empêchait de s'exprimer en situation.

À propos de la grammaire<sup>1</sup>, certains apprenants avaient relevé quelques verbes tels que « qu'on **oublie**, qui **gardent**, ou qu'ils **aillent**... ». Ils avaient remarqué que le présent de l'indicatif était le plus dominant, à part neuf apprenants qui n'ont pas réussi à le repérer dans le texte. Pour ceux qui avaient relativement compris, ils avaient remarqué dans quelles situations le subjonctif présent pouvait être employé. Le seul qu'ils connaissaient était l'expression de la « volonté ». Pour cela on a donné des explications afin de simplifier la définition du subjonctif, ses rôles dans les phrases, et définir la conjonction " Que" qui suppose un emploi en proposition subordonnée). On a montré avec des exemples, que le subjonctif connaît aussi des emplois autonomes.

Pour le débat<sup>2</sup> sur l'exil, certains apprenants ont eu recours dans quelques situations à l'arabe. Ils avaient fait des phrases très courtes et mal structurées. Pour d'autres, ils n'ont pas toujours réussi à choisir des mots justes et adéquats. A la fin de la séance, ils sont arrivés quand même à tenter d'exprimer leurs pensées. Cette étape était la plus difficile pour eux. Nous pensions que les clip-vidéos étaient une source d'inspiration qui les aidaient à mieux comprendre pour exprimer mieux leurs pensées d'une part. D'autre part, l'association des trois éléments (vidéo, son, texte) leur a permis d'enrichir leurs savoirs, en d'autres termes ils ont très vite compris que tout document est construit et que les éléments qui le constituent ne sont pas le produit du hasard.

---

<sup>1</sup> Voir annexe n°12page193-194.

<sup>2</sup> Voir annexe n°13page194.



# Chapitre III

# l'évaluation Globale

## 1. Evaluation globale :

L'objectif que nous nous sommes fixés dans ce projet était l'amélioration des compétences en communication orale chez les apprenants. A la fin de ce projet, ces derniers devraient atteindre le niveau B1 du CECR.

Pour mieux éclairer nos propos, nous avons mis en place une évaluation sommative qui se présentera sous forme d'épreuve composée de deux parties, la première présente une épreuve d'un **DELFB1** pour la compréhension et l'expression orale, la deuxième contenait une fiche qui traite uniquement les règles phonologiques.

A notre sens l'étude des résultats de cette évaluation est incomplète pour répondre à la question de l'introduction de la chanson en classe de français. C'est pourquoi, nous allons revenir sur le bilan des activités suggérées durant la formation des élèves. Cette expérimentation a été suivie de différentes activités ciblant la compétence de compréhension et l'expression de l'oral.

### 1.1 L'évaluation sommative (certificative) :

Il s'agit de tester leurs connaissances dans le domaine de la communication en traitant la compréhension et l'expression orale.

#### Echelle d'évaluation du conseil de l'Europe (CECR)

Pré-requis et auto évaluation		Sortie	
A2		B1	
Compréhension orale	L'expression orale	Compréhension orale	L'expression orale
L'apprenant peut Comprendre des expressions et un vocabulaire très fréquent relatifs (par ex. moi-même, sa famille, ses achats, l'environnement proche, le travail). L'apprenant peut saisir l'essentiel d'annonces et de messages simples et clairs	L'apprenant Utilise une série de phrases ou d'expressions pour décrire en termes simples sa famille et d'autres gens, ses conditions de vie, sa formation et son activité professionnelle actuelle ou récent	L'apprenants peut Comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard , familiers concernant le travail, l'école, les loisirs, etc. Peut comprendre l'essentiel de nombreuses émissions de radio ou de télévision sur l'actualité ou sur des sujets différents personnels ou professionnels si l'on parle d'une façon relativement lente et distincte	L'apprenant Articule des expressions de manière simple afin de raconter des expériences et des événements, mes rêves, mes espoirs ou ses buts. Peut brièvement donner les raisons et explications de ses opinions ou projets. Peut raconter une histoire ou l'intrigue d'un livre ou d'un film et exprimer ses réactions

Elle s'est déroulée en deux phases :

Dans un premier temps nous avons pris en considération le niveau des apprenants et les erreurs de remédiation pour introduire la chanson, leurs niveaux est de (A2) selon le (CECR). Le bilan obtenu est noté dans le tableau ci-dessous.

<b>Résultat : Echelle d'évaluation du conseil de l'Europe</b>					
Pré- requis : niveau (A2)			Niveau (A2)	SORTIE : niveau (B1)	
Nom de l'apprenant en symbole	L'apprenant		Compréhension orale	L'expression orale	L'expression orale
	NOM	PRENOM	A2	A2	A2+
			<b>Peut comprendre des phrases isolées et des expressions fréquentes utiliser en relation avec des domaines immédiats de priorités ex : Information Familiales, environnementales.</b>	<b>Peut décrire ou présenter simplement des gens des conditions de vie d'activités quotidiennes, ce qu'on aime ou pas par des courtes séries d'expression ou de phase non reliées entre elle.</b>	<b>Peut parler, sur les aspects quotidiens de son environnement, par exemple les gens, les lieux, le travail ou les études, avec des phrases reliées entre elles. Peut faire une description brève et élémentaire d'un événement, d'activités passées et d'expériences personnelles.</b>
A1	A1	A1	A2		1) (A2+ ) A2.3
B2	B2	B2	A2		2) (A2+) A2.3
C3	C3	C3	A2		3) (A2+) A2.3
D4	D4	D4	A2		4) (A2+) A2.3
E5	E5	E5	A2		5) (A2+) A2.3
F6	F6	F6	A2		6) (A2+) A2.3
G7	G7	G7	A2		7) (A2+ )A2.3
H8	H8	H8	A2		8) (A2+) A2.3
I9	I9	I9	A2		9) (A2+) A2.3
J10	J10	J10	A2		10) (A2+) A2.3
K11	K11	K11	A2		11) (A2+) A2.3
L12	L12	L12	A2		1) (A2+) A2.2

M13	M13	M13	A2		2) (A2+) A2.2
N14	N14	N14	A2		3) (A2+) A2.2
O15	O15	O15	A2		1) (A2+) A2.1
P16	P16	P16	A2		2) (A2+) A2.1
Q17	Q17	Q17	A2	1) A2	
R18	R18	R18	A2	2) A2	
S19	S19	S19	A2	3) A2	
T20	T20	T20	A2	4) A2	

### **Résultat de l'examen des élèves niveau DELF B1**

Les apprenants avaient subi un texte de niveau **DELF B1**<sup>1</sup>. Ce dernier propose un aperçu sur les savoirs et savoir-faire qu'ils ont acquis au cours de leur formation, afin de donner à chacun des axes de progrès (en s'appuyant sur les descripteurs du CECR) pour faciliter le passage de A2 à B1. Mais également jouer sur la connexion et l'interdépendance entre la compréhension orale et les autres activités telle que lire, écrire ou parler pour mieux écouter.

- Le teste constitue deux parties (compréhension de l'oral et expression orale). Le premier partagé en trois exercices sous aspect de QCM, et les élèves disposait de 30 minutes pour répondre aux questionnaires, la deuxième, quant à elle, s'est effectuée en trois parties :
- Un entretien dirigé durant lequel les élèves devaient parler d'eux, de leur famille, leurs loisirs, et de leurs rêves.
- Un petit exercice en interaction où les élèves devaient présenter des rôles dans des situations de la vie courante.
- Un exposé de (5minutes) à partir d'un sujet où les élèves devaient dégager le titre de ce dernier et donner leurs avis.

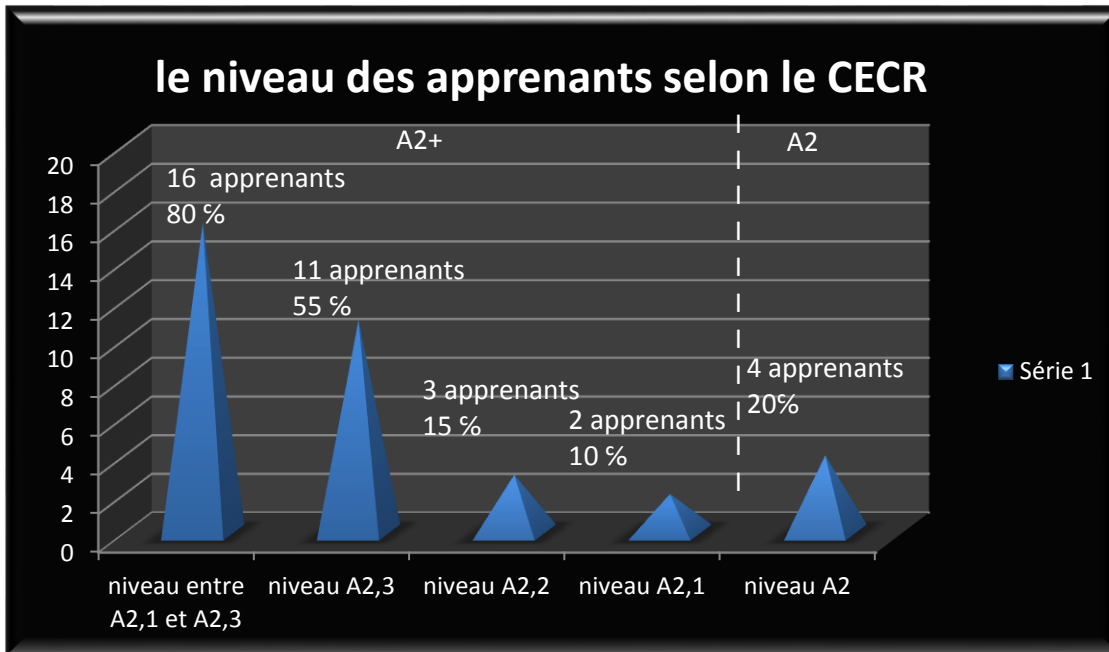
Les résultats de l'examen sont notés dans le tableau ci-dessous :

---

<sup>1</sup> Voir annexe n°1 page 195-210

Activité	Compréhension orale			NOTE	L'expression orale							NOTE
	Apprenant	(exercice 1/6 points)	(exercice 2/13 points)		(exercice 3/6 points)	(Total 25) points	(Entretien dirigé)3 points	(Exercice en interaction ) 4points	Exercice d'un point de vue 5points	Trois parties12 points		
(Maîtrise du système phonologique)3 points				(Lexique ) 5points						(Morphosyntaxique 5 points)		
A1 = (A2.3)	4	4	4	12	1.5	2	3	3	2	2	12	12
B2= (A2.3)	5	4	3	12	2	2	3	3	2	2	12	12
Q17 =(A2)	2	3	4	6	1,5	1,5	2	2	2	2	11	6
O15 = (A2.1)	2	3	5	10	1,5	2	2	2	2	2	10	10
L12 =(A2.2)	2	4,5	5	11,5	1,5	2,5	2,5	1,5	1,5	2	11,5	11.5
C3 = (A2.3)	4	4	4	12	1,5	2	2	3	2,5	2,5	12	12
R18 = (A2)	2	4	2	8.5	1	1	2	2	1	1.5	8.5	8.5
D4 =(A2.3)	4	4	4	12	1,5	1,5	3	2	2	2	12	12
E5 =(A2.3)	4	4	4	12	1	2	1	3	3	2	12	12
F6= (A2.3)	3	5	4	12	2	2	2	2	2	2	12	12
S19= (A2)	5	1	2	8	2	2	1	1	1	1	8	8
G7= (A2.3)	4	5	3	12	2	2	2	2	2	2	12	12
P16= (A2.1)	3	4	3	10	2	2	1.5	2	1.5	1.5	11	11
H8 = (A2.3)	3	5	4	12	2	1,5	1,5	3	2	2	12	12
I 9 = (A2.3)	4	4	4	12	2	1,5	1,5	1,5	2,5	3	12	12
J10 = (A2.3)	4	3	5	12	1	1	1,5	3	2,5	3	12	12
Q11 =(A2.3)	3	4	5	12	2,5	2	2,5	2,5	1,5	2	13	12
T20 = (A2)	1,5	1.5	1.5	4.5	0,5	0,5	1	1,5	0,5	0,5	4.5	4.5
M13= (A2.2)	1,5	3,5	4	11	1	1	2	3	2	2.5	11	11
N14 = (A2.2)	4	3	4	11	2	2	2	2	1,5	1,5	11	11

Tableau des évaluations



A partir de cette figure, on peut constater que malheureusement aucun apprenant n'a réussi à passer au niveau **B1**, par contre 80% des apprenants ont largement amélioré leur niveau puisqu'ils sont passés du A2.1 au A2.3. Quant à l'échec total, le taux était de 20%.

Onze apprenants ont atteint le niveau A2.3 et cinq apprenants leur niveau se situe entre A2.1 et A2.2. Les activités étaient à difficulté embarrassante (le contenu du sujet, le débit, la langueur), ce qui explique les résultats du tableau (les notes positives sont obtenues dans le premier exercice et le troisième exercice).

Onze apprenants seulement avaient amélioré considérablement leurs compétences langagières (niveau A2.3). Pour cette tâche, les apprenants avaient utilisé des dispositions et des stratégies qui ont maximisé leurs résultats lors de l'entretien dirigé et de l'activité et l'activité en interaction, en effet BORRELL (1991-261)) atteste que :

*« L'apprenant qui prononce bien n'hésitera pas à pratiquer la langue, et par un effet (boule de neige) consolidera et enrichira considérablement ses acquis. »*

Or, ce qui n'est pas le même cas pour l'exercice d'un point de vue, où ils devaient faire face au sujet seuls, sans mon aide. Certains avaient senti des contraintes quand il s'agissait de justifier leur choix. En ce qui concerne le lexique, les résultats montrent que dix-sept apprenants avaient eu la moyenne, ce qui montre que leur bagage

linguistique a bien été nettement amélioré. Les difficultés liées au décryptage du message peuvent se situer à différents niveaux :

Concernant le système phonologique, huit apprenants avaient enduré des difficultés à prononcer correctement en langue cible. Parmi les sons fautifs qu'on avait traités dans les séquences, il y avait encore la confusion entre [an] et [on], [y] et [i], [b] et [p], [v] et [f] nonobstant, la répétition permanente et la rectification de ces incorrections. Ces défauts paraissent comme des erreurs coutumières, qui sont dues à la langue source. En effet, il n'y a pas de sons en arabe tel que le son [p], ce qui oblige l'apprenant à prononcer le son [p] comme le son [b], en conséquence cela provoque un désordre au niveau de la perception chez ces apprenants. Ce qui les a gênés pour prononcer convenablement en français. BORRELL. (1991-31) assure que :

*« Dans de nombreux cas, les problèmes de perception sont liés à la phonologie particulière de chaque langue. Le crible phonologique de la langue maternelle intervient largement dans la perception des unités d'une langue seconde et/ou étrangère. Ceci est bien connu et abondamment commenté dans la littérature qui a trait au domaine. »*

On considère de façon générale que les contraintes de perception sont liées étroitement à la phonologie spécifique de chaque langue, et les différences dans l'inventaire des consonnes et des voyelles entre la langue maternelle et la langue étrangère sont à la source des difficultés.

Si la confusion phonétique au niveau de la prononciation ne figure pas dans notre teste écrit, il se manifeste de temps à autre dans les exercices oraux d'interaction communicative. Il ne serait pas vain de citer encore une fois l'exemple de l'éternelle erreur de confusion des apprenants algériens entre la voyelle « i » et la voyelle « é » ou entre le phonème /v/ et le phonème /f/.

Nous avons aussi repéré un obstacle croisé chez les apprenants ; celui de la partie morphosyntaxique. Seulement quatre apprenants sur vingt ont eu la moyenne, les seize autres arrivaient à s'exprimer et à faire passer le message mais avec des phrases mal structurées.

Contrairement au français, l'arabe possède deux types de phrases : la phrase nominale et la phrase verbale. Or le français ne connaît que la phrase verbale. La phrase verbale

en arabe suit l'ordre Verbe-Sujet-Objet, telle que « écrit Mohammed son devoir » équivaut en français à : Mohammed écrit son devoir.

Nous savons que les mots qui constituent la phrase symbolisent le capital commun, dont le lexique donne la forme. Mais la grammaire fournit également des éventuelles variations. Autrement-dit, les mots s'assemblent dans un arrangement, décidé seulement au moment de la parole et est soumis à des régularités qui appartiennent à la langue. La morphosyntaxe ne doit pas être le critère le plus déterminant dans l'évaluation d'un apprenant, car ce dernier apprend des erreurs qu'il commet. Or, on néglige souvent que connaître un mot recouvre des domaines différents. D'après David Horner (1994-12,13) <sup>1</sup>:

« Connaître un mot sous-entend, que l'on puise :

- reconnaître le mot quand on le voit (reconnaître l'orthographe) ;
- reconnaître le mot quand on l'entend (reconnaître le son) ;
- accéder au mot stocké dans le cerveau (se le rappeler, plus ou moins rapidement, lorsqu'on a besoin de s'en servir) ;
- l'épeler correctement ;
- le prononcer correctement ;
- comprendre son sens (établir le rapport entre le mot et sa signification) ;
- bien établir sa relation avec un équivalent, s'il y en a un, dans la langue maternelle ;
- l'utiliser correctement du point de vue grammatical (par exemple, avec un complément d'objet direct pour les verbes transitifs) ;
- l'utiliser avec les collocations correctes ;
- avoir conscience de ses connotations ;
- avoir conscience de sa construction (racine et, éventuellement, des affixes) ;
- avoir conscience de son emploi dans les noms composés, phrases, idiomatique, etc. ;
- l'associer avec d'autres mots qui entrent en relation avec lui (synonymes, hyponymes, formes dialectales, registres, etc.) ;
- l'utiliser dans un médium (écrit ou oral) approprié. »

---

<sup>1</sup> Mémoire professionnel « L'APPRENTISSAGE DU LEXIQUE » réalisée par MYRRIAM RAZGALLAH.



Ces processus illustrent bien que la construction du sens à partir d'un mot est une tâche difficile puisque celle-ci implique un ensemble de connaissances. Ces dernières ne peuvent être assimilées que progressivement et par la présence d'un élément qui est au cœur même de toutes les théories d'apprentissage : la mémoire. C'est pour cette raison qu'on a utilisé la chanson. Autrement-dit, cette dernière détient un nombre sans précédent de mots qui se répètent souvent, une manière de mémoriser des phrases clés et de s'approprier plus facilement les énoncés. Par contre, la mémorisation est rarement sollicitée ou même convoquée en tant que telle au collège ou même à l'école.

Tout le monde s'accorde à dire que le problème n'est pas de saturer la mémoire des apprenants qui se vident très facilement, mais de les équiper avec des méthodes pour acquérir des connaissances et que l'essentiel c'est de saisir, de réfléchir, et non de mémoriser obligatoirement. Or, lorsqu'un apprenant apprend une langue étrangère la mémorisation est un élément majeur pour un apprentissage efficace. L'apprenant doit impérativement saisir des structures grammaticales mais il doit aussi les mémoriser, comme il doit mémoriser le vocabulaire.

En résultat, ces élèves ne savaient pas, que la construction de la parole se fait à partir d'un mot mais aussi leur combinaison pour comprendre l'intention du locuteur. Comme ils avaient peu de mots mémorisés dans leurs cerveaux, ils n'avaient pas su comment construire des phrases bien structurées. Cela dit que leur vocabulaire est moins riche.

Sans doute, la mémoire joue donc un rôle important dans l'apprentissage d'une langue étrangère. En insistant sur le lexique. Une de mes principales préoccupations a été d'aider les apprenants en les guidant de leur procurer des méthodes de travail efficaces et rapides pour qu'ils parviennent à saisir et faire des énoncés simples en français. Comme le précise Kathleen Julie et nous sommes entièrement d'accord avec elle :

*« La communication commence avec la phrase mais avec le mot. »<sup>1</sup>*

De façon à pouvoir évaluer le travail réalisé avec les apprenants sur les erreurs traitées avant, nous avons mis au point dans un deuxième temps une fiche d'évaluation sur les différents points qui avaient été abordés. Ceci a permis aux apprenants de mieux

---

<sup>1</sup> JULIE, Kathleen.1995 « Enseigner l'anglais », Hachette, paris.

récapituler ce qui avait été réalisé en cours et de remettre en cause leurs résultats sur les différentes règles phonologiques.

L'intérêt principal que nous nous sommes fixés dans ce teste était l'amélioration des compétences phonologiques. A l'issue de la formation, ces derniers devaient fixer quelques règles phonologiques. Pour cela, nous avons élaboré une fiche comportant huit affirmations<sup>1</sup> traitant de l'accent de mot, de phrase, de l'intonation auxquelles ils devaient répondre par un (oui) ou un (non).

Une constatation rapide de cette première nous a amenée à distinguer des erreurs itératives sur la compréhension des marques de prononciations et les intonations, ainsi que des règles non acquises au niveau de l'accentuation des mots. Certaines erreurs qui avaient été constatées sur les groupes rythmiques semblent être celles qui engendrent le plus de problèmes aux apprenants. Ils ne savaient guère comment montrer l'intonation de l'exclamation ou l'interrogation. Les expressions de leur visage ne semblaient pas montrer des indices d'une intonation précise telle que « que c'est jolie ! ↑ », « C'est votre montre ? ↑ ».

Pour employer une expression des notions logiques fondamentales, on utilise des questions, continuation majeure, continuation mineure, implication, écho, parenthèse, finalité, commandement, interrogation, exclamation .D'après Delattre (1966-14) :

*«Le français les emploie pour l'expression des notions logiques fondamentales.»*

Dans certaines phrases à l'affirmation, L'intonation à la fin d'un groupe rythmique est toujours descendante une majorité d'élève a répondu (oui).Lorsqu'une phrase est fourni avec l'intonation voulue, on peut constater que le moi profond du sujet émetteur s'est vraiment dévoilé et que son intention et ses idées se trouvent en harmonie avec la réalité. Or, quand l'intonation n'est pas juste ou bien le locuteur ne maîtrise pas les expressions des notions logiques fondamentales, la transmission du message est vouée à l'échec. Cependant, on doit résumer qu'il faut beaucoup d'entraînement pour

---

<sup>1</sup> Voir annexe n°2page210-213.

ressentir d'authenticité dans leurs actes de paroles. Renard Rymond (2002-134) affirme que :

*« Lorsque l'intonation ou bien rythme feront le défaut, on est en droit de s'attendre à ce qu'il reste encore beaucoup de chemin à parcourir avant de se trouver en face d'un authentique acte de parole humain. »*

Pour sensibiliser les apprenants sur ce point, nous avons utilisé des comptines qui aident, de la façon la plus simple et authentique, à repérer les intonations logiques. Renard Rymond (2002-135) garantit que :

*« Les comptines. Celles-ci mettent en valeur de la manière la plus authentique, l'intonation logique d'une langue. L'affectivité ne s'y trouve principalement exprimée ni l'intonation affective ni par une intonation montante ou descendante mais surtout par la rime, l'allitération, les répétitions de mots, le non-sens ou le mépris de sens que l'on rencontre parfois dans certaines comptines. »*

Gladic (1988-20) un spécialiste en matière, affirme dans le même sens que :

*« L'idée de base des comptines plus simples, spécialement construites) est qu'il faut donner au commencement (de l'entraînement à la parole) le maximum d'éléments prosodiques à travers le minimum d'éléments articulatoires et linguistiques, afin de ne pas bloquer l'enfant ni perturber sa voix en le privant du plaisir de parler. »*

Ajoutons que les erreurs d'intonation sont les plus coutumières, les plus pénibles à corriger et qu'elles affectent les apprenants même dans leur tout jeune âge, mais cette difficulté ne va pas s'arrêter là, elle continue à les poursuivre, durant leur vie.

Ces constatations nous ont permis de faire un petit bilan s'attachant exclusivement à évaluer la conceptualisation de certaines règles phonologiques et que passer au niveau B1 demande beaucoup d'apprentissages et de temps.

De façon à obtenir des résultats aussi convaincants que possibles, nous avons fractionné les activités en plusieurs domaines suivant les points traités en cours. Nous avons étudié le rythme de la phrase, l'accent de mots et l'accent de phrase.

Pour cela, nous nous sommes inspirés de l'oral en français proposé par le manuel de 2<sup>ème</sup> AM. Ainsi la partie qui traite le schéma intonatif et le rythme. Nous avons distribué une feuille aux apprenants avec une phrase qu'ils devaient lire dans un premier temps afin de la découper en syllabes, puis une vérification a été faite avec écoute de l'enregistrement de la réplique proposée :

**« Jean a mangé du gâteau la semaine dernière avec Sarah ».**

Ensuite Nous avons demandé aux apprenants d'effectuer les modifications après la vérification. Certains ont découpé la phrase de la manière cohérente mais nous avons pu remarquer que certains apprenants ont considéré les noms « Jean » et « Sarah » comme groupe rythmique ex : « Je/an » ou « Sa/rah ».

La deuxième activité consiste en une écoute de mots isolés puis ces mots dans des phrases où les apprenants devaient souligner la syllabe accentuée. Après vérification, il nous semble que les apprenants aient parfaitement intégré la règle qui fait tomber l'accent de ces mots sur la dernière syllabe. Malgré quelques erreurs exceptionnelles, Renard Rymond (2002-191) définit la notion de l'accentuation de la manière suivante :

*« Si le rôle de la tenson se complique, il n'en est pas moins important, il importe d'examiner si la tension va s'accumulant d'une syllabe qu'elle affecte. A cet égard, la fin des groupes rythmiques mérite d'être particulièrement prise en considération. »*

En ce qui concerne les groupes rythmiques à l'intérieur des phrases, nous avons effectué plusieurs exercices de découpage (progressif et régressif) qu'ils permettent de repérer des groupes à l'avantage de mettre en évidence la nature physique de l'accent. Renard Rymond (2002-177) affirme aussi que :

*« On peut avoir recours à un découpage syllabique progressif ou régressif. Ce dernier nous paraît plus intéressant car il implique que la dernière syllabe (c'est-à-dire la syllabe accentuée) répétée à chaque présentation, est mieux mémorisée. »*

Calbris et Montredon assurent dans le même sens que :

*« Ces exercices peuvent convenir à tous types d'apprenants quel que soit leur (profil perceptif) puisqu'ils ont pour objectif de sensibiliser l'oreille aux caractéristiques prosodiques et notamment accentuelles, du français. »<sup>1</sup>*

Dans l'optique verbo-tonal, le recours à la prosodie constitue donc l'une des techniques de correction des unités segmentales. Mais son intérêt est loin de se limiter à cela. En effet, la langue est considérée comme un système de fait, la rature et la correction ne portent guère sur un son présenté de manière séparée. C'est pour cette raison que nous avons travaillé sur des mots dans un contexte, dans une phrase pour sentir et respecter le schéma mélodique de l'énoncé, comme le témoigne Renard Rymond (1989,1971-59) :

*« Ce souci du respect de la structure implique que soit respectée la prosodie, c'est-à-dire le schéma mélodique ainsi que l'alternance des accents d'intensité (ou de durée) et des pauses les intensités et les durées relatives des syllabes. En deux mots l'intonation et le rythme. »*

Si certains apprenants n'arrivent pas à bien syllaber en orale, c'est qu'ils n'ont pas une écoute développée d'une part. D'autre part, un énoncé composé de plusieurs groupes rythmiques peut poser problème de perception. Nous avons affirmé avec Jean. P. ANGOUJARD et Sophie WAUQUIER (2003-122) :

*« La syllabe apparaît donc comme lieu de contraintes portant sur le nombre de tons ainsi que sur les contours possibles. »*

Les difficultés liés à la segmentation de la phrase se retrouvent en compréhension comme en production. L'apprenant n'étant pas entraîné à repérer les pauses effectuées par le locuteur a tendance à penser que les mots s'enchaînent et donc à ne pas arriver au sens du message. De même en production, la segmentation de la phrase ne se fait pas convenablement et entrave la communication.

Pour répondre plus profondément à la question de la problématique, nous suggérons une analyse de chacun des deux supports utilisés (documents auditifs, et audiovisuels). En se basant sur les résultats des séquences pédagogiques évoquées dans le deuxième chapitre, nous allons suivre la progression des apprenants face à chaque type

---

<sup>1</sup> CALBRIS G. MON TREDON J. (1975), Approche rythmique, intonative et expressive du français langue étrangère (1), paris, CLE International.

de support, en trois axes de temps et ce à travers les travaux. De cette façon nous pourrions a priori mesurer la portée de l'utilisation de la chanson, dans toutes ses dimensions quelles soient auditive ou audio-visuelles.

## 2. Compréhension orale :

### 2.1. Les documents auditifs (chanson) :

Nous affirmons que les apprenants n'étaient guère habitués à écouter les chansons d'expression française. C'est pourquoi la compréhension de l'oral était une étape pénible pour eux. Nous avons alors pris l'initiative d'introduire et de pratiquer ces supports dans l'intérêt d'améliorer leurs capacités d'intention mais également vers une éducation auditive. Sous forme de tableaux, nous allons montrer le bilan réel des multiples activités effectuées par les apprenants en trois axes de temps. Le premier axe présente le début du parcours, le deuxième axe constitue deux périodes et le troisième clôture la fin de la Formation. Nous allons procéder pour une mise en parallèle afin de montrer des outils auditifs et visuels, dans le développement des compétences de compréhension et de la production orale. Nous nous inspirons dans cette démarche du document « Module sur l'utilisation de la vidéo en classe de français langue étrangère » réalisé par JEAN-MICHEL DUCROT.

		Pré-écoute		Ecoule entières			Ecoules fractionnées		
		Identification d'un sujet à partir d'un titre de la chanson	Compréhension globale et identification des éléments d'information	Compréhension globale et identification des éléments d'information	Compréhension sélective et détaillée repérage des unités de sens précises	Compréhension et repérage des éléments lexicaux connus	Compréhension globale et identification des éléments d'information	Compréhension sélective détaillée repérage des unités de sens	Compréhension et repérage des éléments lexicaux connus
Temps1	Séance 3	75%	5%	15%	5%	15%	45%	15%	20%
Temps2	Séance 9	80%	15%	40%	20%	25%	65%	45%	30%
	Séance 12	90%	20%	65%	60%	60%	75%	65%	65%
Temps3	Séance 15	95%	40%	65%	65%	75%	95%	75%	80%

**Le tableau orne un changement significatif au niveau de la compréhension entre temps 1 : (3<sup>ème</sup> séance) le temps2 : (9<sup>ème</sup> et 12<sup>ème</sup>) le temps3 : (15<sup>ème</sup>)**

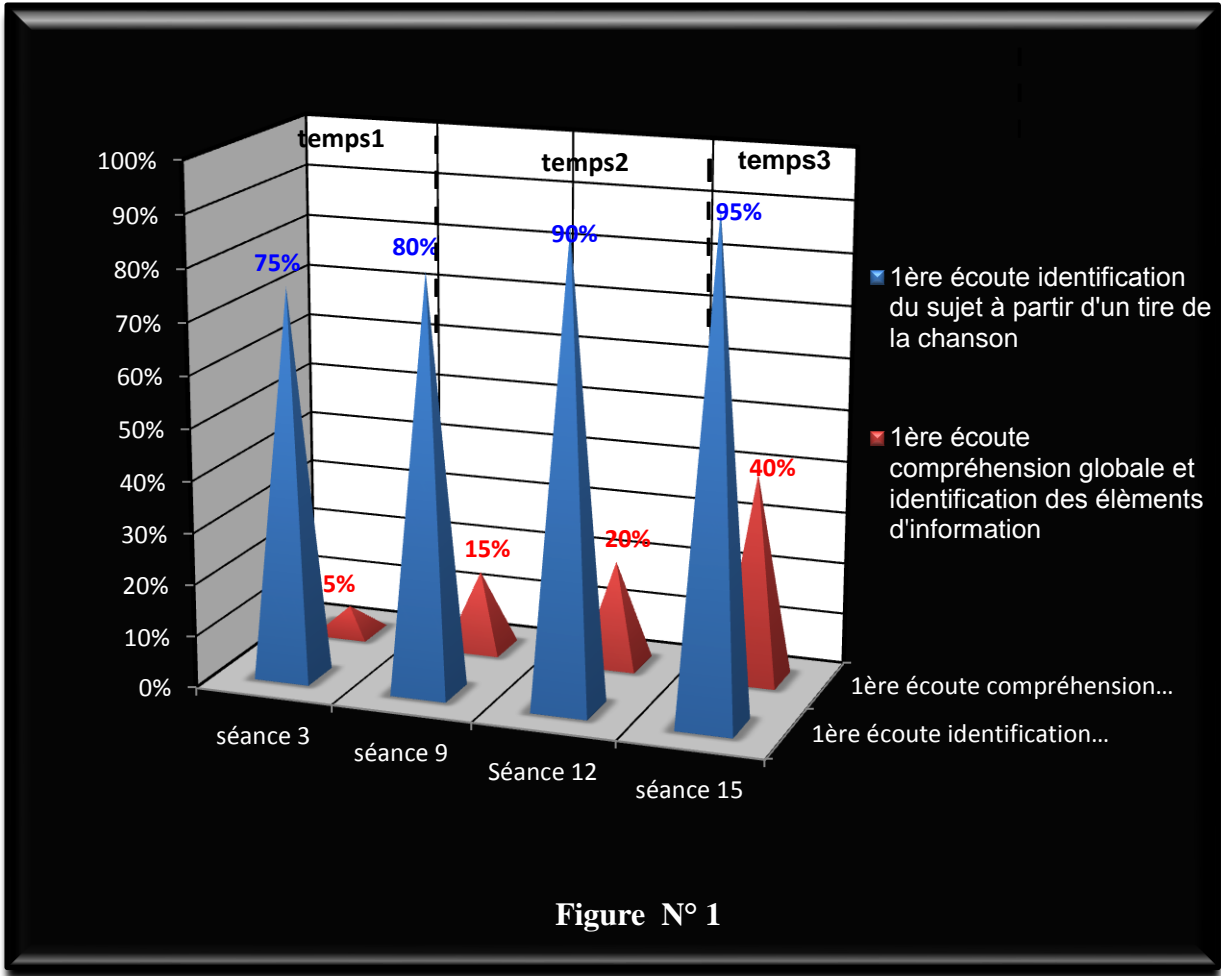
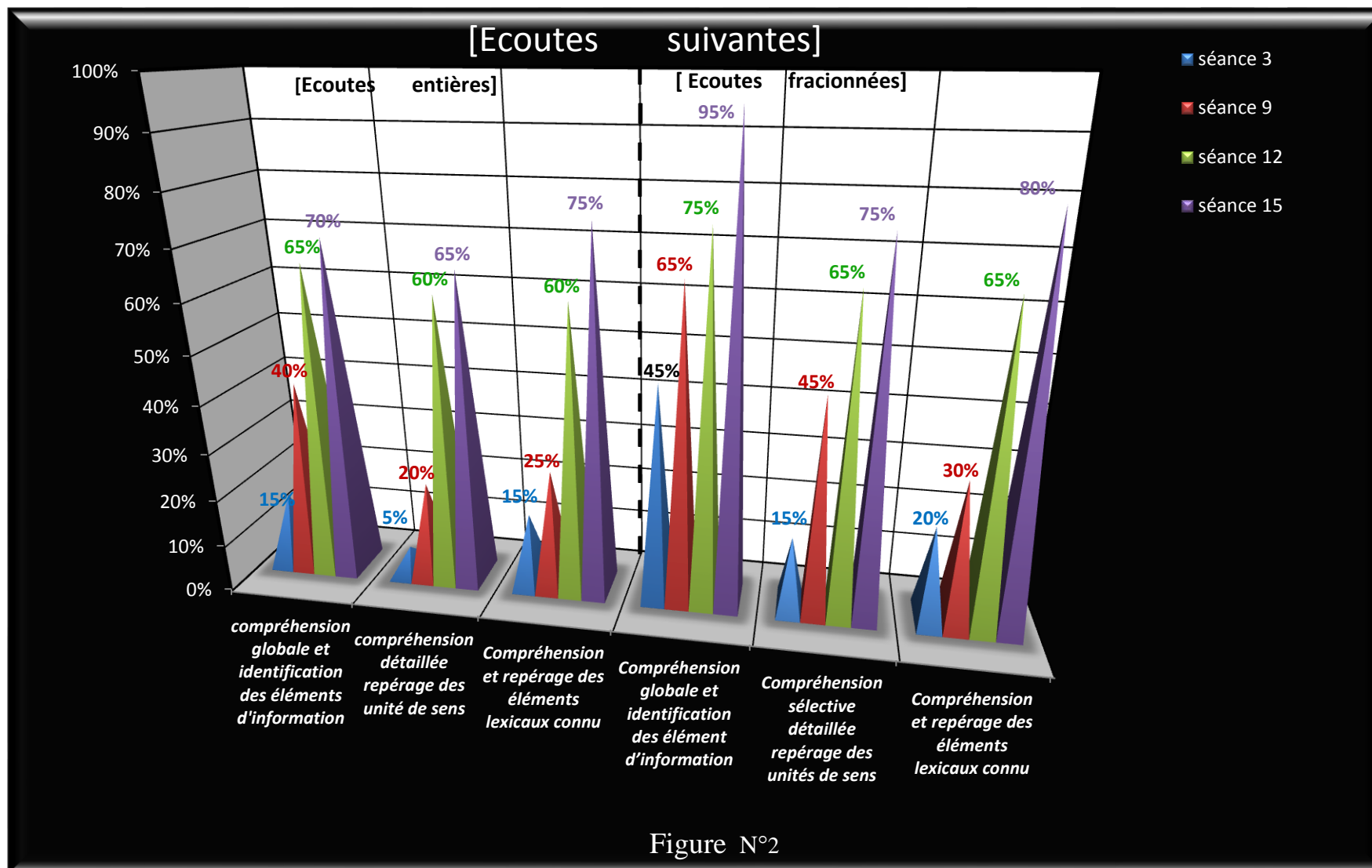


Figure N° 1





Comme vous pouvez le constater dans la figure 2, le changement n'est pas très considérable sur le plan de l'identification du sujet. Le taux monte jusqu'à (15%), car l'ensemble des apprenants aboutissaient dès la troisième séance à identifier le titre étudié dans le document. Ceci reviendrait probablement à la phase de pré-écoute que nous avons appelée « mise en route » et qui a usuellement anticipé la phase de compréhension orale. Il arrive assez souvent que l'on entende de la part des apprenants des plaintes telles « on ne comprend rien » etc. C'est vrai que la plupart des élèves voient l'exercice de compréhension comme une épreuve la plus pénible à résoudre. Faute d'une bonne habitude auditive en français, ils ont en effet tendance à ne saisir que très peu de ce qu'ils entendent. Cette difficulté auditive leur donne un fort sentiment d'impuissance et d'échec qui les détermine bien souvent de préférer la lecture. Donc la compréhension écrite, à la compréhension orale. En revanche, ces activités basées essentiellement sur les remues méninges avaient probablement poussé les apprenants à envisager et à faire preuve d'anticipation des données sur le sujet du document.

Pour la compréhension globale, les chiffres montrent une hausse importante (45%), qui est encore plus significative dans l'écoute fractionnée que l'écoute entière. Lors de la troisième séance, la compréhension du texte s'est avérée inaccessible et pourtant les chansons proposées au début du parcours étaient adaptées à leur niveau. Ces lacunes ont persisté au début du parcours, et sans l'aide de reformulation ou d'éclaircissement, nous ne serons jamais arrivés.

La cause de cette difficulté est due au traitement de compréhension orale dans les classes de français en Algérie. « Les activités des chansons sont des supports oraux et pourtant ne sont guère utilisés dans les classes de français en Algérie »<sup>1</sup>. L'oral dans les programmes a été longtemps négligé. Enseigner une langue c'était presque exclusivement faciliter l'accès aux textes, il n'y a que l'enseignant qui dicte le texte, ce qui explique que les apprenants se familiarisent à la même voix, avec la capacité d'intervenir sur le locuteur.

Ces derniers ont de grands problèmes quand ils sont face aux documents auditifs, dont le débit est plus rapide et qui présentent de différents accents (chansons authentiques). Mais au fur et à mesure que les choses s'organisent, l'application de ces dernières ont permis aux apprenants d'améliorer leur compréhension de façon significative. On peut le noter dans la (figure1) où 40% des apprenants ont pu avoir une compréhension globale du document dès la première écoute, 75% dans l'écoute suivante, et 95% à travers l'écoute fractionnée. Le bilan pour la

---

<sup>1</sup> Résultat d'un entretien avec quelques professeurs de français moyen

compréhension sélective n'est pas aussi convaincant, mais une petite amélioration est perçue entre 3<sup>ème</sup> et 15<sup>ème</sup> séance, elle a atteint le taux de 40% à travers l'écoute entière et le taux de 65% avec une écoute fractionnée. De même, nous pouvons dire que l'écoute fractionnée renforce la compréhension orale chez les apprenants, et est probablement considérée comme un moyen stratégique qui leur facilite l'accès au sens, malgré quelques obstacles exceptionnels. La compréhension auditive est une habilité difficile pour les apprenants et il est important de les y préparer. Marie-Christine Anastassiadi (1997- 40) explique :

*« Il est très souvent question d'apprendre à parler dans une langue étrangère mais jamais d'apprendre à écouter, comme si cette deuxième activité allait de soi. »*

Les chansons authentiques caractérisées par leur richesse culturelle permettent aux apprenants de cultiver leurs idées sur la culture de l'autre, mais également d'utiliser la langue telle qu'elle est présentée dans les situations réelles. De plus, l'apprentissage d'une langue cible, permet aussi d'entrer en contact avec d'autres cultures, mais également, la langue cette faculté propre à l'homme de communiquer sa pensée au moyen d'un système de signes vocaux et graphiques dans ses dimensions symboliques, permettant de véhiculer la culture d'un peuple .En effet, la chanson offre cette possibilité de voir une autre manière de penser. Boiron Michel affirme que :

*« L'utilisation de la chanson devient réellement un lieu de fréquentation de la langue cible et de la découverte de la culture de l'autre dans sa diversité et ainsi de montrer l'étendue de la langue française dans le monde et la diversité culturelle qu'elle véhicule. »<sup>1</sup>*

Dès lors, apprendre une langue cible c'est s'incorporer dans cette dimension culturelle dont elle est le moyen pour étendre ses espaces culturels à travers la réception d'autres valeurs, d'autres visions de vivre. Pour reprendre les termes de Marie-Christine FOUGEROUSE (2001-125) :

*« Toute langue est le reflet de la culture dans laquelle elle s'inscrit. »*

Si apprendre une langue étrangère permet d'ouvrir une brèche sur d'autres cultures, de s'ouvrir à la diversité culturelle, la dimension culturelle des langues semble alors comme

---

<sup>1</sup> BOIRON Michel, « Approche pédagogique de la chanson », CAVILAM de Vichy, document PDF tiré du site <http://www.leplaisirdapprendre.com/>

inévitables. Or, en ce qui concerne la compétence linguistique, même les apprenants qui n'ont pas une difficulté dans la langue orale, arrivent parfois à ne pas saisir les intentions du chanteur dans telle ou telle situation. Il faut qu'ils sachent que la langue et la culture constituent deux entités indissociables. Nous affirmons avec Christian PUREN (1999-128) :

*« Pour communiquer et interagir avec les membres de la culture cible, la seule compétence linguistique ne suffit pas, il faut aussi mobiliser une compétence culturelle. »*

## **2.2. Les documents audiovisuels : (vidéo-clips)**

Les séances de compréhension orale se suivent et ne se ressemblent pas. Les supports audiovisuels qui ont été exploités dans notre projet peuvent être arrangés en trois parties : des supports déterminés par la complémentarité entre la chaîne visuelle et la chaîne sonore, documents à des prépondérances sonore et des documents à prépondérance visuelle. Ces derniers sont utilisés plusieurs durant la formation. Il s'agissait de vidéo-clips des chanteurs, mais également des sujets différents qui se manifestaient dans ces vidéo-clips.

Dans la troisième séance<sup>er</sup>, il s'agissait d'une brève présentation du chanteur utilisé dans la séquence «A la rencontre d'une chanson française ». Les images ne présentaient que des photos du personnage, en revanche, le message sonore portait toutes les données nécessaires sur la biographie du chanteur. Dans un premier temps, l'utilisation de ce support sans le son a permis aux apprenants de traduire sommairement les images, distinguer le personnage, et émettre des hypothèses sur la vie du chanteur. Or, même après l'utilisation du son lors de la 9<sup>ème</sup> séance de la formation. Les élèves éprouvaient toujours des contraintes à décoder les messages sonores. De même, Les documents à prédominance d'image ont été utilisés plusieurs reprises, dans le parcours de la formation. Ce qui nous permet de bien étudier leurs impacts sur l'apprentissage réparti en trois axes de temps.

		Uniquement le canal visuel			Le canal visuel et le canal audio					
		Visionnement sans le son			Visionnement entier			Visionnement fractionné		
		Identification du sujet à partir d'une chanson	Compréhension globale identification des idées principales	Description des images l'expression orale	Compréhension sélective et détaillée identification des notions précises	Imagination des données non élaborées par les images (expression orale)	Production orale à partir de ce qui a été observé	Compréhension sélective et détaillée identification des mentions précises	Imagination des données non élaborées par les images (expression orale)	Production orale à partir de ce qui a été observé
Temps1	Séance 3	95%	95%	25%	50%	20%	25%	60%	20%	25%
Temps2	Séance 9	90%	90%	35%	75%	25%	30%	65%	25%	35%
	Séance 12	95%	90%	65%	80%	45%	55%	75%	35%	45%
Temps3	Séance15	95%	95%	75%	85%	70%	65%	85%	65%	65%

Tableau N° 1

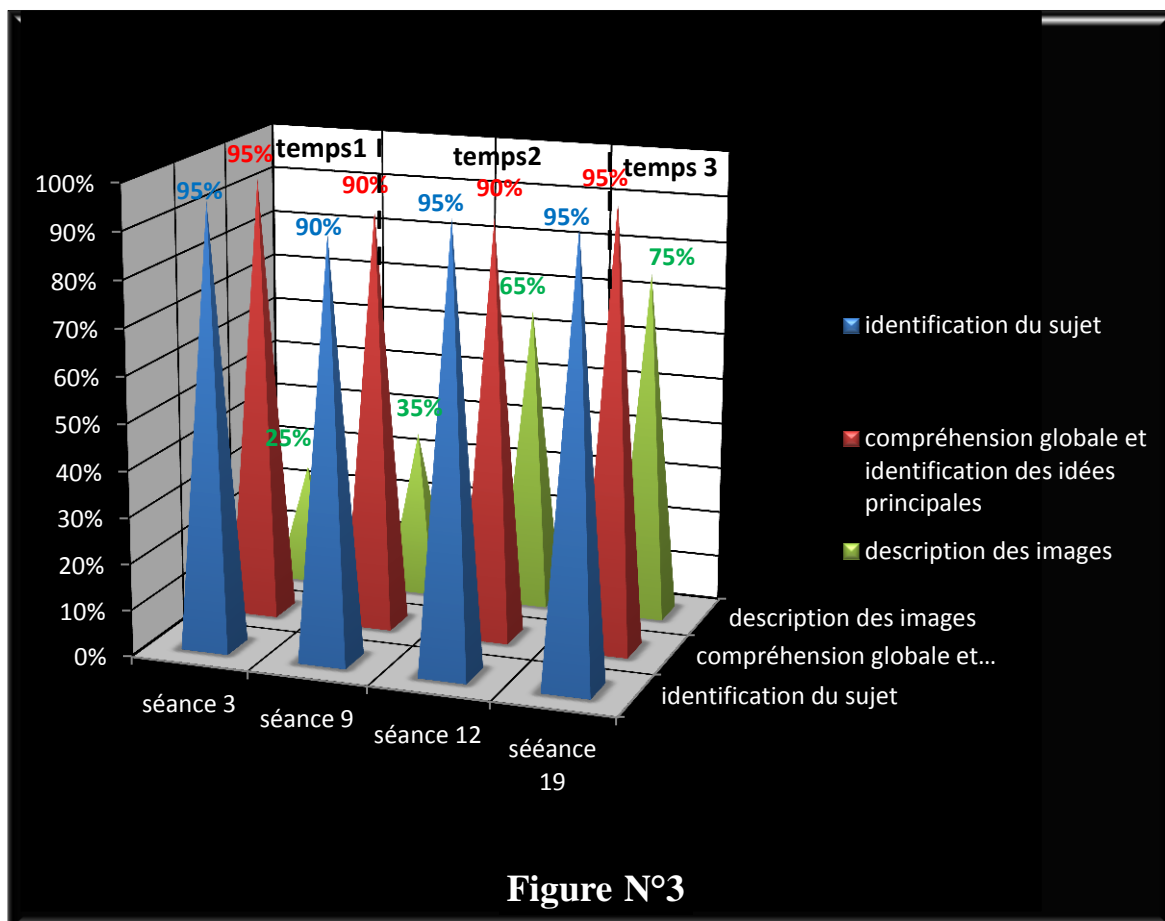
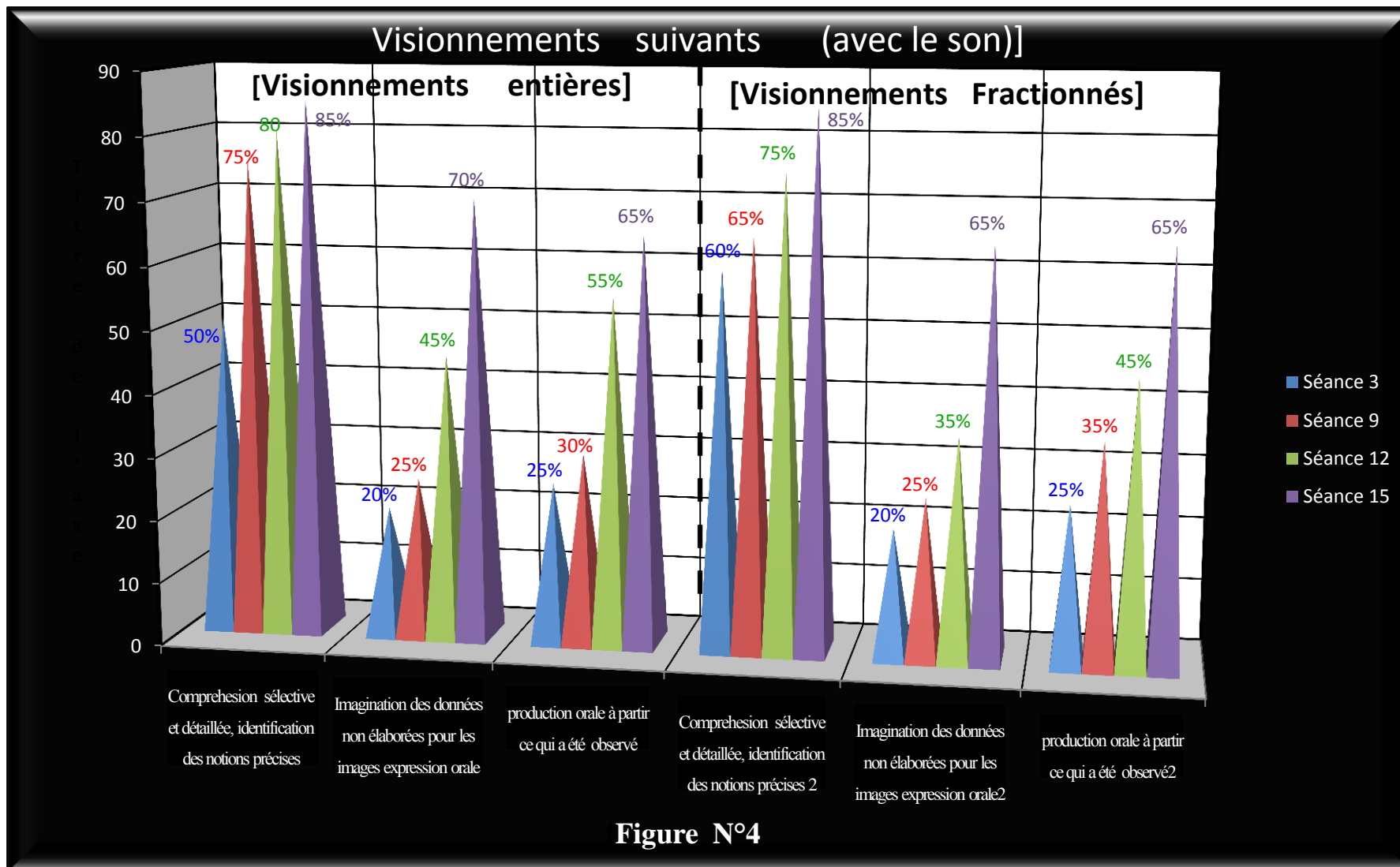


Figure N°3



Les exercices qui ont suivi l'utilisation de ce support sont des exercices d'application visuelle. Les images dans ces supports sont les seules porteuses de sens, tandis que le message sonore est quasi-absent. Grâce aux multiples pistes qu'elles représentaient, les apprenants ont aisément identifié le sujet mais également saisi globalement le sens du document. Au contraire des documents sonores, l'image à travers les gestes, parfois les mimiques du visage et les postures peuvent rendre concret ce qui est réellement abstrait, Renard Rymond (2002-72) certifie que :

*« Outre la production orale, nombreux sont les éléments qui entre en jeu, regard, mimiques, gestes, postures, emploi d'espace etc. lorsqu'on visionne les enregistrements vidéo ou lorsqu'on analyse des transcriptions, à condition bien sûr qu'elles soient fiables, on peut observer la multitude d'éléments non verbaux en apparence fortuits et marginaux qui entrent avec le verbal dans la complexité langagière au plan de l'expression et à celui du contenu. »*

Concernant la compréhension détaillée, on aperçoit une amélioration considérable à partir de la 9<sup>ème</sup> séance. Face aux documents sonores, les apprenants parviennent aux sens du message et sans difficulté. C'est qui les a incités à assimiler en détail les contenus du document. Renard Rymond (2002-85) atteste que :

*« Contrairement au canal auditif, le canal visuel est constamment ouvert dans les interactions, en face-à-face, lors des transcriptions d'une communication globale. »*

Pierre Pommier (1999-125) affirme aussi dans le même sens que :

*« S'il n'est plus besoin de démontrer l'importance de proposer aux jeunes un apprentissage de l'image de ses constructions et de ses pièges, il est néanmoins nécessaire de faire prendre conscience aux adultes, généralement peu ouverts à d'autres médias que la télévision, de la nécessité d'acquérir des outils pour comprendre et décoder les images. »*

En ce qui concerne l'imagination, on constate aussi une nette amélioration estimée à 25%, avec le peu de moyen qu'ils ont, ces apprenants sont capables d'inventer et d'imaginer ou même d'anticiper des hypothèses sur les données non élaborées par les images. Il nous semble très important de montrer que les difficultés ne se posaient pas au niveau de l'imagination elle-même, mais au niveau de la production orale. Certains apprenants étaient incapables

d'interpréter leur propre imagination et d'exposer de courtes phrases au début du parcours de la formation. Cette capacité a également été étudiée et travaillée tout au long de la formation. C'est ce qui a amélioré significativement leurs résultats. Le vidéo-clip leur a été d'une aide indispensable. En effet Dale Carnegie (1990-138) témoigne que :

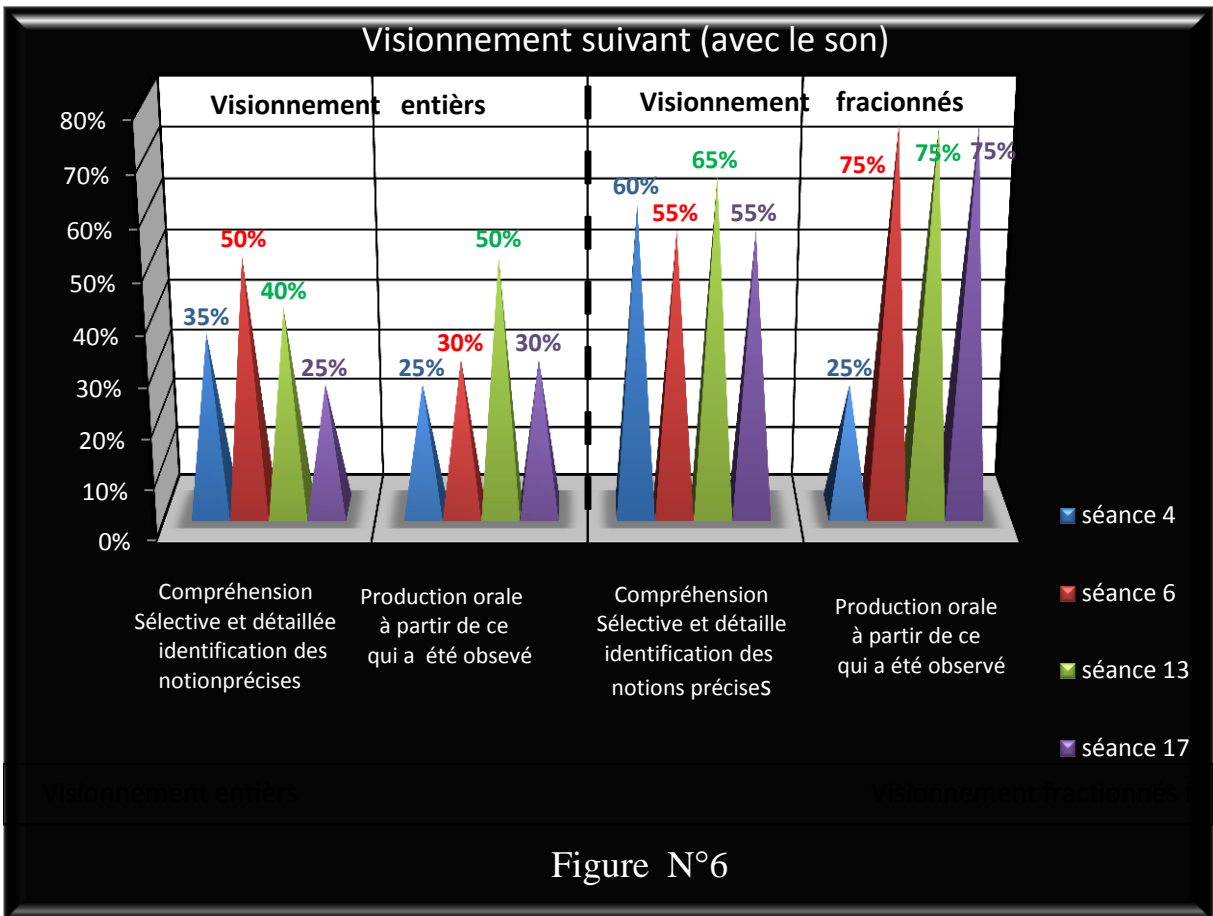
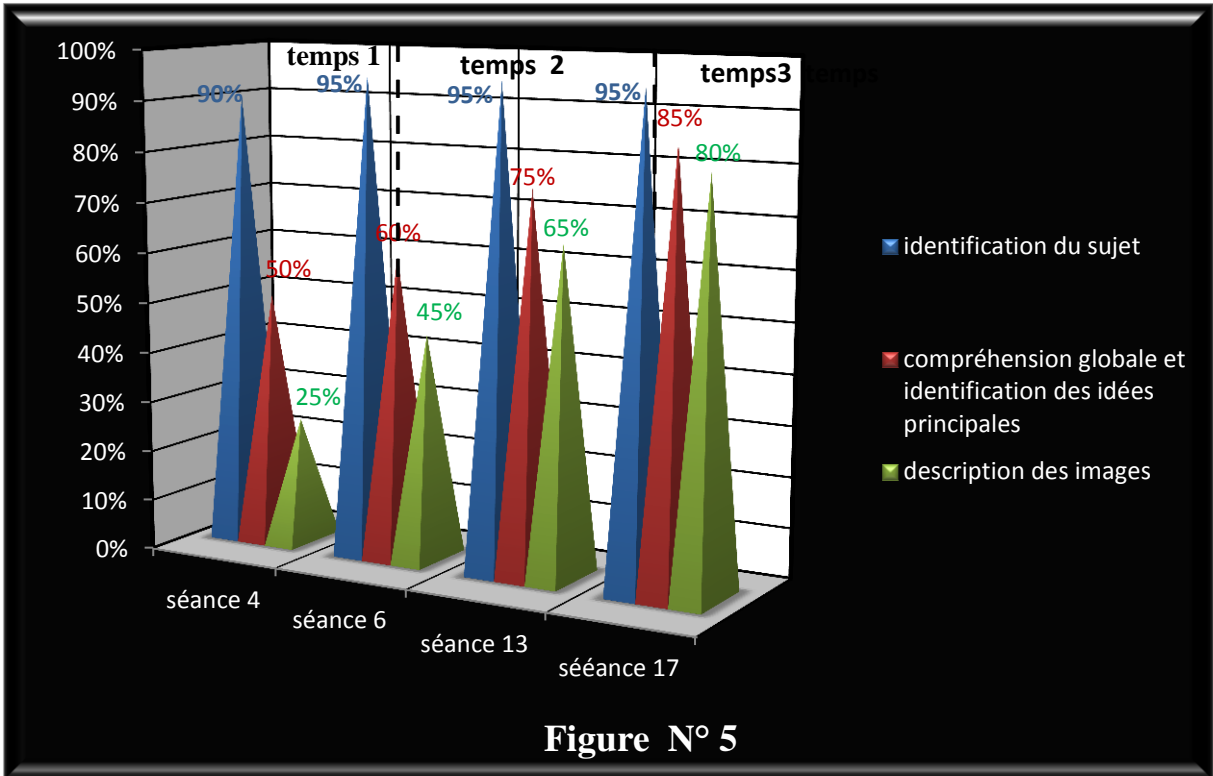
*« La parole seule ne suffit pas pour se faire comprendre, susciter et retenir l'attention .Il faut faire appel à la vue. Chaque fois que cela est possible, il faut se servir d'image pour démontrer la bonne ou la mauvaise méthode. »*

Les moyens audiovisuels présentaient une complémentarité entre l'image et le son. Ces derniers ont aussi été exploités à plusieurs reprises pendant le parcours. Les documents utilisés étaient de genres vidéo-clips, « je veux chanter pour ceux qui son loin de chez eux», une chanson qui parle de la misère, de la guerre et de l'exil. Mais il y avait également d'autres vidéo-clips proposés dans cette formation. Il est souvent propice d'utiliser la vidéo lors de séquences pédagogiques qui viennent appuyer un objectif (un acte de langage...), ou bien d'utiliser le vidéo-clip pour mettre en place un projet avec les apprenants, afin qu'ils puissent réinvestir ce qui a été analysé, compris, interprété. De même, le vidéo-clip aide en classe de FLE lors de séquence d'analyse, de compréhension.

Le tableau ci-dessous illustre les retombées de ce support sur la compréhension des apprenants.

		Canal visuel			Canal visuel+ canal audio			
		1 <sup>er</sup> visionnement (sans le son)			Visionnement entier		Visionnement fractionné	
		Identificatio n du sujet d'un vidéo clip	Compréhension globale et identification des idées principales	Description des images (l'expressio n orale)	Compréhensi on sélective et détaillée identification des notions précises	Production orale à partir de ce qui a été observé	Compréhensi on détaillée identification des notions précises	Productio n orale à partir de ce qui a été observé
Temps1	Séance 4	90%	50%	25%	35%	25%	40%	25%
Temps2	Séance 6	95%	60%	45%	50%	30%	50%	30%
	Séance 13	95%	75%	65%	65%	55%	65%	55%
Temps3	Séance 17	95%	85%	80%	70%	75%	75%	75%

Tableau N°2





Avant le premier visionnement, nous leur avons déterminé le type de séquence vidéo, l'image seule doit leur permettre de répondre aux éventuelles questions, qu'ils traiteront ensuite à l'oral avec nous.

En ce qui concerne les résultats des activités réalisées à partir du premier visionnement, ils sont presque identiques à ceux des documents visuels à prédominance d'images. En effet, le canal audio a été totalement écarté pour tous les premiers visionnements quel que soit le document pratiqué. Les modifications apparaissent lors de l'utilisation du canal audio.

Cependant, 35% des apprenants ont pu comprendre le message en détail, ils avaient compris qu'il s'agissait de l'exil, de la misère des pauvres. N'étant pas familiarisés à une écoute active, les images les ont aidés à décortiquer le contenu du message. Cette capacité s'est améliorée au fur et à mesure à travers les travaux réguliers de la compréhension orale. De même, le canal audio-visuel a sensibilisé les apprenants à l'apport de la kinesthésique et favoriser la tâche des différentes intonations. Le clip-vidéo de la chanson « savoir aimer » de « Florent Pagny » nous a beaucoup aidé sur le plan de la kinesthésique « geste et mimique ». BILLIER. M (1989-6) affirme que :

*« Le crible phonique comprend la composante segmentale du discours. Le crible psychologie regroupe quant à lui les composantes personnelles, « kinésique », proxémique et suprasegmentale. Les cribles phoniques et psychologiques sont étroitement liés, il nous est par exemple difficilement concevable d'enseigner une langue étrangère sans en enseigner les gestes et les mimiques. »*

Les moyens audio-visuels prennent une grande proportion de l'exploitation pédagogique, la combinaison du canal visuel et de l'audio rend le sens accessible :

*« La spécificité des textes télévisuels, c'est la multi modalité ; ils combinent en effet l'image et le son, la langue écrite et orale. Les différents modes se complètent les uns les autres et se renforcent tout en assurant l'accès à différents niveaux de sens. »<sup>90</sup>*

Boiron (2001-55) montre dans le même sens les effets des vidéo-clips :

*« Les vidéo-clips réunissent au moins trois niveaux de signification - l'image, la musique, les paroles et se prêtent de par leur nature parfaitement bien à*

---

<sup>90</sup> Ibid page 89

*l'exploitation pédagogique en classe de français langue étrangère. Ils peuvent être utilisés comme déclencheurs de parole, pour décrire une situation ou inventer une histoire et incitent la créativité à germer. »*

La nature des images des thèmes et de la musique de ces clips provoquent en générale une motivation nécessaire chez l'apprenant et servent de déclencheur d'activités diverses. Souvent il suffit d'exploiter un objectif précis au lieu d'analyser une chanson jusqu'à l'ennui. Quand l'envie et le plaisir d'apprendre disparaissent il faut plutôt travailler sur une autre chanson et fixer un autre objectif.

Donc, l'utilisation de la méthode (SGAV) sous forme de vidéo-clips a poussé les apprenants à faire aussi la différence entre leur façon de parler et celle des locuteurs natifs. Nous affirmons avec Renard Rymond (2002-234) :

*« La méthode SGAV nous parait, à ce jour, la seule tentative cohérente d'intégrer le travail phonétique à l'enseignement de la langue en situation de communication authentique. »*

Or, parfois l'utilisation des vidéo-clips non didactisés peuvent présenter des lacunes mais également des limites. L'authenticité du message peut le rendre parfois complexe au niveau de la compréhension. En effet :

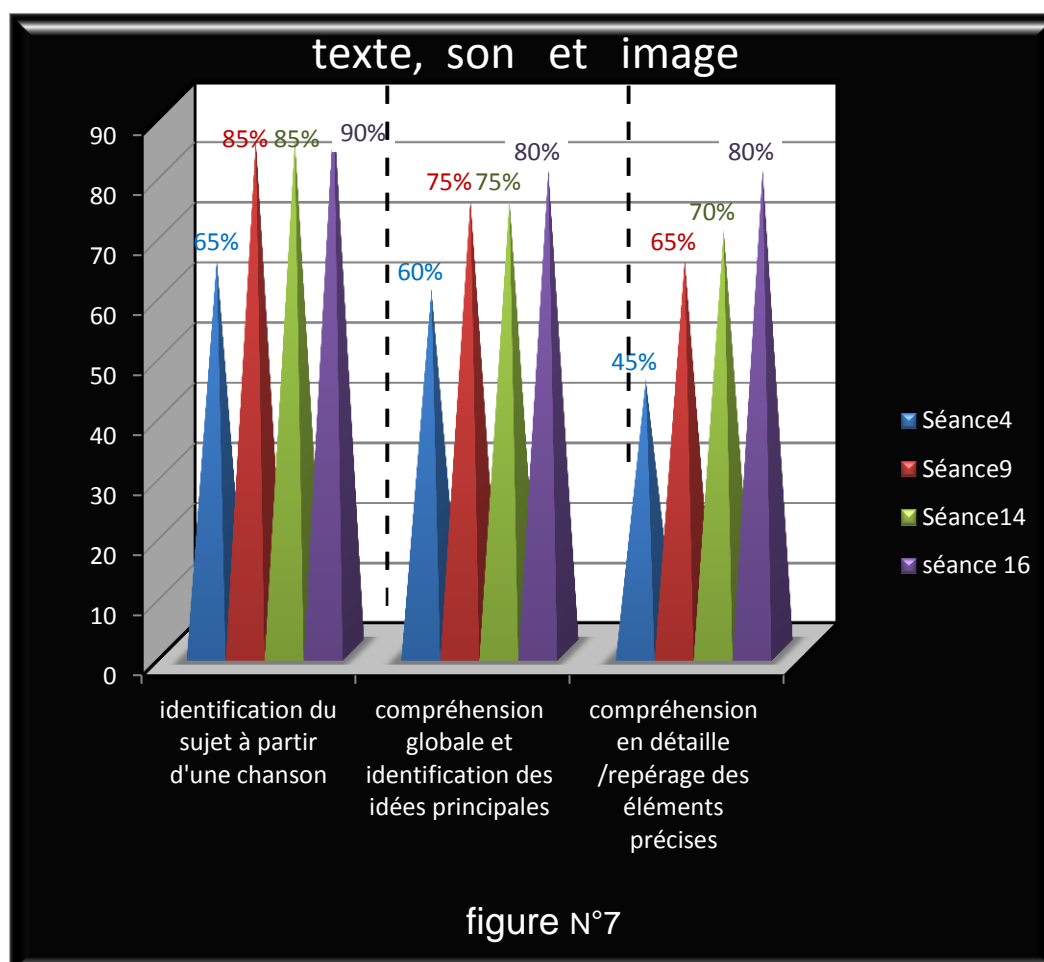
*« Quand on se réfère à l'utilisation du média TV, le matériel vidéé télévisuel n'a pas subi de mise en forme didactique, les contenus sont ceux du message télévisuel brut qui se caractérise par une communication authentique et par le syncrétisme du message. Le message repose sur la bicanalité, image et son sont deux canaux interdépendants. Sans domination de l'un sur l'autre, et aux interrelations multiples. Au niveau du sens, il y a multiplicité des richesses du message mais aussi sa complexité. »<sup>91</sup>*

---

<sup>91</sup> Bufe Wolfgang, Giess Aans W. (2003), « Des langues et des médias », Ed. Puf, Page 69.

<b>Texte, son et image</b>				
		Identification du sujet à partir d'une chanson	Compréhension globale et identification des idées principales	Compréhension en détail et repérage des éléments précis du document
<i>Temps1</i>	<i>Séance 4</i>	<b>65%</b>	<b>60%</b>	<b>45%</b>
<i>Temps2</i>	<i>Séance 9</i>	<b>85%</b>	<b>75%</b>	<b>65%</b>
	<i>Séance 14</i>	<b>85%</b>	<b>75%</b>	<b>70%</b>
<i>Temps3</i>	<i>Séance 16</i>	<b>90%</b>	<b>80%</b>	<b>80%</b>

Tableau<sup>o</sup>3



L'association des images-vidéo, de la musique et des paroles des clips consolident un apprentissage multi modal et multi sensoriel. Incontestablement, les recherches récentes en psychologie cognitive ont prouvé que l'acquisition des connaissances repose sur l'analyse d'informations non verbales et verbales. Les deux usages, incluant les langages et les images, se trouvent en constante interaction et renforce la mémorisation des sujets en question. L'apprenant amplifie aussi des tactiques de compréhension en dehors des chemins battus par les coutumes qui étaient trop fixées et focalisées sur le texte écrit.

À notre sens il faut admettre que l'information purement linguistique ne manifeste qu'une partie insignifiante du message. Pour cela, nous devons entraîner les apprenants à considérer et à utiliser aussi les signes non verbaux porteurs de sens (bruits, voix, gestes intonations, la situation communicative, l'action, etc.) qui fréquemment amènent à la construction du sens. Au fait, les messages linguistiques et non linguistiques sont fortement indissociables et l'apprenant de sa part, doit percevoir les données d'informations avec toutes ses dispositions. Donc l'association du texte, son et image, les résultats sont convaincants du point de vue de la compréhension orale, car l'identification du sujet et la compréhension globale ont été d'une grande aide. En ce qui concerne la compréhension orale, l'image répond au besoin de l'oral qui sera lui-même renforcé par la présence des textes courts (chansons courtes), donc il vaut mieux privilégier les documents courts ou segmenter les documents longs. Plusieurs petites séances aux objectifs bien ciblés sont souvent plus avantageuses qu'une longue session destinée à épuiser le support, mais qui épuise surtout les apprenants.

Ce que souligne Bertin Jean Claude (2001-52) :

*« Sur le plan didactique, la réduction du texte, du son et de l'image à un seul type de données (numériques) permet d'envisager de « déconstruire » le matériel linguistique de manière à la rendre assimilable pour l'apprenant. L'image viendra ainsi au secours de l'oral, qui sera lui-même aisément rendu plus « palpable » par le recours au texte. [ ] Sur le plan didactique toujours, la sollicitation combinée du cerveau par des stimuli oraux et visuels active parallèlement les deux hémisphères et permet de varier les angles d'approche et les sources d'informations pour donner la même information. L'association des médias facilite la compréhension d'un message par un cerveau dont on sait qu'aucune partie ne fonctionne isolément mais que toutes participent au but commun. »*

Quant à la compréhension détaillée, en 16<sup>ème</sup> séance, seulement quatre élèves n'ont pas pu franchir cette étape de comprendre le contenu du texte. Cette amélioration considérable s'explique par le labeur qui met en œuvre leur savoir de sélectionner les données et les informations adéquates pour mieux comprendre, même lorsqu'il s'agit d'un document inconnu.

### **3. L'expression orale (durant la formation) :**

L'évaluation de l'expression orale, durant et après cette formation n'a pas porté sur un bilan. Comme nous avons pu le faire pour l'évaluation sommative, il nous a en effet semblé pénible d'établir des fiches bilans. De même, ceux-ci ne sont pas définitifs.

Or, sans nier que l'évaluation certificative soit indispensable dans notre projet, nous voulons attirer l'attention sur le fait qu'elle a des effets nuisibles lorsque nous l'introduisons dans le cours même de la formation, au lieu de la restreindre à sa fonction limitée, celui d'évaluer, à la fin de la formation, la somme des savoirs acquis par l'apprenant.

Le mot évaluation ne doit plus être celle d'un enseignant faisant de l'évaluation certificative, mais bien celle d'apprenants engagés dans une allure d'évaluation formative.

Les choses ne sont pas évidentes. Dans plusieurs situations pédagogiques, l'évaluation certificative relève d'une pratique d'évaluation continue. D'une façon exagérée, on peut même réaliser des prises d'information à tout instant, voire plusieurs fois par jour. La progression de l'apprenant est inévitable. Il se peut que celle-ci soit lente mais en réalité elle pousse progressivement ses limites. C'est une manière de montrer que le bilan obtenu dans notre projet est relativement modifiable. L'idée que l'apprenant peut progresser d'un examen à un autre, rend cette évaluation infirme d'une part. D'autre part, nous travaillons jusqu'à présent avec les mêmes apprenants et il est très probable, que la prochaine épreuve, ils progresseront puisque ceux-ci aiment chanter et veulent progresser et assister à ces cours de chant que je fais moi-même.

Nous allons donc choisir de réaliser une évaluation progressive des séances suivantes, en gardant bien en tête la tâche qui avait été réalisée grâce aux différentes chansons et comptines en focalisant nos attentions sur les productions et précisément sur les savoirs acquis. Certes, il n'y a pas toujours des résultats chiffrés mais à chaque fois que cela était possible nous avons demandé aux apprenants de lire quatre ou cinq lignes en français de manière de nous rendre compte si certaines règles sont maîtrisées et si le passage de la graphie à phonie se fait sans trop de difficultés .

La communication orale, ne se résume pas à bien prononcer les mots, ou même apprendre par cœur telle ou telle phrase. La vraie réalité est au delà de ces mots mais également à les combiner pour construire le sens dans une situation de communication. En effet :

*« Le langage n'est pas limité à la mélodie des phrases échangées, il se développe à travers des situations, et il est inséparable du mouvement de ces situations. (...) nous avons cherché à enseigner dès le début la langue comme un moyen d'expression et de communication faisant appel à toutes les ressources de notre être : attitudes, gestes, mimiques, intonation et rythmes du dialogue parlé. »<sup>92</sup>*

Dans le même sens, BOE (1997-31) propose une description du circuit de la parole qui répond à ce découpage de la communication parlée :

*« On peut partir d'une représentation schématique des différentes étapes de la communication parlée. La première de ce processus se situe au niveau linguistique non encore oralisé. Elle est constituée par l'activité cognitive du locuteur qui organise ce qu'il a l'intention de dire, en représentation linguistique idiomatique (de sa propre langue), jusqu'à ce qu'elles atteignent un état dans lequel une forme phonétique soit suffisamment spécifiée. Les représentations phoniques font appel à des plans moteurs (...) l'étude des activités neuromusculaires une sorte de sourd dont il faut rééduquer l'oreille (d'ailleurs, à l'origine, la MTV était destinée à la rééducation des personnes souffrants de surdité pathologique. »*

Pour la correction des sons fautifs, certains sujets ne faisaient pas la différence entre un son aiguë ou grave, mais également relâcher ou tendre un son. Ces difficultés ont amené les apprenants à utiliser le système de la langue source (l'arabe dialectale) qui est totalement différent de la langue française. Cependant, il nous semble que, la rectification d'un tel ou un tel son se complète sur la base de trois éléments qui peuvent s'incorporer entre eux, en fonction de différents moyens définis par Renard Rymond (2002-63) qui affirme que :

*« La correction d'un son s'accomplit sur la base de trois procédés basiques qui peuvent se combiner entre eux selon les modalités :*

---

<sup>92</sup> Raymond Renard (2002), « Apprentissage d'une langue étrangère / seconde 2 (la phonétique verbo-tonale) » ED, Page 28

*\*Le recours à la prosodie est une priorité qu'il importe d'envisager systématiquement, tout en étant naturellement inséré dans une relation rythmico-intonatif.*

*\*Les entourages facilitent : une consonne sombre ou claire qui éclaire ou assombrit le timbre de la voyelle suivante ; une voyelle tendue ou relâchée influence la tension de la consonne qui la précède.*

*\*La prononciation nuancée (encore dite déformée) peut être utilisée sur deux axes pour les voyelles et sur celui de la tension pour certaines consonnes. »*

A partir de l'observation des productions de mes apprenants, nous avons tiré quelques conclusions sur lesquelles nous nous appuyons pour mettre en œuvre de futurs travaux pour les aider à remédier aux quelques problèmes rencontrés.

Il nous semble que les activités sur les phonèmes fautifs effectués dans les séquences étaient bénéfiques et que ceux-ci sont un peu plus conscients des différences que peuvent présenter la graphie et la phonie. Comme le souligne Yvon Rolland(2003,13) :

*« écoute, sens, phonie, reproduction sont oubliés si la graphie ne vient pas consolider le tout ».*

Nous avons constaté moins d'erreurs sur les phonèmes étudiés, que ce soient les sons consonantiques ou vocaliques posant problème à partir des chansons et des comptines didactisées.

En ce qui concerne la méthode verbo-tonale, on s'emploie à sensibiliser la perception auditive des apprenants aux spécificités sonores de la langue cible. Au niveau des phonèmes, la majorité des apprenants ont compris que les consonnes sont plus tendues que les semi-voyelles et ces dernières sont plus tendues que les voyelles. De même, ils ont su comment tendre ou relâcher.

En ce qui concerne les occlusives, certaines apprenants n'arrivent pas à réaliser un son plus tendu vis-à-vis des consonnes affriquées qui sont à leur tour plus tendues que les fricatives.

Concernant la comparaison entre les sons [p] et [b], [f] et [v] les apprenants ont bien intégré la règle des sourds qui sont plus tendues que les sonores correspondants, pour distinguer le son [p] qui est en général plus tendu que le son [b] et le son [f] est plus tendu que le son [v]. De même, pour les voyelles nasales. SKARIC (1974-53,54) affirme que :

*« La discrimination entre sourdes et sonores n'est pas ressentie au larynx mais à l'endroit de la sensation maximale pour une consonne donnée. De même pour la nasalisation, l'intervention du canal nasal n'est pas la première sensation qui frappe le sujet interrogé. »*

Les mécanismes d'accentuation des mots et des phrases semblent avoir été bien intégrés par les apprenants. Il faudra cependant étudier d'avantage les mots de deux syllabes. Ce travail doit être donc complété par une étude progressive de dérivation et composition des mots. Ce qui devrait permettre à ces apprenants de s'y retrouver un peu plus. Il nous semble qu'ils ont bien saisi la règle d'accentuation des mots de deux syllabes.

Ce qui pose le plus de difficultés aux apprenants est le travail et la pratique sur la phrase. Si en compréhension ils arrivent bien à segmenter les énoncés qu'ils entendent, en expression orale ils ont du mal à lier le sens de leur message. FREIMAS. A et J. COURTES J. (1979-2005) propose une définition de la langue :

*« La langue peut être définie comme un système spécifique de signes articulés pour transmettre des messages humains. C'est une organisation structurelle immanente. »*

Pour l'intonation, certains apprenants ont du mal à percevoir les différences en compréhension. C'est ce qui explique que ces intonations ne sont pas reproduites dans leurs productions orales puisque l'une des capacités fondamentales mises en jeu en expression orale est de faire une reproduction bien pensée. En effet :

*« Acquérir des intonations réelles, c'est -à-dire possibles dans la langue cible, et lui permettre de s'exprimer sans faire de contre sens intonatifs. Cela se fera par acquisition d'habitudes rythmiques d'une part, mais aussi par la compréhension des nuances que certaines formules intonatives peuvent apporter à un énoncé. »<sup>93</sup>*

Pour certains apprenants qui ont du mal à repérer et produire ces intonations, les activités des exclamations et des questions leur ont été d'une grande utilité. Ces dernières sont pratiquées très régulièrement pendant cette formation, mais il est encore assez rare d'entendre dans leur production une intonation qui répond au sens de leur message.

---

<sup>93</sup> Galisson, R, COSTE, D, (1976), « dictionnaire de didactique des langues, » paris, Hachette, collection . F .



Ces travaux à partir de la chanson semble avoir été bénéfique dans l'ensemble car il nous a permis de sensibiliser les apprenants à certaines régularités de l'oral et d'acquérir certains savoirs faire en compréhension et en production. L'influence de la musique nous a également permis de sensibiliser les apprenants à ce sujet. C'est ce que souligne Renard Rymond (2002-92) :

*« L'expression corporelle et musicale, activité principalement non verbale accompagnée de musique de types différents- musique classique, moderne, et ethnique, électronique- vise la libération et la construction de l'individu : elle unit pensée et action, esprit et corps. En outre, en stimulant les perceptions sensorielles, elle renseigne sur l'environnement et aide à la construction de la pensée abstraite. Ces exercices concourent au développement de l'intelligence, et à l'enrichissement d'image mentale par la multi sensorialité des stimulations. »*

#### **4. Apport de la chanson :**

Avec mes apprenants, l'étude sur les multiples activités et les différentes chansons a été vraiment apprécié dans l'ensemble, bien que certains apprenants dans la classe de 2<sup>ème</sup> année moyen aient préféré travailler sur des chansons de rap ou chansons actuelles. Mais les chansons et les comptines sélectionnées, au delà de leurs objectifs phonologiques, leur ont permis de savoir autre chose. Parmi mes élèves de 2<sup>ème</sup> année, beaucoup ont été ravis de connaître la version originale de « *Ne me quitte pas* », chanson qui récemment été reprise et dont la mélodie a été modifiée.

Il nous semble, que le fait de passer par le chant pour apporter une cible est bon moteur d'apprentissage car même si les contenus phonologique sont difficiles, le support mélodique rend plus facile la reproduction des phonèmes difficiles et cela prend un caractère ludique. Nous n'avons constaté en effet que les apprenants désirent chanter et le fait de leur offrir une langue par la présence d'une musique les motive fortement.

La chanson, quelle qu'elle soit a un moyen créateur, sa mélodie reste mémorisée dans la tête de ceux qu' l'ont entendue et favorise donc un ancrage des différents énoncés utile pour enrichir leur vocabulaire ,elle est donc une manière, pour les apprenants de se souvenir de mots, d'intonation de rythmes des énoncés plus ou moins complexe en français et par là de pouvoir fixer certaines régularités de la langue française. Ainsi le projet réalisé avec mes

apprenants, a été intéressant et rentable dans le sens où il nous a donné la possibilité de sensibiliser les apprenants à une grammaire orale du français. Face à un document sonore, mes apprenants bien qu'encore hésitants et incertains, se sentent déjà moins démunis. Les activités étudiées avec ces derniers nous ont donné la possibilité de leur suggérer des travaux qui sortaient un peu de l'ordinaire des cours de langue tout en développant des savoir-faire praticables et transférables à d'autres documents, le fait d'utiliser ces activités a, semble-t-il, motivé des apprenants qui étaient découragés. C'est ainsi que nous avons constaté une plus grande mobilisation de la part de certains qui, d'habitude, n'osent guère s'exprimer en cours.

#### **4.1 La classe moyenne :**

La classe de français 2<sup>ème</sup> AM avec laquelle nous avons eu l'occasion de travailler a très bien accueilli les supports sur la discrimination auditive des sons et le travail sur le rythme. Cette démarche nous a permis de réaliser et d'offrir aux apprenants le vrai plaisir de comprendre quelque chose qu'ils n'avaient pas compris au départ et de mesurer ainsi le chemin parcouru. Le fait de suggérer des activités à partir d'une chanson ou comptine a un aspect très positif par rapport à des jeunes adolescents car ceux-ci aiment apprendre en chantant. L'activité représente donc une motivation supplémentaire à l'envie qu'ils montrent déjà pour l'apprentissage d'une langue étrangère. Il nous semble qu'une étude régulière et progressive des sons, des intonations et des rythmes de la langue française leur permettra à long terme de mieux corriger leur prononciation. Cette étude va dans le sens des objectifs fixés pour l'enseignement des langues vivantes en 2<sup>ème</sup> années du cycle moyen où l'on doit :

*« Savoir réciter des poèmes des chansons en mettant en valeur la visée de l'auteur et en tenant compte des moyens verbaux : prononciation, intonation, pauses rythme, modulation de voix. »<sup>94</sup>*

#### **5. Les difficultés rencontrées :**

Nous avons choisi d'exploiter à partir de chansons, car il nous semblait qu'elles pouvaient incarner un support plus ludique et plus amusant qui motiverait davantage les apprenants en difficulté. L'obstacle dans un premier temps a été de sélectionner les activités appropriées au but que nous avons fixé. Les apprenants auraient préféré choisir les chansons eux-mêmes

---

<sup>94</sup> Ministère de l'éducation nationale(2003). « Document. D'accompagnement des programmes de la 2<sup>ème</sup> ANNEE MOYENNE», direction de l'enseignement fondamental, commission nationale des programmes page32 .

mais celles-ci risquaient de ne pas présenter un intérêt phonologique et d'être trop rythmées où le débit est trop rapide. Il nous a donc fallu penser aux activités que nous souhaitions mettre en place et chercher les supports en fonction de leurs niveaux, mais également le type d'activité que l'on peut l'intégrer pour remédier aux régularités de cette langue.

Définir une progression dans ces activités nous a également demandé une certaine réflexion et permis de déployer une grande force, car, bien qu'ayant remarqué des erreurs récurrentes chez mes apprenants, nous ne savions guère par quel point commencer les travaux proposés. De plus nous avons tenté d'incorporer des activités phonologiques dans les cours de la classe virtuelle à chaque fois que cela était possible et nous ne voulions point proposer des exercices qui auraient déjà été vus ensemble, de peur de lasser les apprenants. De-ce-fait, nous avons donc décidé de partir de l'énoncé tout entier pour diminuer ou resserrer au fur et à mesure sur le mot puis le phonème, afin de ne pas entraver l'attention de mes apprenants sur la seule réalisation de phonèmes séparés.

L'une des lacunes rencontrées, après avoir effectué l'exploitation pédagogique a été de définir le mode d'évaluation. Pour cela, nous nous sommes inspirés d'activités proposées dans différents sites d'Internet adaptées à leurs niveaux. Comme au niveau du choix des chanteurs, il était important de choisir les premières chansons en fonction du critère du connu/inconnu, assez simple pour le niveau de la classe, et non dans la langue des apprenants pour que ceux-ci ne sortent pas du milieu linguistique et culturel de la chanson. Il faut toutefois résister à la tentation de tout faire à la place des apprenants. Cette pratique pédagogique n'a duré que quatre mois et ne nous a permis de dévoiler que quelques grandes lignes des stratégies à mettre en place en compréhension et en production orale. Mais un entraînement adapté et sur du long terme est faisable de fournir à nos apprenants des moyens pour les orienter vers une véritable autonomie langagière.

# Conclusion

Le projet réalisé à partir de la chanson sur la classe moyenne est bien sur insuffisant et présente beaucoup de lacunes. Il nous a été impossible d'élargir l'expérimentation aux d'autres établissements avec lesquelles nous voulions travailler pour pouvoir comparer les résultats. En effet, il aurait été très intéressant de pouvoir mesurer et comparer l'apport de la chanson dans les différents cycles (primaire, moyen, secondaire et universitaire) et de mieux voir les multiples façons d'aborder ces documents en fonction du public visé.

Notre travail s'est bâti sur l'apport de la chanson pour une étude des régularités de la langue française orale par la phonologie de langue française. La recherche que nous avons menée s'inscrit dans la perspective d'une étude expérimentale, dans laquelle nous avons tenté d'exploiter les supports sonores et audio-visuels afin de répondre à la problématique de l'introduction de la chanson au sein de l'école algérienne, dans le traitement de la compréhension et de la production orale chez les apprenants de cycle moyen. Nous sommes partis de l'hypothèse de travail que l'apprentissage de la compréhension et de l'expression orale avec la chanson est plus efficace, car elle renforce la motivation des apprenants, les amènent vers une autonomie langagière.

Elle permet de travailler avec les apprenants à partir de documents authentiques, des usages qui motivent les sujets en difficulté car ils suggèrent des activités distinctes qui sont en rapport avec les goûts des apprenants, mais elle génère également l'individualisation des rythmes et le profil de chacun d'entre eux.

Nous avons dans un premier temps défini les concepts dans lesquels s'inscrit notre étude. Ensuite nous avons établi un questionnaire auprès des enseignants pour montrer comment le programme conçoit les compétences de compréhension et d'expression orales. À ce sujet, viendra-t'il le jour où l'école algérienne formera des apprenants aptes à prendre la parole en langue française dans n'importe quelle situation de communication ?

Nous souhaitons que dans le cadre des nouvelles réformes de l'enseignement scolaire en Algérie avec les nouvelles méthodes contemporaines qui privilégient les compétences de l'oral, nous verrons ce jour. Mais nous avons l'intime conviction que le chemin est très difficile pour atteindre un tel objectif. Il faut qu'il y ait une collaboration permanente entre enseignant et apprenant.

Tant d'enseignants frustrés qui se plaignent satiriquement du niveau de leurs apprenants. Nous les enseignants, nous avons oublié que le niveau des apprenants, est notre produit à nous. Nous avons oublié qu'il faut remettre en cause nos compétences.

Si vraiment nous aimons cette langue, cherchons à trouver des solutions au lieu de croiser les bras et de ne se contenter que d'observation. Si vraiment on se fait des soucis sur le niveau de nos apprenants, il faut tout d'abord faire apprendre à nos apprenants comment ne pas faire l'erreur. Un enseignant digne de ce nom est censé trouver tous les moyens nécessaires pour un apprentissage confirmé. Certes, le mot «enseigner » est un travail très difficile, voire une fonction pas comme les autres, une charge. Là, il faut réinventer et innover. Mais c'est aussi une tâche là où la centration est visée sur l'apprenant à condition de revoir les difficultés dans les classes souvent surchargées pour fournir l'occasion à l'enseignant de s'occuper des situations qui constituent son groupe de classe. Actuellement, le rôle de l'enseignant ne se limite pas à la seule transmission de nouvelles connaissances. Ces responsabilités requièrent beaucoup d'habiletés. Il doit créer un lien avec l'apprenant qui sera éventuellement son produit et faire régner dans sa classe une ambiance propice à l'apprentissage.

Nous avons évoqué la place de l'activité de la chanson au sien de l'école algérienne afin de mieux montrer dans une expérimentation pédagogique les comportements des apprenants face aux activités suggérées .

Les activités de la chanson sont inscrites dans les documents d'accompagnements des programmes, mais ses emplois se résument à quelques comptines diffusées dans le premier cycle de l'école algérienne. Imaginons que ces activités soient intégrées dans tous les cycles de l'enseignement ? Imaginons que ce genre d'activité soient incrustée comme une véritable matière au même titre que d'autres disciplines ? Imaginons que nos élèves côtoient ce genre d'activités dès leur premier âge ? Tant de questions se posent, mais sans réponse. A notre sens c'est tout un système (éducatif, pédagogique. politique) qui est remis en cause.

Concernant les attitudes des apprenants face à la chanson, nous avons constaté que l'utilisation des documents sonores au départ en avait perturbé certains. Ces derniers éprouvaient une difficulté croissante en compréhension puisqu'ils n'étaient même pas capables de dégager l'idée globale du document. Pour l'expression orale, les résultats étaient encore non satisfaisants. Les apprenants avaient encore des difficultés à s'exprimer en oral.

Pour certains vidéo-clips, la compréhension était plus facile et les apprenants semblaient plus rassurés, car les images les aidaient à saisir le message sonore et les poussaient à chercher les données qui pouvaient compléter le sens. Quant à la production des sons fautifs et des différentes intonations, elles étaient la plus bénéfique au traitement des deux compétences pour certains. D'autres n'avaient pas suffisamment une éducation de l'oreille. Il fallait dès lors travailler cette capacité à plusieurs reprises et la faire suivre de tâches de production impliquant l'expérimentation des activités et supports utilisés en compréhension orale.

Les chansons et les comptines étudiées durant cette formation servaient l'objectif culturel et présentaient une ouverture sur le monde francophone en général puisqu'elles avaient permis aux apprenants d'être sensibilisés à des groupes de chanteurs ou de chanteuses qui font partie de la culture française. En effet, pour mieux communiquer et interagir avec les membres de la culture cible, la compétence linguistique ne suffit pas. Il faut mobiliser les compétences culturelles et tout le monde s'accorde à dire que la culture et la langue constituent deux pôles indissociables. L'élément culturel est de plus en plus présent dans l'apprentissage/enseignement d'une langue cible, révélant ainsi le rapport d'interdépendance de ces deux aspects, culturel et linguistique. Une grande partie des activités, élaborées à partir de ce support sont toutes focalisées sur la découverte d'artistes et éducation musicale, permettant ainsi d'appréhender un aspect de la culture française.

Nous pensions aussi que l'utilisation de la chanson en classe de langue a pour objectif pédagogique de motiver des apprenants, de leur donner l'envie et le désir nécessaires d'apprendre à travers une approche plus ludique. Elles leur donnent la chance de pratiquer, dans le cadre d'une activité motivante, la musicalité des sonorités d'une langue cible dont certaines sont différents de l'arabe dialectal algérien. L'expérience menée montre que la chanson et les comptines constituent un moyen riche permettant d'améliorer les compétences linguistiques au niveau de la phonologie. Les activités proposées avaient été d'une grande utilité pour les apprenants à prendre conscience de la riche palette des phonèmes ciblés.

Néanmoins la répétition seule ne donne pas toujours lieu à une reproduction satisfaisante de tous les phonèmes comme nous avons pu constater. En outre, les chansons permettent d'introduire des vocabulaires nouveaux. Faire chanter les apprenants c'est faire percevoir, ensuite reproduire les rythmes et les intonations. L'accentuation spécifique à la langue française était avant tout un moyen de développer cette autonomie langagière et leur fournir des outils transférables et praticables à d'autres documents.

L'objectif de ces emplois est multiple car les chansons permettent de développer d'innombrables capacités chez les apprenants parmi lesquelles, des capacités d'écoute et d'attention. Les activités de chansons permettent également de leur offrir des voix et des manières de parler le français authentique et de varier et l'affiner leurs capacités de comprendre le français tel qu'il est réellement parlé en dehors d'une situation de classe. Chaque chanson est un document authentique de langue et de culture qui n'a pas vraiment été créé à l'usage de l'apprenant non natif de la langue française.

Avec la découverte des chansons authentiques, bien souvent à travers la présentation des paroles sous forme de texte lacunaire tel que les exercices de discrimination auditive et l'apprenant s'habitue à la mélodie de la langue cible à travers la chanson, son rythme, sa musicalité. La culture des chansons a été l'occasion d'élargir leurs connaissances en langues cible et partant, d'approfondir leur horizon culturel et communicationnel, la chanson peut ouvrir une brèche dans la langue française et tout ce qu'elle véhicule (une façon d'être, de sentir, de se voir, de réagir au monde extérieur) afin d'accéder dans une certaine mesure dans le monde de la francophonie de nos jours. Cette problématique détermine le sujet de notre travail de recherche.

Enfin, l'expérience de ce travail modeste et la rédaction de ce mémoire auront permis de mettre en évidence l'importance d'intégrer une approche phonologique à l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère telle que la langue française, à la fois outil et valeur pour appréhender la langue cible. Une telle approche permet non seulement de réduire la régularité de la langue orale comme elle permet d'élargir leurs compétences de communication orales tout en citant que la conception d'enseignement / apprentissage d'une langue étrangère est de pouvoir communiquer en situation réelle et interagir avec des locuteurs natifs. De même, l'apprentissage de cette langue ne se résume pas à l'étude de quelques formes grammaticales.

Enfin, nous avons pris énormément de plaisir à pratiquer les activités de la chanson tout en enseignant. Nous avons constaté aussi que les apprenants étaient curieux et motivés par la chanson. Un enseignement qui s'implique dans cette discipline peut faire passer sa passion pour les langues à ces apprenants et favoriser leur implication afin de développer les compétences communicationnelles.



## Bibliographie / Webographie

### Ouvrages :

- Baucomont Jean, 1970, les comptines de la langue française, paris, seghers .
- Bertin Jean Clause, 2001, Des outils pour les langues Multimédias et apprentissage, Ed. Ellipses.
- Boé L.J. 1997, Science phonétique et relation forme/substance : un siècle de rupture, négociations et réorganisation, histoire, épistémologie, langage. XIX.
- Boiron Michel/ Prost, Virginie (2001): « Travailler avec un clip : « Jeune et con » de Saez.» *Le français dans le monde* 315: 55-56.
- Borrell, A, 1997, Parallèle perception et production ? complexité du phénomène de reconnaissance et de production des unités phonético-phonologiques .la linguistique, paris puf .
- Brossard Jean, 1982 Enseigner la prononciation anglaise.
- Bufe Wolfgang, Giess Aans, 2003, Des langues et des médias, Ed. Pug.,
- Calbris G. Mon Tredon J, 1975, Approche rythmique, intonative et expressive du français langue étrangère (1), paris, CLE International.
- Carton, Fernand. 1974, introduction à la phonétique du Français, Paris : Bordas p.
- CF. Trocm-fabre Hélène, 1993, Le savoir apprendre, logique, étapes et structuration, FFCN N° 372.
- Courtilon Janine, 2003, Elaborer un cours de FIE, Pris : Hachette, collection (Français langue étrangers)
- Cuq Jean Pierre. et Gruca I. 2003, Cours de didactique du français langue étrangère et second .Ed.PVG
- Dale Carnegie, 1990, Comment parler en public ,Ed Dorothy Carnegie. Hachette Page 138
- De Jean Pierre Angoujard, Sophie Wauquier Gravelines, ENSEDITION 2003, phonologie champs et perspectives, GN Clément.
- Delattrep, 1966, les dix intonations de base du français, french revie w.
- Fougerouse Marie-Christine, 2001 De la compréhension à l'expression en classe de langue.
- Fourcade, René, 1972, Pour une pédagogie dynamique », France ; ESF,
- Freimas A, COURTES J, 1979, sémiotique, Paris, Hachette.
- Germain, Claude, 1993, Evolution de l'enseignement des langues : 5000ans d'histoire. Ed CLE International,
- Gladic. V.A, 1988, Perception et harmonie expressionnelle , Paris .
- Gougenhcim, Michea, Rivenc Sauvageot, 1960, L'élaboration du français Elémentaire, paris Dider.

- HORNER, David, 1994, Le Vocabulaire de l'anglais, Belin, Paris.
- Jakobson, R, 1976, six leçons sur le son et le sens, paris, Editions de Minuit.
- Julie Kathleen, 1984, Enseigner L'anglais, Hachette, Paris.
- P.Guberina, 1990, Apprentissage des langues étrangères en fonction de l'âge, SUVAG.
- Pierre Pommier 1999, Education et bande dessinée en Aquitaine Ed. Presses universitaires de Bordeaux.
- Poli Vanov, 1931 la perception des sons d'une langue étrangère, travaux du cercle l'linguistique de Brague.
- Porcher Louis, 1995, le Français langue étrangère, Hachette éducation, CNDP/Ressources formation.
- Puren, Christian, 1988, histoire des méthodologies de l'enseignement des langues, Paris, Nathan- Cle international, Col.DLE
- Puren Christian, 1999, La Formation en Question, chapitres 1 et 2, de Galisson Robert, Puren Christian, Paris, clé internationale,
- Renard Raymond, 2002, Apprentissage d'une langue étrangère, seconde 2- la phonétique verbo-tonale.
- Roberge. C, 1991, Le rythme de langue Française, ce mal aimé, Association des praticiens des méthodes verbales tonale.
- Rodriguez Seara, 2004, l'évolution des méthodologies dans l'enseignement du français langue étrangère depuis la méthodologie traditionnelle jusqu'à nos jours,
- Rymond Renard, 1989, Introduction à la méthode verbo-tonale de correction phonétique, Paris Mon Didier, Hatier, 3<sup>ème</sup> édition, ED.
- Yvon Rolland, 2003, l'Anglais à l'école, Guide de l'enseignement, Belin.

### **Dictionnaire :**

- Cuq Jean Pierre, 2003, Dictionnaire de didactique du français langue Etrangère et seconde, paris, CLE international
- Galisson , 1976, Dictionnaire de didactique des langues, paris, Hachette.

### **Webographie :**

- Boiron Michel, Approche pédagogique de la chanson, Cavilam de Vichy, document Pdf tiré du site [www.leplaisirdapprendre.com](http://www.leplaisirdapprendre.com).

- Apprendre à travers les vidéo-clips, proposée sur le site ( [www.le plaisir d'apprendre.com](http://www.leplaisirdapprendre.com))
- Chanter une chanson française en classe de français, [www.dailymotion.com](http://www.dailymotion.com)
- Cours d'initiation à la didactique du français langue étrangère en contexte syrien .
- Exploitation d'une chanson en classe de français, [www.dailymotion.com](http://www.dailymotion.com).
- Naney Metz, Méthodes Fle, [http://cravie.acstrasbourg.fr//piblio\\_Fle\\_Fichiers\\_Fle\\_.htm](http://cravie.acstrasbourg.fr//piblio_Fle_Fichiers_Fle_.htm).
- Champs du Fle, [http://WWW.hi.is/ems/champs du Fle\\_File/Fam.htm](http://WWW.hi.is/ems/champs%20du%20Fle_File/Fam.htm)/ A et Ele.Fle:htm
- [http:// cravie.acstrasbourg.fr//Biblio\\_Fle\\_Fichiers\\_Fle\\_.htm](http://cravie.acstrasbourg.fr//Biblio_Fle_Fichiers_Fle_.htm). /Biblio\_Fle\_.htm.
- [http:// www.hi.is/ eme/cham psduple-Fills/Frame.htm](http://www.hi.is/eme/champsduple-Fills/Frame.htm)/A et E le Fle.htm.

### **Revue :**

- Anastassiadi, Marie-Christine, 1997, pour apprendre aux débutants à communiquer Dans : Le Français dans le monde 292, Revue Cote
- Billier.M, 1989, Non verbal, phonétique corrective et didactique des langues, Revue de phonétique appliquée.
- Borrell, 1991, Importance de la phonétique dans l'enseignement/apprentissage des langues secondes et étrangère, Revue de phonétique appliquée.
- Guberina, 1970, Phonetic rythms in the verbo- tonal système, Revue de la phonétique appliquée.
- Skaric, 1974, Les bases sensorielles de la parole, 11, Revue de Phonétique appliquée.

### **Directive**

- Ministère de l'éducation nationale 2003, Document D'accompagnement des programmes de la 2<sup>ème</sup> année moyenne, direction de l'enseignement fondamental, commission nationale des programmes.

### **Mémoire :**

Gy Laurence, 2003, Introduction de la chanson dans le cycle centrale permet-elle d'améliorer la compréhension et l'expression orale ?

RAZGALLAH Myriam, 2001-2002, L'apprentissage du lexique.

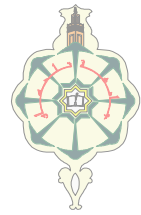
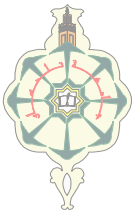
# ANNEXES

# Tables des annexes

<b>ANNEXE1 liée au questionnaire.....</b>	<b>02</b>
<b>ANNEXE 2 liée au résultat de l'entretien.....</b>	<b>03</b>
<b>ANNEXE3 liée aux réponses des enseignants.....</b>	<b>10</b>
<b>ANNEXE4 liées aux évaluations des élèves .....</b>	<b>12</b>
<b>ANNEXE5 liée à la démarche et la mise en place.....</b>	<b>18</b>
<b>ANNEXES 6/ DONNEES LIEES SEQUENCES PEDAGOGIQUE.....</b>	<b>21</b>
<b>Annexes 6.1 Séquence pédagogique 1.....</b>	<b>21</b>
<b>Annexes 6.2 Séquence pédagogique 2.....</b>	<b>31</b>
<b>Annexes 6.3 Séquence pédagogique 3.....</b>	<b>40</b>
<b>Annexes 6.4 Séquence pédagogique 4 .....</b>	<b>51</b>
<b>Annexes 6.5 Séquence pédagogique 5.....</b>	<b>64</b>
<b>Annexes 6.6 Séquence pédagogique 6.....</b>	<b>80</b>
<b>ANNEXES 7/ DONNEES LIEES A L'EVALUATION GLOBALE.....</b>	<b>88</b>
<b>Annexes 7.1 la fiche de l'Evaluation1 (sommativ)e.....</b>	<b>88</b>
<b>Annexes 7.2 la fiche de l'Evaluation2 (phonétique).....</b>	<b>100</b>
<b>ANNEXES8/ DONNEES LIEES A L'AVIS FAVORABLE.....</b>	<b>105</b>
<b>Annexe 8.1.....</b>	<b>105</b>

**Annexe1 liée au questionnaire :**

**République Algérienne démocratique et populaire**  
**Ministère de L'enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique**  
**Université Abou Bakr Belkaid Tlemcen**  
**Faculté des Lettres et des Langues**  
**Département des langues étrangères**  
**Ecole Doctorale Algérienne de Français.**



Sexe :

- Féminin
- Masculin
- Moins de 10 ans
- Plus de 10 ans

1- Faites-vous de l'oral avec vos élèves ?

Non  oui

2- Si « non » dites pourquoi ?

.....  
.....

3- Est-ce que vous accordez une grande importance à la prononciation des élèves ?

Non  Oui

4- Est-ce que vos élèves peuvent :

A) Comprendre des discours oraux assez long ?

Non  Oui

B) Communiquer avec aisance en Française ?

Non  Oui

C) Est-ce que vos élèves peuvent poser des questions simples sur des sujets familiers ?

Non  Oui

5- Pensez-vous que l'activité de la chanson à toute sa place dans le programme ?

Non  Oui

6- Vous utilisez la chanson d'expression française dans votre classe ?

Non  Oui

Si « oui » justifiez votre réponse : .....

.....

.....

7- Etes-vous d'accord avec cette affirmation : « Nos élèves, dans l'ensemble rencontrent des difficultés à l'oral car la compréhension et l'expression orale ne sont pas prises en compte par le programme scolaire. »

Non  Oui

8- Pensez-vous si on accorde une grande importance à des activités ludiques telle que la chanson, les élèves pourront un jour changer leur avis sur la langue française et avoir l'envie de la pratiquer ?

Non  pourquoi ? .....

.....

.....

Oui  pourquoi ? .....

.....

.....

Questionnaire à l'intention des enseignants des collèges de la Wilaya de Tlemcen.

Toutes les questions sont en rapport avec les élèves ?

## **Annexe N° 2 liée au résultat de l'entretien avec des professeurs de français :**

### **Annexe N° 2 :**

#### **Les résultats de l'enquête :**

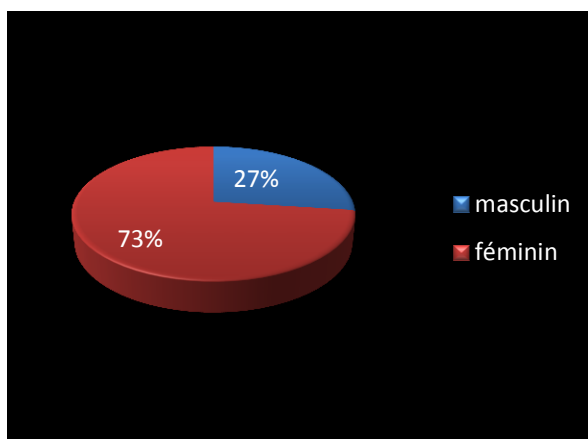
Sexe	Nombre
Féminin	73%
masculin	27%

Enseignant → 100%

Féminin → 73%

Masculin → 27%

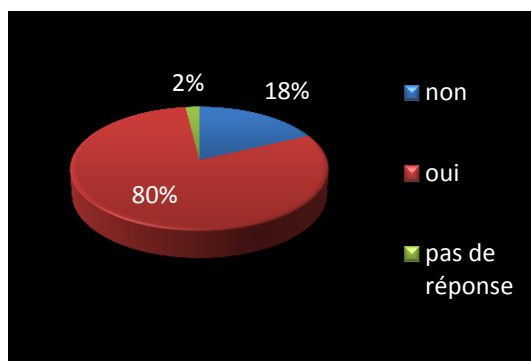
Expérience	Nombre
Moins de 10 ans	87%
Plus de 10 ans	13%



1- Faites-vous de l'oral avec vos élèves ?

A) Comprendre des discours assez longs ?

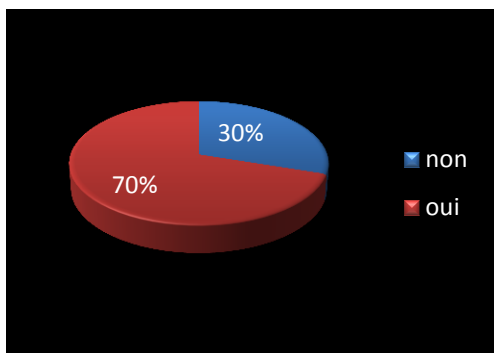
Réponses	Nombre	Le pourcentage
Non	18	18%
Oui	80	80%
Pas de réponse	2	2%



2- Est-ce que vous accordez une grande importance à la prononciation ?

Réponses	Nombre	Le pourcentage
Non	30	30%
Oui	70	70%
Pas de réponse	0	0

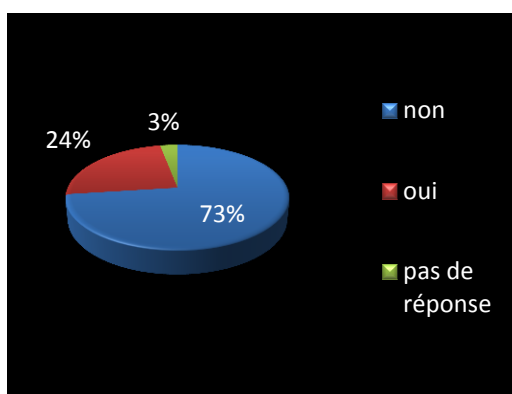




3- Est-ce que vos élèves peuvent :

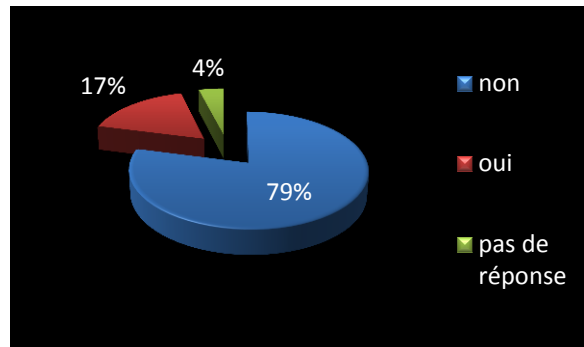
A) Comprendre des discours oraux assez longs ?

Réponses	Nombre	Le pourcentage
Non	73	73%
Oui	24	24%
Pas de réponse	3	3%



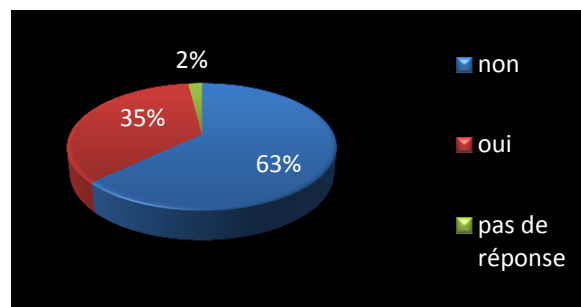
B) Communiquer avec aisance en française oral ?

Réponses	Nombre	Le pourcentage
Non	79	79%
Oui	17	17%
Pas de réponse	4	4%



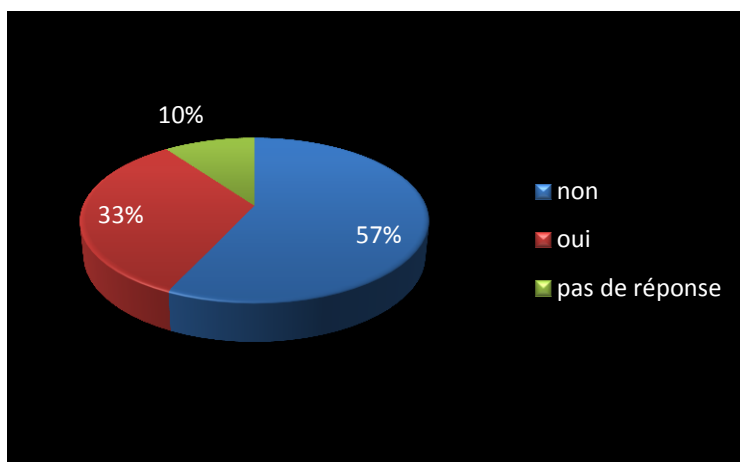
C) Est-ce que vos élèves peuvent poser des questions simples sur des sujets familiers ?

Réponses	Nombre	Le pourcentage
Non	63	63%
Oui	35	35%
Pas de réponse	2	2%



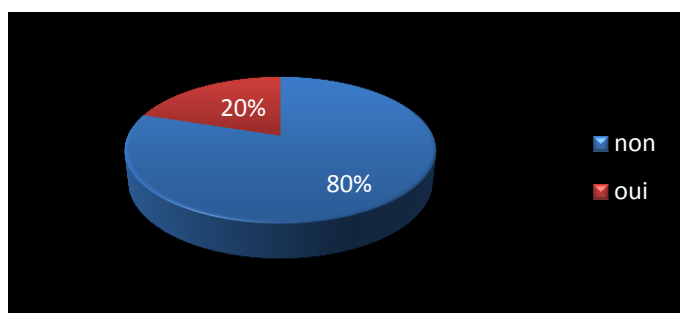
4- Pensez-vous que le programme donne assez d'importance à la compréhension et l'expression orale ?

Réponses	Nombre	Le pourcentage
Non	57	57%
Oui	33	33%
Pas de réponse	10	10%



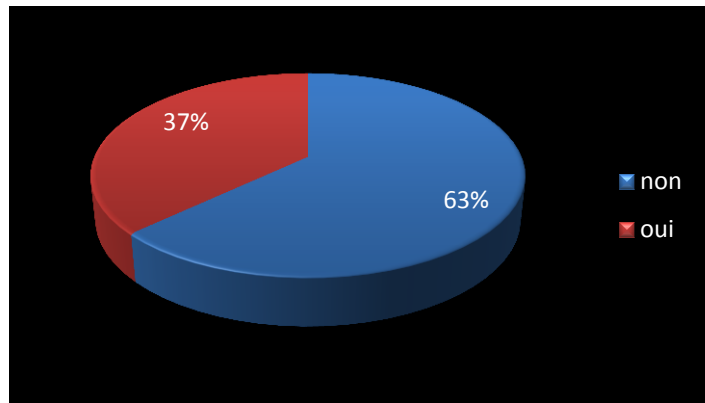
5- Pensez-vous que l'activité de la chanson à toute sa place dans le programme ?

Réponses	Nombre	Le pourcentage
Non	80	80%
Oui	20	20%
Pas de réponse	0	0%



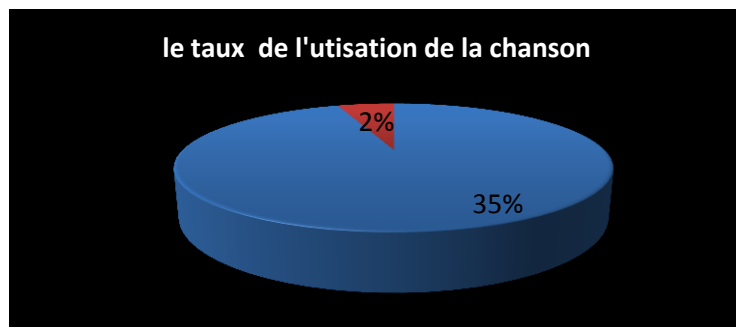
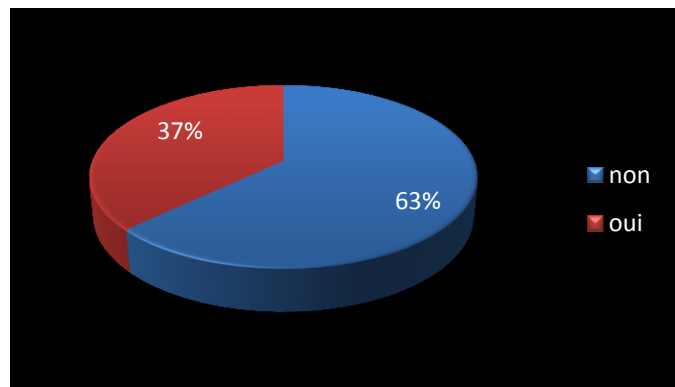
6- Vous utilisez la chanson d'expression française dans votre classe ?

Réponses	Nombre	Le pourcentage
Non	63	63%
Oui	37	37%
Pas de réponse	0	0%



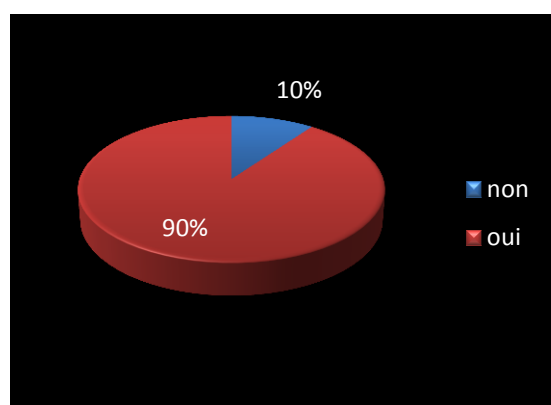
2% des enseignants pratiquent la chanson tous les 15 jours avec leurs élèves.

35% des enseignants pratiquent la chanson à la fin de saison ou pas mal de fois dans une année scolaire.



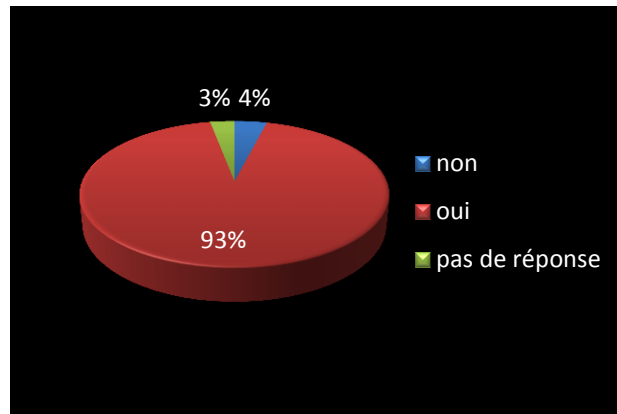
7-Etes-vous d'accord avec cette affirmation ? : « Nos élèves, dans l'ensemble rencontrent des difficultés à l'oral car la compréhension et l'expression orale ne sont pas prises en compte par le programme scolaire. ».

Réponses	Nombre	Le pourcentage
Non	10	10%
Oui	90	90%
Pas de réponse	0	0%



7- Pensez-vous, si on accorde une grande importance à des activités ludiques telle que la chanson, les élèves pourront un jour changer leur avis sur la langue française et avoir l'envie de la pratiquer ?

Réponses	Nombre	Le pourcentage
Non	4	4%
Oui	93	93%
Pas de réponse	3	3%



### ANNEXE 3 liée aux réponses des enseignants :

**Annexe n°3** : les réponses obtenues par les enseignants du français langues vivantes et étrangères.

**Question adressé à l'Enseignant1** : « vous avez présenté la chanson française dans votre classe ? Pourquoi faire découvrir cette activité avec vos élèves de français moyen ? »

**Réponse1** : « Je suis enseignante au collège depuis 20ans et la chanson, tout particulièrement, représente déjà un atout pour nous les enseignants. En effet, la langue française était il y a trente ans très présente dans notre enseignement, aussi bien au lycée et au collège qu'à l'université. Aujourd'hui, cet enseignement a chuté profondément en quelques années seulement et il n'est pratiquement plus présent qu'à l'université.

Cela constitue donc un défi, pour nous enseignants, de sensibiliser ces élèves à apprendre le français. 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 en Algérie n'est pas évidente et le plus souvent, nos élèves ne connaissent pas la chanson qui se fait en France actuellement. Moi même je fais cette activité mais une fois tout les mois ».

**Question adressé à enseignant2** : « vous aborder cette activité dans votre classe ? ».

**Réponse2** : « Oui des fois mais pas souvent, la diffusion de la chanson en Algérie est très précaire, on ne l'écoute pas ni à la radio ni à la télévision et l'achat de disques est presque impossible, si vous demander aux élèves qu'est ce qu'ils écoutent ils vous diraient que le rai, la musique andalouse. C'est leur musique préféré et sincèrement ne le prends pas mal vous perdez votre temps si vous demandez leurs avis sur la chanson française.

Le pire c'est que les associations de professeurs de français ne jouent pas un rôle très important pour sensibiliser les élèves et les professeurs sur ce sujet important et bon courage mon fils».

**Question adressé à enseignant3 :** « Concernant l'utilisation de ce support pourquoi la chanson n'est pas pratiquée par les enseignants ? »

**Réponse 3 :** « Ce n'est pas évident de gérer 40 élèves, il faut, de ma part, les séparer en 2 ou 3 groupe et cela n'est pas aussi évident. C'est pour ça je les pratiques parfois mais pas souvent ».

**Question adressé à enseignant4 :** « Vous abordez cette activité dans votre classe, pourquoi vous avez choisi de travailler sur la chanson ? ».

**Réponse4 :** « Les élèves algériens connaissent très peu la chanson d'expression française quand on leur parle de la chanson française leurs références toujours des comptines (frère jacques dormez vous) ou seulement le refrain (ne me quitte pas) de (Jacques Brel) ou (Non je ne regrette rien) d' (Edith Piaf). C'est bien mais peu, Bref ce qu'écoutaient leur parents à leur âge ou même leur grands- parents. Ils portent un jugement trop hâtif et hostile et pensent que le français est la langue des ennemies de leurs ancêtres.

J'ai l'habitude de travailler sur des chansons, quand cela est possible. Une tache trottait dans ma tête (une fois tout 15 jours). Pour cela je cherche des chansons de tous styles musicaux qui s'adaptent aux contenus thématiques des programmes du français ».

**Question adressé à enseignant 5 :** « Vous avez initié un travail sur la chanson francophone dans votre classe ? ».

**Réponse 5 :** « Personnellement, non j'ai jamais utilisé cette activité, sincèrement je ne sais pas chanter en langue française ou même comment introduire cette activité ».

**Question adressé à l'enseignant5 :** « vous pouvez leur faire écouter une chanson à l'aide d'un texte et un enregistrement audio même si vous n'avez pas une voix ou une oreille musicale. Avez-vous tenté une fois ? »

**Réponse5 :** « Sincèrement je n'ai jamais eu l'idée de faire cette activité. Oui mais ce n'est pas possible même les élèves n'ont pas l'envie d'écouter ou de chanter la chanson française ».

**Question adressé à enseignant5 :** « Comment vous avez su ? Mais vous ne risquer rien si vous tenter d'essayer de l'introduire au moins une fois pour voir comment vos élèves réagissent ».

**Réponse 5 :** « je pers mon temps si je fais cette activité, il faut beaucoup de moyen, moi je pratique d'autre méthode

## ANNEXE4 liées aux évaluations des élèves :

### Annexe N° 1 : Grille pour l'auto-évaluation

Nom :

Prénom :

Classe :

## Ecouter et comprendre

<b>A2</b>	<b>Comprendre une intervention brève si elle est claire et simple</b>	
Capacités	Éléments du socle exigibles au niveau A2	Appréciation/Commentaire du professeur
<b>Comprendre un message oral pour pouvoir répondre à des besoins concrets ou réaliser une tâche</b>	<b>Être capable de :</b>  - suivre des instructions  - comprendre assez pour pouvoir répondre à des besoins concrets : instructions et consignes, expressions familières de la vie quotidienne, présentations, indications chiffrées, récits	
<b>Comprendre les points essentiels d'un message oral (conversation, information, récit)</b>	<b>Être capable de :</b>  - identifier le sujet d'une conversation, les points essentiels d'une annonce, d'un message ou d'un récit  - repérer l'information essentielle de courts passages enregistrés (audio et audiovisuels) ayant trait à un sujet courant prévisible.	

L'activité langagière « Ecouter et comprendre » est validée (évaluation)

Oui

Non



Nom :

Prénom :

Classe :

## Ecrire

<b>A2</b>	<b>Ecrire des énoncés simples et brefs</b>	
<i>Capacités</i>	<i>Éléments du socle exigibles au niveau A2</i>	<i>Appréciation/Commentaire Du professeur</i>
<b>Copier</b>	Voir descripteur A1	
<b>Ecrire sous la dictée</b>	Voir descripteur A1	
<b>Renseigner un questionnaire</b>	Voir descripteur A1	
<b>Ecrire un message simple</b>	<b>Etre capable d'écrire un bref message électronique pour :</b> <ul style="list-style-type: none"><li>- demander un renseignement</li><li>- faire une proposition</li><li>- réagir à une proposition</li></ul> <b>Etre capable d'écrire une lettre à un correspondant pour :</b> <ul style="list-style-type: none"><li>- se présenter</li><li>- remercier</li><li>- proposer une rencontre, inviter</li><li>- exprimer des excuses</li></ul>	
<b>Rendre compte de faits, d'événements</b>	<b>Etre capable de produire de manière autonome des phrases reliées entre elles pour :</b> <ul style="list-style-type: none"><li>- évoquer des personnes réelles ou imaginaires, des lieux, des objets</li><li>- relater des événements, des expériences</li></ul>	
<b>Ecrire un court récit, une description</b>	Etre capable :	

	- de faire le récit d'une activité passée, d'une expérience personnelle réelle ou imaginée  - d'écrire un court poème	
--	---	--

**L'activité langagière « Ecrire » est validée** (évaluation)

Oui

Non

Nom :

*Prénom :*

Classe :

### Lire

<b>A2</b>	Comprendre des textes courts et simples si les mots appartiennent à un registre familier et sont d'un usage fréquent	
Capacités	Éléments du socle exigibles au niveau A2	Appréciation/Commentaire du professeur
Comprendre une lettre.	Être capable de comprendre une lettre personnelle.  Être capable d'identifier un type de lettre.	
Comprendre le sens général de documents écrits.	Être capable de lire des écrits factuels simples.	
Savoir repérer des informations ciblées dans un document écrit.	Être capable d'identifier des informations précises contenues dans des écrits factuels simples.	

**L'activité langagière « Lire » est validée** (évaluation)

Oui

Non

Nom :  
 Prénom :  
 Classe :

*Parler en continu*

<b>A2</b>	<b>Produire en termes simples des énoncés sur les gens et sur les choses</b>	
<i>Capacités</i>	<i>Eléments du socle exigibles au niveau A2</i>	<i>Appréciation/Commentaire du professeur</i>
<b>Reproduire un modèle oral</b>	Voir descripteur A1	
<b>Présenter ou décrire</b>	<p><b>A l'aide de courtes séries d'expressions ou de phrases simples, être capable de faire une présentation ou une description simple :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li><b>-de soi-même</b></li> <li><b>-des autres</b></li> <li><b>-d'un objet</b></li> <li><b>-de sa vie quotidienne</b></li> <li><b>-de son environnement quotidien</b></li> </ul>	

	<p><b>-de ses activités</b></p> <p><b>-de ce qu'on aime ou pas</b></p>	
<b>Raconter</b>	<p><b>Relater un événement, une expérience personnelle, scolaire</b></p> <p><b>Raconter une histoire</b></p>	
<b>Faire des annonces, présenter un projet</b>	<p><b>Faire de très brèves annonces ou un exposé préparé sur un sujet familier (vie quotidienne, école...)</b></p>	
<b>Expliquer</b>	<p><b>L'élève est capable de</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li><b>- fournir une explication</b></li> <li><b>- donner les raisons d'un choix</b></li> <li><b>- comparer</b></li> </ul>	
<b>Lire à haute voix</b>	Voir descripteur A1	

**L'activité langagière « Parler en continu » est validée (évaluation)**

Oui

Non

NOM :  
Prénom :  
Classe :

## Réagir et dialoguer (interaction orale)

<i>Capacités</i>	<i>Eléments du socle exigibles au niveau A2</i>	<i>Appréciation/Commentaire du professeur</i>
<b>Etablir un contact social</b>	<p>Etre capable de gérer des échanges de type social très courts comme :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- se présenter, présenter quelqu'un</li> <li>- saluer et prendre congé</li> <li>- remercier</li> <li>- demander à quelqu'un de ses nouvelles</li> <li>- donner de ses nouvelles</li> </ul>	
<i>Demander et donner des informations</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Etre capable de : <b>demander et fournir des renseignements concernant :un itinéraire</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• un repas</li> <li>• des achats</li> <li>• des horaires</li> <li>• le prix</li> <li>• l'heure</li> <li>• un événement, un incident</li> </ul> </li> </ul> <p>- réagir et répondre à une demande d'aide, d'explication, de confirmation, de permission...</p>	
<i>Dialoguer sur des sujets familiers</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Etre capable de communiquer et échanger sur des sujets connus concernant : <ul style="list-style-type: none"> <li>- des situations courantes</li> <li>• l'école</li> <li>• ses goûts</li> <li>• ses loisirs</li> <li>• sa famille</li> <li>• sa maison</li> <li>• le temps qu'il fait</li> </ul> </li> <li>- des faits</li> <li>• - des personnages légendaires ou contemporains</li> </ul>	
<b>Réagir à des propositions, à des situations</b>	<p>Etre capable de :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- accepter</li> <li>-refuser</li> <li>- exprimer ses goûts</li> <li>- exprimer ses opinions</li> <li>- faire des suggestions</li> </ul>	
<b>Epeler des mots familiers</b>	Voir descripteur A1	

**L'activité langagière « Réagir et dialoguer » est validée ((évaluation)**

Oui

Non

## **Annexe 5 liée à la démarche et la mise en place :**

**Remarque importante** : pour chanter, les élèves sont debout.

**Phase 1** : *(travailler sur les sons : faire chanter sans lire les paroles)*

### **1) Première façon :**

- D'abord faire écouter une fois la totalité de la chanson (les élèves écoutent sans chanter), puis faire écouter le premier passage en faisant les gestes pour les montrer aux élèves.
- Après faire répéter chaque passage en deux fois
- Faire chanter la chanson en entier deux fois.

### **2) Deuxième façon :**

- D'abord, je chante une fois la chanson tout seul pour donner l'exemple sur tel ou tel son mal prononcé par l'élève. A ce niveau, les élèves écoutent sans chanter.
- Faire chanter deux fois par passage.
- Enfin, faire chanter ensemble avec ou sans gestes toute la partie apprise deux fois.

**Phase 2** : *(travailler sur le texte : compréhension orale et compréhension écrite)*

- on travaille avec des exercices :
- à trous
- de discrimination auditive
- de puzzle (remettre les phrases en ordre)
- faire recopier la chanson dans le cahier.
- Avant de chanter avec le texte, il faut expliciter la chanson pour que les élèves la comprennent parfaitement et dépasser les difficultés : vocabulaire, passages difficiles, à prononcer, liaisons

et faire noter les choses importantes dans le cahier. Cette phase est très essentielle car les élèves prennent conscience de l'intérêt d'étudier cette chanson.

***Phase 3 : chanter en lisant les paroles***

Avec le texte de la chanson qui est écrit au tableau après les exercices, faire chanter les élèves pour favoriser l'apprentissage de la chanson d'une façon progressive et inventer de petits défis des compétitions mettant en jeu la capacité de mémoire des élèves.

***Phase 4 : à la maison et cours suivant***

Apprendre le texte et s'entraîner à chanter à la maison.

Demander aux élèves d'illustrer la chanson

**Variantes :**

- 1- Le principe essentiel : la chanson doit être un moment ludique.
- 2- Le premier principe complémentaire : la chanson est longue et difficile à apprendre, il faut donc varier les activités.
- 3- Le deuxième principe complémentaire : les élèves ont bien saisis l'intérêt de la chanson.

**Avec les apprenants, il faut varier les démarches et les activités :**

- les élèves peuvent chanter toute la chanson avec ou sans gestes.
- Les élèves peuvent chanter en groupe avec ou sans gestes.
- Un élève peut chanter tout seul.
- En alternance, un 1<sup>er</sup> groupe chante le premier passage, un 2<sup>ème</sup> groupe chante le deuxième passage, un 3<sup>ème</sup> groupe chante le troisième passage.

**Le texte :**

- Toute la phrase.

- Une partie de la phrase pour un groupe, une autre partie de la phrase pour un autre groupe si les élèves sont un peu timides. Je peux faciliter le groupe qui chante le plus fort et demander à l'autre groupe de chanter aussi fort.
- Strophe par strophe.
- Phrase par phrase.
- Tout le texte.
- La moitié du texte.

### **Le passage :**

Si le passage est trop long, faire répéter le texte phrase par phrase. Si la chanson est longue et difficile, faire chanter une partie de la chanson.

Si la chanson est difficile, faire parler et lire avant de chanter ;

- vite
- lentement
- fort
- doucement
- en rythme en tapant des mains ou en tapant doucement sur la table.

### **Les exercices :**

#### **1- Remplir les trous :**

- écrire les paroles au tableau sous forme d'un exercice à trous.
- Faire compléter les trous avec les mots entendus au tableau si les élèves n'arrivent pas à compléter, faire écouter la chanson à nouveau.
- Faire corriger les erreurs d'orthographe ou de grammaire.
- Expliquer les mots incompris.



- Faire recopier le texte dans le cahier.

### **2-discrimination auditive :**

- écrire les paroles au tableau sous forme d'un exercice de discrimination effacer quelques mots dans le texte puis faire écouter deux mots ou les sons se ressemblent et les élèves choisissent un mot pour compléter le texte.
- Faire choisir les mots entendus.
- Faire corriger les erreurs.
- Expliquer les mots inconnus.
- Faire recopier le texte dans le cahier.

### **3-Les méthodes audio- orale :(CD) audio**

- Document oral par tranche
- Document oral complet

### **4 les méthodes audio-visuelles :( Clip-vidéo)**

- Document audio-visuel à prédominance sonore
- Document audio-visuel à prédominance visuel

## **ANNEXES 6/ DONNEES LIEES AUX SEQUENCES PEDAGOGIQUES**

### **6.1 Séquence pédagogique 1 : A la rencontre d'une chanson française**

**Annexe N°1 :**

**Fiche pédagogique N°1 :**

**Public :** classe de 20 apprenants de 2<sup>ème</sup> AM.

Niveau des apprenants est de (A2) selon le CECR.

Niveau de la chanson : (A2)

**Objectif général :** découvrir la chanson d'expression française améliorer leur capacité d'attention et d'écoute et leur permettre de comprendre un aspect culturel de la chanson, mais aussi susciter l'intérêt que les apprenants ont généralement pour la chanson et la musique.

**Support :** enregistrement audio de la chanson « une éclairée » du chanteur de Da Silva (2,39) est un support didactisé nommé «A la rencontre d'une chanson française » avec une image du chanteur et des paroles de la chanson.

Compétences à étudier : compréhension orale, expression orale.

**Pré-requis :**

L'apprenant est capable :

- D'utiliser d'une façon correcte le présent de l'indicatif et le passé composé.
- Donner son avis.
- De justifier sa réponse.

**Données délivrées :**

Données culturelles.

Activité autour d'une chanson d'expression française, avec la découverte d'un titre de Da Silva, un chanteur à texte ;

Expression française et faire comprendre à partir des paroles de la chanson.

Travaux à réaliser : exprimer un point de vue et interagir en langue étrangère, remplir les trous d'une chanson (discrimination auditive).

**Durée :**

La séquence se divise en 4 étapes assez courtes. Une séance de 60 minutes.

Matériel : (A), CD, CD, (piste 06), photocopies de l'activité en 20 exemplaires.

(B) : CD, CD (piste 06), photocopies de l'activité en 20 exemplaires.

**Paroles de la chanson : Da SILVA 〰 Une éclaircie〰**

**Le texte de la chanson :**

J' voudrais bien croire qu'il va ce fichu mauvais temps une éclaircie est annoncée, quand est-il vraiment

J' voudrais bien revoir des couleurs, des rayons dorés

On nous avait promis le bonheur

C'était juré-caché

On a même failli prendre la foudre au moment de sortir

On a vu les éclaires posées

En un jour, resurgir

Faudra- t'il l'attendre de nouveau la venue des glaces

Et que chacun reste au chaud ?

Sans regarder en face

Et toi, tu continueras aimé, ou l'on aime plus

Feras-tu partir de la fête ?

As-tu déjà abandonné ?

Penses-tu être aux émeutes pour le retour de nouvelles journées.

Faudra t'il attendre de nouveau que grandisse la menace et que chacun reste au chaud

Sons regardé en face ?

Faudra- t'il attendre de nouveau que grandisse la menace ?

Le ciel n'est plus tout à fait beau depuis longtemps hélas

J voudrais bien croire qu'il va finir ce fichu mauvais temps

J voudrais bien revoir des couleurs des rayons dorés

On nous-avait promis le bonheur

C'était juré-craché.

## **AnnexeN° 2 :**

### **Mise en route :**



**(Décembre en été)**

- 1- [Au Moment Des Amours](#)
- 2 - [Avant De Partir](#)
- 3 - [De Là-Haut](#)
- 4 - [Décembre En Eté](#)
- 5 - [Derrière La Porte](#)
- 6 - [Haute Mer/Basse Mer](#)
- 7 - [Je Reviendrai Te Voir](#)
- 8 - [L'Arc-En-Ciel](#)

- Sources deux images vous pouvez voir le chanteur Da Silva, est-ce que vous connaissez ce chanteur ? que pouvez dire de ce nom ?
- Quel âge a-t-il ?
- Que représente la première image ?

- Que signifie pour vous le titre de l'album ? le titre de la chanson ? est-ce que c'est normale cette expression « Décembre en été » ? a votre avis quoi va parler la chanson

**Les réponses justes : 6 apprenants**

- Da Silva est un enfant d'immigré portugais.
- Da Silva a 32ans.
- La première image représente le nom de l'album y compris la chanson « une éclaircie ».
- Le titre de l'album est une métaphore, il montre une période de froid en plein été.

Le titre de la chanson représente l'espoir « une éclaircie ».

**Annexe N° 3 :**

A-propos de l'album j'ai pu lire la chose suivante : « on peut notamment retrouver les sons mélancoliques et les couleurs vives qui rythment les histoires de cœur et d'âme, parfois nostalgiques, chanté sur le fil par Da Silva ».

**Questions :**

- Vous êtes d'accord sur cette affirmation ?

**Réponses justes : 6 apprenants**

- D'après le texte Da Silva est un chanteur à texte, les paroles ont un sens et sont souvent pleines de poésie.

**Annexe N°4 :**

J'voudrai bien croire qu'il va finir ce fichu mauvais t/ /pas une / / éclaircie est annoncé, quand est-il vraiment.

J'voudrai bien revoir des c/ /leurs, des ray / /s d/ /rès

On nous avait promis le b/ /heur

C'était juré-craché

On a même failli prendre la foudre

Au moment de sortir

On a vu les / / clairs poissés

En un jour, resurgir

Faudra- t'il attendre de nouveau la venue des glaces

Et que chacun reste au ch/ /d

Sans regarder en face

Et toi, tu continueras aimé ou l'on aime plus

Fera-tu partir de la f/ /te

As-tu déjà abandonné

Penses-tu être aux émeutes pour le retour de n/ /velles j/ /rnées

Faudra- t'il attendre de nouveau que grandisse la menace et que chacun reste au ch/9/d

Sans regarder en face

Faudra- t'il attendre de nouveau que grandisse la menace

Le ciel n'est plus tout à fait beau de puis long t/ /ps hélas

J' voudrai bien croire qu'il va finir ce fichu mauvais t/ /psd

J'voudrais bien revoir des couleurs des ray/ /rés

On nous avait promise le b/ /heur

D'était jure-caché

Complétez les trous manquants dans le texte suivant :

### **AnnexeN° 5 :**

#### **Données :**

- Le son /u /peut-être écrit de cette façon : [ou]
- Le son /ɔ̃ /peut-être écrit de cette façon : [on]
- Le son / ɛ̃/ [peut-être écrit de cette façon : [ê],[ai],[è]:
- Le son/O/ peut-être écrit de cette façon : [o],[au]

- Le son /e/peut-être écrit de cette façon : [é]
- Le son /ã/ peut-être écrit de cette façon : [an]. [en].[em]
- Le son/ə/ peut-être écrit de cette façon : [e]

**NB** : nous avons juste donné aux apprenants les symboles phonétiques pour les aider à comprendre comment tel ou tel son est écrit.

	couleurs	bonheur	fête	dorés	journées	nouvelle	Temps	éclaircie	rayons	foudre	éclairs	glace	chaud	menace
/u /														
/õ /														
/ɛ /														
/O /														
/e /														
/ã /														
/ə /														

**Les réponses justes** : 17 apprenants exemple :

	couleurs	bonheur	Fête	dorés	journées	nouvelle	temps	éclaircie	rayons	foudre	éclairs	glace	chaud	menace
/u /	X				X	X				X				
/õ /		X												
/ɛ /			X											
/O /				X									X	

/e/								X			X			
/ā/							X		X					
/ə/														X

**Les réponses fausses : 3 apprenants.**

	couleurs	bonheur	Fête	dorés	journées	nouvelle	temps	éclaircie	rayons	foudre	éclairs	glace	chaud	menace
/u/	X			X	X	X				X				
/ɔ/		X										X		
/ɛ/		X							X			X		
/O/			X					X						
/e/							X							
/ā/													X	
/ə/														X

	couleurs	bonheur	Fête	dorés	journées	nouvelle	temps	éclaircie	rayons	foudre	éclairs	glace	chaud	menace
/u/								X						
/ɔ/														
/ɛ/				X			X	X						X
/O/					X									
/e/									X					



/ā/		X	X									X		
/ə/	X											X		

	couleurs	bonheur	Fête	dorés	jours	nouvelle	temps	éclaircie	rayons	foudre	éclair	glace	chaud	menace
/u /														
/ɔ /	X						X			X				
/ɛ/			X								X			
/O/		X		X										
/e /			X					X						
/ā/							X			X				
/ə/														

**Annexe N°6 :**

**Exemple :**

4. Fi Fichu : mot appartenant au registre-familier. En France, on utilise aussi souvent le mot foutu encore plus familier.

5. J Juré – craché : promettre. Cela ma fait penser à l'expression suivante : Croix de bois, corrois de fer, si je mens, je vais en enfer

6. J J : marque d'oralité qui vient substituer le je dans j'voudrai .

7. é émeutes : révoltes.

8. g grandisse : quel est l'infinif et le temps de ce verbe

9. h hélas : c'est dommage.

## **Annexes 6.2 Séquence pédagogique 2**

### **6.2 Séquence pédagogique 2 : une chanson pour trois voyelles.**

**Annexes N°1 :**

**Fiches pédagogiques N°2 :**

**Public :** classe de 20 apprenants de 2<sup>ème</sup> AM.

Niveau de la chanson : (A2)

**Objectif général :** apprentissage d'une écoute ciblée et discriminante des voyelles nasales et mémorisation intégrée de leurs réalisations orales et écrites mais également une prononciation correcte.

Niveau des apprenants : selon le CECR entre (A2).

**Le support :** enregistrement audio de la chanson *d'automne* du chanteur *Léo Ferré* et activité didactisée avec des paroles de la chanson.

Compétence travaillée : compétence phonologiques des voyelles nasales.

**Les pré-requis :**

L'étude que nous proposons requiert la découverte préalable des sons phonétiques [ã][õ] et [ẽ].

Objectif spécifique : discrimination sonore aussi complexe qu'une chanson.

**Durée :** 70 minutes

La séquence se divise en trois phases assez courtes de (20-30) minutes chacune afin de profiter au mieux des capacités de mémorisation des apprenants.

Matériel (B) : CD, CD (piste 06), photocopie de l'activité en 20 exemplaires.

## Annexe N° 2 : mise en route

Veillez mettre les voyelles nasales dans le tableau suivant :

	1 <sup>ère</sup> Strophe				2 <sup>ème</sup> Strophe					3 <sup>ème</sup> Strophe			
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
[ɑ]													
[ɔ]													
[ɛ]													

[ɑ] : [ an], [ en ] comme blanc, entrer, temps.

[ɔ] : [ on] comme ondée, bon, hante.

[ɛ] : [ in] comme intérêt, pain, sein.

## Annexe N°3 : le texte à trou

Complétez les trous manquants dans le texte ?

Les S / \_\_\_ / glots / / gs

1                      2

Des vio / \_\_\_ / s

3

De l'automne

Blessent m / \_\_\_ / cœur

4

D'une / \_\_\_ / gueur

5

Monotone

Strophe 1

Tout suffoc / \_ / T

6

Et blême, qu / \_ / d

7

Sonne l'heure

Je me souvi / \_ / s

8

Des jours / \_ / ci / \_ / s

9

10

Et je pleure ;

Strophe 2

Et je m / \_ / vais

11

Au v / \_ / t mauvais

12

Qui m / \_ / porte

13

Déjà, de la,

Pareil à la Feuille morte

Strophe 3

#### Annexe N° 4 : le texte à trou

##### Réponse C :

Les s / on / glots L / on / gs

Des vio / on / s

De l'automne

Blessent / m / on / cœur

D'une L / on / gueur

Monotone

Strophe 1

---

Tout suffoc /on / T

Et blême, qu / on / d

Sonne l'heure

Je me souv /ien/s

Des jours / an/ ci / ien/ s

Et je pleure :

Strophe 2

---

Et je : m/ en/ vais

Au / on/ T mauvais

Qui m' / on/ porte

Déjà, de la

Pareil à la Feuille morte

Strophe 3

---

**Réponse B :**

Les s/ on/ g lotsL /an / gs

Des vio /on/s

De l'automne

Blessent m /on/ cœur

D'une L / an/ gueu

Monotone

---

Strophe 1

Tout suffoc /an/ t

Et blême, qu /en/ d

Sonne l'heure

Je me souv /ien/ s

Des jours / an/ ci / ien /s

Et je pleur :

Strophe 2

Et je m' /en /vais.

Au v / on/ t mauvais

Qui m' /on / porte

Déjà de la

Pareil à la

Feuille morte

Strophe 3

**Les réponses fausses : 3 apprenants**

**Réponse : A**

Les s /on / glots l / on /gs

Des vio/ on /

De l'automne

Blessent m / en/ cœur

D'une l / on / gueur

Monotone

Strophe 1

---

Tout suffoc / on / t

Et blême, qu / on/ d

Sonne l'heure

Je me souv /en/ s

Des jours/ an / ci / ien /s

Et je pleure ;

Strophe 2

---

Et je m' /on/ vais

Au v / en/ t mauvais

Qui m' /in / porte

Déjà, de la

Pareil à la

Feuille morte

Strophe 3

---

### **Annexe N° 5 :**

Suffocant – ( violents / violons) – (main / mon).

(langueur /longueur) – ( lent /longs) – sanglots

(Souviens- anciens)- en- (emporté/ importe)-

(Quand / qu'on.)

### **Annexe N° 6 : le texte de la chanson**

Paroles Léo ferré d'automne.

Les sanglots longs



Des violons  
De l'automne  
Blessent mon cœur.  
D'une langueur  
Monotone  
Tout suffocant  
Et blême, quand  
Sonne l'heure.  
Je me souviens  
Des jours anciens  
Et je pleure  
Je pleure  
Et je m'en vais  
Au vent mauvais  
Qui m'emporte  
Deca de la  
Pareil a la  
Feuille morte

Artiste : Léo ferré

Album les poètes :  
Verlaine

Genre variété française

Label : UMI.

**Annexe N° 7 :**

**Les réponses justes : 17 apprenants**

	1 <sup>ère</sup> strophe					2 <sup>ème</sup> strophe				3 <sup>ème</sup> strophe			
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
[ā]	an				an	An	an				en	en	Em
[ō]		on	on	on									
[ē]								ien	ien				

**Annexe N°8 :**

**Les réponses fausses : 3 apprenants**

**-Apprenant1 :**

	1 <sup>ère</sup> strophe					2 <sup>ème</sup> strophe				3 <sup>ème</sup> strophe			
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
ā	on				an		an				en	en	
ō	an	on	on	on				ien	an				Em
ē						An				ien			

**-Apprenant2 :**

	1 <sup>ère</sup> strophe					2 <sup>ème</sup> strophe				3 <sup>ème</sup> strophe			
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
ā	on				on		an				en	en	
ō	en	on	on	on					an				Em

ē						An		ien		ien			
---	--	--	--	--	--	----	--	-----	--	-----	--	--	--

**-Apprenant3 :**

	1 <sup>ère</sup> strophe					2 <sup>ème</sup> strophe				3 <sup>ème</sup> strophe			
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
ā	en				an		on				en	en	
ō	an	on	on	on					an				Em
ē						An		an		ien			

**L'annexe N° 9 :**

Un exercice de fixation où une liste de mots écrits et lu a haute voix :

« (Suffocant) »

« (violents / violons) »

« (Langueur / longueur) »

« (Lent /longs) »

« (Sanglots) »

« (Souviens) »

« (Anciens) »

« (En) »

« (Emporté /importe) »

« (Quand / qu'on) »

## **Annexes 6.3 Séquence pédagogique 3**

### **6.3 Séquence pédagogique 3 : l'intonation et les voyelles mal prononcées.**

#### **Annexes N°1 :**

#### **Fiche pédagogique n°3 :**

**Public :** groupe de 20 apprenants de la classe 2<sup>ème</sup> AM.

Niveau : selon le CECR (A2)

Niveau de la chanson : (A2)

**Support :** enregistrement audio de la chanson « question directe » de Michel Serrault, une chanson didactisée.

**Objectif général :** susciter l'intérêt que les apprenants ont généralement pour la musique, améliorer leur capacité d'écoute et d'attention et leur permettre de maîtriser le schéma intonatif, mais également faire une distinction entre les phonèmes ciblés.

#### **Pré-requis :**

L'apprenant est capable : en savoir-faire :

- D'utiliser le schéma intonatif.
- Repérer les sons différents.

L'apprenant est capable en savoir-être :

- Etre un récepteur actif.
- De justifier une réponse.
- D'exprimer une opinion.
- De dire s'il aime ou pas.

#### **Objectifs spécifiques :**

- Distinction entre des phonèmes [y] et [u] ensuite [æ] et [O].

**Connaissances délivrées :** faire comprendre :

- L'intonation.

- Les différentes fonctions de l'intonation.
  - Fonction distinctive (un énoncé interrogatif et exclamatif).
  - Fonction démarcative.
  - Fonction expressive.
- Groupe rythmique dans un énoncé.
- [i] est le plus aigu et le son [u] est le plus grave.
- Les sons les plus fermés et les plus tendus : [i], [y], [u].
- [œ] est un son aigu.

### **Tâches à réaliser :**

Analyser le phonème fautif (trop grave, trop aigu, trop tendu), trouver des mots dans la chanson ou l'entourage sera favorable, défavorable.

Chanter la chanson ou l'intonation des énoncés complétera la même progression de l'entourage choisi du plus favorable au très défavorable

Durée de la séance : 90 minutes.

Matériel : lecteur CD, CD (piste 06), photocopies de l'activité ou 20 exemplaires.

### **La chanson « Le papillon »**

**Par Michel Serrault**

« Parlée » ;

Comptine « l'interrogation directe »

Pourquoi les poules pendent des œufs ?

Pourquoi le lièvre est un **gagneur** ?

Pourquoi les jolies fleurs se fanent ?

Pourquoi le diable et le bon Dieu ? C'est pour faire parler les curieux.

Pourquoi le soleil disparaît ?

Pourquoi le feu brûle le bois ?

Pourquoi la mer se retire ?

Pourquoi le diable et le bon Dieu ? C'est pour faire parler les curieux.

Pourquoi les problèmes me tombent-ils **dessus** ?

Le diable est-il **têtu** ?

Pourquoi ce **chut** ?

Pourquoi notre monde est **ambigu** ?

Pourquoi le diable et le bon Dieu ? C'est pour faire parler les curieux.

Pourquoi notre cœur fait tic-tac ?

Pourquoi le temps passe si vite ?

Pourquoi tu me prends par la main ?

Pourquoi le diable et le bon Dieu ? C'est pour faire parler les curieux.

Pourquoi **le docteur** n'est-il pas là ?

Pourquoi **le professeur** ne souri-il pas ?

Pourquoi mademoiselle t'as de jolies mains ?

Pourquoi le loup manque l'agneau ?

Pourquoi le lièvre et **la tortue** ?

Pourquoi les anges ont-ils des ailes ?

Pourquoi les anges ont-ils des ailes ?

Pourquoi le diable et le bon Dieu ? C'est pour faire parler les curieux.

Pourquoi il y a de la **vapeur** ?

Pourquoi as-tu **peur** ?

Pourquoi le feu brule le bois ?

Pourquoi le diable et le bon Dieu ? C'est pour faire parler les curieux.

Pourquoi sors-tu à huit **heure** ?

Pourquoi **le professeur** ne sourit-il pas ?

Pourquoi J'ai eu **tort** ?

Pourquoi le diable et le bon Dieu ? C'est pour faire parler les curieux.

« Chanté » :

- Pourquoi notre cœur fait tic-tac ?

- Parce que la pluie fait flic-flac.

- Pourquoi le temps passe si vite ?

- Parce que le vent lui rend visite.
- Pourquoi tu me prends par la main ?
- Parce qu'avec toi, je suis bien.
- Pourquoi le Diable et le Bon Dieu ?
- C'est pour faire parler les curieux.

**Annexe N° 2 :**

**Activité 1 :** Compréhension orale :

Ecoutez bien la chanson et repérez l'intonation descendante ou montante ensuite barrez la bonne réponse par (oui) ou (non).

**Activité 1 :**

A/ Première étape :

On a utilisé un exemple dans une chanson où le son [u] se trouve à la fin du groupe rythmique. Mettant avant le son de [u], les consonnes aigues comme le [s] ou le [t].

On a utilisé une intonation montante dans l'exemple suivant : ex

- Pourquoi les problèmes me tombent-ils **dessus** ? ↗ *Oui*  *Non*
- le diable est-il **têtu** ? ↗ *Oui*  *Non*

B/ Deuxième étape :

On a utilisé le même exemple dans une affirmation. Nous conservons l'entourage favorable et le son [u] en fin de groupe rythmique.

On a utilisé une intonation montante dans l'exemple que vous avez écouté : ex

- Les problèmes me tombent **dessus**. ↘ *Oui*  *Non*
- Le diable est **têtu**. ↘ *Oui*  *Non*

C/ Troisième étape :

On a utilisé une intonation (montante) dans une affirmation et un entourage neutre toujours le son [u] en fin de groupe rythmique.

On a utilisé une intonation montante dans l'exemple que vous avez écouté : ex

- Djamel boit du **jus**. ↘ *Oui*  *Non*
- Il y a de **chut** dans ce quartier. .↘ *Oui*  *Non*

**Chut : silence, tranquillité, la paix....**

### Annexe N° 3 :

**Activité 2 :** Ecoutez bien la chanson et repérez l'intonation descendante ou montante ensuite barrez la bonne réponse par (oui) ou (non).

A/ Première étape :

On a utilisé un exemple dans une chanson où le son [eu] se trouve à la fin du groupe rythmique en mettant avant le son [eu] des consonnes aigues comme le [s] ou le [t].

On a utilisé une intonation montante dans l'exemple que vous avez écouté : ex

- Pourquoi le **professeur** n'est-il pas là ? ↗ *Oui*  *Non*
- Pourquoi le **docteur** ne vient-il pas ? ↗ *Oui*  *Non*

B/ Deuxième étape :

On a utilisé le même exemple dans une affirmation avec une intonation défavorable, c'est-à-dire descendante.

On a utilisé une intonation descendante dans l'exemple que vous avez écouté : ex

- Le **professeur** ne sourit pas. ↘ *Oui*  *Non*
- Le **docteur** ne vient pas. ↘ *Oui*  *Non*

C/ Troisième étape :

On a utilisé dans la même chanson une intonation favorable (montante) avec un entourage neutre en mettant le son en [eu] fin de groupe rythmique.

On a utilisé une intonation montante dans la chanson que vous avez écoutée : ex



- Pourquoi le lièvre est un **gagneur** ? ↗ Oui  Non
- Pourquoi sors-tu à huit **heures** ? ↗ Oui  Non

D/ Quatrième étape :

On a utilisé dans une affirmation une intonation descendante avec un entourage neutre à la fin du groupe rythmique.

On a utilisé une intonation descendante dans l'exemple que vous avez écouté : ex

- Le lièvre est un **gagneur**. ↘ Oui  Non
- C'est l'heure. ↘ Oui  Non

E/ Cinquième étape :

On a utilisé une intonation favorable (montante) et un entourage défavorable, c'est-à-dire, des consonnes graves comme [f], [p], [v], [b], [m], [r] en mettant le son [eu] en fin ou au milieu du groupe rythmique.

On a utilisé une intonation montante dans la chanson que vous avez écoutée : ex

- Pourquoi as-tu **peur** ? ↗ Oui  Non

F/ Sixième étape :

On a utilisé dans une affirmation une intonation (descendante) et un entourage défavorable, c'est-à-dire, des consonnes graves comme [f], [p], [v], [m] et [r] en mettant le son [œ] en fin ou au milieu du groupe rythmique.

On a utilisé une intonation descendante dans une affirmation que vous avez écoutée : ex

- Il n'a pas **peur**. ↘ Oui  Non
- Il y a du **beur**. ↘ Oui  Non

G/ Septième étape :

On a utilisé dans les énoncés suivants des intonations en introduisant les sons [eu], [O] pour une intonation favorable (montante) puis défavorable (descendante).

On a utilisé une intonation montante dans la conversation que vous avez écoutée : ex

- C'est, ce **docteur** ? ↗ Oui  Non
- Quelle **horreur**, ce **port** ! ↗ Oui  Non
- Je **sors** à cinq **heures**. ↘ Oui  Non

**Annexe N°4 :**

**Activité 3 :** veuillez écoutez attentivement l'énoncé suivant :

Découpez l'énoncé suivant en groupe rythmique pour une répétition progressive (l'intonation est toujours montante).

'Tu pars à Tlemcen, Mercredi matin ?'

**Activité 4 :** veuillez écouter attentivement l'énoncé suivant :

Découpez l'énoncé suivant en groupe rythmique pour une répétition régressive (l'intonation est toujours montante).

Tu pars à Tlemcen, Mercredi matin ?'

**Annexe N°5 :**

**Activité 1 : résultats**

Etape	Réponses	Nombre de réponses
Etape 1	Oui	14
	Non	6
Etape2	Oui	12
	Non	8
Etape3	Oui	11
	Non	9

**Réponses justes moyenne :**  $\frac{14+12+11}{3} = 12,33 \approx 12$

**Réponses fausses moyenne :**  $\frac{6+8+9}{3} = 7,66 \approx 8$

**Annexe N°6 :**

**Activité 2 :**

Qu'étape	Réponses	Nombre de réponses
Etape 1	OUI	13
	NON	7
Etape 2	OUI	14
	NON	6
Etape 3	OUI	15
	NON	05
Etape 4	OUI	9
	NON	11
Etape 5	OUI	8
	NON	12
Etape 6	OUI	12
	NON	8
Etape 7	OUI	10
	NON	10

**- Réponses justes : moyenne :**  $\frac{13+14+15+9+8+12+10}{7} = 11,57 \approx 12$

**-Réponses fausses : moyenne :**  $\frac{7+6+5+11+12+8+10}{7} = 8,32 \approx 8$

**Annexe N°7 :**

<b>Activité 3</b>	<b>Nombre de réponses</b>
Réponse complète	13
Réponse incomplète	7

**Les réponses de l'activité 3 ; répétition progressive**

**Ex :** Une des réponses complètes obtenues :

- Tu pars ?
- Tu pars à Tlemcen ?
- Tu pars à Tlemcen Mercredi ?
- Tu pars à Tlemcen Mercredi matin ?

**Ex :** Une des réponses incomplètes obtenues :

- Tu pars ?
- Tu pars à ?
- A Tlemcen tu pars le matin

**Annexe n°8 :**

<b>Activité 4</b>	<b>Nombre de réponses</b>
Réponse complète	12
Réponse incomplète	8

**Quelques réponses de l'activité 4 : répétition régressive**

**Ex :** Une des réponses complètes obtenues :

- Mercredi matin ?
- Tlemcen, Mercredi matin ?
- A Tlemcen, Mercredi matin ?

- Pars à Tlemcen Mercredi matin ?
- Tu pars à Tlemcen Mercredi matin ?

**Ex :** Une des réponses incomplètes :

- Matin, Mercredi
- A Tlemcen, Mercredi matin.
- A matin à Tlemcen tu pars, Mercredi ?
- A matin, Mercredi, tu pars à Tlemcen ?

### **Annexe N°9 : explication et définition**

#### **L'ACCENT**

L'accent de mot

place de l'accent dans la phrase

La place d'une syllabe

Renforcement d'une syllabe

#### **L'accent de mot :**

En Français, l'accent porte toujours sur la dernière syllabe du mot ou du groupe de mots.

- Dans le mot **gâteau**, on a la syllabe **gâ**, qui est inaccentuée, et la syllabe **teau**, qui est accentué (elle est prononcé avec un peu plus de force).
- Si l'on ajoute l'adjectif **blanc** au mot **gâteau** pour former l'expression **gâteau blanc**, le mot **gâteau** perd son accent au profit du mot **blanc**.

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

En Français, l'accent frappe la syllabe finale de tout groupe de mots liés par le sens et non séparés par une pause.

La place de l'accent varie donc d'un énoncé à un autre et la longueur d'un groupe peut être liée à la rapidité du débit.

- Ainsi, la phrase **j'ai mangé du gâteau blanc la semaine dernière** peut être prononcée comme un seul groupe accentuel, avec l'accent sur la syllabe **nière**.
- Elle peut aussi être séparée en deux groupes accentuels : **j'ai mangé du gâteau blanc** – **la semaine dernière**, avec un accent sur les syllabes **blanc** et **nière**.

- Elle peut aussi comporter trois groupes accentuels : **j'ai mangé du gâteau blanc – la semaine dernière** avec un accent sur la syllabe **gé**, un autre sur la syllabe **blanc** et un troisième sur la syllabe **nière**.

### **Renforcement d'une syllabe :**

L'accent est donc la mise en relief d'une syllabe. Mais cela ne signifie pas que les syllabes accentuées sont toutes prononcées avec la même intensité.

- Ainsi, dans l'énoncé **gâteau blanc**, la syllabe **blanc** est la plus intense, la syllabe **teau** est la plus faible et la syllabe **ga** est plus forte que celle qui suit.
- Il ne s'agit pas d'un accent secondaire comme on trouve dans une langue comme l'anglais, mais d'un léger renforcement d'une syllabe dont la place se déduit de celle de l'accent.

## **Annexes 6.4 Séquence pédagogique 4**

### **6.4 Séquence pédagogique 4 : les consonnes mal prononcées**

**Annexe N°1 :**

**Fiche pédagogique N°4 :**

**Public :** groupe de 20 apprenants de la classe de 2<sup>ème</sup> AM.

Niveau : selon le CELRL (A2).

**Support :** enregistrement (audio) des comptines et chanson didactisées « Sylvie », « il revient », « voilà Nivine », « la plage », « la fête », « neuf », « scoubidoubidou », « petit pingouin », « des énoncés ».

Objectif général : développer leur capacité d'écoute et d'attention.

Compétences à travailler : compréhension orale, production orale.

**Pré-requis :**

L'apprenant est capable/

- De comprendre l'intonation et les intentions du locuteur.
- De dire s'il aime ou pas.
- De justifier une réponse.

**Objectifs spécifiques visés :**

- Les sons consonantiques [f], [v] et [p], [b].
- L'intonation.

**Connaissances délivrées :** explication et définition

- Les consonnes les plus aigues sont : [s], [t], [ʒ].
- Les consonnes aigues sont : [d], [n].
- Les consonnes neutres sont : [ch], [j], [g], [k], [ŋ].
- Les consonnes graves sont : [f], [p], [v], [b], [m], [r].
- Les consonnes les plus tendues sont : [s], [p], [t], [k].
- Les consonnes qui sont moyennement tendues sont : [z], [b], [d], [g], [j], [v].

Tâches à réaliser : interagir en langue cible, cibler les consonnes fautives, chanter correctement les chansons proposées.

**Durée de la séance** : 90 minutes.

Matériel : lecteur CD, CD (piste 06), photocopies des activités en 20 exemplaires.

### **Comptine 1; « Il revient »**

« Il **revient**

Mon ami ancien

Il **revient**, il **revient**

Cher ami qui me soutient

Il **revient**, il **revient**

Il n'a jamais coupé le lien

Oui, ça **va**

Mon cher ami

Je te soutiens ».

### **Comptine2 : « Sylvie »**

« C'est toi, **Sylvie**

Je suis là, ne pleure pas

Je t'en pris

C'est la **vie** !

La **vie** elle est dure

Mais ne perds pas

Le goût de la **vie**

C'est toi, **Sylvie** ?



Souris-moi

Je t'en supplie ».

**Chanson « 3 » de Sache Distel : « Scoubidou-ou »**

« La rencontrant chez des amis, je lui dis

Mademoiselle, que faites-vous dans vie ?

Eh bien, répondit-elle

*Refrain*

Vends-tu des pommes, des poires, et scoubidou bi-ou

Pommes ? (...pommes)

Poires ? (... poire)

Et des scoubidou bi-ou AH Scoubidou bi-ou

On a dansé toute la nuit puis au jour, on est partis

Chez moi... discuter de toi et des fruits ».

**Comptine 4« Voilà Nivine »**

« Voilà **Nivine** !

Notre petite sœur

Qui nous rend visite

Avec son cartable timide ».

**Comptine5 « La plage »**

« Quelle vue !

Quel endroit magique !

Quelle plage, quelle mer !

Splendide et magnifique »

### Comptine6 « La fête »

« C'est la fête dans la ville

La lumière et la joie

Qui se dessinent

C'est la fête dans la ville

Son carnaval qui me fascine »

### Comptine7 : « Le œuf et bœuf »

« Bonjour monsieur

Quoi de neuf ?

Tu veux quoi ?

Veux-tu de bœuf ?

Oui merci

Mais je veux

Un poulet est un œuf »

### Comptine 9 : « Petit pingouin »

« Petit pingouin

Tous les matins

Tu sautes d'un pied

Sur l'autre, pied

Pour te réveiller »

### Des énoncés :

1-Je n'ai plus besoin d'eux.

2- Balayé ma chambre.

3-« Je repars, sans lui dire la vérité », « Repars-tu à zéro ? »

4-il veut de bœuf.

1-Est-ce que c'est son favori ?

2-Vous avez vérifié la voiture ?

3-Il a favori NB : explication des mots difficiles.

sé la fuite de quelqu'un.

### Annexe N°2 :

Nombreux les élèves dans cette classe ont l'habitude de prononcer le phonème /f/ à la place du phonème /v/, ils prononcent trop tendu au lieu de relâcher. C'est pourquoi j'ai utilisé dans ces activités des mots Ex : tel que le mot « favorable » ou « défavorable » pour corriger ces incorrections

**Activité 1** : Ecoutez bien la comptine et repérez l'intonation descendante ou montante ensuite barrez la bonne réponse par (oui) ou (non).

A) Première étape :

On a utilisé des comptines pour une intonation descendante avec un son [v] en position finale, car il est grave.

On a utilisé une intonation descendante dans l'énoncé que vous avez écouté : ex

- |                |                              |                              |
|----------------|------------------------------|------------------------------|
| - Il revient ↘ | Oui <input type="checkbox"/> | Non <input type="checkbox"/> |
| - Oui, ça va ↘ | Oui <input type="checkbox"/> | Non <input type="checkbox"/> |

B) Deuxième étape :

On a utilisé des comptines pour une intonation montante avec le son [v] en position finale.

On a utilisé une intonation montante dans les énoncés que vous avez écoutés : ex

- |                         |                              |                              |
|-------------------------|------------------------------|------------------------------|
| - C'est toi, Sylvie ? ↗ | Oui <input type="checkbox"/> | Non <input type="checkbox"/> |
|-------------------------|------------------------------|------------------------------|

- Mademoiselle, que faites vous dans la vie ? ↗

Oui

Non

C) Troisième étape :

On a utilisé dans une comptine une intonation descendante et le son [v] dans un entourage défavorable, c'est-à-dire aigu et tendu [i].

On a utilisé une intonation descendante dans les énoncés que vous avez écoutés : ex

- C'est la vie. ↘

Oui

Non

- D) Quatrième étape :

On a utilisé dans des comptines une intonation montante exclamative et tendue avec un entourage défavorable (aigu et tendu) : [i] ou [eu]

On a utilisé une intonation montante dans les énoncés que vous avez écoutés.

- Voilà Nivine ! ↗

Oui

Non

- Veux-tu de bœuf ? ↗

Oui

Non

E) Cinquième étape :

On a utilisé dans des énoncés et une comptine une intonation montante puis descendante qui introduisent les deux sons [v],[f], dan

On a utilisé une intonation montante dans les énoncés que vous avez écoutés.

-Est-ce que c'est son favori ? ↗

Oui

Non

- Vous avez vérifié sa voiture ? ↗

Oui

Non

- Il veut de bœuf ? ↘

Oui

Non

-Il a favorisé la fuite de quelqu'un. ↘

Oui

Non

**Annexe N° 3 :**

**Activité 2 :**

Trouvez 3 mots avec un son [v] en position finale et puis mettez ces mots dans des phrases correctes avec une intonation descendante ensuite montante.

**Activité 3 :**

Trouvez 3 phrases en introduisant les deux sons [f], [v] avec une intonation montante puis descendante.

#### Annexe N° 4:

#### Activité 4 :

Les élèves ont tendance à trop relâcher et prononcer le son [b] à la place du son [p].

A) Première étape :

On utilise une comptine pour une intonation exclamative et montante avec le son [p] en situation initiale.

On a utilisé une intonation montante dans les comptines que vous avez écoutées : ex

- |                       |            |                          |            |                          |
|-----------------------|------------|--------------------------|------------|--------------------------|
| - <b>Pingouin !</b> ↗ | <i>Oui</i> | <input type="checkbox"/> | <i>Non</i> | <input type="checkbox"/> |
| - <b>Pierrot !</b> ↗  | <i>Oui</i> | <input type="checkbox"/> | <i>Non</i> | <input type="checkbox"/> |
| - <b>Plume !</b> ↗    | <i>Oui</i> | <input type="checkbox"/> | <i>Non</i> | <input type="checkbox"/> |

B) Deuxième étape :

On utilise une chanson pour une intonation descendante toujours le son [p] en situation initiale.

On a utilisé une intonation descendante dans les mots que vous avez écoutés : ex

- |                                      |            |                          |            |                          |
|--------------------------------------|------------|--------------------------|------------|--------------------------|
| - <b>Pingouin saute d'un pied.</b> ↘ | <i>Oui</i> | <input type="checkbox"/> | <i>Non</i> | <input type="checkbox"/> |
|--------------------------------------|------------|--------------------------|------------|--------------------------|

C) Troisième étape :

On a utilisé un énoncé pour une intonation montante mais le son [p] au milieu de groupe rythmique.

On a utilisé une intonation montante dans la phrase que vous avez écoutée : ex

- |                               |            |                          |            |                          |
|-------------------------------|------------|--------------------------|------------|--------------------------|
| - <b>Repars-tu à zéro ?</b> ↗ | <i>Oui</i> | <input type="checkbox"/> | <i>Non</i> | <input type="checkbox"/> |
|-------------------------------|------------|--------------------------|------------|--------------------------|

D) Quatrième étape :

On utilise un énoncé pour une intonation descendante toujours le son [p] au milieu du groupe rythmique.

On a utilisé une intonation descendante dans l'énoncé que vous avez écouté : ex

- Je repars à zéro. ↘ *Oui*  *Non*

E) Cinquième étape :

On a utilisé des énoncés pour une intonation descendante puis montante en introduisant les deux sons [p], [b].

On a utilisé une intonation descendante puis montante dans les énoncés que vous avez écoutés : ex

- Je n'ai plus besoin d'eux. ↘ *Oui*  *Non*
- Vends-tu des pommes, des poires, et scoubidou **bi-ou**, pommes, poires ? ↗  
*Oui*  *Non*

**Annexe N° 5 :**

**Activité 5 :**

Trouvez 3 mots avec un son [p] en situation initiale puis mettez ces mots dans des phrases correctes avec une intonation montante ensuite descendante.

**Annexe N° 6 :**

**Activité 6 :**

Trouvez 3 phrases en introduisant les deux sons [p] et [b] avec une intonation montante puis descendante.

**Annexe N° 7 :**

**Activité 7 :**

**1) Exercice1 :** Syllabez à l'oral la phrase suivante, combien de syllabes y a-t-il ? :

« Elles arrivent avec du retard ».

**2) Exercice2 :** Ecoutez la phrase suivante et trouvez la syllabe qui manque : « elle va Tlemcen demain ».

**3) Exercice3 :** Ecoutez la phrase suivante et trouvez la syllabe incorrecte et qui est ajoutée. « Elles ador-ent la vie ! ».

**4) Exercice4 :** Ecoutez les phrases suivantes et trouvez les syllabes qui sont pas justes :

- « Son rega-r-[d] est joli ! ».
- « Il est moins peti-[t] que son frère ».

**Annexe N° 8 :**

**Activité 1 :**

<b>Etape</b>	<b>Réponse</b>	<b>Nombre de réponses</b>
Etape 1	OUI	<b>17</b>
	NON	<b>3</b>
Etape 2	OUI	<b>17</b>
	NON	<b>3</b>
Etape 3	OUI	<b>16</b>
	OUI	<b>4</b>
Etape 4	NON	<b>17</b>
	OUI	<b>3</b>
Etape 5	NON	<b>18</b>
	NON	<b>2</b>

**Réponses justes, la moyenne :**  $\frac{17+17+16+17+18}{5} = 17$

**Réponses fausses, la moyenne :**  $\frac{3+3+4+3+2}{5} = 3$

**Annexe N° 9 :**

<b>Activité 2</b>	<b>Le nombre de réponses</b>
Réponses justes	18
Réponses fausses	2

**Quelques réponses justes :**

- 1- Elle revient.
- 2- Elle s'en va.
- 3- Il est libre c'est sa vie.

<b>Activité 3</b>	<b>Le nombre de réponses</b>
Réponses justes	17
Réponses fausses	3

- 1- Quel est ton avis ?
- 2- Elle est belle la vie !
- 3- Tu perds ton envie ?

**Quelques réponses justes :**

1- La vie est défavorable. 2- Je vois la vapeur à travers la fenêtre 3- C'est le favori numéro 1.
1- C'est vite fait ! 2- Sa façon de vivre est vraiment simple ! 3- Veux-tu de viande de bœuf ?



## Annexe N° 10 :

### Activité 4 :

Etape	Réponse	Nombre de réponses
Etape 1	OUI	18
	NON	2
Etape 2	OUI	17
	NON	3
Etape 3	OUI	16
	NON	4
Etape 4	OUI	16
	NON	4
Etape 5	OUI	17
	NON	3

## Annexe N° 11 :

Activité 5	Le nombre de réponses
Réponses justes	19
Réponses fausses	1

### Quelques réponses justes :

1- Pierre fait son travail
2- Pas de changement dans ces comportements.
3- Patrick est souriant.
1- Pile ou face ?

- 2- **P**as de regret si tu **p**erds ?  
 3- **P**oisson est délicieux !

Activité 6	Le nombre de réponses
Réponses justes	18
Réponses fausses	2

**Quelques réponses justes :**

- 1- **P**apa **b**alance mon frère.  
 2- **P**ortable est **p**etit.  
 3- **P**aisible ce garçon.
- 1- **P**ensez-vous qu'il **b**oit toujours le vin ?  
 2- **P**énible ce travail ?  
 3- **B**elle **p**age !

**Annexe N° 12 :**

**Exercice 1 :** la réponse juste est 8 syllabes orales

Exercice 1	Le nombre de réponses
Réponses justes	10
Réponses fausses	6
Je ne sais pas	4

**Exercice 2 :** la syllabe qui manque est : (à) préposition

<b>Exercice 2</b>	<b>Le nombre de réponses</b>
Réponses justes	19
Réponses fausses	1
Je ne sais pas	0

**Exercice 3 :** la syllabe incorrecte qui est ajoutée [rent].

<b>Exercice 3</b>	<b>Le nombre de réponses</b>
Réponses justes	17
Réponses fausses	2
Je ne sais pas	1

**Exercice 4 :** les sons incorrects dans la phrase sont :

- 1- [d] :la consonne ne se prononce pas à la fin du mot.
- 2- [t] :la consonne ne se prononce pas à la fin du mot.

## Annexes 6.5 Séquence pédagogique 5 :

### 6.5 Séquence Pédagogique n°5 : Comprendre la culture de l'autre

Annexe N° 1 :

#### 1- Fiche pédagogique n°5 :

**Public** : groupe de 20 apprenants de la classe de 2<sup>ème</sup> AM.

Niveau de la chanson :( B1)/(A2)

**Support** : enregistrement audio de la chanson « **Ne me quitte pas** » de Jacques Brel et activité didactisée, intitulé « **comprendre la culture de l'autre** » : découvrir une réalité multiculturelle francophone, les contenus composés d'une image et les paroles de la chanson sous forme lacunaire.

**Objectif général** : susciter l'intérêt que les apprenants ont généralement pour la musique, développer leur capacité d'écoute et d'attention et leur permettre d'appréhender un aspect de la culture française.

Compétences à travailler : compréhension orale, production orale.

**Pré requis** : l'apprenant est capable de :

- Utiliser correctement le présent de l'indicatif et le passé composé.
- Exprimer une opinion.
- Dire qu'il n'a pas compris.
- Justifier une réponse.

**Objectifs spécifique** :

- être capable de comprendre un document inconnu.
- Grammaire :
  - Le futur simple.
  - Les pronoms relatifs : qui, que, où.
  - L'infinif passé à la forme négative.
- Phonétique :
  - [i]

- La chute [e] caduc.

- Lexique : les registres de la langue, le lexique du temps, de la rupture.

**Connaissances délivrées :** points culturels :

Activité autour d'une chanson de la réalité multiculturelle francophone, avec la découverte d'un titre de Jacques Brel, un chanteur doté de talents de poète.

Expression française et explications d'ordre linguistique à partir des paroles de la chanson.

**Tâches à réaliser :** exprimer un point de vue, interagir en langue cible, compléter les paroles d'une chanson.

**Durée de la séance :** 1 heure.

Matériel : le dictionnaire de traduction. Lecteur CD, CD (piste 6), photocopies de l'activité en 20 exemplaires.

**Annexe N° 2 :**

La photo du chanteur



La vie du chanteur

**Jacques Brel** est un chanteur et acteur belge né à Bruxelles le 8 avril 1929 et décédé à Bobigny (France) le 9 octobre 1978.

Artiste doté de talents de poète, le « grand Jacques » a su sublimer son quotidien grâce à sa plume. Miroir de l'existence, son œuvre s'attache particulièrement à la description d'amours impossibles ou gâchés (*Madeleine, Ne me quitte pas*), de l'amitié (*Jojo*), de son affection pour sa patrie (*Le plat pays*), et de moments de la vie (*Les vieux*).

Tantôt comique et enjoué, tantôt triste et maussade, cet homme de scène hors du commun, laisse une marque géniale et indélébile dans le patrimoine de la chanson française

**Annexe N° 3 : mise en route**

- Sur cette image vous pouvez voir le chanteur Jacques Brel, est-ce que vous connaissez ce chanteur ?
- Jacques Brel est un chanteur francophone d'origine de Belgique.

- le chanteur est né en 1929, quel âge a-t-il quand il est mort ?
- Jacques Brel avait 49ans quand il est mort.
- que représente la première image.
- la première image représente le nom de l'album duquel est extraite la chanson « ne me quitte pas ».
- que signifie pour vous le titre de l'album ?
- les sentiments d'un homme envers une femme. Le regret d'un homme.
- le titre de la chanson « Ne me quitte pas », montre le supplice du chanteur quand il est délaissé par une femme, pourquoi le chanteur fait des promesses ?
- parce qu'il est en désespoir c'est pour ça il promettait cette femme de la chérir et la promettre.
- c'est qui cette femme ?
- c'est Madeline.

**Les résultats de l'activité :**

<b>Questions</b>	<b>Réponses</b>	<b>Nombre de réponses</b>
Question 1	Réponses justes	16
	Réponses fausses	1
	On ne sait pas	1
Question 2	Réponses justes	18
	Réponses fausses	2
	On ne sait pas	0
Question 3	Réponses justes	17
	Réponses fausses	2
	On ne sait pas	1
Question 4	Réponses justes	16

	Réponses fausses	3
	On ne sait pas	1
Question 5	Réponses justes	15
	Réponses fausses	3
	On ne sait pas	2
Question 6	Réponses justes	16
	Réponses fausses	3
	On ne sait pas	1

#### **Annexe N° 4 : Une chanson de Jacques Brel**

**« Ne me quitte pas »**

Ne me quitte pas, il faut oublier

Tout peut s'oublier

Qui s'enfuis déjà

Oublier le temps les malentendus

Et le temps perdu

A savoir comment oublier ces heures

Qui tuaient parfois à coups de pourquoi

Le cœur du bonheur

Ne me quitte pas

Ne me quitte pas

Ne me quitte pas

Moi je t'offrirais des perles de pluie

Venues de pays où il ne pleut pas  
Je creuserais la terre jusqu'après ma mort  
Pour couvrir ton corps d'or et de lumière  
Je ferai un domaine où l'amour sera roi  
Où l'amour sera loi, où tu sera reine  
Ne me quitte pas  
Ne me quitte pas  
Ne me quitte pas  
Ne me quitte pas  
Je t'inventerai des mots insensés  
Que tu comprendras  
Je te parlerai de ces amants là  
Qui ont vu deux fois leurs cœurs s'embraser  
Je te raconterai l'histoire de ce roi  
Mort de n'avoir pas pu te rencontrer  
Ne me quitte pas  
Ne me quitte pas  
Ne me quitte pas  
Ne me quitte pas  
On a vu souvent rejaillir le feu  
De l'ancien volcan qu'on croyait trop vieux  
Il est paraît-il des terres brûlées  
Donnant plus de blé qu'un meilleur avril



Et quand vient le soir, pour qu'un ciel flamboie

Le rouge et le noir ne s'épousent-ils pas

Ne me quitte pas

Ne me quitte pas

Ne me quitte pas

Ne me quitte pas

Je ne vais plus pleurer

Je ne vais plus parler

Je me cacherais là à te regarder

Danser et sourire

Et à t'écouter chanter et puis rire

Laisse-moi devenir l'ombre de ton ombre

L'ombre de ta main l'ombre de ton chien

Ne me quitte pas

Ne me quitte pas

#### **Annexe N° 5 :**

Les synonymes du mot « quitter » :

1 : verbe : laisser quelqu'un provisoirement ou définitivement.

2 : Abandonner

3 : délaissé : laisser de côté

4 : ôter : quitter ses habits

**Annexe N° 6 :**

Jacques Brel utilise mots qui ont un sens souvent difficile à comprendre, mais plaines de poésie.

NB : explication la notion « chanson à texte ».

Veillez trouver 10 mots abstraits et 10 mots concrets dans le texte :

<b>Les mots abstraits (mots difficiles)</b>	<b>Les mots concrets (mots faciles)</b>
1-	1-
2-	2-
3-	3-
4-	4-
5-	5-
6-	6-
7-	7-
8-	8-
9-	9-
10-	10-

**Annexe N° 7 :** Veuillez trouver tous les verbes écrits au futur dans la chanson et regroupez les verbes dans le tableau suivant :

Verbe au futur (régulier)	Verbe au futur (irrégulier)
-	-
-	-
-	-
-	-

**Annexe N° 8 :**

Veuillez repérer les pronoms dans la chanson et recopiez la phrase complète dans les catégories suivantes :

Pronom	La phrase
Qui	-
Que	-
Où	- - -

### Annexe N° 9 :

Veillez mettre tous les verbes à l'infinitif dans le tableau suivant :

Les verbes à l'infinitif	
1-	11-
2-	12-
3-	13-
4-	14-
5-	15-
6-	16-
7-	17-
8-	18-
9-	19-
10-	

### Annexe N° 10 :

Veillez remplir les trous dans le texte suivant pour compléter le sens des phrases :

Ne me quitte pas, il faut oublier

Tout peut s'oublier

Qui s'enfuit déjà

Oublier  temps les malentendus

Et  temps perdu

A savoir comment oublier  heures

Qui tuaient parfois à coups de pourquoi

Cœur  bonheur

Ne me quitte pas

Ne me quitte pas

Ne me quitte pas  
Moi je t'offrirais □ perles de pluie  
Venues de pays où il ne pleut pas  
Je creuserais □ terre jusqu'après □ mort  
Pour couvrir □ corps d'or et de lumière  
Je ferai □ domaine où □ amour sera roi  
Où □ amour sera loi, où tu seras reine  
Ne me quitte pas  
Ne me quitte pas  
Ne me quitte pas  
Ne me quitte pas  
Je t'inventerai □ mots insensés  
Que tu comprendras  
Je te parlerai de ces amants là  
Qui ont vu deux fois leurs cœurs s'embraser  
Je te raconterai □ histoire de ce roi  
Mort de n'avoir pas pu te rencontrer  
Ne me quitte pas  
Ne me quitte pas  
Ne me quitte pas  
Ne me quitte pas  
On a vu souvent rejaillir □ feu  
De □ ancien volcan qu'on croyait trop vieux

Il est paraît-il □ terres brûlées

Donnant plus de blé qu'□ meilleur avril

Et quand vient □ soir, pour qu'□ ciel flamboie

□ Rouge et □ noir ne s'épousent-ils pas

Ne me quitte pas

Ne me quitte pas

Ne me quitte pas

Ne me quitte pas

Je ne vais plus pleurer

Je ne vais plus parler

Je me cacherais là à te regarder

Danser et sourire

Et à t'écouter chanter et puis rire

Laisse-moi devenir □'ombre de □ 'ombre

□'Ombre de □ main □ ombre de □ chien

Ne me quitte pas

Ne me quitte pas.

**Annexe N° 11 : Quelques réponses obtenues :**

Question	Réponses
A qui on peut dire « ne me quitte pas » ?	Je peux le dire à ma mère lorsqu'elle est divorcée.
	Je peux le dire à mon fils quand je serai un vieux et il aura l'occasion de me quitter.
	je peux le dire à mon père.

	Je peux le dire à ma tante lorsque je suis chez elle parce que mon père est fâché contre moi.
	Je peux le dire à mon ami quand je me dispute avec d'autres garçons de la classe voisine.
	Je peux le dire à ma mère

**Annexe N° 12 :**

<b>Les mots concrets</b>		<b>Les mots abstraits</b>	
1-	Heures	1-	perles
2-	bonheur	2-	domaine
3-	pluie	3-	insensés
4-	pays	4-	amants là
5-	mort	5-	flamboie
6-	d'or	6-	rouge
7-	lumière	7-	noir
8-	amour	8-	l'ombre
9-	roi	9-	épousent
10-	reine	10-	coups

Les mots concrets et les mots abstraits	Le nombre de réponses
Fausses réponses	7
Juste réponses	13

**Annexe N° 13 :**

Les verbes réguliers	Le nombre de réponses
Les verbes irréguliers	
Fausse réponses	16
Juste réponses	4
On ne sait pas	0

Les verbes réguliers (futur)	Les verbes irréguliers (futur)
Creuserai	Offrirai
Inventerai	Ferai
Parlerai	Comprendras
Raconterai	
Cacherai	

**Annexe N° 14:**

Les pronoms relatifs	Les phrases
Qui	- <b>qui</b> tuaient parfois à coup de pourquoi - <b>qui</b> on vu deux fois leurs cœurs s'embraser.
Que	- je t'inventerai des mots insensés <b>que</b> tu comprendras.
Où	- je ferai un domaine <b>où</b> l'amour sera roi, <b>où</b> l'amour sera loi, <b>où</b> tu seras reine.



**Annexe N° 15 :****Les réponses justes :**

<b>Les verbes à l'infinitif</b>			
1-	oublier	10-	s'oublier
2-	oublier	11-	Savoir
3-	oublier	12-	S'embraser
4-	n'avoir	13-	Raconter
5-	rejaillir	14-	Pleurer
6-	parler	15-	Regarder
7-	danser	16-	Sourire
8-	écouter	17-	Chanter
9-	rire	18-	devenir

L'infinitif au passé	Le nombre de réponses
Fausse réponses	15
Juste réponses	5

**Annexe N° 16 : Les déterminants trouvés :**

<b>Déterminants</b>			
1-	le	18-	le
2-	les	19-	l'
3-	le	20-	des
4-	ces	21-	un
5-	le	22-	le
6-	du	23-	un
7-	des	24-	le
8-	la	25-	le
9-	la	26-	l'
10-	ton	27-	ton
11-	un	28-	l'

12- l'	29- ta
13- l'	30- l
14- des	31- ton
15- ces	
16- l'	
17- ce	

**Annexe N° 17 :**

- 1- oublier, s'oublier : réconciliation, pardon.  
2- Malentendus : désaccord  
3- (corps) perle : corps brillant nacré et rond, qui se forme à l'intérieur de certains coquillages.

Petite boule de verre, de métaux percés d'un trou

« Moi je t'offrirai de perles de pluie... »

Métaphore : faire l'impossible, le miracle pour celle qu'on aime.

Domaine : 1/ propriété foncière d'une certaine étendu.

2/ le domaine familial, fonction.

3/ secteur, champs couvert par un art.

4- Rejaillir : jaillir avec force, figure : retomber sur atteindre en retour.

5- Flamboie : briller, jeter une flamme brillante, briller : des yeux qui flamboient.

6- S'épouser : se marier.

7- « mort de n'avoir pas pu te rencontrer », on emploie l'infinitif passé quand on veut exprimer un fait antérieur à un autre fait dans le passé.

**Annexe N° 18 :** Voici quelques réponses obtenues :

Oui l'homme peut pleurer devant une femme quand elle le quitte.	L'homme peut pleurer devant une femme parce que ce n'est pas un homme.
Non .un homme même il aime sa femme ne doit pas pleurer devant elle.	Oui il peut pleurer devant sa femme car il a des enfants avec elle.

Un vrai homme ne doit jamais pleurer devant une femme même elle va le quitter.	L'homme peut pleurer devant une femme parce que c'est un être humain .
L'homme ne pleure pas parce que c'est il est fort.	Je ne pense pas qu'il va pleurer même il est triste.
Je pense qu'il peut pleurer devant une femme s'il va le trahir et après ça il se sent qui a fait du mal à elle.	Jamais un homme pleure face à face à une femme parce que il est toujours fort
Oui peut pleurer mais vraiment si il aime.	Un vrai homme ne pleure jamais à coté d'une femme qu'il aime.

## **Annexes 6.6 Séquence pédagogique 6 :**

### **6.6 Séquence pédagogique 6 : Comprendre à travers le vidéo-clip**

#### **Annexe N° 1 :**

##### **1- Fiche pédagogique N°6 :**

**Public :** groupe de 20 apprenants de la classe de 2AM de français.

Niveau : (A2) selon le CECR.

Niveau de la chanson et le clip vidéo : le niveau de support se situe entre (A2) et(B1).

#### **Objectifs visés.**

#### **Communicatifs :**

- Comprendre un document informatif.
- Décrire des images.
- Donner son avis, exprimer son opinion.
- Emettre des hypothèses.

#### **Linguistique :**

Enrichir son vocabulaire relatif à la misère. L'exil...

#### **Grammaticaux :**

-Révision du subjonctif présent.

#### **Socioculturels :**

- Elargir sa connaissance des problèmes de l'exil la misère, la solitude.

#### **Pré-requis :**

L'apprenant est capable :

- De demander de l'aide en utilisant la formule de politesse.

« Monsieur, s'il vous plait » ;

- De dire qu'il n'a pas compris
- D'utiliser le présentatif « C'est » ;

Durée de la séance : 90 minutes.

### **Support :**

- vidéo-clip sur la chanson « je veux chanter pour ceux qu'ils sont loin de chez eux ».
- Le texte de la chanson (20 exemplaires).

### **1<sup>er</sup> étape : mise en route :**

Ecrire au tableau « chanter pour ceux qui son loin de chez eux ».

A quoi cette phrase vous fait-il penser ?

### **2<sup>ème</sup> étape : compréhension orale :**

Découverte du vidéo-clip :

### **Annexe N° 2 :**

**Activité1** : regardez le vidéo-clip (sans le son). Complétez le tableau suivant :

#### **Description des images**

#### **Hypothèses sur le sujet du vidéo-clip**

#### **Titre possible pour le vidéo-clip**

1.2.2 Compréhension approfondie du vidéo-clip :

**Annexe N° 3 : Activité 2** : regardez le vidéo-clip (avec le son) et choisissez la bonne réponse vrai ou faux ou on ne sait pas :

- La fille dans le clip ne veut pas sourire  Vrai  
 Faux  
 On ne sait pas
- La chanteuse chante sur les gens qui son heureux  Vrai  
 Faux

- On ne sait pas La chanteuse
- parle de ceux qui l'on volé leur histoire et leur mémoire
- Vrai
- Faux
- On ne sait pas
- Les gens dont la chanteuse parle sont oubliés peu à peu.
- Vrai
- Faux
- On ne sait pas

#### **Annexe N°4 :**

**Activité 3 :** avec le texte : regardez aux questions suivantes :

- 1- Quel est le rapport entre la chanteuse et les personnages du documentaire.
- 2- Qui sont les personnages qui se sentent seules dans la chanson ?
- 3- Pourquoi se sentent-elles seules ?

#### **Annexe N°5 :**

**Activité 4 :** décrivez le passage (20secondes) qui vous a été designer.

#### **Annexe N°6 :**

1.3 Exploitation grammaticale.

Activité 5 : relevez les différents verbes que vous avez entendus.

Auquel temps sont ils conjugués ? Pourquoi a ton on utilise ce temps là ?

#### **Annexe N°7 :**

##### **1.4 : l'expression orale :**

1.4.1- chanter pour (15 minutes) en quatre groupes la chanson chaque groupe chante le passage.

##### **1.4.2 : l'expression orale :**

Choisissez permis les sujets proposées (la solitude, l'exil, séparation, la misère) celui qui vous intéresse ( 1 minute pour chaque' un).

Ex : A partir du ce vidéo clip que vous avez visionné, les gens qui vivent à l'exil, vous encouragent de vivre à l'étranger. Expliquer vous ?

- ▲ À partir de ce vidéo-clip que vous avez visionné, dans 10ans comment vous imaginez la misère des pays pauvres comme la somalie si personne ne les aide pas ?

## 2. les résultats :

Les réponses étaient : la misère, la solitude, l'exil, séparation. la guerre

Les images données : l'image de la chanteuse et images du documentaire.

## Annexe N°8 :

### Activité 1 :

Questions	Quelque réponse
<b>Description des images.</b>	L'enfant (fille) pauvre qui na pas ses parents.
	La chanteuse éprouve des sentiments pour ceux qui n'ont pas les moyens pour vivre normalement.
	La petite (fille) qui rêve d'un monde meilleur.
	La misère dans le monde des pauvres.
	Les guerres là où il y a les bombes.
	Les enfants qui n'ont pas de quoi mangé.
	Les pays pauvres menacés par les pays riches.
	La fille qui est triste à travers son regard.
	Des gens tristes qui n'ont rien pour manger.
<b>Hypothèses sur les sujets du document.</b>	La solitude.
	La misère des gens pauvres.
	La séparation.
	L'exil des hommes.

	La misère.
<b>Thèmes possible pour le document.</b>	La misère d'enfant.
	L'exil.
	La séparation.
	La solitude.
	La pauvreté.

**Annexe N°9 :**

**Activité 2 :**

<b>Questions</b>	<b>Réponses</b>	<b>Nombre de réponses.</b>
<b>1ere question</b>	Vrai.	12
	Faux.	4
	On ne sait pas.	4
<b>2eme question</b>	Vrai.	13
	Faux.	5
	On ne sait pas.	3
<b>3eme question</b>	Vrai.	11
	Faux.	5
	On ne sait pas.	4
<b>4eme question</b>	Vrai.	11
	Faux.	5



	On ne sait pas.	4
--	-----------------	---

## Annexe N°10 :

### Activité 3 :

Question	Quelque réponse.
<b>1<sup>ère</sup> question</b>	La chanteuse chante pour ceux qui sont tristes : elle montre un sentiment de tristesse pour les enfants pauvres.
	La chanteuse parle des gens qui sont loin de chez eux dans les pays étrange.
	La chanteuse vit la misère de ces pauvres en chantant.
<b>2<sup>ème</sup> question</b>	Les personnes sont les gens, les pauvres.
	Les personnes sont la fille, les gens.
	Les personnes sont les hommes, la fille, les pauvres.
	Les personnes et la fille.
<b>3<sup>ème</sup> question</b>	Se sentent seules car ils sont tristes.
	Se sentent seules par ce que ils sont séparés de leur parents.
	Se sentent seules parce qu'ils n'ont pas les choses à manger.
	Se sentent seules car ils sont pauvres.
	Se sentent seules car ils vivent dans la misère.

## Annexe N°11 :

### Activité 4 :

Séquence	Quelques descriptions
Séquence 1 20 secondes.	Il parle d'une fille qui regarde le monde avec une tristesse.
Séquence 2 20secondes.	Des guerres et des bombes.
Séquence 3	Des pauvres entrains de regarder le monde.
Séquence 4	La fille qui est triste.
Séquence 5	Les gens du monde pauvres qui vivent en exil.
Séquence 6	Le regard triste des hommes faibles.
Séquence 7	Le bombardement par l'armée.
Séquence 8	Les gens qui sont malheureux.

## Annexe N°12 :

### Activité 5 :

Certains apprenants avaient réussi à trouver quelques verbes (qu'on **oublie**, qui **gardent**, qu'ils **aillent**).

Nous leur avons demandé à quel temps sont conjugués ces verbes dans l'ensemble ils avaient reconnu le subjonctif présent sauf quatre 11 apprenants.

Nous avons demandé aux apprenants pour quoi-a-t-on utilisé ce temps là ?

### Réponses :

-Parce que la chanteuse juge.

-Parce que la chanteuse exprime sa volonté.

-Parce que la chanteuse souhaite aider les pauvres.

### Annexe N°13 :

**Expression orale :** je note quelques leurs expressions orales

Moi je préfère de rester dans mon pays et vivre bien plutôt de vivre en exil sans connaître les misères.	Quand je vois les gens pauvres dans ce clip, je pense que je vais vivre dans mon pays et devenir un médecin pour aider les autres.
Si les gens n'aident pas les pauvres des autres pays dans dix ans ils seront morts et il n'aura pas des enfants dans les écoles.	La vie elle est dure dans les pays comme la Somalie, il faut les aider pour qu'ils vivent bien et leur donner des choses à manger.
Si on va aider les gens qui sont pauvres la misère va rendre les gens encore plus tristes.	Dans dix ans les maladies vont augmenter, il aura plus de mort et pauvre dans le monde.
Je crois que je vais vivre pour mieux travailler quand je serai grand et à ce moment là je ne vois pas pourquoi je vais vivre dans les autres pays et dans la misère.	La misère rend les gens tristes, donc ils sont pauvres sans argent et sans défense.

## **ANNEXES 7/ DONNEES LIEE A L'EVALUATION GLOBALE :**

### **Annexes 7.1 la fiche de l'Evaluation1 (sommative) :**

#### ***7.1 La fiche de l'Evaluation 1(sommative) :***

#### **Annexe N°1 : la première partie**

##### **EXERCICE 1 :**

**6points**

##### **1- Ce document est :**

- la présentation de la terre qui est menacée par la pollution
- une image de la terre vue à travers la lune
- la beauté de la terre. 1point

##### **2- Pour réduire la pollution il faut :**

- stopper toutes les voitures et l'industrie polluante.
- trouver une nouvelle énergie propre et remplaçable
- punir les gens qui polluent la terre 1 point

##### **3- Le réchauffement climatique est du au :**

- gaz de carbone qui est trop élevé dans l'air
- tremblement de la terre
- raz- de- marées (une énorme vague) 1,5 point

##### **4-Les responsables de ce réchauffement est :**

- l' êtres humains
- la terre elle-même
- l'animal 1 point

**4- Que pensent les écologistes qui veulent protéger la terre :**

- ils sont enthousiasmés
- ils savent que cette pollution ce n'est que de mensonge 1.5 point
- il faut changer nos comportements quotidiens qui polluent l'environnement

**EXERCICE 2 :**

**13 point**

**Vous allez écouter un document. Vous aurez tout d'abord 1 minute pour lire les questions, puis vous entendrez deux fois l'enregistrement avec une petite pause de 3 minutes entre les deux écoutes. Après la deuxième écoute. Vous aurez encore 2 minutes pour compléter vos réponses.**

**Répondez aux questions, en mettant une croix sur la bonne réponse, ou en écrivant l'information.**

**1- Actuellement, en France, qu'est- ce qui attire les touristes le plus ? 1point**

- La tour Eiffel       Champ Elysées       Mont-Saint-Michel 1point

**2- M<sup>er</sup> John David veut installer définitivement à paris**

- Oui       Non       on ne sait pas       1.5 point

**3- Complétez le tableau suivant :**

Capitale	Se situe
Paris	<input type="checkbox"/> Sud de la France.
	<input type="checkbox"/> L'île de Paris.
	<input type="checkbox"/> Nord de la France.

**1 point**

**4- Aujourd'hui, les touristes :**

- ne viennent plus en France. 1 point
- sont moins nombreux qu'avant.

sont toujours aussi nombreux.

5- Les touristes aiment la France car :

il y a des endroits beaux.

elle est plein de monuments historiques qui font sa richesse culturelle.

la France est beaucoup près de leur pays. 1.5 Point

6- Les habitants de paris sont :

des gens qui habitent à paris.

Purement des français.

des magrébins et les africains. 1.5 Point

6- Citez trois pays magrébins qui sont émigré en France :

- .....
- .....
- .....

1.5 point

8-les habitants du Paris sont :

des gens sympathiques et hospitaliers.

des prétentieux ne s'intéressent pas aux autres.

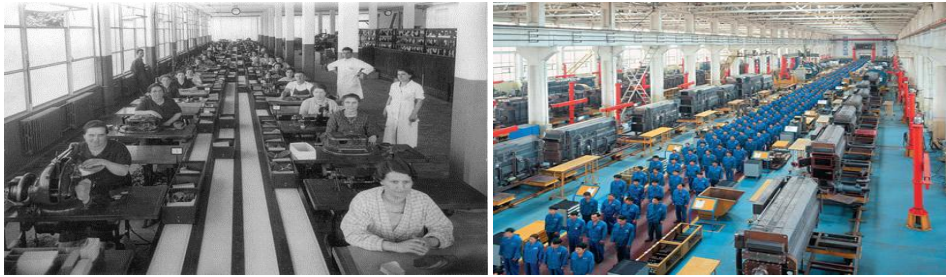
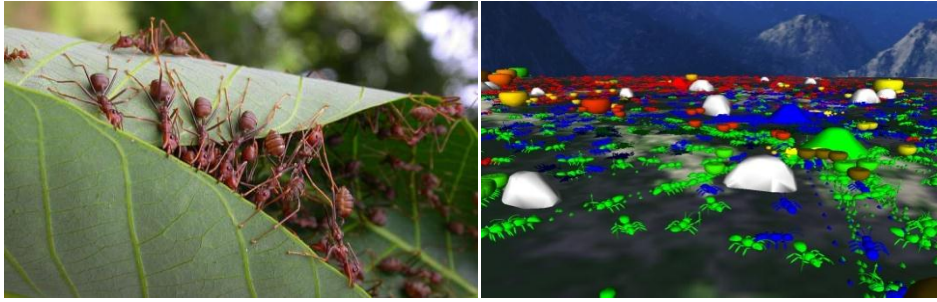
des gens qui donnent beaucoup d'importance au tourisme. 1.5 Point

9-Selon le touriste « John David », paris est beaucoup plus belle qu'aux photos

Oui  Non  On ne sait pas  1.5point

**EXERCICE 3** : Vous allez voir les images suivantes, vous aurez tout d'abord 1 minutes pour lire les questions, puis vous allez voir d'autre images avec une pause d'une minutes entre les deux visionnements. Vous aurez encore 2 minutes pour compléter vos réponses.

Répondez, aux questions, en mettant une croix sur la bonne réponse.



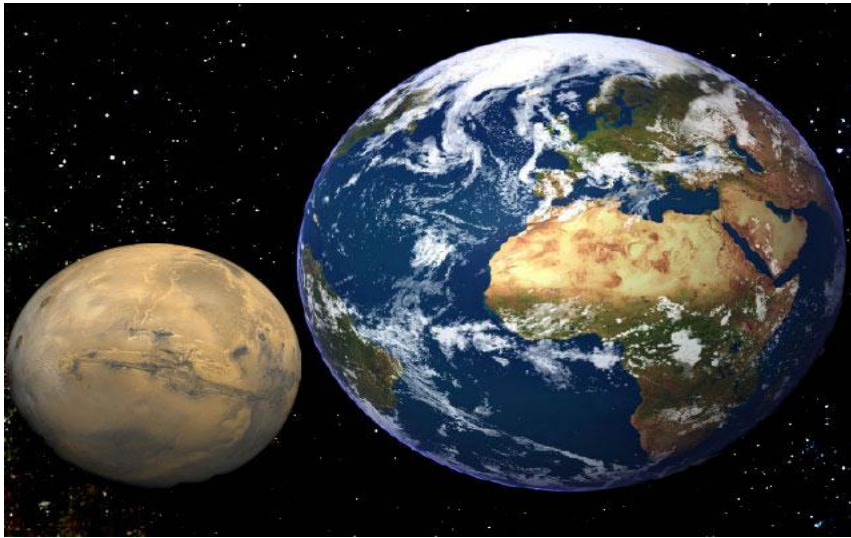
1- Le point commun entre les fourmis, et les hommes c'est :

6points

- ils travaillent de la même façon
- la collectivité dans le travail
- ils utilisent les mêmes matériaux

1.5 point





2-La différence entre la terre et mars est :

- La couleur
- La vie par la présence de l'eau
- La forme et la taille

1 point







**2- Les images représentent :**

- les mammifères sauf le serpent
- les animaux.
- la femme avec son bébé et les animaux.

1.5 Point



J'aime la vitesse

+



Je ne vois pas le but des panneaux



+

=



**3- Les images représentent :**

- Le code de la route et la conductrice
- Les conséquences de la personne qui ne respecte pas le code de la route
- La conductrice qui veut conduire la voiture

1 point.





+



+



+



+



=



**4- Les images représentent :**

deux hommes.

l'alimentation mal équilibrée peut amener à l'obésité

l'alimentation et deux hommes.

1 point

**Partie 3 :**

**L'expression écrite 25 points**

**Essai**

**A votre avis, quelles sont les ressources les plus importantes qui font l'économie de votre pays ? Quelles sont les zones qui produisent ces sources ? Vous écrirez un texte construit sur ce sujet (100-120) mots.**

.....  
.....  
.....

**Partie 4 :**

**L'expression orale 25points**

**L'épreuve se déroule en trois parties qui s'enchainent. Elle dure entre 15 et 20minutes.**

**Pour la troisième partie seulement, vous disposez de10 minutes de préparation, cette préparation à lieu avant le déroulement de l'ensemble de l'épreuve.**

**Entretien dirigé (3 à 4minutes) :**

**Vous parlez de vous de vos loisirs, de vos rêves quand vous serez grands et grandes.**

**L'examineur peut aussi relancer l'entretien sur des sujets tels que :**

- **Ou avez –vous passé vos vacances ?**
- **Que voulez vous faire plus tard ?**

## Activités en interaction (2 à 3minutes) :

**Vous tirez au sort l'un des deux rôles que vous présente le professeur. Vous jouer le rôle qui est proposé.**

- 1- Vous voulez demander le pardon à une ou un amis mais il ou elle ne peut pas vous pardonner vous discutez avec (elle) ou( lui) et vous essayer de vous justifier.

Le professeur joue le rôle ou début pour en faire une démonstration.

- 2- Vous souhaitez préparer un anniversaire et faire une surprise pour un ami ou une ami à la maison. vous en parlez avec vos parent (père ou mère), mais vous n'êtes pas certain ou certaine sur le choie du cadeau, mais également le nombre d'invité et le moment idéal pour en faire cette surprise. Le professeur fait une démonstration et joue le rôle de la mère ou du père.

## Grille d'Evaluation :

**Grille d'évaluation expression orale :** 25points.

### 1<sup>er</sup> phase- entretien dirigé :

1	Peut aborder sans préparation un échange sur un sujet familier avec certaine assurance.	0	0.5	1		
2	Peut parler de soi avec une certaine assurance en donnant information, raison et explications relatives à ses désires, ses rêves.	0	0.5	1	1.5	2

### 2<sup>ème</sup> phase- exercice en interaction

1	Peut donner des réponses aux sollicitations de l'inter -- locuteur vérifier et confirmer des informations, faire des remarques et commenter le point de vue d'autrui	0	0.5	1	1.5	2
2	Peut ajuster les actes de paroles la situation de la communication.	0	0.5	1	1.5	2

3	Peut faire face sans préparation à des situations même un peu qui sortent de l'ordinaire respect des codes sociolinguistiques.	0	0.5	1			
---	--	---	-----	---	--	--	--

### 3<sup>ème</sup> phase- expression d'un point de vue :

1	Peut présenter d'une façon simple et directe le sujet à développer	0	0.5	1			
2	Peut expliquer et présente avec de précision des points principaux d'une réflexion personnelle.	0	0.5	1	1.5	2	2.5
3	Peut rassembler une série d'éléments en un discours assez clair peu être suivi sans peine la plupart du temps.	0	0.5	1	1.5		

### Pour l'ensemble des trois exercices de l'épreuve :

1	Morphosyntaxe : maîtrise bien la structure de la phrase simple et les phrases assez complexes.  Fait preuve d'une bonne maîtrise des séances malgré de nette influence de la langue source.	0	0.5	1	1.5	2	2.5	3	3.5	4	4.5	5
2	Lexique : procède un vocabulaire suffisant pour dire des choses sur un sujet courant, si nécessaire à l'aide de périphrases : des erreurs importantes se produisent encore quand il s'agit d'exprimer une idée plus complexe	0	0.5	1	1.5	2	2.5	3	3.5	4		

3	Système phonologique : peut s'exprimer sans aide malgré quelques difficultés et formulation et d'intonation. La prononciation est claire et intelligible malgré des erreurs ponctuelles.	0	0.5	1	1.5	2	2.5	3	
---	--	---	-----	---	-----	---	-----	---	--

## Annexes 7.2 la fiche de l'Evaluation 2(phonétique) :

Annexe N°2 : la deuxième partie

### 7.2Fiche d'évaluation2 (les règles phonétiques) :

Veillez répondre au questionnaire suivant :

note : 20/20point

1- Quant il y a une affirmation ou une phrase déclarative l'intonation est toujours descendante

Oui

Non

1.5point

Ex : .....

2- Quant il ya une phrase interrogative, impérative ou exclamative l'intonation est toujours montante.

Oui

Non

1.5point

3- En français, l'accent porte toujours sur la dernière syllabe du mot ou du groupe de mots.

Oui

Non

1point

2point

Soulignez l'accent dans les exemples suivant.

1- Gâteau.

0.5point

2- Gâteau blanc

0.5point

4-En français, l'accent frappe la syllabe finale de tout group de mots lies par le sens et nom séparés par un point ou une virgule.

Oui

Non

2point



**5-On ne prononce pas le [e] en position finale en général, sauf dans des mots courts et sauf quand on veut éviter une suite de trois consonne orales**

Oui  Non  0.5point 2.5point

Exemple :

- a- .....0.5point
- b- .....0.5point
- c- .....0.5point
- d- .....0.5point

Exemple : **trois consonnes.**

a- ..... 3point

**6-En répétition régressive l'accentuation est à la fin de phrase** 2.5point

Oui  Non  5point

Exemple : « **tu vas à paris, lundi soir ?** »

- a- .....0.5point
- b- .....0.5point
- c- .....0.5point
- d- .....0.5point

**7-En répétition progressive l'accentuation est au début de phrase.**

Oui  Non  1point 3.5point

- a- .....0.5point
- b- .....0.5point
- c- .....0.5point
- d- .....0.5point
- e- .....0.5point

**8-Le rythme dépend beaucoup de la syllabe à l'oral.**

Oui  Non  1.5point

Questions														APPRENANT				
Q8		Q7		Q6		Q5		Q4		Q3		Q2			Q1		Q	
																	non	Oui
																		A1
																		B2
																		C3
																		D4
																		E5
																		F6
																		G7
																		H8
																		I9
																		J10
																		K11
																		L12
																		M13
																		N14
																		O15
																		P16
																		Q17
																		R18
																		S19
																		T20

Questions														APPRENANT				
Q8		Q7		Q6		Q5		Q4		Q3		Q2			Q1		Q	
																	non	Oui
																		A1
																		B2
																		C3
																		D4
																		E5
																		F6
																		G7
																		H8
																		I9
																		J10
																		K11
																		L12
																		M13
																		N14
																		O15
																		P16
																		Q17
																		R18
																		S19
																		T20

## **ANNEXES8/ DONNEES LIEES A L'AVIS FAVORABLE**

### **8.1 Annexes n°1 :**

#### **Demande :**

BENMDJAHED Djallel S.M  
d'Hennaya,  
132 rue Ziani BLOC « C » n°20  
HENNAYA TLEMCCEN

Maison de jeunes et de l'information  
Hennaya, Tlemcen.

Hennaya, le 11 octobre 2009

Nos références : 05.54.90.71.39

Monsieur, le directeur,

Je vous serais reconnaissant de bien vouloir m'autoriser, de réaliser mes cours de chant dans votre centre et proposer des différentes activités de chansons, avec les élèves du collège « BENSOUNA Abdel Kader » ainsi que pour la réalisation de mon mémoire de recherche, je vous prie de bien vouloir Monsieur, le directeur de faire le nécessaire, afin de réaliser des évaluations certificatives qui vont par la suite clôturer la fin de cette formation.

Un entretien vous permettra de mieux apprécier mes motivations et mes compétences. Je me permettrai donc de vous contacter dans quelques jours afin que nous puissions fixer un rendez-vous.

Dans l'attente, veuillez agréer, Monsieur, l'expression de mes sentiments distingués.

Djallel BENMDJAHED

P.J. : 1 curriculum vitae et photocopies de diplômes.

### **Avis favorable :**

Après une analyse profonde sur votre projet et l'entretien que j'ai effectué avec vous. Il me semble que c'est réalisable d'introduire des activités ludiques telle que la chanson dans mon centre, puisque nous disposons des places pédagogiques pour réaliser une classe virtuelle, mais également nous disposons des supports audio-orales et audio-visuels pour le bon fonctionnement des prochaines activités que vous allez réaliser

Nous prenons en charge, les élèves en question, CEM « BENSOUNNA Kuidar », pour réaliser l'évaluation finale de votre projet ainsi que pour la réalisation de votre mémoire de magistère en didactique.

Pour le bon déroulement de ces activités, je prends entièrement la responsabilité et je donne l'autorisation à Monsieur BENMDJAHED Djallel sidi Mohamed, d'entamer ces travaux, deux fois par semaine et l'encourager à faire ces modestes recherches pour la réalisation parfaite de cette formation.

Hennaya, le 18 octobre2009

Les apprenants avec qui nous allons introduire les activités de chansons :

Nom	Prénom	Age	Sexe
MEKAMCH	Nawal	13ans	fille
ABAD	Ilham	13 ans	fille
SAHNOUN	Imad	14 ans	garçon
KHASMI	Mohamed	14 ans	garçon
BOUMEHD	Amel	14 ans	fille
KARIMI	Adnane	13 ans	garçon
BADI	Nesrine	13 ans	fille
YOUSFI	Ikram	13 ans	fille
ALAWI	Sameh	14 ans	fille
MANSOUR	Anass .A. krim	13 ans	garçon
ARBI	Nabila	13 ans	fille
BENKORBI	Smail	13 ans	garçon
FARJI	Mohamed	13 ans	garçon
DRISSI	Farah	13 ans	fille
BENJILALI	Nassima	14 ans	fille
BOUCHER	Kamila	13 ans	fille
BENAMER	Sofiane	14 ans	Garçon
WOISINI	Narjess	13 ans	Fille
MESBAH	Karima	13 ans	Fille
CHORFI	feriel	13 ans	Fille

Une classe virtuelle	Apprenants	Garçon	Fille	Niveau selon CECR	Âge
	20apprenants	7 apprenants	13apprenantes	A2	Entre 13 et 14 ans

# Résumé

Le geste premier d'un rapport didactique est la désignation de l'objet de l'étude. Or, on ne peut pas désigner la lune à qui regarde seulement le doigt, une relation didactique efficace estime que les apprenants aient une intelligence des intentions de l'enseignant, mais il faut également que ce dernier ait l'intelligence des intentions des apprenants. Cette alliance est nécessairement implicite. Ainsi lorsque le contrat est installé, chacun connaît les attentes de l'autre sans qu'il n'ait à dire les siennes.

La mise en place d'un nouveau contrat didactique, l'adoption d'une évaluation formative et l'accès aux autres disciplines s'imposent. C'est donc dans la perspective d'une adaptation à la fois durable et significative des connaissances que se fait l'entrée dans les programmes par les compétences. Ces derniers sont un ensemble de savoirs, savoir-faire et savoir-être qui permet de résoudre un magma de problèmes. Elle se démultiplie en autant d'objectifs d'apprentissage que nécessaire. De même l'objectif d'apprentissage permet d'identifier des actions pédagogiques précises, adéquates à un niveau déterminé.

Parler de compétence communicationnelle dans les milieux scolaires c'est d'abord mettre l'accent sur le développement personnel et social de l'apprenant ; autrement-dit c'est le rapport nécessaire à créer entre les apprentissages acquis à l'école et les contextes utilisables en dehors de la classe. Ces compétences consistent en savoir, savoir-faire et savoir-être en situation de communication.

On attend de l'apprenant de 2<sup>ème</sup> année de cycle moyen qu'il développe, grâce aux apprentissages linguistiques, ses compétences communicationnelles déjà amorcées en 1<sup>ère</sup> AM, autrement-dit qu'il sache s'adapter aux situations communicationnelles plus complexes et plus variées. Tout au long de son cycle, l'apprenant développera sa curiosité, son ouverture, ses savoirs sur d'autres cultures. Cela développera en retour, sa réflexion, ses idées, sa pensée et favorisera la construction de son identité.

La communication orale. L'objectif majeur de la didactique des langues aujourd'hui. Avec l'arrivée de l'approche communicative, le monde de l'apprentissage/ l'enseignement des langues étrangères a subi un renversement au niveau des objectifs et des principes. L'apprenant est dorénavant mis au cœur de son apprentissage. Il en est devenu comme le principal acteur. L'intérêt de ce dernier consiste à pouvoir communiquer aisément dans la langue étrangère qu'il s'est appropriée, quelle que soit la situation dans laquelle il se trouve, à l'oral comme à l'écrit.

Les évolutions pédagogiques dans le domaine de la didactique des dernières années placent les apprenants et les enseignants en relation directe avec le présent, l'actualité. Elles facilitent



la communication et aboutissent à l'action et l'interaction immédiate en langue cible, dans le futur, l'apprenant apprendra et utilisera de plus en plus la langue cible en temps réel.

De plus en plus d'enseignants de français au collège algérien désirent insérer la chanson dans leur classe. Moyen ludique, original et motivant pour les apprenants qui aimeraient tant apprendre avec des moyens faciles et rapides.

Sans réfuter leurs intérêts pour un apprentissage global de la langue, les activités de chanson et la musique sont des sollicitations affectives et esthétiques non verbales, bien présentées. Elles peuvent générer des accès fructueux à la langue parlée qui véhicule à son tour une façon de pensée différente de la notre.

La chanson est liée à la culture de l'autre dans sa diversité. Elle est un lien de découverte de la réalité multiculturelle française et francophone. Ce support reste cependant peu exploité et peu abordé dans les manuels. Pourquoi faire découvrir aux apprenants la chanson d'expression française ? Comment introduire ce support en classe ? Quelle didactisation et activités peuvent être réalisées ?

Autant de questions que se posent de nombreux enseignants, curieux de découvrir et de faire découvrir des textes et des chansons représentatives du français de la vie courante. Mais aussi la chanson française permet de suivre en direct ou presque les tendances du français en écoutant un panel diversifié de chanteurs français. Il est possible d'entendre le langage de la rue sans être en France, ce qui est nécessaire pour l'apprentissage de langue cible.

Il nous semble qu'elle fournit une approche du français plus diversifiée que celle des médias et fait accéder à des pratiques qui ne sont pas souvent représentées à la télévision, ou même à la radio. On peut discuter de sa place et sa pertinence dans le cadre d'un cours de français, dans la mesure où elle est toujours éloignée de la norme.

Le développement des compétences de compréhension et d'expression orales fait partie des objectifs principaux fixés par les instructions officielles au collège algérien. L'amélioration de ces capacités chez l'apprenant par l'enseignant passe par une analyse des mécanismes qui sont mis en pratique par ces mêmes capacités. Ainsi, faire écouter un document oral à nos apprenants, sans attirer leurs attentions, ne les met pas en situation d'améliorer des savoir-faire qui seront transférables et praticables à d'autres situations de communication.

De même, la rectification ponctuelle des incorrections de prononciation n'accorde pas à l'apprenant une possibilité de savoir pourquoi il a commis une erreur mais également comment l'arranger. Si l'on veut s'acheminer vers une variable autonomie langagière, il convient de l'aider à bâtir ses propres outils de compréhension et de production.

Pour cette étude nous avons pris en charge une classe de 2<sup>ème</sup> année de cycle moyen, collège « BENSOUNNA 〰 » d'HENNYA de la wilaya de TLEMCEM. Dans cette classe, nombreux sont les apprenants à manifester des difficultés dans les compétences citées. C'est avec cette classe que nous souhaitons mettre en place des stratégies de remédiation face aux difficultés rencontrées.

Nous nous sommes basé dans notre étude sur le CECR. Le choix de cet outil se justifie, car il propose différents supports pédagogique. De même, c'est un outil dont l'intérêt est purement communicatif.

Nous avons choisi de leur proposer des travaux sur la chanson afin de voir s'ils développent des savoir-faire dans les compétences de compréhension et d'expression orales.

Une grande partie de ces activités sont essentiellement axées sur une étude phonologique de la langue française car c'est par un entraînement progressif et régulier au repérage des accents, de mots et de rythme de la phrase, débit de la prononciation que les apprenants apprendront à écouter attentivement, ensuite à reproduire convenablement. Les apprenants s'imprègnent d'usages courants qu'ils appliquent ensuite dans leur pratique orale, mais également ces activités de la chanson fournissent aussi un grand nombre de phrases-clés utiles dans la vie quotidienne.

Comme nous l'avons signalé ces activités portent sur une étude phonologique tout en appliquant les quatre domaines (écouter, parler, lire, écrire). Dans cette formation on utilisé des supports audio-visuelles (vidéo-clip) pour mesurer l'apport de la chanson.

Puisque nous ne disposions ni de classe isolée, ni de classe spécialisée pour introduire des activités de chansons, ces dernières ont eu lieu dans une classe virtuelle que nous avons créé dans un centre près du collège. Nous avons évité d'exploiter ces activités dans le milieu scolaire pour multiples raisons dont les principales étaient : limitation du temps, surcharge des classes et obligation de suivre les directives institutionnelle afin ne pas gêner les autres classes.

Des séances de deux heures, deux fois par semaine « lundi et samedi après midi » du « 31 octobre 2009 au 27 février 2010 » ont abouti à un total de quatre mois de formation.

Le choix des activités était basé sur quatre critères :

➤ **Critère thématique :**

Si par ailleurs la chanson est émouvante, drôle ou culturellement riche, les thèmes étaient choisis par moi-même

➤ **Critère pédagogique :**

En second lieu, nous nous sommes interrogés sur les contraintes entre le contenu du support et le niveau des apprenants, la pertinence des séquences pédagogiques et des activités suggérées entre le support utilisé et l'objectif visé.

➤ **Critère phonologique :**

Les chansons n'ont pas été choisies par mes apprenants, ceux-ci auraient certainement préféré étudier sur les chansons trop rythmiques mais qui ne présentent pas toujours des formes grammaticales justes ou parfois un vocabulaire trop familier et surtout dont l'intérêt phonologique était limité pour notre objectif.

Nous avons dû choisir des chansons présentant un rythme adapté aux activités que nous voulions proposer à nos apprenants, de manière à ce que certains régularités de français leurs sautent aux oreilles et qu'ils n'aient guère l'impression que les activités proposés soient insensés et ne correspondaient pas à une réalité.

➤ **Critère de qualité :**

Nous avons étudié aussi le support selon la qualité sonore les paroles doivent être parfaitement « audible », mais nous avons également analysé le support selon la qualité visuel de l'image, animée ou fixe.

Pour aborder notre sujet, nous nous sommes basés sur la problématique suivante :

**« L'introduction de la chanson dans le cycle moyen permet-elle d'améliorer la compréhension et l'expression orales ? »**

Notre hypothèse de base serait que les activités de la chanson sont des supports qui motivent les apprenants et les aident non seulement à s'approprier la compétence de communication mais aussi un savoir de culture en les guidant vers une vraie autonomie langagière

Pour mieux éclairer nos propos et répondre à la question de la problématique nous analyserons d'abord le statut de la langue orale et de l'étude de la phonologie, dans les différentes méthodes de l'enseignement de la langue française. Puis, nous inclinerons vers les expérimentations mise en place dans cette classe.

Enfin, nous essayerons de porter un regard critique en jugeant la tâche réalisée afin de mieux cerner l'apport qu'a pu avoir la chanson en classe de français dans l'amélioration de compréhension et d'ex

Dans ce chapitre nous analyserons d'abord le statut de la langue orale et l'étude de la phonologie, dans les différentes méthodes de l'enseignement de la langue française. Puis nous ferons une enquête de terrain auprès des enseignants pour voir s'ils accordent une grande place à l'orale comme à l'écrit dans le développement des compétences de communication

orales, mais également si la chanson a toute sa place dans leur enseignement. Enfin nous ferons une évaluation et tenterons de constater des erreurs commises par les apprenants pour la mise en place des activités de remédiation en fonction de leurs niveaux. Afin de mieux cerner l'apport qu'a pu avoir la chanson en classe de français dans le développement des compétences de compréhension et d'expression orales, nous allons montrer et décrire dans ce chapitre quelques séquences pédagogiques que nous avons mis en œuvre pendant cette formation. Nous allons aussi suivre la progression des apprenants au niveau des deux compétences ciblées à travers les activités et les travaux qu'ils auront à effectuer.

L'objectif que nous nous sommes fixés dans ce projet était l'amélioration des compétences en communication orale chez les apprenants. A la fin de ce projet, ces derniers devraient atteindre le niveau B1 du CECR.

Pour mieux éclairer nos propos, nous avons mis en place une évaluation sommative qui se présentera sous forme d'épreuve composée de deux parties, la première présente une épreuve d'un **DELF B1** pour la compréhension et l'expression orale, la deuxième contenait une fiche qui traite uniquement les règles phonologiques.

A notre sens l'étude des résultats de cette évaluation est incomplète pour répondre à la question de l'introduction de la chanson en classe de français. C'est pourquoi, nous allons revenir sur le bilan des activités suggérées durant la formation des élèves. Cette expérimentation a été suivie de différentes activités ciblant la compétence de compréhension et l'expression de l'oral.

Avec mes apprenants, l'étude sur les multiples activités et les différentes chansons a été vraiment appréciée dans l'ensemble, bien que certains apprenants dans la classe de 2<sup>ème</sup> année moyen aient préféré travailler sur des chansons de rap ou chansons actuelles. Mais les chansons et les comptines sélectionnées, au delà de leurs objectifs phonologiques, leur ont permis de savoir autre chose. Parmi mes élèves de 2<sup>ème</sup> année, beaucoup ont été ravis de connaître la version originale de « *Ne me quitte pas* », chanson qui récemment a été reprise et dont la mélodie a été modifiée.

Il nous semble, que le fait de passer par le chant pour apporter une cible est bon moteur d'apprentissage car même si les contenus phonologiques sont difficiles, le support mélodique rend plus facile la reproduction des phonèmes difficiles et cela prend un caract

Nous n'avons

constaté en effet que les apprenants désirent chanter et le fait de leur offrir une langue par la présence d'une musique les motive fortement.

La chanson, quelle qu'elle soit a un moyen créateur, sa mélodie reste mémorisée dans la tête de ceux qu' l'ont entendue et favorise donc un ancrage des différents énoncés utile pour enrichir leur vocabulaire ,elle est donc une manière, pour les apprenants de se souvenir de mots, d'intonation de rythmes des énoncés plus ou moins complexe en français et par là de pouvoir fixer certaines régularités de la langue française. Ainsi le projet réalisé avec mes apprenants, a été intéressant et rentable dans le sens ou il nous a donné la possibilité de sensibiliser les apprenants à une grammaire orale du français. Face à un document sonore, mes apprenants bien qu'encore hésitants et incertains, se sentent déjà moins démunis. Les activités étudiées avec ces derniers nous ont donné la possibilité de leur suggérer des travaux qui sortaient un peu de l'ordinaire des cours de langue tout en développant des savoir-faire praticables et transférables à d'autres documents, le fait d'utiliser ces activités a, semble-t-il, motivé des apprenants qui étaient découragés. C'est ainsi que nous avons constaté une plus grande mobilisation de la part de certains qui, d'habitude, n'osent guère s'exprimer en cours.

Le projet réalisé à partir de la chanson sur la classe moyenne est bien sur insuffisant et présente beaucoup de lacunes. Il nous a été impossible d'élargir l'expérimentation aux d'autres établissements avec lesquelles nous voulions travailler pour pouvoir comparer les résultats. En effet, il aurait été très intéressant de pouvoir mesurer et comparer l'apport de la chanson dans les différents cycles (primaire, moyen, secondaire et universitaire) et de mieux voir les multiples façons d'aborder ces documents en fonction du public visé.

Notre travail s'est bâti sur l'apport de la chanson pour une étude des régularités de la langue française orale par la phonologie de langue française. La recherche que nous avons menée s'inscrit dans la perspective d'une étude expérimentale, dans laquelle nous avons tenté d'exploiter les supports sonores et audio-visuels afin de répondre à la problématique de l'introduction de la chanson au sein de l'école algérienne, dans le traitement de la compréhension et de la production orale chez les apprenants de cycle moyen. Nous sommes partis de l'hypothèse de travail que l'apprentissage de la compréhension et de l'expression oral avec la chanson est plus efficace, car elle renforce la motivation des apprenants, les amènent vers une autonomie langagière.

Elle permet de travailler avec les apprenants à partir de documents authentiques, des usages qui motivent les sujets en difficulté car ils suggèrent des activités distinctes qui sont en

rapport avec les goûts des apprenants, mais elle génère également l'individualisation des rythmes et le profil de chacun d'entre eux.

Nous avons dans un premier temps défini les concepts dans lesquels s'inscrit notre étude. Ensuite nous avons établi un questionnaire auprès des enseignants pour montrer comment le programme conçoit les compétences de compréhension et d'expression orales. À ce sujet, viendra-t'il le jour où l'école algérienne formera des apprenants aptes à prendre la parole en langue française dans n'importe quelle situation de communication ?

Nous souhaitons que dans le cadre des nouvelles réformes de l'enseignement scolaire en Algérie avec les nouvelles méthodes contemporaines qui privilégient les compétences de l'oral, nous verrons ce jour. Mais nous avons l'intime conviction que le chemin est très difficile pour atteindre un tel objectif. Il faut qu'il y ait une collaboration permanente entre enseignant et apprenant. Il faut aussi remettre en question notre système éducatif qui ne fait pas de recul pour redynamiser les multiples programmes d'apprentissage qui sont en perpétuels renouvellements. Tant d'enseignants frustrés qui se plaignent satiriquement du niveau de leurs apprenants. Nous les enseignants, nous avons oublié que le niveau des apprenants, est notre produit à nous. Nous avons oublié qu'il faut remettre en cause nos habilités.

Si vraiment nous aimons cette langue, cherchons à trouver des solutions au lieu de croiser les bras et de ne se contenter que d'observation. Si vraiment on se fait des soucis sur le niveau de nos apprenants, il faut tout d'abord faire apprendre à nos apprenants comment ne pas faire l'erreur. Un enseignant digne de ce nom est censé trouver tous les moyens nécessaires pour un apprentissage confirmé. Certes, le mot «enseigner » est un travail très difficile, voire une fonction pas comme les autres, une charge. Là, il faut réinventer et innover. Mais c'est aussi une tâche là où la centration est visée sur l'apprenant à condition de revoir les difficultés dans les classes souvent surchargées pour fournir l'occasion à l'enseignant de s'occuper des situations qui constituent son groupe de classe. Actuellement, le rôle de l'enseignant ne se limite pas à la seule transmission de nouvelles connaissances. Ces responsabilités requièrent beaucoup d'habilités. Il doit créer un lien avec l'apprenant qui sera éventuellement son produit et faire régner dans sa classe une ambiance propice à l'apprentissage.

Nous avons évoqué la place de l'activité de la chanson au sien de l'école algérienne afin de mieux montrer dans une expérimentation pédagogique les comportements des apprenants face aux activités suggérées .

Les activités de la chanson sont inscrites dans les documents d'accompagnements des programmes, mais Ses emplois se résume de quelques comptines diffusées dans le premier cycle de l'école Algérien. Imaginant que ces activités sont intégrées dans tous les cycles de l'enseignement ?, imaginant que ce genre d'activité soit incrustées comme une véritable matière au même titre des autres disciplines ? Imaginant que nos élèves côtoient ce genre d'activité dès leurs premiers âges ? Tant de questions se posent, mais sans réponse. A notre sens c'est tout un système (éducatif, pédagogique. Politique) qui est remis en cause.

Concernant les attitudes des apprenants face à la chanson, nous avons constaté que l'utilisation des documents sonores au départ en avaient perturbé certains. Ces derniers éprouvaient une difficulté croissante en compréhension puisqu'ils n'étaient même pas capables de dégager l'idée globale du document. Pour l'expression orale, les résultats étaient encore non satisfaisants. Les apprenants avaient encore des difficultés à s'exprimer en orale.

Pour certains vidéo-clips, la compréhension était plus facile et les apprenants semblaient plus rassurés, car les images les aidaient à saisir le message sonore et les poussaient à chercher les données qui pouvaient compléter le sens. Quant à la production des sons fautifs et des différentes intonations, elles étaient la plus bénéfique au traitement des deux compétences pour certains. D'autres n'avaient pas suffisamment une éducation de l'oreille. Il fallait dès lors travailler cette capacité à plusieurs reprises et la faire suivre de tâches de production impliquant l'expérimentation des activités et supports utilisés en compréhension orale.

Les chansons et les comptines étudiées durant cette formation servaient l'objectif culturel et présentaient une ouverture sur le monde francophone en général puisqu'elles avaient permis aux apprenants d'être sensibilisés à des groupes de chanteurs ou de chanteuses qui font partie de la culture française. En effet, pour mieux communiquer et interagir avec les membres de la culture cible, la compétence linguistique ne suffit pas. Il faut mobiliser les compétences culturelles et tout le monde s'accorde à dire que la culture et la langue constituent deux pôles indissociables. L'élément culturel est de plus en plus présent dans l'apprentissage/enseignement d'une langue cible, révélant ainsi le rapport d'interdépendance de ces deux aspects, culturel et linguistique. Une grande partie des activités, élaborées à partir de ce support sont toutes focalisées sur la découverte d'artistes et éducation musicale, permettant ainsi d'appréhender un aspect de la culture française.

Nous pensions aussi que l'utilisation de la chanson en classe de langue a pour objectif pédagogique de motiver des apprenants, de leur donner l'envie et le désir nécessaires

d'apprendre à travers une approche plus ludique. Elles leur donnent la chance de pratiquer, dans le cadre d'une activité motivante, la musicalité des sonorités d'une langue cible dont certaines sont différents de l'arabe dialectal algérien. L'expérience menée montre que la chanson et les comptines constituent un moyen riche permettant d'améliorer les compétences linguistiques au niveau de la phonologie. Les activités proposées avaient été d'une grande utilité pour les apprenants à prendre conscience de la riche palette des phonèmes ciblés.

Néanmoins la répétition seule ne donne pas toujours lieu à une reproduction satisfaisante de tous les phonèmes comme nous avons pu constater. En outre, les chansons permettent d'introduire des vocabulaires nouveaux. Faire chanter les apprenants c'est faire percevoir, ensuite reproduire les rythmes et les intonations. L'accentuation spécifique à la langue française était avant tout un moyen de développer cette autonomie langagière et leur fournir des outils transférables et praticables à d'autres documents.

L'objectif de ces emplois est multiple car les chansons permettent de développer d'innombrables capacités chez les apprenants parmi lesquelles, des capacités d'écoute et d'attention. Elles permettent également de leur offrir des voix et des manières de parler le français authentique et de varier et l'affiner leurs capacités de comprendre le français tel qu'il est réellement parlé en dehors d'une situation de classe. Chaque chanson est un document authentique de langue et de culture qui n'a pas vraiment été créé à l'usage de l'apprenant non natif de la langue française.

Avec la découverte des chansons authentiques, bien souvent à travers la présentation des paroles sous forme de texte lacunaire tel que les exercices de discrimination auditive et l'apprenant s'habitue à la mélodie de la langue cible à travers la chanson, son rythme, sa musicalité. La culture des chansons a été l'occasion d'élargir leurs connaissances en langues cible et partant, d'approfondir leur horizon culturel et communicationnel, la chanson peut ouvrir une brèche dans la langue française et tout ce qu'elle véhicule ( une façon d'être ,de sentir, de se voir ,de réagir au monde extérieur) afin d'accéder dans une certaine mesure dans le monde de la francophonie de nos jours. Cette problématique détermine le sujet de notre travail de recherche.

Enfin, l'expérience de ce travail modeste et la rédaction de ce mémoire auront permis de mettre en évidence l'importance d'intégrer une approche phonologique à l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère telle que la langue française, à la fois outil et valeur pour appréhender la langue cible. Une telle approche permet non seulement de réduire la



régularité de la langue orale comme elle permet d'élargir leurs compétences de communication orales tout en citant que la conception d'enseignement / apprentissage d'une langue étrangère est de pouvoir communiquer en situation réelle et interagir avec des locuteurs natifs. De même, l'apprentissage de cette langue ne se résume pas à l'étude de quelques formes grammaticales.

Enfin, nous avons pris énormément de plaisir à pratiquer les activités de la chanson tout en enseignant. Nous avons constaté aussi que les apprenants étaient curieux et motivés par la chanson. Un enseignement qui s'implique dans cette discipline peut faire passer sa passion pour les langues à ces apprenants et favoriser leur implication afin de développer les compétences communicationnelles.

# TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION.....	01
<b>CHAPITRE I : PARTIE THEORIQUE</b>	
<b>1. L'évolution du statut de la langue orale.....</b>	<b>07</b>
1.1 La méthodologie traditionnelle .....	07
1.2 Les méthodes directes et actives.....	08
1.3 Les méthodes audio-orales et audio-visuelles .....	09
1.4 L'approche communicative.....	12
1.5 l'approche actionnelle .....	13
<b>2. Pourquoi une approche phonologique à travers la chanson.....</b>	<b>15</b>
2.1 Les incorrections liées à l'association entre graphie et phonie .....	15
2.2 Une éducation auditive .....	16
2.3 La place de la chanson pour une approche phonologique .....	19
<b>3. Enquête de terrain .....</b>	<b>21</b>
3.1 Entretien dirigé.....	21
3.2 Les résultats.....	21
<b>4. L'évaluation en production orale .....</b>	<b>22</b>
4.1 CECR.....	22
4.2 Le public.....	23
4.3 Vers une vraie autonomie langagière ?.....	25

<b>5. Constat .....</b>	<b>27</b>
<b>5.1 Quelques erreurs distinguées.....</b>	<b>27</b>
<b>5.2 Choix des supports .....</b>	<b>30</b>
<b>5.3 La mise en place de la démarche .....</b>	<b>31</b>

## **CHAPITRE II :EXPERIMENTATION PEDAGOGIQUE**

<b>1. Séquence pédagogique 1 A la rencontre d'une chanson français.....</b>	<b>33</b>
<b>1.1 déroulement prévu .....</b>	<b>33</b>
<b>1.2 Narration du réel.....</b>	<b>34</b>
<b>2. Séquence pédagogique 2 Une chanson pour trois voyelles.....</b>	<b>38</b>
<b>2.1 Déroulement prévu .....</b>	<b>38</b>
<b>2.2 Narration du réel .....</b>	<b>41</b>
<b>3. Séquence pédagogique 3 l'intonation et les voyelles mal prononcées.....</b>	<b>44</b>
<b>3.1 Déroulement prévu .....</b>	<b>44</b>
<b>3.2 Narration réel.....</b>	<b>46</b>
<b>4. Séquence pédagogique 4 les consonnes mal prononcés.....</b>	<b>48</b>
<b>4.1 Déroulement prévu.....</b>	<b>48</b>
<b>4.2 Narration du réel .....</b>	<b>51</b>
<b>5. Séquence pédagogique 5 la culture de l'autre.....</b>	<b>54</b>
<b>5.1 Déroulement prévu .....</b>	<b>54</b>
<b>5.2 Narration du réel .....</b>	<b>57</b>
<b>6. Séquence pédagogique 6 Comprendre à travers vidéo clip.....</b>	<b>60</b>
<b>6.1 Déroulement prévu .....</b>	<b>60</b>
<b>6.2 Narration du réel .....</b>	<b>62</b>

## CHAPITRE III : L'ÉVALUATION GLOBALE

<b>1. Evaluation globale.....</b>	<b>65</b>
<b>1.1 L'évaluation sommative.....</b>	<b>65</b>
<b>2. La compréhension orale .....</b>	<b>77</b>
<b>2.1 Les documents auditifs ( chanson).....</b>	<b>77</b>
<b>2.2 Les documents audiovisuels: (vidéos clips).....</b>	<b>82</b>
<b>3 L'expression orale (durant la formation).....</b>	<b>92</b>
<b>4. Apport de la chanson .....</b>	<b>96</b>
<b>4.1 La classe moyenne.....</b>	<b>97</b>
<b>5. Les difficultés rencontrées.....</b>	<b>97</b>
<b>Conclusion.....</b>	<b>99</b>
<b>Bibliographie/ Webographie.....</b>	<b>104</b>
<b>Annexes.....</b>	<b>107</b>
<b>Résumé.....</b>	<b>217</b>
<b>Table des matières.....</b>	<b>228</b>

