

**POUR UNE THÉORISATION DES UTILISATIONS DE LA CHANSON EN CLASSE DE
LANGUE : GENRES, CONTEXTES ET PUBLICS**

**Contribution à une définition de la chanson en tant que genre,
et perspectives méthodologiques**

CONCLUSION GÉNÉRALE

L'objectif principal de cette thèse était de montrer que tout n'a pas encore été dit, écrit et exploité en classe concernant la chanson. Peut-être cette recherche a-t-elle pu parvenir, au moins pour partie, à ses fins. Rappelons-en les résultats principaux et leur portée, qui sont à décliner en quatre points, et qui font écho aux hypothèses de départ.

1. Il est indispensable, pour que l'exploitation méthodologique soit aussi efficace que possible, de préalablement définir clairement les caractéristiques génériques du support qu'on veut utiliser en classe. Cette démarche définitoire, qui a été menée de l'objet (dans son organisation systémique interne à trois composantes) à son inscription dans les contextes de production, de diffusion et de réception, a dû surmonter un certain nombre d'écueils importants.

D'une part, la définition d'une chanson semble *a priori* partagée par tous les membres d'une culture, comme une évidence commune, alors que les représentations sont en réalité variables.

D'autre part, la chanson constitue un acte de communication qui ne correspond pas aux paramètres énoncés par les schémas classiques de la communication élaborés jusqu'ici. Cela est sans doute dû au fait que cet objet culturel se situe à l'intersection de l'art et du commerce, de la diffusion grand-public à très grande échelle et de la réception individuelle, de l'amateurisme créatif et de l'élaboration artistique.

Enfin, le recours au concept de genre de discours a permis de démontrer que *la* chanson en tant que telle n'existe pas : il s'agit d'un hyper-genre ancré dans les discours et les représentations, mais qui ne correspond à rien de concret. Il faut au contraire distinguer différents genres, ayant une existence concrète, en fonction des formats (audio ou audiovisuel), des supports et des versions (studio, en concert, clip vidéo). Chacun de ces objets culturels a des caractéristiques propres, qui imposent des exploitations méthodologiques différenciées.

2. Le contenu des propositions méthodologiques ainsi que les pratiques de classe, autant qu'on en puisse juger à la lecture des articles, des livres, des fiches de travail, ou des témoignages des enseignants de FLE, s'avèrent lacunaire.

D'une part, et pour faire écho au premier point, les caractéristiques génériques sont mal définies et les exploitations envisagent très souvent indifféremment les trois supports.

D'autre part, l'accent est souvent mis de façon trop exclusive (donc réductrice) sur le développement des compétences langagières (lexicales, phonétiques et grammaticales). Plusieurs écueils annexes sont à relever : l'occultation très fréquente de la dimension littéraire de certains textes ; l'exploitation artificielle de l'intertextualité (bien souvent réduite à une liste de références donnée en amont de l'étude) ; l'insuffisance de l'approche (ethno)socioculturelle (dans les contributions, dans les manuels et dans les fiches de travail), selon laquelle cette dimension est abordée plus en s'appuyant sur le texte qu'en traitant l'inscription de la chanson dans le champ social, économique, historique et idéologique. Cela conduit bien souvent à

constater des propositions d'exploitation incomplètes (la dimension *réellement* socioculturelle peut être occultée), parfois relevant du contresens. Enfin, en l'absence de cadre théorique établi, c'est le caractère très aléatoire d'une contribution à une autre qui frappe.

Ces deux aspects ont pour conséquence que la compétence générique relative à la chanson est mal définie, donc insuffisamment assimilée, alors qu'elle est primordiale.

3. L'exploitation de chansons ne peut faire l'impasse sur la conception et le choix d'une séquence didactique, comme cadre englobant assurant la cohérence de l'ensemble. Les observations et lectures diverses conduisent cependant à penser que la séquence standard (de type *Present Practice Produce*) est la plus répandue. C'est la raison pour laquelle l'orientation principale de cette recherche a été d'apporter un cadre structurant, un processus opératoire par étapes, qui permet à l'enseignant de construire une exploitation personnalisée, mais qui n'occulte pas certains aspects.

Notre démarche, à ce sujet, a été double. D'une part, nous pensons qu'aucune séquence ne semble *a priori* meilleure qu'une autre. Nous avons ainsi vu, par exemple, que la pédagogie du projet a des qualités indéniables, notamment en ce qu'elle rend l'apprenant acteur, mais elle est également coûteuse en temps, donc peu reconductible en permanence. D'autre part, le choix de la séquence peut s'imposer en fonction de paramètres particuliers : travailler à partir de plusieurs chansons peut ainsi justifier le choix d'une séquence basée sur la tâche.

4. Le recours aux supports annexes (pochettes d'albums, sites internet, articles, etc.) paraît indispensable, non seulement pour permettre une meilleure contextualisation de la chanson, de l'artiste, du phénomène... sélectionnés, mais également pour diversifier les modes procéduraux d'exploitation méthodologique (partir de la pochette pour étudier ensuite la chanson et analyser enfin un article) et les activités de classe. Ce foisonnement des supports constitue également une ressource très riche dans la perspective de réalisation de tâches complexes (conçues comme des combinaisons et articulations de tâches simples).

Les quatre points énumérés ci-dessus, s'ils sont combinés, ont pour fonction commune de créer les conditions d'une autonomie méthodologique des enseignants, la part importante de théorisation visant à poser les bases claires d'une exploitation méthodologique dont les paramètres relèvent spécifiquement des contextes d'enseignement / apprentissage.

Peut-être cette thèse a-t-elle atteint, au moins au minimum, les objectifs qu'elle visait à son origine.

Mais il convient de conclure également qu'elle n'a pas épuisé le champ des possibles et que sur certains points, elle a davantage ouvert des pistes d'exploration que résolu les problèmes. Plusieurs paramètres abordés peuvent être légitimement considérés comme inaboutis, et ils pourraient (pourront ?) constituer à l'avenir des perspectives d'approfondissement. Voici quatre pistes envisageables.

a) Du point de vue de la réception, cette thèse a fait appel à la sociologie, mais elle aborde très peu tout ce qui relève de la psychologie. Un vaste chantier pourrait être ici ouvert à propos des enjeux psychologiques affectant l'auditeur / spectateur, et ces éléments auraient évidemment une place importante dans le champ méthodologique.

b) Les constats actant une insuffisance dans les options didactiques appliquées aux chansons ont été fondés, pour une bonne part, sur des témoignages d'enseignants. Il faudrait absolument compléter cette étude par des observations effectives de classe, enrichies d'entretiens complémentaires (ce qui nécessite une logistique importante, puisqu'il faut se déplacer dans les différents pays d'exercice de ces enseignants). D'autre part, des études concernant les publications éditoriales diverses portant sur la chanson et son exploitation en classe pourraient être élaborées à une échelle plus grande, notamment en menant une analyse méthodique des fiches publiées très régulièrement sur les sites spécialisés (TV5 monde, CAVILAM) et des manuels de langue produits par les maisons d'édition reconnues.

c) Cette thèse a évoqué des éléments très importants concernant les caractéristiques d'une chanson, mais elle a sans doute insuffisamment approfondi la question de leur intégration lors de la phase méthodologique. Il s'agirait donc ici d'étudier beaucoup plus en détails les modalités précises de pratiques de classe effectives à propos des aspects suivants :

- Comment favoriser l'assimilation fluide et non artificielle de l'intertextualité dans l'étude d'une chanson ? Cette question renvoie à des domaines très vastes (texte, mise en musique, interprétation, mise en scène, habits, éclairage, choix de la façon de filmer, incrustation d'images, etc.).

- Comment aborder et traiter efficacement les sous-genres particuliers que sont les chansons détournées ou les parodies ? Elles n'entrent en effet pas clairement dans des cases génériques, et elles impliquent très souvent des connaissances annexes que l'apprenant non français n'a pas (on prolonge ici, d'une certaine manière, l'évocation intertextuelle précédente).

- Comment intégrer le traitement effectif de la stéréotypie dans les pratiques de classe ? Ce point renvoie aussi à l'intertextualité, mais également aux problématiques interculturelles (les genres d'une culture n'existent pas forcément dans une autre culture ; certaines cultures privilégient la stéréotypie, etc.).

- Comment prendre en compte les liens entretenus par la chanson avec d'autres domaines artistiques ou socioculturels, comme le cinéma ou la publicité ? Ces rapprochements, visant à étudier et exploiter les rapports d'influence mutuels, constitueraient sans nul doute un apport précieux pour la méthodologie, et en particulier pour tout ce qui concerne l'identification de l'ancrage socioculturel des morceaux, ainsi que les réflexions directement liées à ces champs économiques.

d) Il conviendrait certainement d'approfondir l'étude de la séquence didactique, afin d'affiner ses modalités de conception et de mise en œuvre. Nous avons distingué, pour ne pas trop nous éparpiller, trois types de séquences (PPP, basée sur la tâche, projet), mais, là aussi sans doute, la réalité est plus complexe, et l'on pourrait décliner ces options pour les affiner.

e) Enfin, un paramètre essentiel reste à explorer : l'évaluation. La thèse y a fait allusion à plusieurs reprises, dans le cadrage théorique des notions essentielles, et selon les pistes potentielles au sein des activités de classe (diagnostic, formative, sommative), mais sans doute très insuffisamment. Une réflexion plus aboutie serait à mener à deux échelles.

La première concernerait l'évaluation au niveau de la classe, et donc entrerait dans une réflexion sur la cohérence de la méthodologie et de la séquence didactique. Aux pratiques de classe intégrant l'utilisation de la chanson devraient correspondre, d'une part, des évaluations formatives et, d'autre part, des évaluations sommatives, elles-mêmes axées autour de la chanson. La problématique qui apparaît ici, entre autres, est celle de la prise en compte de l'individuel et du collectif. Cette réflexion serait élargie, dans le cas d'une exploitation de la chanson effectuée à plusieurs moments de l'année, puisqu'il conviendrait alors d'intégrer les connaissances antérieures acquises par les élèves (et les enseignants) à propos de ce genre.

La seconde traiterait des certifications institutionnelles, d'ordre normatif, en partant d'un constat étonnant : il est en effet frappant que la chanson soit aussi préconisée dans les contributions, articles ou fiches envisageant des réflexions ou propositions méthodologiques, et aussi peu intégrée dans les évaluations certificatives, en particulier de type DELF et DALF. Pour quelles raisons ?

Et l'on en revient donc, au terme de cette thèse, aux réflexions initiales : alors que tout semblait avoir été dit sur la chanson en classe de langue, de nouveaux éléments ont été apportés tout au long de cette recherche. Dans le même élan, ont surgi de nouvelles questions, et les conclusions de ce travail esquissent de vastes chantiers d'investigation, pour moi mais aussi pour autrui.