



ISSN 1961-9359

ISSN en ligne 2260-6513

Parlers et réalités sociales
dans la chanson populaire (1960-2000):
exploitations pour un cours de langue-culture
française en contexte universitaire

Flavie Fouchard

Universidad de Sevilla, Espagne

flaviefouchard@us.es

ORCID ID : 0000-0002-9895-820

Estefanía Marceteau Caballero

Universidad de Sevilla, Espagne

emarceteau@us.es

ORCID ID : 0000-0002-9895-820

Reçu le 08-11-2016 / Évalué le 22-02-2017 / Accepté le 28-04-2017

Résumé

Dans cet article nous présentons les activités réalisées dans le cours « Acercamiento a la canción francesa: aprender cantando », qui s'est déroulé à l'Université de Séville en mars 2015, et qui avait pour objectif de familiariser les élèves avec le mode de représentation de la société que constitue la chanson populaire de tradition sociale et réaliste. Grâce à l'étude des aspects linguistiques et socioculturels de six chansons populaires d'après-guerre (différents styles musicaux, références culturelles, thèmes, « parlers », etc.), chantées par les élèves, nous avons abordé la chanson dans une dimension globale et c'est une partie des résultats de cette expérience pour enseigner le français différemment que nous présentons ici.

Mots-clés: chanson populaire, composantes socioculturelles, parlers urbains, registres de langue, FLE

**Hablas y realidades sociales en la canción popular (años 60 a 2000):
algunos recursos para la explotación didáctica en clase de lengua-cultura
francesa en contexto universitario**

Resumen

En este artículo se presentan las actividades llevadas a cabo a lo largo del curso "Acercamiento a la canción francesa: aprender cantando", impartido en la Universidad de Sevilla en marzo de 2015, cuyo objetivo consistía en familiarizar a los alumnos con el modo de representación de la sociedad que evidencia la canción popular de tradición social y realista. Mediante el análisis de los aspectos lingüísticos y culturales de seis canciones populares de la posguerra (diferentes estilos musicales, referencias culturales, hablas, etc.), cantadas por los alumnos, hemos tratado de abordar la canción desde una perspectiva global con el fin de enseñar la lengua francesa de una forma diferente. Expondremos aquí pues parte de los resultados de dicha experiencia.

Palabras clave: canción popular, componentes socioculturales, hablas urbanas, registros de lengua, FLE

Ways of speaking and social realities in French popular song (from 60's to the present): an example of didactics to teach French language and culture with under-graduate students

Abstract

This article describes the activities carried out in the class “Acercamiento a la canción francesa: aprender cantando” organized in March 2015 at the Universidad de Sevilla. The learning objective was to familiarise the students with the different ways in which French social and realistic popular song can offer a certain representation of French society. Thanks to the study of six contemporary songs (different musical styles, cultural references, themes, ways of speaking, registers, etc.) from both linguistic and sociocultural angles and, also, thanks to the fact that students had to sing them, we tried to create a global approach to a selection of representative French songs in order to teach French differently. We propose here a part of the results of this experiment.

Keywords: popular song, sociocultural components, urban ways of speaking, colloquial ways of speaking, FFL

Introduction

Dans le domaine de la didactique de la « langue-culture », la chanson a fait l'objet de nombreuses études et propositions d'activités depuis une quarantaine d'années (Gourvenec, 2008 : 15). C'est dans cette lignée que nous nous sommes inscrites en proposant à nos étudiants le cours « Acercamiento a la canción francesa: aprender cantando » organisé à l'Université de Séville en février-mars 2015 tout en prenant en compte l'invitation de Gourvenec à considérer de façon rigoureuse la complexité de cette production culturelle en intégrant tous ses aspects dans les activités et propositions didactiques élaborées à partir de ce support : le rapport texte-musique, le texte lui-même (sa situation d'énonciation, les traits linguistiques propres comme par exemple les différences de registre et le code oral), mais surtout l'inscription dans un contexte musical, culturel et social particulier (Gourvenec, 2008 :16). En suivant J.L. Calvet dans *La chanson dans la classe de français langue étrangère, Outils théoriques* (1980) et Demougin et Dumont qui avaient déjà considéré ce document authentique comme une structure complexe composée, entre autres, d'un substrat socio-historique, d'un système sémiotique et d'un imaginaire collectif (1999 :13-19), nous avons réuni une équipe de cinq professeurs provenant de formations différentes et complémentaires (linguistique, musicale, littéraire, histoire culturelle) pour exploiter les différentes potentialités didactiques de la chanson comme support pédagogique. Le public était nos étudiants de Licence d'Études françaises ou issus d'une autre filière et possédant un B1-B2 (Licence de Tourisme - Autres licences de philologie) mais le cours se déroulait en

dehors du temps de classe habituel. En proposant aux étudiants cette session optionnelle, dans le cadre des activités organisées pour la semaine de la Francophonie du Département de Philologie française, nous voulions leur donner envie d'apprendre autrement la Langue française. En effet, comme le signale Virginia Boza Araya, s'inspirant elle-même de Michel Boiron, la chanson suscite « un vrai engouement et fournit une motivation supplémentaire qui favorise l'acquisition d'une langue seconde » (2012 : 198). Il s'agissait pour nous de tenter de dépasser l'utilisation de la chanson dans le cadre d'exercices visant exclusivement les compétences linguistiques et de compréhension (Gourvenec, 2008 : 17) tout en proposant un cours qui s'inscrive dans la formation philologique de nos élèves et la complète, notamment dans les domaines musical, prosodique et linguistico-culturel.

Ainsi, si notre objectif principal (ayant orienté la répartition des heures de travail : dix-huit heures des trente prévues) se centrait sur le travail de l'aspect mélodique et de la prononciation du français en faisant chanter les élèves, ils le faisaient en direct, accompagnés par quatre musiciens et un professeur, Marc Viémond, jouant le rôle de professeur de chant et de « musique du français » (Aubin, 1996). Les objectifs secondaires visaient d'une part la compréhension en profondeur des chansons choisies pour permettre aux élèves de construire une interprétation plus complète lors du concert prévu comme tâche finale du cours (gestuelle, intonations, sentiments à transmettre au public...). D'autre part, une étude de quelques interprètes et styles musicaux différents, remis en contexte, pour apporter une sensibilisation au mode de représentation de la société française que constitue la chanson¹. Et pour finir, lier le travail sur la langue à l'étude des transformations de la société française de l'après-guerre à nos jours en expliquant en quoi ces modifications ont influencé les parlers et les modes de représentation. Ce sont ces objectifs secondaires et les activités mises en œuvre pour les atteindre que nous nous proposons de détailler dans les pages qui suivent ainsi que les conclusions que nous avons tirées de cette expérience durant laquelle nous avons tenté d'utiliser la chanson en cours de français de manière globale.

1. Choix des chansons

Il a été orienté par deux critères : en priorité la possibilité pour nos élèves d'interpréter les chansons (à la guitare et au chant). Aucune formation musicale n'étant requise pour suivre le cours, les chansons devaient permettre une approche suffisamment aisée tout en suscitant un travail important sur la prosodie. Par ailleurs, elles devaient être assez riches sur les plans linguistique, thématique et musical pour permettre aux élèves de sortir des sentiers de la culture académique explorée dans le cadre de leur cursus.

Or, comme le signale Judy Kem, il est difficile de trouver un fil conducteur pour ce type de cours (2016 : 39). Avec les limitations qui étaient les nôtres (un public au niveau hétérogène et non avancé, une courte période de temps) et pour remplir nos objectifs (guider nos étudiants à travers les cultures musicale, linguistique et sociale contemporaines), nous avons donc décidé d'aborder la question sociale et la place de la chanson dans la société, à la suite de Carmen Mata Barreiro dans son étude de 1984 : « [...] nous avons là une présentation qui nous permet de bien comprendre que la chanson française est un bon indicateur de l'état et de l'évolution de la société française depuis la fin de la Seconde Guerre mondiale » (Dumont, 1998). Ainsi, nous avons effectué une sélection qui puisait dans le réservoir de la « chanson sociale, s'inscrivant dans une vieille tradition réaliste » française (Dumont, 1998 : 34). Comme Carmen Mata Barreiro avant nous (1984, cité par Boza Arrayan, 2014 : 200), nous avons choisi d'élaborer un parcours chronologique. Les chansons avaient pour dénominateur commun des thèmes de société avec des rappels d'une chanson à l'autre et des échos dans l'actualité. Les chansons les plus proches dans le temps étaient ainsi introduites par les plus anciennes et la continuité entre les thèmes nous servait de fil rouge. De plus, ces échos dans l'actualité nous permettaient d'une part de compenser une perspective historique et le choix de chansons *a priori* peu attractives pour un public étranger en ce qui concerne les chansons les plus anciennes comme l'ont souligné Calvet et Mata Barreiro (Boza Arrayan, 2012 : 200) ; et d'autre part, de favoriser la production orale et les interactions entre les apprenants, sollicités pour débattre.

Pour conférer une certaine unité à la sélection, nous avons choisi de commencer notre parcours au début des années soixante, moment de grande transformation de la société française (accélération de l'exode rural et développement de certains modes de vie urbains, conflit des générations, problèmes liés à la société de consommation et de l'information, conséquences de l'immigration, transformation des espaces urbains, revendication des minorités sexuelles). Pour nous aider dans le choix des chansons et des thèmes récurrents, et notamment dans le fil conducteur de la critique sociale, nous avons utilisé l'étude de Virginia Boza Araya qui dans « Aborder la culture française à travers la chanson » (2013) présente les résultats de son étude de plus de 2000 chansons créées entre 1970 et 2000. L'idée étant de favoriser les comparaisons entre les chansons tant sur le plan thématique que des structures de langue et du lexique.

Sur ce point, nous souhaitons notamment nous arrêter aux registres de langue et au code oral et à leur évolution : français parlé, familier, vulgaire, voire argotique qui font peu l'objet d'un travail suivi en cours et permettent d'aborder également des points culturels. Le dernier critère prenait en compte la variété des genres

musicaux adoptés (chanson à texte poétique ou engagée, variété, slam, jazz manouche). Le succès des chansons n'a pas été un critère déterminant, même si la notoriété des artistes a également influencé notre choix :

1. « La Montagne », Jean Ferrat (auteur, compositeur, interprète), 1964
2. « Comme ils disent », Charles Aznavour (auteur, compositeur, interprète), 1972.
3. « Dans mon HLM », Renaud, (auteur, compositeur, interprète), 1980.
4. « Ici », Louis Chédid, (auteur, compositeur, interprète), 1997.
5. « Maigrir », (auteur, compositeur, interprète), Sanseverino, 2001.
6. « Je viens de là », Grand Corps Malade (auteur, compositeur, interprète), 2008.

2. Approche méthodologique

Certes la frontière entre langue et culture n'est pas étanche, mais nous nous sommes efforcées cependant - pour les besoins du cours - de les dissocier. En effet, nous considérons que, suite à la première écoute de la chanson, un premier contact linguistique s'avère nécessaire, afin de progresser dans l'analyse de la chanson. Demougin et Dumont insistent sur le fait que compétences culturelles et linguistiques sont indissociables et suggèrent une exploitation de la chanson en trois « entrées », à savoir l'entrée linguistique, l'entrée paralinguistique et l'entrée extralinguistique (1999 : 176, 190-192).

Après une première écoute de la chanson, il a été demandé aux élèves d'émettre des hypothèses sur celle-ci (le thème principal, le/les protagonistes mis en scène, etc.), de partager leurs impressions et sentiments vis-à-vis de la musique, du chanteur et de sa voix, etc. Cela nous a permis d'observer les différents niveaux de langue des étudiants d'une part, et d'autre part, de mettre en confiance les élèves et de favoriser la création d'une atmosphère de travail en groupe, fondée sur l'échange d'idées et surtout sur la découverte d'un matériel peu mis à profit au cours des études des élèves.

Nous nous attarderons en premier lieu à retracer la méthodologie que nous avons appliquée à l'égard de l'« entrée linguistique » et nous offrirons, par ailleurs, quelques pistes d'exploitation des différentes chansons en proposant des exercices pratiques (cf. 3). « Entrée paralinguistique » et « entrée extralinguistique » feront quant à elles l'objet d'un traitement unifié dans un second temps (cf. 4). À notre avis, ces deux aspects de la chanson s'intègrent aisément, ce qui nous a poussées à opter pour une approche d'ensemble². Nous tenons à préciser que notre méthodologie ne s'appuie pas sur un système de fiches pour l'étude des chansons ; du fait de

leur singularité et de leur contenu, ainsi que de la particularité de notre contexte d'enseignement (Gourvenec, 2008 :17), chacune des chansons sélectionnées nous a semblé mériter un traitement particulier.

3. « Entrée linguistique »

Après un premier contact avec la chanson, ayant permis une interaction orale avec les élèves, vient une étape de compréhension du texte. Même si les élèves disposaient des paroles bien avant le début de l'activité, dans le but de connaître les textes et chercher éventuellement le vocabulaire difficile au préalable, nous avons dû passer en revue certains termes qui présentaient des difficultés de compréhension. Par la suite, nous avons principalement décelé les champs lexico-sémantiques qui affleurent dans les textes et finalement nous avons entamé l'étude des registres de langue et en particulier l'étude de la langue non normalisée.

Il nous semblait plus séduisant vis-à-vis de notre public de consacrer une grande partie de nos séances à l'étude du lexique, et en particulier celui révélant un langage oral, familier, populaire ou encore argotique. En effet, le français informel ou non normalisé³ occupe une place minime, voire insignifiante, dans les programmes des matières de français enseignées à nos élèves. C'était donc l'occasion de leur faire connaître une réalité bien vivante et caractéristique de la langue et de la société françaises. Nous avons donc décidé de mettre l'accent sur l'étude des registres de langue et de la langue non normée présente dans la plupart des chansons sélectionnées.

Notre public étant principalement d'origine espagnole, et peu de nos élèves ayant effectué de longs séjours en France, il s'est avéré qu'ils connaissaient mal ou vaguement la culture française, ses traditions, ses malaises et ses conflits sous-jacents. L'étude du lexique et des registres de langue que nous suggérons a pour but de démontrer à nos apprenants que la langue a une charge sociale, elle est le portrait d'une société, ainsi que le véhicule de ses idées, et l'étude en question leur permettra donc d'acquérir une compétence linguistique ainsi qu'une compétence culturelle qui était défailante à l'origine. À ce titre, nous avons considéré la chanson comme un véritable « vecteur socioculturel », bien plus qu'un simple texte, pour ainsi reprendre le terme employé par Demougin et Dumont (1999 : 19). Les aspects grammaticaux ont occupé une place moindre, étant donné d'une part les différences de niveau de langue des élèves malgré le niveau B1-B2 requis, et d'autre part du fait le poids indéniable de la grammaire dans les cours traditionnels de langue. Néanmoins, il nous a paru intéressant de revoir certains points qui apparaissaient dans les chansons car la diversité des niveaux permettait aux élèves

d'un niveau supérieur de fournir des explications aux élèves de niveau inférieur, tout en augmentant leur degré d'implication dans le cours. Des questions simples étaient ainsi formulées aux élèves au sujet, par exemple, de certains pronoms personnels (« on » dans la chanson « Je viens de là »), démonstratifs (« ça » dans la chanson « La montagne »), adverbiaux (« en » dans la chanson « Comme ils disent »), dont les références n'étaient pas évidentes aux yeux de tous les élèves.

3.1. « La montagne »

Cette chanson présente en surface la thématique de la vie rurale et de l'exode sur le mode de la nostalgie et du regret. Les élèves sont parvenus à déceler le champ lexico-sémantique de la campagne, de la vie rurale, même s'ils ont dû attendre la deuxième partie de la séance pour détecter le sens profond de la chanson, souvent chargée d'ironie. Ils ont repéré avec facilité que la chanson témoigne d'une forte émotion en raison de cette sensation de perte et de désintérêt envers la campagne et les « vieux », grâce par ailleurs à la mélodie de la chanson et à l'intonation de J. Ferrat qui transmettent déjà ce sentiment de regret, de tristesse.

Pour aborder de manière singulière cette première chanson du cours, nous avons élaboré un jeu de questions-réponses conçu à l'image du célèbre jeu de société Trivial Pursuit, familier à tous les élèves. Ceux-ci répondaient par petits groupes, chacun son tour et en respectant les règles du jeu, à des questions portant aussi bien sur le vocabulaire de la chanson, que sur ses aspects grammaticaux, de même qu'à des questions de traduction, culture et expressions idiomatiques à un niveau plus général.

Les questions sur le vocabulaire ont dévoilé l'emploi du champ lexico-sémantique de la vie rurale : le travail à la campagne (« monter des murettes », « sans vacances et sans sorties »), la vie quotidienne à la campagne (« tuer la caille ou le perdreau et manger la tomme de chèvre »), elles ont permis de déceler certains termes issus de la langue populaire (« piquette », « flic »). Grâce aux questions de traduction, nous sommes revenues sur le concept de faux-amis. C'est le cas de « pourtant », que les élèves traduisent hâtivement par « *por tanto* ». La traduction de « HLM » ou encore le « poulet aux hormones » a entraîné quelques difficultés pour nos apprenants qui en méconnaissaient le sens.

3.2. « Comme ils disent »

Dès la deuxième chanson, « Comme ils disent », la thématique change radicalement ; les élèves observent déjà d'ailleurs un lexique différent, adapté à la vie urbaine. Nous avons principalement travaillé les champs lexico-sémantiques, dans

le but de mener une étude comparative entre « La montagne » et « Comme ils disent », comparaison qui s'accroîtra avec « Dans mon HLM » et « Ici ».

Nous sommes désormais en ville, « rue Sarasate », dans un appartement. Le champ lexico-sémantique de la campagne s'efface pour laisser place à celui de la vie urbaine : « appartement, bar-tabac ». Les animaux domestiques « chatte, canaris, tortue » occupent dorénavant la place de la « caille » et du « perdreau ». Au vocabulaire de la vie urbaine, s'ajoute celui du monde du spectacle et de la distraction : « la nuit, travesti, numéro spécial, nu intégral, strip-tease, salle ». Cette nouvelle vie *mondaine* s'éloigne du simple « bal » cité dans « La Montagne » comme unique divertissement des jeunes des zones rurales.

Même si le lexique familier ou populaire est encore peu abondant ici, la présence de quelques expressions idiomatiques « ne pas en croire ses yeux », « s'en donner à cœur joie » et de certains termes comme « épater » annoncent une langue de plus en plus familière et populaire, indice de l'évolution de la société.

« Comme ils disent » a été l'occasion de revoir certaines figures de style, notamment le *calembour* présent dans le refrain « je suis un homme oh ». Les apprenants y ont bien vu un jeu de mots, dans lequel réside l'un des thèmes principaux de la chanson, même s'ils n'étaient pas en mesure de restituer le terme concret faisant référence à ce procédé stylistique.

3.3. « Dans mon HLM »

La langue non normalisée apparaît véritablement dans la troisième chanson, « Dans mon HLM⁴ », où langues familière et populaire se mêlent à langue argotique, voire même vulgaire avec des termes comme « con, connasse ». La thématique de la chanson est un prolongement de la thématique de la vie urbaine présente dans « Comme ils disent », poussé à un plus haut degré. Le vieil appartement de la rue Sarasate laisse place aux HLM, déjà annoncés dans « La montagne ». Si la vie rurale présente dans « La montagne » n'était plus à la mode en 1964 (« les vieux, ce n'était pas original »), la vie dessinée par Renaud dans « Dans mon HLM » semble le portrait d'une vie urbaine, synonyme de modernité, de qualité, de supériorité, et de pouvoir.

Il s'agit d'un texte très prolifique et d'une extrême richesse lexicale. Les élèves détectent à nouveau un calembour dans le refrain « le hasch, elle aime ». Le champ lexico-sémantique de la vie urbaine et domestique présente une forte évolution des styles de vie par rapport aux chansons antérieures : « lave-vaisselle, deux pièces, jogging, survêtement » font leur apparition, ainsi que de nouvelles réalités : « huissier, chômeur, instit, cadre, manif, bosser dans la pub ».

Souhaitant toujours privilégier l'aspect ludique de notre cours, nous avons d'abord proposé aux élèves un quizz QCM (dont la consigne était la suivante : *Sélectionner l'équivalent dans la langue standard/soutenue*), pour travailler le lexique populaire et trouver des équivalents en langue standard. La plupart de ces termes leur étaient, par ailleurs, inconnus :

1. Barbouze	2. Pinard
<input type="checkbox"/> Homosexuel	<input type="checkbox"/> Vin
<input type="checkbox"/> Agent secret	<input type="checkbox"/> Véhicule
<input type="checkbox"/> Barbier	<input type="checkbox"/> Agent
3. Môme	5. Peigne-cul
<input type="checkbox"/> Enfant	<input type="checkbox"/> Mauvais peintre
<input type="checkbox"/> Garçon	<input type="checkbox"/> Personne méprisable
<input type="checkbox"/> Voleur	<input type="checkbox"/> Coiffeur
4. Chouraver	6. Loubard
<input type="checkbox"/> Goûter	<input type="checkbox"/> Délinquant
<input type="checkbox"/> Sélectionner	<input type="checkbox"/> Eleveur de loups
<input type="checkbox"/> Soustraire	<input type="checkbox"/> Habitant de la Loube

D'autre part, les étudiants ont également réalisé des exercices de traduction entre les langues française et espagnole. Ils devaient compléter un tableau en fournissant des termes équivalents dans les registres populaire ou standard, aussi bien en français qu'en espagnol. De plus, les apprenants ont exécuté des exercices de substitution, dont la consigne était la suivante : *Remplacez les mots soulignés par des équivalents en langue standard* :

On a acheté une nouvelle *bagnole*.

J'ai beaucoup trop de *fringues* dans mon armoire.

Mes *godasses* sont sales.

Allez, *grouillez-vous*.

Mon voisin a *pété les plombs*.

Ton *pif* est tout rouge.

Outre l'étude du lexique, nous avons prévu d'examiner certains aspects phonétiques et morphosyntaxiques relevant de la langue non normalisée. D'un point de vue phonétique, il était nécessaire de souligner les marques d'oralité du registre de langue familier/populaire. Ainsi les apprenants ont remarqué l'*élision des e caducs* « rez-d'-chaussée » et l'*amuïssement* de certaines consonnes et voyelles : « z'ont fini », et nous avons tenté de restaurer les formes correspondantes en langue standard/soutenue.

D'un point de vue morphologique, les procédés de création lexicale qui apparaissent dans la chanson sont caractéristiques du registre de langue familier/populaire. Nous avons donc abordé le phénomène de la *truncation* en retraçant les différences entre *aphérèse* («'vec »), syncope (« c'ui ») et *apocope* (« télé, instit, Libé, pub, manif »). Par ailleurs, comme exemple de *suffixation populaire*, nous avons observé la présence de « furax », et nous avons approfondi cette notion en apportant d'autres exemples comme « blondasse, craignons, nullos, chauffard ».

D'un point de vue syntaxique, en tant que marques de la langue non normalisée, les élèves ont rapidement remarqué l'absence de la particule négative « ne », dans certains verbes à la forme négative. En revanche, ils ont eu plus de difficultés à saisir l'usage incorrect de certains pronoms relatifs (« qu'est chômeur, qu'est instit »).

3.4. « Je viens de là » et « Ici »

Finalement, « Je viens de là » et « Ici » mettent à nouveau en scène le lexique de la vie urbaine sous différents angles. Dans « Ici », les élèves soulignent une connotation péjorative du lexique employé et remarquent les désagréments de la vie urbaine, de la routine, et une certaine déshumanisation. (« face à face dans le métro/Ici, collés, serrés », « pas un sourire, pas un mot », « comme un oiseau dans sa cage », « s'ennuie », « galère », « automates », etc.).

D'autre part, « Je viens de là » met en avant une réflexion métalinguistique, à laquelle nous avons dédié une grande partie de la séance. Nous y distinguons une véritable conscience et maîtrise des recours linguistiques et stylistiques. La chanson met en relief la « permanente » évolution de la langue et prône la créativité et l'innovation lexicale dans la langue. Les apprenants découvrent ou redécouvrent de nouveaux processus de création : *le verlan*, *le rebeu*, *l'argot*, autrement dit de nouvelles formes d'expression des jeunes et reflet de la réalité qu'ils vivent en banlieue. Ce « parler des cités » (Liogier, 2002) ou « français contemporain des cités » (Goudailler, 2002) a dépassé les frontières des banlieues, grâce, entre autres, à la popularité du rap dans les années 1990. Goudailler (2002) remarque que l'argot des cités sortait déjà dans les années 1990 d'« entre les tours et les barres qui l'ont vu naître ». C'est ce que corrobore Logier (2002), qui observe de son côté une « pénétration de la langue des cités dans la langue commune » à l'heure actuelle. Les élèves remarquent un véritable jeu avec la langue, ses procédés, y compris ses précepteurs ; les linguistes et les chercheurs étant même interpellés (« chez nous, les chercheurs, les linguistes viennent prendre des rendez-vous »).

La réalité urbaine évoquée dans « Dans mon HLM » s'est transformée, nous sommes désormais face à la banlieue trop souvent assimilée, à tort et à travers, à la marginalité, à la délinquance « évite les idées toutes faites et les clichés de journalistes », « il faut voir à la télé comment on parle de là où je viens ». Ce soi-disant basculement vers la marginalité, les problèmes sociaux, la délinquance est exprimé par un vocabulaire plus rude « traîner en bande, magouille, violence, arracher des sacs à main ». La langue fait partie de l'identité de ces jeunes qui vivent la réalité des banlieues : ils ont besoin de ces « gros processus de création » et de ce « vocabulaire innovant » pour s'exprimer et éprouver ce sentiment d'appartenance à un groupe, face au reste de la société. Les champs lexico-sémantiques sont représentatifs de la banlieue : celui de la musique (« rap ») et de la danse (« break »), de la délinquance et de la violence, mais aussi celui du mélange des cultures⁵ et de la revendication d'un avenir meilleur.

En plus de l'analyse de la réflexion métalinguistique et des champs lexico-sémantiques, nous avons proposé à nos élèves des activités pour approfondir le concept de *verlan*. Ils devaient par exemple retrouver des équivalents en langue standard de ces mots ou expressions en verlan : « laisse béton », « ziva », « C'est auch », « c'est zarbi », « c'est chelou », « être vénère », « être relou », « t'es ouf ». Étant donné la richesse lexicale de la chanson, nous avons à nouveau eu recours à un exercice de traduction entre les langues française et espagnole. Nous avons également travaillé les *expressions idiomatiques*. Les étudiants ont dû produire des expressions idiomatiques à partir de certains termes comme : « panne », « traîner », « tête », « chien », « dormir », « envie » ; ainsi que la polysémie à partir de certaines paroles de la chanson. Ci-dessous un extrait de l'exercice dans lequel les étudiants devaient proposer d'autres sens pour les mots soulignés et les utiliser dans des phrases :

Je viens de là où des gens naissent, des gens s'aiment, des gens *crèvent*.

C'est juste une p'tite région qu'a un *sacré* caractère.

Je viens de là où trop souvent un paquet de *sales* gamins trouvent leur argent de poche...

Je viens de là où les jeunes ont tous une *maîtrise* de vanes.

En définitive, le choix des chansons a contribué à mettre en évidence l'évolution de la langue française et particulièrement de la langue informelle, des années 1960 aux années 2000, en consonance avec l'évolution de la société française. La langue populaire des années 2000, manifeste dans « Je viens de là », n'est plus la même que celle que nous apprécions dans « Dans mon HLM ». Nous prétendions donc démontrer à nos élèves que, d'une part, la langue demeure en constante transformation, au fur et à mesure que la réalité et la société évoluent, et d'autre part, que la langue non normalisée constitue un pilier de la langue et de la culture

françaises à exploiter, compte tenu de la charge culturelle qu'elle est susceptible de transmettre.

4. Les aspects socioculturels

Pour chaque chanson, nous n'avons privilégié que quelques aspects en partant des connaissances des apprenants et des difficultés qu'ils éprouvaient pour comprendre la chanson après l'avoir écoutée une première fois puis avoir travaillé sur la compréhension linguistique : nous procédions comme pour une explication de texte en sachant que le professeur chargé des répétitions insisterait sur la relation texte-musicalité comme le préconise L. J. Calvet (Dumont, 1998 : 48).

Dans le cas de « La Montagne », qui semblait en apparence plus simple en raison de la forme du texte, proche du poème, à laquelle les étudiants sont habitués, nous nous sommes cependant rendu compte qu'ils étaient passés à côté de la dimension critique envers la ville : la métaphore classique de « l'automne » n'avait pas été comprise comme un signe annonciateur de la disparition du monde rural. Par ailleurs, les verbes « rêver » et « aimer » dans les vers : « ils en rêvaient/ De la ville et de ses secrets » et « il faut savoir ce que l'on aime » avaient occulté la charge critique contenue dans la comparaison de l'espace des « vieux », certes imparfait, mais toujours préférable à celui de la ville. Il nous a donc fallu travailler sur l'importance de l'ironie notamment grâce à l'étude de deux exemples : le premier est une mise à distance, grâce à la reprise anaphorique du terme « vie » et du possessif « leur », de la phrase clichée « vivre sa vie » : « Il n'y a rien de plus normal / Que de vouloir vivre sa vie / Leur vie ils seront flics ou fonctionnaires ». Les deux métiers cités ne sont pas neutres : « flic » est un terme familier peu valorisant et il se réfère à une notion d'ordre policier que le terme « fonctionnaire » relaie en y ajoutant la notion d'organisation étatique et de routine. La routine et l'organisation de la vie des « vieux » : « Deux chèvres et puis quelques moutons / Une année bonne et l'autre non / Et sans vacances et sans sorties », qui semblent figées aux jeunes, sont remplacées par l'ordre de l'État auquel les nouveaux urbains vont contribuer. Les espoirs d'émancipation et de « vivre sa vie » sont ainsi finalement rendus illusoire par l'auteur. Le second exemple d'ironie consiste à utiliser la chute pour expliciter le sens du texte, procédé fréquent dans la chanson : « Il faut savoir ce que l'on aime / Et rentrer dans son HLM / Manger du poulet aux hormones ». Le « poulet aux hormones » vient renforcer l'ironie contenue dans la formule « rentrer dans son HLM » qui poursuit la dénonciation de la nouvelle routine instaurée par la vie urbaine grâce au possessif « son ». À partir de cette première difficulté, nous avons confirmé l'affirmation de Pierre Dumont qui recommande d'étudier la situation d'énonciation « [...] parce que dans la chanson, quand elle est réussie, l'énonciation

est le trait dominant de la structure discursive » (1998 : 218). Grâce à cette étude systématique pour toutes les chansons, nous avons pu montrer aux étudiants les différentes modalités d'expression du point de vue que permet la chanson. Nous avons pu dégager plusieurs façons de « parler de la société » : en la décrivant d'un point de vue apparemment externe et en créant des contrastes révélateurs et ironiques dans « La montagne » (vie réglée de la campagne, monotone - « secrets » de la ville ; volailles sauvages pour repas contre « poulet aux hormones »). Dans « Ici », nous trouvons une situation similaire avec l'ajout d'une adresse à l'auditeur par l'intermédiaire du « vous » auquel le « je » explicite sa prise de parti dans la dernière strophe, en matière de chute :

*Tout comme vous, je pense,
Tout comme vous, je dis
Qu'ici, c'est pas une vie.
Qu'ici, c'est plus la vie.*

Dans « Comme ils disent », « Dans mon HLM » et « Maigrir », l'auteur de la chanson a choisi de créer un personnage qui raconte une réalité qu'il vit de près et sur laquelle il « témoigne » : soit pour faire découvrir à l'auditeur une vie qu'il méconnaît et peut-être susceptible de mépriser dans le premier cas, soit, dans les deux autres, pour critiquer un ou plusieurs styles de vie. Enfin, dans « Je viens de là » il semble que l'auteur ait choisi un « je » plus autobiographique ce qui entraîne un autre degré d'implication puisqu'il s'agit ici de s'identifier à une réalité considérée comme négative et de la revendiquer pour mieux en changer les connotations, posture qui va plus loin que celle de la chanson « Comme ils disent » puisque le « je » poétique et celui de l'auteur coïncident : « C'est ici que j'ai grandi et que je me suis construit.../ Je viens de la banlieue ».

Une fois posé le problème du point de vue de l'auteur, de sa prise de position particulière et donc de la posture adoptée (apologie, dénonciation voilée et ironique, attaque directe, caricature, témoignage, revendication), nous avons pu aborder les différentes questions culturelles en essayant de dégager des continuités thématiques et socioculturelles entre les chansons. Par exemple, nous avons établi des comparaisons entre les textes de Ferrat, de Renaud et de Grands Corps Malade en ce qui concerne l'évolution des espaces urbains et des habitations, ainsi que des connotations qui leur ont été attribuées : HLM rêvés par certains et symboles d'une modernité trompeuse chez Ferrat, puis espace concentrant divers groupes sociaux critiqués chez Renaud et banlieue marginalisée chez Grand Corps Malade. À partir de ces références nous avons par exemple proposé aux élèves de travailler sur l'histoire du HLM⁶. La chanson de Renaud est celle qui a le plus posé problème quant aux références historiques et sociales car le contexte politique et culturel était

moins connu par les étudiants que celui de la chanson de Grand Corps Malade, dont la complexité en termes d'allusion est tout aussi marquée. En peu de temps nous avons dû expliquer plusieurs événements et personnages en relation avec l'histoire, de manière parfois trop succincte : la décolonisation avec la figure du « barbouze ⁷ », le parti politique du « centre », mai 68, les références à la presse (« l'Express », « Libé »), etc. Mais cela nous a aussi permis de comparer la posture de Renaud, éminemment critique envers la société⁸, influencé en ce sens, tout comme Léo Ferré, par François Béranger (Brunschwig, Clavet, Klein, 1981 : 326), avec d'autres modes d'engagement social d'artistes français de l'époque : celui de Coluche qui lui aussi a critiqué le président Giscard d'Estaing, s'est présenté à la présidentielle puis a créé les « Restos/Restaurants du Cœur » (1986), soutenus par Jean-Jacques Goldman et le groupe des « Enfoirés ⁹».

En ce qui concerne la chanson de Sanseverino et le slam de Grand Corps Malade, ils nous ont permis de faire découvrir aux apprenants le jazz manouche et le slam et leur histoire en France¹⁰, et d'insister, grâce aux références, sur la variété des sources d'inspiration que constituent le cinéma, les autres musiciens et styles de musique pour les auteurs-compositeurs. Dans « Maigrir » Sanseverino cite par exemple Mike Brant, Jacques Demy et B.B. King et mêle atmosphères sonore et visuelle grâce au cinéma et à l'allusion au physique de Mike Brant et de son influence. Dans « Je viens de là » Grand Corps Malade fait référence avec « Nique ta mère » au groupe NTM et introduit un parallèle avec le rap et notamment dans sa période d'apogée en France, les années 90. La mention de la phrase de Jacques Chirac sur le « bruit et l'odeur » quant à elle permet d'établir un lien d'intertextualité avec la chanson de Zebda « Le bruit et l'odeur » (1995). Entre la culture personnelle de l'auteur et le lien avec ce fonds commun qui est si difficile à identifier en tant qu'apprenant, nos élèves ont parfois eu du mal à identifier les références à la première lecture, ce qui constitue la principale difficulté pour les apprenants de LE. En conséquence, nous leur avons appris à tenter de les reconnaître : nom propre, date, éléments comparatifs, difficulté à trouver les termes dans un simple dictionnaire de langue ; et quand ils n'ont pas réussi nous leur avons signalé et donné les moyens de les comprendre en faisant références aux faits et à d'autres productions culturelles.

Avec « Ici », « Comme ils disent » et « Maigrir » mais aussi « Je viens de là », nous avons abordé des thèmes plus généraux dépassant le contexte national et souvent présents dans la culture des apprenants ce qui a facilité des rapprochements avec la culture cible. Dans le cas d'« Ici », la chanson présentant une complexité moindre, l'explication de ses images a servi de base à une discussion sur les avantages et les inconvénients de la vie en ville - non plus par rapport à celle de la campagne comme dans la chanson de Ferrat - mais en soi. Pour aborder la chanson d'Aznavour, nous

avons commencé par faire connaître la biographie d'Aznavour, puis visionné trois interprétations de la chanson sur scène. Au-delà de la découverte des transformations en matière de sexualité dans la société française, cette chanson a également conduit à une conversation sur les stéréotypes attachés aux « homos » et leur mise en scène dans le texte et l'interprétation.

Au fil de ce parcours, nous avons ainsi dégagé avec les étudiants certaines récurrences sur les scènes sociale et musicale françaises depuis l'après-guerre : la dénonciation de la « malbouffe »¹¹ si tôt évoquée par Ferrat et qui trouve un écho dans l'engouement pour la nourriture bio et la promotion de l'écologie à l'heure actuelle ; les relations de voisinage¹² ; le fait de ne pas choisir ses origines¹³ ; la tradition de l'attitude critique de l'auteur-compositeur-interprète dans la chanson populaire ; l'importance attachée à l'argent, à l'apparence et à la dénonciation de ces tendances ; la mise en scène du rejet de l'homosexualité ; les stéréotypes dérivés d'une méconnaissance des réalités (notamment dans « Comme ils disent » et « Je viens delà »)... De plus, la chanson nous a permis de voyager librement d'un univers musical ou culturel à l'autre, grâce aux références explicites de l'auteur et à celles qui imprègnent plus ou moins consciemment son texte et son univers musical¹⁴, et c'est ce voyage plutôt qu'une concentration exclusive sur le texte que nous avons proposé aux étudiants, en étant conscients du peu de temps que nous avons destiné à ces objectifs « secondaires ».

Conclusion

Le parti pris de nous appuyer, en plus du chant, sur la compréhension linguistique, le débat, l'aspect ludique de certaines activités, et la tentative de recréer, modestement, le contexte d'une époque, de donner vie à des façons de parler a fonctionné avec les élèves surtout en raison du travail de répétition parallèle : chaque nouvelle répétition permettait aux élèves d'entrer plus profondément dans le système d'harmonie entre texte et musique. Tous les étudiants qui ont répondu au questionnaire final (10/15) nous ont demandé de réitérer le cours. Pour des raisons de temps, cela n'a pas été possible, mais en tenant compte de leurs suggestions et de notre propre analyse, nous avons pu réfléchir à quelques pistes pour tenter de donner une solution à certains problèmes que nous avons rencontrés. Tout d'abord en ce qui concerne le choix des chansons : comme le préconise Jean Calvet (1980 : 22), nous voudrions proposer aux élèves de choisir certaines chansons en fonction de leurs goûts car ils n'étaient pas toujours motivés par certaines d'entre elles lors de leur première écoute. Toutefois, comme cette réticence première s'estompait à mesure que les apprenants répétaient les chansons, nous choisirions une sélection mixte. D'autre part, nous pensons que la richesse de certaines chansons dépassait

largement le temps alloué à l'étude des caractéristiques langagières et culturelles. Cette difficulté a été accentuée par l'hétérogénéité des niveaux malgré notre sélection préalable (niveau B1-B2) : il serait nécessaire de proposer des cours de niveau débutant et avancé. Par ailleurs, nous pourrions également choisir, au risque de tomber dans la monotonie, des variations sur un même thème, ou consacrer plus de temps à cette partie du cours, ou encore mettre en place des travaux en groupe avec temps de recherche guidée sur Internet pour que les élèves découvrent par eux-mêmes les références culturelles puis les présentent au groupe (Webquest par exemple). Pour finir, nous aimerions également intégrer des activités de production écrite guidées ou plus libres, en rapport avec les thèmes des chansons mais aussi sur les points vus pendant le cours (réflexion sur le lexique, sur les aspects culturels, etc. pour des élèves de la spécialité et d'un niveau supérieur). Finalement, même si cette première tentative pourrait être améliorée, nous voudrions insister sur le plaisir partagé dans ces cours par les étudiants et les professeurs. Un plaisir qui l'a été aussi par le public du concert qui a énormément apprécié l'interprétation de nos élèves, rendue plus vivante grâce à leur compréhension approfondie des chansons.

Bibliographie

- Aubin, S. 1996. *La didactique de la musique du français : sa légitimité, son interdisciplinarité*. Thèse de doctorat, Université de Rouen, sous la direction de Jacques Cortès ; 1997. Presses Universitaires du Septentrion.
- Boza Araya, V. 2013. « Aborder la culture française à travers la chanson » (Abordar la cultura francesa mediante la canción) ». *Letras*. Vol. 1, n° 53, p. 93-109.
- Boza Araya, V. 2012. « La chanson et son enseignement. Quelles stratégies dans la classe FLE ? Pour quels publics ? ». *Revista de Lenguas Modernas*, n° 16, p. 197-213.
- Brunschwig, C., Calvet, L.-J., Klein, J.-C. 1981. *Cent ans de chanson française 1880-1990*. Paris : Seuil.
- Calvet, L.-J. 1980. *La chanson dans la classe de français langue étrangère, Outils théoriques*. Paris : CLE International.
- Demougin F., Dumont, P. 1999. *Cinéma et chanson : pour enseigner le français autrement. Une didactique du français langue seconde*. Toulouse : CRDP Midi-Pyrénées ; Paris : Delagrave.
- Dumont P., Dumont, R. 1998. *Le Français par la chanson Nouvelles approches de l'enseignement de la langue et de la civilisation françaises à travers la chanson populaire contemporaine*. Paris : L'Harmattan.
- Goudailler, J.-P. 2002. « De l'argot traditionnel au français contemporain des cités », *La linguistique*. Vol 38, p. 5-24. [En ligne] : www.cairn.info/revue-la-linguistique-2002-1-page-5.htm. [Consulté le 27 octobre 2016].
- Gourvennec, L. 2008. « Théoriser l'exploitation de la chanson en classe de langue », *Les Langues Modernes, Paroles et musique*, 4/2008, octobre novembre décembre - 102^e année, p. 15-24.
- Justo Mesa, L. R. 2009-2010. « La chanson francophone : une proposition intégrale en

classe de FLE ». *Synergie Venezuela*. N° 5, p.178-193. [En ligne] : <http://gerflint.fr/Base/venezuela5/10.pdf> [Consulté le 27 octobre 2016].

Kem, J. 2016. « Teaching French and Francophone Cultural Identities in a Course on *Chanson* ». *The French Review*, Vol 89, n° 4, p. 37-55.

Liogier, E. 2002. « Quelles approches théoriques pour la description du français parlé par les jeunes des cités ? ». *La linguistique*, Vol. 38, p. 41-52. [En ligne] : www.cairn.info/revue-la-linguistique-2002-1-page-41.htm [Consulté le 27 octobre 2016].

Barreiro Mata, C. 1984. « Une culture à vivre ». *Le Français dans le Monde*, n°188, p. 86.

Roffé Gómez, A. 1995. Traduction et enseignement du lexique argotique et populaire français. In: *La traducción: metodología, historia, literatura: ámbito hispanofrancés*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias, PPU.

Roffé Gómez, A. 1996. Étude lexicologique du langage non normalisé ferrélien. In: *La lingüística francesa: gramática, historia, epistemología*. Vol. 1. Sevilla: Universidad de Sevilla.

Scarampi, P. 2004. Apprentissage ludique du FLE à travers la chanson française. In : *Le français face aux défis. Histoire, langue et culture*. Granada: Editorial Universidad de Granada.

Notes

1. Ainsi, en 1998, Dumont écrivait déjà : « L'importance sociale que prend aujourd'hui la chanson dans le paysage socioculturel de la France contemporaine - mais aussi peut-être celle d'hier et d'avant-hier-, ne doit plus échapper à personne [...] » (43).
2. De leur côté, Dumongin et Dumont (1999 :185-192) recommandent d'une part l'analyse de l'interprétation de la chanson et de son genre (chanteur, voix, gestes, mimiques, rythme, intonation, etc.), c'est-à-dire les composants paralinguistiques, et d'autre part l'analyse des aspects socioculturels émanant de la chanson, autrement dit ses éléments extralinguistiques.
3. Nous reprenons ainsi les termes employés par Roffé (1995, 1996). D'après l'auteur, l'étiquette « non normalisé » englobe langage familier, langage populaire et argots.
4. Dumongin et Dumont (1999 : 137-141) analysent cette chanson en trois étapes : *description*, *explication* et *individualisation* ; l'étude du lexique, -à laquelle nous avons consacré une grande partie de notre séance - s'inscrit dans la première étape d'étude descriptive chez ces auteurs.
5. Liogier (2002) signale que *l'emprunt* marque la différence entre l'argot traditionnel et le français des cités, ce dernier ayant recours aux langues de l'immigration, et en particulier à l'arabe, comme procédé de création lexicale.
6. Grâce au site de L'Union sociale pour l'Habitat qui présente une histoire du HLM.
7. Nous avons également renvoyé les élèves à la comédie de Georges Lautner *Les Barbouzes* (1964) en visionnant la bande-annonce pour mieux illustrer le personnage représenté, même s'il n'apparaît pas du tout dans le même contexte.
8. Même si pointe parfois une certaine tendresse (Dumont, 1998 : 22).
9. Pierre Dumont révèle que cette dernière pratique est caractéristique des années 80 et marque un tournant dans la pratique de la « chanson sociale » d'inspiration réaliste (1998 : 34).
10. Dont Thomas Dutronc est un représentant plus actuel et plus connu de nos élèves. Nous avons utilisé le dossier sur le slam de RFI international pour étudier ce genre.
11. Ici nous avons de nouveau voulu faire un lien avec la culture cinématographique en mentionnant le film *L'Aïle ou la cuisse* avec Louis de Funès (1976).

12. À ce sujet, nous avons mentionné l'actualité de ce thème avec la série à succès « Nos chers voisins » (2012).
13. Pour terminer l'étude de Grand Corps Malade nous avons écouté la chanson de Maxime Le Forestier « Né quelque part » (1987).
14. Toutes les ressources que nous avons utilisées ont été mises à la disposition des étudiants grâce à un site Internet créé pour l'occasion : ils pouvaient donc s'y reporter à tout moment et approfondir certains thèmes seulement esquissés.