

Paulette AYOUB
Université de Balamand - Liban

L'exploitation de la chanson en classes terminales au Liban : finalités et impact sur l'apprentissage

Article reçu le 30.04.2020 / Modifié le 17.07.2020 / Accepté le 19.09.2020

Résumé :

Cet article a pour objectif de mettre en lumière l'intérêt de l'exploitation pédagogique de la chanson au Liban. L'auteure y met en évidence le potentiel heuristique de ce support en classe de langue (Terminales de lycée) grâce à une enquête basée sur des entretiens semi-directifs effectués avec des enseignants ainsi qu'avec des apprenants, sur des observations participantes et sur l'analyse de copies d'apprenants. Ses analyses mettent en valeur les apports linguistiques, émotionnels, psychologiques et relationnels offerts par la chanson. Un gros plan sur une chanson en arabe standard exploitée en classe de français montre qu'on peut contourner le stress linguistique et aiguïser le désir d'apprendre. L'article se clôt sur quelques suggestions didactiques afin de parfaire le recours à cet outil pédagogique en classe de langues-cultures.

Mots clés : chanson, plurilinguisme, stratégies pédagogiques, didactique des langues.

Exploitation of songs in final classes in Lebanon: aims and impact on learning

Abstract:

This article aims to shed light on the value of the educational exploitation of the song in Lebanon. Here, the author highlights the heuristic potential of this support in language classes (lycée high school classes) thanks to a survey based on semi-structured interviews carried out with teachers as well as with learners, on participant observations and on analysis of copies of learners. His analyzes highlight the linguistic, emotional, psychological and relational contributions offered by the song. A close-up of a standard Arabic song used in French class shows that one can bypass linguistic stress and heighten the desire to learn. The article ends with a few didactic suggestions to improve the use of this teaching tool in language-culture class.

Keywords: song, plurilingualism, teaching strategies, language teaching

Pour citer cet article :

AYOUB Paulette (2021). L'exploitation de la chanson en classes terminales au Liban : finalités et impact sur l'apprentissage. *Action Didactique*, [En ligne], 7, 89-111. <http://univ-bejaia.dz/pdf/ad7/Ayoub.pdf>

Pour citer le numéro :

RISPAIL Marielle (dir.), (2021). Les chansons en classe de langue [numéro thématique]. *Action Didactique* [En ligne], 7, juin 2021. <http://univ-bejaia.dz/pdf/ad7>.

1. Le contexte linguistique et scolaire libanais

Au Liban, pays riverain de la Méditerranée, à côté de nombreuses autres langues dues aux migrations qu'a connues et connaît encore le pays, la langue arabe présente une diglossie représentée par l'existence simultanée du standard et du dialectal : l'arabe standard langue de la communication officielle, administrative et religieuse et l'arabe dialectal, langue de la communication sociale et de la vie courante. L'enseignement du standard débute au niveau du préscolaire, dès la première année de l'école au même titre que la première langue étrangère (selon la terminologie du curriculum libanais) qui peut être le français ou l'anglais selon le système¹ scolaire. Au Liban, 60% des établissements scolaires sont francophones selon le site officiel du CRDP² (2018). Cela signifie que dans ces établissements, la première langue étrangère est le français, qui constitue ensuite le médium de l'enseignement/apprentissage pour les disciplines scientifiques. Cependant la deuxième langue étrangère (l'anglais) est enseignée au primaire (EB1 ou EB2)³ dans les écoles privées et en première année du cycle complémentaire en EB7⁴ de l'école publique, selon les instructions officielles.

2. Réforme pédagogique et support « authentique »

Les directives curriculaires émanant de la réforme pédagogique de 1997, qui s'est intéressée à l'enseignement des langues vivantes ainsi qu'au « *développement de la compétence de communication* », (République Libanaise, 1997, p. 135) ont donné jour à plusieurs approches socio-éducatives comme l'exploitation pédagogique de nouveaux supports. Le curriculum préconise la nécessité « *d'exploiter toute la variété des supports et des outils de travail, écrits, oraux et visuels* » (République Libanaise, 1997, p. 86). Par conséquent, les manuels conçus après cette réforme éducative, notamment ceux du cycle secondaire, renferment outre les textes littéraires des documents sociaux, dits

¹« *Le système éducatif libanais qui se caractérise par la liberté d'enseignement est composé de 2 secteurs : le privé et le public. Chaque secteur a ses propres normes, ses règlements, ses manuels scolaires, sa politique de recrutement ainsi que son itinéraire de formation pour le corps professoral. Les écoles publiques sont gratuites, subventionnées par l'État et fréquentées généralement par les classes modestes. Cependant, le secteur privé payant est composé de deux catégories d'écoles : les écoles étrangères et les écoles nationales. Ce sont les écoles les plus réputées et offrent une bonne qualité d'enseignement* » (Ayoub, 2018a, p. 292).

² Centre de Recherche et de Développement Pédagogiques.

³EB1 éducation de base première année correspond à CP (cours préparatoire) / EB2 éducation de base deuxième année correspond à CE1 (cours élémentaire 1) dans le système scolaire français.

⁴ EB7 7^{ème} année de l'éducation de base qui correspond à la classe cinquième selon le système scolaire français.

« authentiques » comme des chansons, des articles de presse et des poèmes. L'exploitation d'une chanson durant les cours consacrés à l'enseignement/apprentissage de la langue française est ainsi devenue fréquente dans les cycles primaire et complémentaire ; elle est plus rare au cycle secondaire⁵, à cause des examens officiels qui se déroulent à l'écrit. Cela explique la réticence de la plupart des enseignants du cycle secondaire à proposer dans leur classe cet outil qui relève de l'oralité. Pourtant, enseignante en classes terminales depuis une vingtaine d'années, nous exploitons régulièrement la chanson en classes terminales (filières : sciences de la vie et sciences générales), tout à fait compatible avec les compétences visées dans les programmes. La chanson est un objet didactique à double facette, musical et verbal, et nous nous sommes demandé : *Comment et avec quelles finalités peut avoir lieu une exploitation pédagogique de la chanson en contexte libanais, notamment en classes terminales où les examens officiels visent exclusivement les compétences écrites ?*

Notre hypothèse centrale est que la chanson est un objet culturel et écrit qui, par son format court et ancré dans une réalité sociale précise, peut apporter des connaissances culturelles et linguistiques aux apprenants de français, et de langue en général.

3. Méthodologie et corpus

La collecte de nos données empiriques s'est déroulée en deux phases durant l'année scolaire 2019-2020. L'outil d'investigation de la première phase, appelée pré-enquête, était l'entretien semi directif effectué avec trois enseignantes de langue française qui enseignent dans des écoles au nord du Liban. Le but de cette pré-enquête (septembre 2019) était de recueillir leur avis concernant la place qu'occupe ou que pourrait occuper la chanson comme outil didactique dans leur pratique enseignante. Lors de la deuxième phase, l'enquête, nous avons conçu des modalités de recueil de données par l'enregistrement de deux séances que nous avons animées dans une école privée au nord du Liban, dans nos propres classes (selon une démarche didactique que nous allons présenter) ; par la réalisation d'entretiens semi-directifs avec les apprenants à la suite de leur participation aux deux séances et enfin par l'analyse des copies de ceux qui avaient développé une production écrite à partir des thèmes des chansons choisies. Les produits écrits des apprenants ont été analysés afin de vérifier si le

⁵ Le cycle secondaire au Liban est composé de 3 classes, première seconde générale 1SG, 2^{ème} seconde générale 2SG (2 filières : scientifique et littéraire) et 3^{ème} seconde générale 3SG, nommée classes terminales (4 filières : socio-économie, sciences de la vie, lettres et humanités et sciences générales).

contenu lexical et sémantique des chansons avait enrichi leur répertoire linguistique et culturel. Se référant à un matériel empirique varié comme l'expérience personnelle, les entretiens, l'analyse des copies et les observations ou les participations observantes (Blanchet, 2011, p. 73), ces modalités pourraient être classées sous la rubrique de la méthode qualitative à partir d'un corpus complexe.

3.1. Classes d'enquête

Assumant les responsabilités de conseillère pédagogique pour quatre ans (2014-2018) et celles d'enseignante en classes terminales jusqu'au moment de la rédaction de cet article, nous connaissons les difficultés pour enseigner la langue française aux jeunes Libanais qui, en classe terminale, se trouvent devant une bifurcation dans leur choix universitaire et par conséquent d'orientation professionnelle. La plupart des jeunes à qui nous nous adressons dans notre école privée francophone sont capables de poursuivre leurs études à l'université en deux langues étrangères, l'anglais ou le français. Les représentations de ces apprenants sont souvent plus favorables envers les universités anglophones et les débouchés qu'offre leur spécialisation. Cela explique les réticences qui caractérisent leurs opinions : « *à quoi sert le français si nous allons continuer nos études dans les universités anglophones on va oublier cette langue ?* ». Dans la région⁶, terrain de notre enquête, le nombre d'écoles et d'universités anglophones augmente, les apprenants en classes terminales suivent les cours de français pour pouvoir réussir à l'examen officiel : la note de français occupe 7 % de la totalité des notes.

Les deux classes choisies sont spécialisées en sciences générales (SG) et sciences de la vie (SV) : leur programme en français est similaire. Les deux suivent deux périodes hebdomadaires de français et, l'effectif des élèves dans les deux classes étant de 22 au total, la direction a décidé de les réunir en une seule classe lors des cours consacrés aux disciplines non scientifiques. Notre échantillon est composé de 12 garçons et 10 filles, dont l'âge se situe entre 17 ans et 18 ans.

⁶Zgharta est une ville chrétienne de la muhafazah du Nord au Liban. On estime sa population à 50 000 habitants. Elle est la capitale du district de Zgharta ou caza. Le caza de Zgharta est l'un des six caza de la Mohafazah du Liban-Nord. Il est délimité au nord et à l'est par le Caza de Minieh-Danniyeh, au sud par le Caza de Bcharreh et à l'ouest par les Caza de Koura et Caza de Tripoli.

3.2. Curriculum de langue française

D'après le curriculum officiel, l'apprenant en classes terminales SV/SG sera capable de lire et de comprendre un texte argumentatif et de produire à l'écrit un texte de 35 lignes environ autour des thèmes mentionnés dans le tableau suivant :

Tableau 1 : Les thèmes préconisés par le curriculum libanais en classes SV/SG

Thème	1.Les âges de la vie	2.L'écrivain et son temps	3.Science et éthique	4.Science et art
Sous-thème 1	De l'adolescence à l'âge adulte	L'engagement humaniste	La bioéthique	Science et art, deux produits de l'imagination
Sous-thème 2	Naître	L'engagement social	L'avenir de la science	Science et art, deux exigences spécifiques de l'esprit

Les thèmes 3 et 4, axés sur la science, sont appréciés par les apprenants qui participent durant les explications, sans effort particulier de l'enseignant-e. Mais les deux premiers thèmes produisent passivité et désintérêt ; ces deux difficultés dérivent du contenu thématique et parfois de la longueur des textes destinés aux analyses écrites que proposent les manuels. Le premier thème sur les caractéristiques et les difficultés de toute catégorie d'âge n'aiguise pas leur curiosité, ils n'aiment pas parler des obstacles de la vie ; ils ont des regards optimistes rivés vers l'avenir et n'aiment pas non plus revenir en arrière pour parler de leur enfance. Quant au deuxième thème qui nécessite une certaine culture, il constitue un obstacle pour eux : ils ne sont en effet pas au courant de l'engagement littéraire et social qu'ont vécu les écrivains dans le monde et en France en particulier. Ils préfèrent les sujets qui touchent à leur vie sociale. Ainsi, pour pallier le détachement constaté dans nos classes, nous avons décidé, à titre d'innovation pédagogique, d'exploiter quelques chansons, en dépit de l'absence de ces dernières dans le manuel scolaire. Quelles caractéristiques de ce type de texte nous ont poussée à le prendre pour support ? et quelles chansons avons-nous choisies ? Nous allons ci-dessous répondre à cette double interrogation.

3.3. La chanson en didactique des langues

En tant que mode d'expression artistique, la musique présente un rapport avec le texte littéraire, concrètement et sensoriellement, puisque les deux « s'adressent à l'oreille, (...) leurs supports physiques sont des vibrations qui diffèrent seulement par la complexité de la période » (Souriau, 1969, p. 162). Les deux se rencontrent

également dans le domaine de la création : des œuvres littéraires sont inspirées par la musique et inversement. Ainsi l'interaction musique et littérature aboutit à de nouvelles associations qui aboutissent à la poésie, la chanson, le rythme, l'harmonie, qui mettent en jeu la langue d'une façon particulière, à partir de ses sons et de son rythme, et non pas à partir de son sens en priorité.

Cette union significative entre parole et musique dans la chanson a des caractéristiques diverses : « une voix, des instruments, une orchestration, des rythmes, une mélodie et un texte » (Cuq et Gruca, 2005, p. 436). Cette association mélodieuse a une place importante dans toutes les sociétés humaines, et notamment chez les jeunes de nos jours, par le biais des médias audio-visuels et d'internet. Ils passent leur temps à « écouter des sons et à danser sur les rythmes qu'ils aiment » (Albéric, 1994, p. 111). Ainsi, la chanson est un document issu de l'actualité ; elle peut être considérée, de ce fait, comme le reflet de la société qui la produit. Elle est donc féconde dans l'apprentissage d'une langue à laquelle elle ajoute des éléments culturels et sociaux.

Michel Boiron (1988) affirme que la chanson renforce l'actualité de la langue apprise et confirme son utilité comme outil de communication auprès des étudiants. Demougin et Dumont (1999) ajoutent que la chanson est comme une invitation à apprendre. Elle donne du plaisir et attire même l'attention des apprenants qui ne s'intéressent pas aux cours de langues. Souvent vécue comme ludique et divertissante, la chanson donne envie d'apprendre autant que d'enseigner.

Ses caractéristiques (une voix, des instruments, une orchestration, des rythmes, une mélodie et un texte) permettent de l'aborder à tous les niveaux d'apprentissage :

« la chanson semble particulièrement bien convenir aux niveaux débutant et intermédiaire [...] la chanson comme le miroir de la société dans laquelle elle s'inscrit, comme un espace privilégié qui raconte la société et où la société se raconte. [...] on peut donc l'appréhender comme un véritable vecteur de compétence socioculturelle » (Cuq et Gruca, 2005, p. 436).

Rispail, de son côté, la considère comme « *l'objet didactique par excellence faite pour l'école et les élèves [...] dotée d'une grande qualité littéraire* » (2005, p. 255). Pour toutes ces raisons culturelles, émotionnelles, sociales, psychologiques et linguistiques, nous avons choisi deux chansons, l'une française et l'autre en arabe standard pour travailler avec nos élèves. Le recours à la langue arabe lors d'un cours de langue française est guidé par plusieurs raisons : la compétence plurilingue et pluriculturelle des apprenants est apte à les aider dans l'acquisition d'une langue étrangère et les difficultés pour comprendre les

textes qui figurent dans leurs manuels (Hugo, Camus, Zola, Robbe-Grillet, Voltaire). L'idée de l'engagement social et humain dans d'autres pays que le leur était difficile à comprendre : choisir un engagement social par le biais de leur langue, nous semblait plus efficace. Nous allons justifier nos choix ci-dessous.

3.4. Chansons choisies : en français et en arabe standard

Quand on veut aiguïser la curiosité des apprenants et éveiller leur enthousiasme pour l'acquisition d'une langue étrangère, le choix des documents à exploiter est prioritaire. Nous avons remarqué que les textes longs (plus de 40 lignes) proposés par le manuel ainsi que leur complexité lexicale découragent les apprenants qui perdent promptement l'espoir de déchiffrer le message dès qu'un obstacle lexical, sémantique ou syntaxique surgit. Puisque le lexique ainsi que toutes les idées relatives au thème doivent être acquis pour progresser non seulement en compréhension d'un texte mais aussi en production écrite (le nombre de mots du texte à produire à l'examen officiel est de 300-400 mots), nous avons choisi de faire acquérir ces savoirs par deux chansons correspondant aux thèmes 1 et 2 : les âges de la vie et l'écrivain et son temps.

La première chanson choisie⁷s'intitule « *Les gens âgés* », elle est d'André Sylvain (compositeur, interprète et auteur) (annexe 1), accompagnée d'un clip vidéo, et décrit les difficultés rencontrées par les personnes âgées au niveau social, familial et sanitaire, non seulement en France mais dans tous les pays. Nous savons qu'un seul texte pouvait procurer aux apprenants plusieurs informations sur les problèmes du troisième âge et les faire réfléchir. Amr Ibrahim aborde ce point en affirmant qu'« en trois ou quatre minutes, avec un minimum de mots et de constructions, une chanson doit avoir dressé un décor, campé un ou plusieurs personnages, produit une émotion et, éventuellement, livré un message » (1977, p. 35).

En outre, dressant un tableau de la vie des personnes âgées en France, la chanson donne l'occasion d'entamer une étude interculturelle en établissant une comparaison entre deux cultures : la situation des personnes âgées en France et au Liban. Sans oublier de mentionner que la chanson choisie se caractérise par une musique mélancolique, triste avec un rythme lent, mettant en relief le vécu nostalgique et particulier des gens âgés et pouvant aider l'accès au sens des apprenants.

⁷<https://youtu.be/6J37usbyk5U>

La deuxième chanson⁸ choisie est une chanson en arabe standard

دعني أسمع صوتك « *Laisse-moi entendre ta voix* »

Munie aussi d'un clip-vidéo (annexe 2 : paroles de la chanson traduite en français). Cette chanson, dont le compositeur est Marwan Rahbani, l'auteur Mansour Rahbani et l'interprète Ghassan Saliba, traite le thème de l'autisme infantile. La musique occupe le premier plan au début de la chanson dont le rythme varie avec le sens des paroles : serein et mélancolique pour décrire l'état de l'enfant autiste, dynamique et énergique pour décrire les jeux des enfants et enfin, pour inviter l'enfant autiste à communiquer, la voix haute du chanteur devient envoûtante. Aborder le thème de l'écriture engagée pose un problème pour l'enseignant de langue française dans les branches scientifiques : si l'apprenant, dans un développement écrit, devait mentionner des écrivains engagés ainsi que leurs œuvres, il n'aurait peut-être pas la culture nécessaire pour faire la moindre citation. Le choix d'une chanson en arabe peut donner lieu à plusieurs interrogations en langue-cible, le français, démontrer l'intérêt d'une écriture engagée : définir cette écriture, en repérer les tournures et le vocabulaire de l'engagement. Cela nous a poussée à opter pour cette chanson qui décrit un cas social, libanais et partagé dans le monde entier, puisé dans le vécu des élèves puisque la vidéo a été réalisée dans une ville connue et visitée (Jbeil ou Byblos) par tous. Cette chanson présente le courage des parents d'un enfant autiste, leur souffrance devant l'état de leur enfant et l'attitude de la société vis-à-vis de cette maladie. Elle possède « *une charge émotionnelle et un rapport avec leur vécu* » (Poliquin, 1988, p. 19) qui peut leur donner un exemple du rôle possible de l'artiste dans la société. Elle peut entre autre faire réfléchir et discuter les élèves sur la différence et le handicap, et le rôle de l'école dans leur acceptation : leur donner ainsi des exemples d'argumentation qu'ils pourront transférer à l'oral puis à l'écrit. La musique, de son côté, est une aide à l'accès au sens et à la sensibilité expliquée.

Dans les deux cas, nous avons choisi des textes qui évoquent une particularité sociale, où peut jouer la solidarité, ce qui peut rendre la séance éducative sur le plan civique en même temps que linguistique. Nous ferons une analyse de nos données à partir de plusieurs approches : interactionnelle pour les séances de classes, thématique principalement pour les entretiens, didactique et sémantique pour les copies d'élèves relatives au sujet proposé à la fin de la séance consacrée à la chanson « *Les gens âgés* ». La consigne d'écriture est la

⁸<https://youtu.be/udFPVHfYos4>

suivante : « *Au Liban, les personnes âgées se heurtent à une panoplie de problèmes à tous les niveaux. Êtes-vous d'accord avec cette affirmation ? Votre réponse prendra la forme d'un développement argumenté et exemplifié* ». Analyser les copies nous permettra de vérifier si les apprenants ont exploité et développer les idées transmises par la chanson.

Et nous croiserons les trois dans nos conclusions essayant également d'entreprendre une autoréflexion autour de notre exploitation didactique de la chanson.

4. Résultat de notre analyse de données

Notre enquête s'inscrit dans la perspective d'une triangulation des données qui

« consiste à recourir à plusieurs techniques de recueil de données afin d'obtenir des formes d'expression et de discours variés : observation, entretiens, dessins, production des textes écrits minimisant les faiblesses et les biais inhérents à chacune d'entre elles » (Savoie-Zajc, 2009, p. 286).

Plusieurs outils ont été utilisés dans notre enquête de deux phases. On l'a vu ci-dessus, elle nous a amenée à construire un corpus varié, constitué d'entretiens semi-directifs, d'enregistrements de classe et de copies d'apprenants.

4.1. Entretiens semi-directifs avec les enseignantes

Nous avons débuté notre enquête par l'entretien semi-directif avec les trois enseignantes de langue française, deux enseignantes du cycle secondaire et une du cycle complémentaire dans deux écoles privées autres que la nôtre. Les questions portaient sur l'exploitation de la chanson durant leur cours, son intérêt et sa faisabilité.

L'enseignante du cycle complémentaire a affiché son intérêt pour l'emploi de la chanson et elle a affirmé qu'elle y avait recours pour lancer un module thématique, dans une phase de sensibilisation proposée par le manuel scolaire – malgré la difficulté technique d'écoute qui l'oblige à changer de salle dans ce cas. Elle exploite, durant l'année, 4 chansons françaises⁹ proposées par le manuel. Pourtant, les activités proposées autour de la chanson seraient,

⁹ Chansons : « Mon amie la rose » (interprète : Françoise Hardy, paroles et musique : Cécile Caulier et Jacques Lacombe), « Respire » (interprète : Mickey 3D, paroles et musique : Mickael Furnon, Najah El-Mahmoud, Aurélien Joanin), « La partie de football » (interprète : Dalida, paroles et musique : C.A. Rossi et E. Vianello) et « Une maman » (interprète et paroles : Luigi Verderame).

d'après elle, pas suffisantes : on propose seulement 1 ou 2 questions qui ciblent la compréhension globale. Elle est donc obligée de préparer d'autres questions autour du lexique, de la syntaxe et la compréhension de la langue en général. Elle insiste sur le fait que la chanson crée une atmosphère de détente grâce à la musique mais qu'elle pousse aussi vers des comportements non disciplinés (rire, plaisanterie, apartés, moqueries). Il en ressort qu'assurer le calme et préparer des activités linguistiques supplémentaires autour de la chanson ajoute des difficultés à l'enseignante dans sa classe et ralentissent son enthousiasme.

Pour la deuxième enseignante, la chanson « *crée un moment de répit* » et peut aider les apprenants à aimer la langue : « *je veux qu'ils aiment cette langue, qu'ils l'écoutent et qu'ils chantent* ». Le manuel du 2^e année secondaire ne propose pas de chansons ; elle les choisit donc en fonction de l'intérêt des jeunes, et elle opte souvent pour les chansons d'amour comme « L'été indien » de Joe Dassin ou « Géant de papier » de Jean-Jacques Lafon. Enfin, elle se contente d'expliquer les paroles de la chanson sans passer par des activités linguistiques.

De son côté, la troisième enseignante de classes terminales affirme que la « *chanson est un document musical qui pourrait ajouter du charme à un cours au sein d'un établissement scolaire* ». Mais elle ne vise que des textes écrits dans ses classes puisque, dit-elle, la seule compétence évaluée à l'examen officiel est l'écrit.

Convaincues au départ de l'intérêt de la chanson, on voit que les enseignantes évitent pourtant le recours à cet outil dans sa particularité, faute d'une didactique de la chanson clairement élaborée dans les manuels ou en formation et à cause de l'attitude velléitaire des apprenants au cycle secondaire qui ne prennent pas au sérieux un cours basé sur une chanson. On notera aussi que les paroles de chansons sont apparemment exploitées comme d'autres textes et que la musique ou la musicalité de la langue, ou le rapport entre langue et musique, ne sont pas étudiés, faute de formation des enseignant-e-s sans doute.

4.2. Déroulement didactique des deux séances

Personnellement, nous sommes persuadée que par son côté attractif et son insertion dans la vie actuelle des jeunes, la chanson peut susciter un vrai engouement et fournir une motivation susceptible de favoriser l'acquisition d'une langue seconde. En quelques minutes, elle brosse le portrait d'un aspect d'une société, présente un problème vivant et peut soulever des émotions, faire

partager des expériences et des révoltes, transmettre un message humain, apporter des notions d'histoire tout en facilitant l'accès à l'apprentissage linguistique. Notre choix cible des chansons qui, au-delà du fait qu'elles respectent les thèmes préconisés par le curriculum, peuvent aussi agir sur la sensibilité et faire réfléchir car « les émotions ont beaucoup d'importance dans la motivation » (Beyer et Gerlach, 2011, p. 145). Partant de cette conviction, nous avons exploité les deux chansons citées ci-dessus, la première en français et la deuxième en arabe classique.

Les deux séances ont duré chacune 100 minutes. Elles étaient placées en début de séquence didactique pour ouvrir l'étude des deux thématiques. Pour élaborer le document pour la classe, nous avons suivi l'exemple de Damaskou (2009) qui conseille de suivre deux étapes : la sélection du matériel puis sa didactisation. Notre sélection repose sur deux critères d'ordre situationnel et pédagogique. Les deux chansons s'inscrivent dans les thèmes du programme et conviennent au niveau linguistique des apprenants, de niveau B1. Les modalités de travail ainsi que la préparation des tâches visent à mettre l'élève au centre de l'acte pédagogique, tout en lui procurant une prise de conscience interculturelle.

4.2.1. Une chanson en français

Pour didactiser notre séance autour de la chanson « *Les gens âgés* », nous avons suivi une démarche en 4 étapes, souvent proposée pour travailler un texte : la découverte ou le premier contact, la compréhension, la reformulation orale puis la production écrite.

Au début, nous avons signalé l'objectif au tableau : « Ecouter puis comprendre une chanson ». Puis, dans une première phase auditive, les apprenants ont écouté la chanson.

Les questions posées après la première écoute et rédigées au tableau étaient : « Quelle est l'ambiance de la chanson ? Qu'avez-vous à dire sur la musique ? », « Quel est le thème principal ? Quels sont les autres sujets abordés ? », « À qui la chanson est-elle destinée ? », « Quels éléments sonores vous aident à répondre ? ». Les réponses données sont rédigées au tableau. Nous citons quelques réponses des apprenants aux premières questions : « *elle est belle* », « *triste* », « *j'ai aimé* », « *une musique douce* », « *on peut dire mélancolique* ».

La deuxième étape a proposé une deuxième écoute accompagnée du clip vidéo : elle est donc audio-visuelle. Une fois le visionnement terminé, les apprenants

ont été invités à répondre à la question suivante et on a marqué leurs réponses au tableau :

« Quelles images ou quelles situations vous ont émus ou touchés ? Pourquoi ? Qu'ajoutent-ils à la chanson écoutée ? »

Les apprenants ont formulé les réponses suivantes à propos des personnes âgées :

- « *oh !! c'est très beau !* », « *ils sont mignons* », « *je suis touché par leurs yeux tristes* », « *leur joie en voyant leurs enfants* », « *ils souhaitent mourir cela serre le cœur à la fin* ».

On a alors essayé d'approfondir quel lien on peut faire entre les images en mouvement, la musique et les paroles de la chanson entendue et regardée, en se posant la question : préférez-vous regarder un clip ou écouter une chanson les yeux fermés ?

Puis une fiche a été distribuée aux apprenants, elle contenait les paroles de la chanson et des questions sur ces paroles : « Remplissez le tableau en relevant les termes et les expressions extraites de la chanson ».

Tableau 2 :Tableau à remplir par les apprenants

Comment vivent les personnes âgées	Ce qu'elles ont fait, leur passé	Ce que leur offre la société	Leurs besoins

Une lecture critique et collective de ce tableau aide les élèves à se mettre d'accord sur les idées directrices du texte. Et avant qu'ils ne passent à la reformulation affective des sentiments évoqués, les élèves sont invités à réfléchir et préparer individuellement les réponses aux questions suivantes rédigées sur leurs fiches, tout en écoutant la chanson pour la 3ème fois, en ajoutant le paramètre suivant : « A votre avis, qu'apporte la musique aux sentiments évoqués par le texte ? »

Tableau 3 : Questions à préparer silencieusement

<ol style="list-style-type: none"> 1. Expliquez le refrain Strophe 1 2. Pourquoi on ne joue jamais de chansons pour eux ? 3. De quoi ont-ils besoin ? 4. Pourquoi on a dit que les gouvernements les ont enfermés ? 5. Expliquez « ça oblige, le Jour de l'An » 	<ol style="list-style-type: none"> 6. Dans cette strophe, on a parlé de leur souhait de parler aux autres, de leur sacrifice et du paiement de leur pension. Est-ce que les personnes âgées au Liban partagent les mêmes problèmes et vivent la même situation ? Strophe 3 7. Pourquoi ils ont le goût de pleurer ? 8. Que demandent-ils en priant ? 9. Interprétez la fin de cette strophe et celle du dernier refrain.
--	--

Lors de cette écoute, deux filles ont essayé de fredonner et de chanter avec le chanteur, ce qui a créé une ambiance particulière et inattendue dans la classe. Les apprenants ont répondu en vrac sur leurs feuilles. Le laps de temps accordé leur permettait de relire la chanson, et d'être à l'aise dans la mise en commun qui avait pour but de favoriser leur prise de parole en classe sans être limités par un déficit lexical ou sémantique.

Après la troisième étape, nous avons invité chaque apprenant à choisir, lire puis commenter librement, voire chanter ou illustrer par une anecdote personnelle, 2 ou 3 vers de leur choix. Nous avons essayé de pousser les apprenants en difficulté à choisir les vers les plus faciles. On a ensuite pu déboucher sur une comparaison entre la société libanaise et la société française sur l'insertion des personnes âgées dans la vie quotidienne :

« chez nous, à la maison, ma grand-mère vit avec nous », « c'est inacceptable de les mettre dans des asiles, ils meurent », « les vieux n'ont pas d'argent, pas de sécurité sociale chez nous, quelque-uns ne peuvent pas acheter leurs médicaments », « ailleurs, on respecte plus les vieux, oui, ils touchent de l'argent ».

Ainsi, porteuse d'une richesse humaine et socioculturelle, la chanson a offert plusieurs termes et informations sur le thème abordé ; nous postulons que cet apport pourrait les épauler pour passer à la production écrite¹⁰.

4.2.2. Exploitation plurilingue d'une chanson en arabe standard

Aborder une chanson en arabe standard durant un cours consacré à l'enseignement/apprentissage du français, première langue étrangère, s'avère insolite et cela a accaparé l'attention étonnée des apprenants. L'objectif était rédigé au tableau: *écouter, comprendre et traduire une chanson pour produire un texte sur le thème de l'écriture engagée.*

La démarche pédagogique suivie a été la même que celle adoptée précédemment, mais l'étape de la compréhension a été précédée d'une phase de traduction qui mettait en valeur le vocabulaire de l'émotion, la façon dont celle-ci était rendue dans le texte et soulignée par la musique.

La première étape a ensuite été audio-visuelle et les apprenants ont écouté la chanson avec le vidéo clip. Ils ont répondu aux questions suivantes écrites au tableau:

- Comment avez-vous trouvé l'ambiance musicale ? Que veut nous faire comprendre le chanteur? Étiez-vous ému ? Pourquoi ? Quel est le thème abordé ? Où se passe la scène ?
- Voici quelques réponses des apprenants : « *la musique est remarquable* », « *on a les larmes aux yeux* », « *belle musique et la voix du chanteur est superbe* », « *on s'évade avec la musique* », « *parfois c'est rythmé* » « *le père souffre beaucoup* », « *je suis ému quand le père essaye de faire sourire son enfant* », « *le thème est l'autisme* », « *c'est ici au Liban, Jbeil* ». On voit que les élèves sont sensibles à la musique et aux émotions qu'elle transmet mais qu'ils n'ont pas les outils artistiques et lexicaux pour la détailler.

A la deuxième étape, étape charnière entre les deux langues, les apprenants, tout en écoutant une deuxième fois la chanson, ont été invités à sélectionner trois passages et à les traduire pour examiner les difficultés ou étonnements que suscite le passage d'une langue dans une autre, pour un texte qui n'est pas argumentatif ou descriptif ou narratif, comme ils en ont l'habitude - mais poétique. Puis nous avons distribué les paroles de la chanson en français : on a

¹⁰ Nous avons choisi de ne pas rendre compte de la partie écrite de notre séance dans le cadre de cet article, pour une question de longueur.

comparé les diverses traductions, on les a commentées. Puis nous avons proposé de travailler en binôme les questions suivantes :

1. Relevez les termes qui appartiennent au champ lexical du mutisme et du bonheur.
2. Expliquez les vers suivants :
Non, tu ne me fais pas honte
Toi qui es ma plus belle joie
Toi, tu es mon amour,
Ma préoccupation et ma seule pensée
Laisse-moi entendre ta voix, dissipe ce mutisme !
3. Quel est le message de cette chanson ? et qu'est-ce qui, au-delà des paroles, vous fait comprendre ce message ? A votre avis, pourquoi l'ai-je choisie pour animer votre cours ? Peut-on imaginer la même musique sur les paroles françaises ? Expliquez votre réponse.
 Pour finir, nous leur avons demandé de dire le plus simplement possible ce qu'ils avaient ressenti dans cette chanson en mettant l'accent sur l'engagement de son auteur¹¹.

Pour mettre en place les deux séances, nous nous sommes inspirée des études de Rassart (2000), Demougin et Dumont (1999), Rispail (2005), Araya (2012) Boiron (2001, 2005), Calvet (1980). L'exploitation des deux chansons en classes terminales nous a permis d'aboutir à une production écrite qui s'est déroulée de façon aisée, les apprenants étaient armés linguistiquement et sémantiquement. Et surtout ils se sont mis à écrire avec enthousiasme. Mais nous ne les avons pas filmés et n'en avons donc pas de trace. Il nous reste cependant les entretiens enregistrés à chaud avec eux, après les séances.

4.3. Entretiens semi-directifs avec les apprenants des classes terminales

Nous avons exécuté des entretiens semi-directifs avec 10 apprenants (5 garçons et 5 filles) dans la salle des professeurs pendant un moment libre. Ils avaient la liberté de choisir la langue d'entretien, ils ont opté pour l'arabe dialectal. Nos questions visaient leur intérêt vis-à-vis de la chanson en classe et le profit qu'ils en avaient éventuellement tiré. Huit apprenants ont affirmé que le cours basé sur l'exploitation d'une chanson n'avait pas été pris au sérieux, « *c'est une heure de repos* ». Les deux autres ont considéré que la chanson avait une valeur musicale et poétique : « *écouter de la musique en classe est un moment*

¹¹ Cet exercice collectif a préparé une mise à l'écrit individuelle dont nous ne dirons rien ici.

merveilleux ». L'une des deux a ajouté : « *écouter la musique et voir les images expressives défilées devant nos yeux a transmis le message plus rapidement que les paroles seules* ».

Ils ont tous affirmé que les deux chansons avaient été facilement comprises car elles reflètent les problèmes sociaux qu'ils connaissent. Un apprenant a dit :

« on a vu les souffrances des vieux et celles des parents de l'enfant autiste, si on va lire des textes autour de ce sujet, je crois qu'on aura besoin de plusieurs textes pour nous transmettre les mêmes informations ».

Pour lui, cette façon d'aborder une langue par le biais d'une chanson fait gagner du temps et permet d'accéder assez vite à de nouveaux savoirs.

Quant à la détente, elle est mentionnée par trois filles qui se sont attardées sur « *l'ambiance amicale procurée par la musique* ». Ils disent tous avoir éprouvé du plaisir en écoutant les chansons et accepté facilement les activités écrites qui les ont suivies. Leurs propos rejoignent ceux de Boiron (2005) qui met l'accent sur la relation positive que la chanson peut créer entre l'apprenant et la langue enseignée.

La dimension interculturelle s'est en outre avérée une bonne entrée dans les textes, elle a aiguisé leur intérêt: comparer la situation des personnes âgées au Liban et en France leur a permis de jeter un regard réflexif sur leur pays et les personnes nécessiteuses. La chanson leur a permis d'accéder à une image de la souffrance cachée parfois, et de se poser la question de sa responsabilité : famille ? gouvernement ? Qui pourrait mettre en place des politiques véritablement sociales ?

Pour la 2^e séance, écouter des paroles en arabe standard durant un cours de français a constitué un facteur d'étonnement qui a favorisé l'intérêt et l'implication. Face au clip qui met en scène un enfant et son père libanais, dans une ville libanaise, deux apprenantes ont eu les larmes aux yeux. Et lors de l'entretien, l'une a expliqué : « *oui, c'est blessant de voir combien les parents souffrent non seulement à cause de leur enfant malade mais aussi de l'attitude ignorante de la société, cela nous a amenés à penser comment rendre notre société accueillante pour cet enfant* ».

Enfin ces jeunes qui, à 17-18 ans, sont dans une construction émotionnelle de leur personnalité et en recherche de leur identité, ont été touchés par les deux chansons et ils ont fait des efforts pour comprendre, participer et rédiger des développements cohérents et sensibles. Ainsi, l'émotion a été propice à

l'apprentissage et nous avons remarqué dans leurs productions écrites que les connaissances apprises étaient « retenues plus profondément et plus intensivement » (Paradis et Vercollier, 2010). À la fin de l'entretien, nous avons posé la question suivante : « *Avez-vous trouvé l'exploitation des chansons intéressante dans votre cours, dites-vous cela pour me faire plaisir parce que je suis votre enseignante ?* ». Une réponse a attiré notre attention, elle vient du premier de la classe (SV) :

« je vous dis toute la vérité, on est en classes terminales, nous aspirons à des mentions, à de bonnes notes, mais la note du français à l'examen officiel possède le plus bas coefficient 40 sur 560, et l'anglais serait ma langue de spécialisation. Mais quand un cours est bien agencé autour d'un document authentique, amusant, émouvant et culturel avec une démarche pédagogique claire, notre intérêt et notre participation vont de soi ».

Cette réponse nous encourage à penser que l'utilisation de la chanson contribue à la création d'une ambiance amicale, sensible et coopérative dans la classe. Selon Griffée (1992, p. 4), cet effet sera surtout apprécié si, dans la classe, il y a les apprenants qui se sentent incertains et ont du mal à s'exprimer, d'autant plus qu'ils sont obligés de communiquer dans une langue autre que leur langue maternelle. La chanson les reconforte, détourne le stress linguistique vers une émotion partagée.

Conclusion

Puisque tous les acteurs concernés (enseignants, élèves) sont d'accord - l'écoute de la chanson est agréable, son travail est fécond - nous reprenons la question de Calvet : « *pourquoi faudrait-il nous en priver et en priver des apprenants ?* » (1990, p. 20). En effet, « *ce mélange de linguistique, de mélodique et de rythmique* » (Poliquin, 1988, p. 8) explique le potentiel heuristique de la chanson en classe de Français ou de langue en général. Il semble un moyen privilégié, parmi d'autres, pour susciter motivation et émotion. Le choix des chansons est important, il doit être réfléchi et répondre à des objectifs didactiques et éducatifs. Ainsi, nous proposons, en tant que formatrice, des formations pour aider les enseignants de langue à sélectionner des chansons, à élaborer des stratégies pédagogiques variées convenant aux besoins et aux attentes des apprenants, mettant en valeur la multimodalité de la chanson. Les séances élaborées autour de ce support et leur analyse nous ont permis de porter un regard réflexif sur notre démarche : la nécessité de travailler la musique, les émotions ressenties et de creuser le lien entre la musique, les

paroles et les images, car ces dimensions du support ont été peu exploitées et demandent des savoirs et une certaine créativité didactique.

De plus, nous souhaitons que la chanson soit intégrée dans le curriculum non comme un document de lancement ou déclencheur mais comme un outil privilégié, favorisant l'acquisition linguistique et la production écrite à partir de l'émotion et de la musique. Nous souhaitons également des cours de musique à l'école, traditionnelle et moderne, pour développer la culture musicale : en effet, au Liban, les cours de musique sont coûteux et seules les personnes aisées qui peuvent en profiter. Savoir reconnaître des instruments dans un orchestre, connaître les divers styles musicaux liés à des cultures différentes, identifier des rythmes, des tonalités, des phrases mélodiques, sont des savoirs qui permettent d'apprécier une chanson, aussi utiles que les savoirs linguistiques. Enfin, vu l'intérêt déclenché par la chanson en arabe standard, langue qui a aidé l'apprenant « à dissiper les zones d'ombre des autres langues en cours d'acquisition » (Ayoub, 2018b, p. 41), nous affirmons à nouveau que le plurilinguisme, le passage d'une langue à l'autre, fréquent dans la chanson, pourrait créer en classe une ambiance de sécurité, un désir d'apprendre sans stress, tout en aidant les élèves à acquérir de l'autonomie dans leurs stratégies personnelles de circulation à travers les langues.

Bibliographie

- ALBERIC G., (1994). « En chanson "Pourquoi" et "Comment" » in *Le Français dans le Monde* 263, pp. 112-115.
- ARAYA V. B., (2012). « La chanson et son enseignement. Quelles stratégies dans la classe de FLE? ». Dans *Revista de Linguas Moderne*, N 16, pp. 197-213
Url revista.ucr.ac/index.php/rlm/article/viewFile/12605/11861
- AYOUB P., (2018a). « Le plurilinguisme entre représentations et usage pluriculturels : le cas de 2 écoles du nord du Liban, l'une publique et l'autre privée » in *ManaratThaqafia, Liban, Etudes en sciences humaines et sociales*, JarrousPressPublishers, pp. 292- 306.
- AYOUB P., (2018b). « L'enseignement/apprentissage de l'oral au Liban : obstacles et stratégies, le cas d'une séance observée dans une école publique » in *Revue Algérienne des Sciences du Langage*, pp.22-44
- BERARD É., (1991), *L'approche communicative : Théorie et pratiques*. Paris : CLE International.
- BEYER R. et GERLACH R., (2011). *Sprache und Denken*, Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, "Emotionen haben zu dem einewichtigemotivationaleBedeutung".

- BLANCHET P. (2011), « Les principales méthodes et leurs techniques de construction des observables » in Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures, Blanchet P. et Chardenet P (sous la direction), Paris, Editions des archives contemporaines, pp 73-76.
- BOIRON M. (1998), « Rencontrer la musique française aujourd'hui » in *Le Français dans le Monde* 300, pp. 36-39.
- BOIRON M. (2001), « Chansons en classe, mode d'emploi » in *Le Français dans le Monde* 318, p. 55-57
- BOIRON M., *Approches pédagogiques de la chanson* [en ligne], mis en ligne en 2005. Disponible http://www.tv5monde.com/TV5Site/upload_image/app_ens/ens_doc/26_fichier_approchechansons.pdf (consulté le 22 juin 2019)
- BRIET G., (2013). *La chanson en classe de FLE*, « *Revue de didactique du FLE* », Bruxelles, EME.
- CALVET L.-J., (1980). *La chanson dans la classe de français langue étrangère*, Paris : CLE International.
- CALVET L.-J.,(1977). « Alors, la chanson française ? » in *Le Français dans le Monde* 131, p. 8.
- CUQ J.-P., GRUCA I., (2002). *Cours de didactique du FLE et langue seconde*, PUG.
- DAMASKOU E., « Concevoir son propre matériel didactique : la démarche à suivre », Gallika.net [en ligne], mis en ligne en octobre 2009. Disponible sur : <http://gallika.net/methodo/didactique/article/concevoir-son-propre-materiel> (consulté le 26 août 2019).
- DEBYSER F., (1969) « Lettre ouverte sur la chanson », in *Le français dans le monde*, n°66, Librairie Hachette et Larousse.
- DUMONT P.& DEMOUGIN F., (1999). *Cinéma et chanson pour enseigner le français autrement*, Paris, Delagrave.
- DUMONT P., (1998). *Le français par la chanson*, Paris, L'Harmattan.
- GRIFFEE D., (1992), *Songs in action*, New York, Prentice Hall.
- IBRAHIM A.,(1977). « Les professeurs face à la chanson ». In *Le Français dans le Monde* 131, pp. 33-46.
- MORIN E., « On ne connaît pas la chanson », *Communications* [en ligne], n°6, Paris, mis en ligne en 2016. Disponible sur : http://www.persee.fr/doc/comm_0588-8018_1965_num_6_1_1064 (consulté le 24 octobre 2019).
- PARADIS, S. et VERCOLLIER G., « La Chanson contemporaine en classe FLE/FLS : un document authentique optimal ? », Synergies Canada [en ligne], n°2, mis en ligne en 2010. Disponible sur :

<https://journal.lib.uoguelph.ca/index.php/synergies/article/view/1211/1838> (consulté le 19 juillet 2019).

- POLIQUIN G. (1988). *La chanson et la correction phonétique*. Québec : Centre international de recherche sur le bilinguisme.
- PRATX P., (1999). Des Chansons pour des situations de communication, “*le français dans le monde*”, Hachette, No 303, Mars-Avril- P.38
- RASSART E., « Sur un air de FLE... Apprendre avec des chansons francophones actuelles » Français 2000 [en ligne], mis en ligne en 2008. Disponible sur : [https://cdn.uclouvain.be/public/Exports%20reddot/adri/documents/Sur_un_air_de\(1\).pdf](https://cdn.uclouvain.be/public/Exports%20reddot/adri/documents/Sur_un_air_de(1).pdf) (consulté le 28 juin 2019).
- RISPAIL M., (2005). « Les langues maternelles mises en chansons, mises en contacts : d’un objet social à un objet didactique » *in Plurilinguisme, pratiques langagières, enseignement. Pour une socio-didactique des langues*, Rispail M., dossier présenté en vue d’une Habilitation à Diriger des Recherches en Sciences du langage, sous la direction de Philippe Blanchet, pp. 237-255.
- RISPAIL M. (2008). « Evolution des conceptions de l’oral en FLS et FLE » *in Le français dans le monde : quel oral enseigner, 50 ans après le français fondamental*, n° 43, janvier 2008, coord. C. Cortier & R. Bouchard, Paris : Clé International, pp. 50-63.
- SAVOIE-ZAJC L., (2009). « Technique de la validation par triangulation » *in A. Mucchielli, Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*, Belgique : Arman-Colin, pp. 285-286.
- SOURIAU E., (1969). *La correspondance des arts*, Flammarion, Paris.
- TOTOZANI M., (2011). Petit niveau cherche chanson - la chanson francophone plurilingue en classe de FLE. *in Glottopol, variétés et diffusion dans l’espace francophone à travers la chanson*, Saint- Etienne : Université de Saint-Etienne, N17.

Annexe 1 : « Les Gens âgés »

*Les gens âgés écoutent la radio
 Mais on ne joue jamais des chansons pour eux
 Ce n'est pas payant.
 On leur vend des calmants, des pilules, des onguents,
 Mais ce n'est que l'amour dont ils ont besoin
 Comme médicament.
 Les gens âgés on les a oubliés
 Tout au fond des foyers où les gouvernements
 Les ont enfermés
 Bien souvent une fois par an, on viendra les visiter
 Des parents, c'est occupé...
 Une seule fois tous les ans on viendra les embrasser
 Ça oblige, le Jour de l'An.*

Refrain

*On est tous des vieux
 Qu'on le veuille ou non
 On s'ra un jour comme eux
 Même riches à millions
 On est tous des vieux
 C'n'est qu'une question de temps
 Heureux ou malheureux
 D'avoir eu des enfants.*

*Les gens âgés ne parlent même plus
 Ils ont trop à dire: leur vie à raconter...
 Qui va les écouter?
 Ils se courbent le dos et regardent leurs pieds
 Se demandent pourquoi au bout du chemin
 Ils sont arrivés.
 Ils ont tout donné: leur amour, leur santé
 Tout ça pour les enfants, ils ont tout sacrifié
 Même les rêves les plus grands
 Et du fond de leur prison ils relèvent parfois le front
 Quand ils viennent pour signer
 C'est quand vient la fin du mois et le chèque de leur
 pension
 Qu'on fait semblant de leur donner.*

*Les gens âgés ont le goût de pleurer
 Car ils ont tout le temps de renaître au passé
 Revivre leurs vingt ans...
 Ils n'ont rien oublié si leur dos a courbé
 C'est qu'ils ont trop souvent
 Porté les chagrins et les peines des enfants.
 Les gens âgés ont le temps de prier
 Car ils sont devenus au fil des années
 De simples enfants
 Ils demandent au bon Dieu de parfois penser à eux
 S'il a une minute ou deux
 Ils demandent souvent à Dieu pourquoi il a oublié
 De venir fermer leurs yeux...*

Dernier Refrain

*On est tous des vieux
 Qu'on le veuille ou non
 On s'ra un jour comme eux
 Même riches à millions
 On est tous des vieux
 C'n'est qu'une question de temps
 Chaque jour que l'on vit
 Nous rapproche du temps.*

Annexe 2 : chanson « Enfant autiste »

*Laisse- moi entendre ta voix, dissipe ce mutisme !
 Laisse- moi entendre ta voix, toi qui es ma plus belle joie !
 Dis quelque chose, si ce n'est qu'un seul mot
 Pour combler de bonheur cette demeure.
 C'est à travers tes yeux que l'aube se lève,
 Et que le soleil fait jour.
 Sur la cour de l'école, des rires d'enfants
 et un chant d'oiseau,
 Vas-y, l'enfant autiste,
 Surmonte ce silence déprimé
 Dégage-toi de ce repliement
 Et réjouis-toi parce que le parfum des fleurs, humant ton odeur,
 T'a envié, comme la couleur du Lys
 Dis quelque chose, si ce n'est qu'un seul mot
 Pour combler de bonheur cette demeure.
 C'est à travers tes yeux que l'aube se lève,
 Et que le soleil fait jour.
 Mon amour, c'est toi
 ma préoccupation et ma seule pensée.
 Non, tu ne me fais pas honte,
 Ô mon petit,
 Le plus beau des enfants,
 Sois le bienvenu
 Toi qui as illuminé notre monde
 Tu es la gaieté,
 Et une douce mélodie
 Qui a parcouru et contourné la terre
 Dis quelque chose, si ce n'est qu'un seul mot
 Pour combler de bonheur cette demeure.
 C'est à travers tes yeux que l'aube se lève,
 Et que le soleil fait jour.
 Laisse- moi entendre ta voix, laisse- moi entendre ta voix !
 Dissipe ce mutisme Ô l'enfant autiste !
 Non, tu ne me fais pas honte,
 Toi qui es ma plus belle joie
 Toi, tu es mon amour,
 Ma préoccupation et ma seule pensée
 Laisse- moi entendre ta voix, dissipe ce mutisme !*

AUTEURE :

Paulette AYOUB est Professeure des Universités en didactique des langues-cultures et en Sciences du langage à l'Université Libanaise et à l'Université de Balamand (Liban). Ses recherches portent sur plusieurs domaines : la didactique de l'oral, le plurilinguisme social et scolaire au Liban, l'exploitation des genres dans l'enseignement/apprentissage du français langue seconde, les technologies numériques et le technolecte commercial. Elle a publié plusieurs articles de recherche dont « L'enseignement/apprentissage de l'oral au Liban : obstacles et stratégies, le cas d'une séance observée dans une école publique » dans la *Revue Algérienne des Sciences du Langage*, en 2018

(<https://www.asjp.cerist.dz/en/article/70823>) et « Le texte poétique dans les manuels scolaires au Liban : de l'histoire et de la culture », dans la *Revue Algérienne des Lettres*, en 2020

(<https://www.asjp.cerist.dz/en/article/114430>).