

2. Étude de chansons au secondaire II, quelles pratiques, quelles recherches?

Si une place est régulièrement offerte à la chanson au degré primaire³, voire au secondaire I, cette dernière est très rarement étudiée au secondaire II. Utilisée pour l'étude de la compréhension orale et du vocabulaire en langues étrangères, ou lors de cours pour élèves allophones, elle n'apparaît pas dans les corpus d'analyse que les enseignants de français proposent à leurs élèves. Tout au plus est-elle utilisée parfois pour varier la manière d'aborder la poésie (présenter des interprétations de poèmes d'Aragon, Rimbaud ou Baudelaire par Léo Ferré, Serge Reggiani, etc.). Suite à une petite investigation personnelle au sein de mon établissement, j'ai constaté qu'un seul enseignant de français⁴ étudie des corpus de chansons avec ses classes, alternant entre les trois auteurs-compositeurs-interprètes suivants: Georges Brassens, Jacques Brel et Anne Sylvestre. C'est dire qu'aucune place n'est, au gymnase, accordée à l'étude de la chanson contemporaine...

La recherche en didactique, de même, se penche peu sur ces productions: je n'ai trouvé, dans les revues spécialisées, que deux propositions de séquence : dans *L'école des Lettres*, en 2005⁵, Martine Bérenguer propose une séquence d'analyse de quatre textes de chansons engagées⁶. Un numéro de la *Nouvelle revue pédagogique - collègue*⁷ est consacré à "la critique sociale, de la poésie classique au slam", analysant un corpus de textes hétéroclites (Victor Hugo, Boris Vian, NTM, Abl Al Malik, etc.). Par contre, aucune étude de la chanson ne figure dans la *Nouvelle revue pédagogique – lycée*.

Les publications ou séquences proposées autour de la notion d'engagement accordent parfois une place, bien que restreinte, à la chanson, au sein de corpus de textes poétiques⁸ ou de productions artistiques plus larges⁹. Le slam, enfin, de par sa proximité avec la poésie, est parfois utilisé dans le cadre d'ateliers d'écriture¹⁰.

³ Voir l'ouvrage suivant: MOISSON-DOUCET Nathalie et PINOT Jean-Laurent, *Écrire des chansons pour les chanter du CE1 au CM2*, Paris: éditions Retz, 2005.

⁴ Sous sa direction, trois élèves avaient de plus rédigé leur travail de maturité en 2002, *Chanter pour protester*, travail qui analysait des textes de Jean-Villard Gilles, Brassens, Brel, Anne Sylvestre, Pierre Perret, Jean Ferrat, Renaud, Michel Bühler et Sarclo.

⁵ BÉRENGUER Martine, "La chanson contemporaine engagée", in *L'école des lettres – second cycle*, n°10, 2005/2006, pp.45-59.

⁶ Les chansons suivantes sont analysées: *Anne, ma soeur Anne* de Louis Chédid (traitant de la montée de l'extrême droite en France), *Morts les enfants* de Renaud, *RMI* de M.C. Solaar et *L'hymne de nos campagnes* de Tryo.

⁷ DENUAULT Catherine, "La critique sociale: de la poésie classique au slam", in *La Nouvelle revue pédagogique - collègue*, n°621, janvier 2011, p.42-50.

⁸ CHOLLET Christine et DOUCEY Bruno, *La poésie engagée, anthologie*, Paris: Bibliothèque Gallimard, 2001.

⁹ PETON JC., JULLIAN LP. Camille, *Peintures, poésies et chansons engagées*, Marseille, 2009, http://www.ac-aix-marseille.fr/pedagogie/jcms/c_112929/fr/sequence-l-art-engage-poesie-peinture-chanson-rimbaud-eluard-vian-aragon-desnos-prevvert-jm-de-heredia-pierre-emmanuel (page consultée en mars 2014).

¹⁰ DUVAL Catherine, FOURCAUT Laurent, LE HOT Pilote, *20 ateliers de slam poésie, de l'écriture poétique à la performance*, Paris: éditions Retz, 2008.

3. De l'intérêt d'étudier des chansons au secondaire II

Si les textes de chanson sont si rarement étudiés au niveau postobligatoire, c'est sans doute à cause de certains préjugés qui réduiraient la chanson à une image populaire, non littéraire. De nombreux enseignants s'accordent pourtant à relever la qualité des textes d'un Brassens ou d'un Brel, mais ils ne songent sans doute simplement pas à accorder une place à ce genre au sein de leurs cours. En 1983, lorsque Paul Zumthor¹¹ abordait les spécificités de la poésie orale, il relevait que, depuis les 150 dernières années, la culture orale avait été abandonnée à des spécialistes (ethnologues, sociologues ou folkloristes) et que la chanson avait sans doute pâti des mêmes présupposés impliqués dans les termes de *folklore* et de *culture populaire*¹². Pourtant, il conviendrait de rappeler ici le lien originel entre poésie et chanson. À l'époque des trouvères, toute poésie est chantée¹³. Si la chanson dite *savante* a perdu peu à peu sa qualité même de chanson pour devenir poésie destinée à être lue, la chanson *populaire* a conservé durablement des liens étroits avec la poésie. Ainsi la frontière demeure floue entre poésie et chanson, comme Paul Zumthor le relève lui-même: « beaucoup de chansons *populaires* trouvent leur origine dans la littérature. Inversement, combien de poèmes, contes littéraires furent empruntés à la tradition populaire? »¹⁴ Ce dernier va jusqu'à affirmer que les chansonniers sont les « seuls *poètes oraux* jusqu'à nouvel avis produits par la civilisation industrielle »¹⁵. Il serait donc intéressant de reconnaître cette perméabilité entre les genres et, dans un cursus qui se doit d'octroyer une place importante à la poésie, de se montrer ouvert à la chanson.

La chanson offre un répertoire très riche de textes pouvant être soumis à l'analyse des élèves, et leur permettant d'exercer des outils propres à l'analyse poétique (versification, figures de style, polysémie, champs lexicaux, etc.) Mais les spécificités de ce genre lui donnent des caractéristiques propres qui offrent un intérêt particulier pour le travail en classe. Dans sa réflexion autour d'une grammaire de la poésie orale, Paul Zumthor relève que la singularité de la chanson tend à l'immédiateté de la réception ainsi qu'aux exigences de brièveté imposées aux chansonniers par les techniciens de la radio et les industriels du disque (3-4 minutes pour une chanson).

Ces contraintes entraînent des particularités thématiques et stylistiques:

- Intensité, tendance à réduire l'expression à l'essentiel

¹¹ ZUMTHOR Paul, *Introduction à la poésie orale*, Paris: Éditions du Seuil, 1983.

¹² *Ibid.*, p.21.

¹³ ROBINE Marc, *Il était une fois la chanson française*, Fayard, 2004, p.86.

¹⁴ ZUMTHOR Paul, *op.cit.*, p.25.

¹⁵ *Ibid.*, p.144.

- Jeux de suggestion, tendance au laconisme
- Structures syntaxiques particulières: fréquence de la parataxe, des affirmations brèves, exclamations, expressions impératives, énumérations, phrases nominales, etc.
- Jeux d'échos et de répétitions (refrain, litanie, parallélismes, anaphores, épiphores, etc.)
- Règles phoniques: rime, allitération, échos sonores, scansion des rythmes¹⁶.

Ces particularités donnent à l'étude de la chanson une exigence particulière; elles rendent nécessaire une attention au choix des mots, aux symboles, aux répétitions, afin de décoder le message ou les valeurs implicites qu'elle véhicule; elles appellent à une étude singulière de la forme, du rythme, du lien entre texte et musique qui font sa force et sa richesse.

Je relèverai également ici l'intérêt particulier qu'offre la chanson en classe de français, discipline qui, selon le plan d'étude actuel, « constitue le lieu privilégié de l'interdisciplinarité »¹⁷. La chanson permet d'aborder à la fois le texte, le contexte historico-politique, la musique (tonalité, mélodie, rythme), l'interprétation (visionnement de chanteurs/ses en concert) et l'analyse de l'image (visionnement de clips).

Enfin, l'étude de la chanson et particulièrement de la chanson engagée peut également enrichir la réflexion des élèves autour de thèmes actuels et les amener à se positionner par rapport à la société contemporaine. La chanson engagée est, aujourd'hui, évidemment beaucoup plus visible que la poésie engagée. « Elle contribue parfois grandement à la diffusion des idées, à la responsabilisation de chacun, à la prise de conscience des valeurs fondamentales à défendre. »¹⁸ Entrer en dialogue avec les élèves autour d'un répertoire commun de textes engagés est une expérience enrichissante qui permet des discussions fécondes, rend possible une meilleure connaissance de l'autre et de sa génération, invite chacun à se positionner, à assumer un discours personnel.

¹⁶ Certaines chansons pouvant privilégier cet aspect pour aboutir à la pure suggestion sonore, au détriment de la signification.

¹⁷ DGEP, *École de maturité*, année scolaire 2013-2014

http://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/dfj/dgep/dgvd/fichiers_pdf/PET_EM.pdf, p.20.

¹⁸ BÉRENGUER Martine, *op.cit.*, p. 45.

4. Définition et bref historique de la chanson engagée

4.1. Définition

Dans *La chanson politique en Europe*¹⁹, Céline Cecchetto et Michel Prat classent les chansons engagées en deux catégories:

- Les chansons dont le contenu est volontairement politique. Parmi celles-ci: les chansons engagées qui défendent des actions ou valeurs spécifiques, et les chansons satiriques qui ridiculisent, dénoncent certains régimes ou classes sociales.

- Les chansons qui deviennent politiques sous la pression du contexte socio-historique alors qu'elles ne l'étaient pas (*Lili Marleen*, *Bella ciao*). Ces chansons peuvent accéder au rang d'emblème, par exemple lorsqu'un interprète les inscrit dans une lutte particulière. Elles nous incitent, lorsqu'on étudie une chanson, à étudier les circonstances propres à la performance: « Changez de circonstance, le sens et la fonction sociale du texte reçu se modifient: un chant révolutionnaire devient chanson de marche, une chanson d'amour, un chant de contestation politique. »²⁰

Pour le travail en classe, nous pourrions opter pour une définition large de la chanson engagée telle que la propose Martine Bérenguer: « Une chanson est dite engagée lorsqu'elle exprime une prise de position librement assumée de la part de son auteur et/ou interprète, lorsqu'elle constitue une arme au service d'une cause. »²¹.

Nous pourrions également, comme cela a été le cas dans la séquence présentée ici, accorder un temps en classe à l'établissement d'une définition commune de la chanson engagée. En réfléchissant tout d'abord à la question du genre (qu'est-ce qui permet aux élèves de classer la chanson engagée dans le discours poétique ou argumentatif?), en réfléchissant ensuite à ce qui détermine l'engagement d'une chanson. Il s'avère alors clairement que cette définition est difficile à figer, qu'elle ne peut se passer d'un bref historique autour de la notion d'engagement (évoquant Hugo, Zola, Sartre et les intellectuels d'après-guerre...), qu'elle nécessite de discuter de l'engagement politique de l'artiste (sa chanson revendique-t-elle un rapport à l'action?), du contexte dans lequel il s'exprime (une même chanson peut se révéler dangereusement contestataire ou conformiste selon le lieu ou l'époque), de son appartenance ou non au système commercial que ses textes dénoncent, et enfin des thèmes débattus dans les chansons, ouvrant à l'étude plus large de filiations (influences réciproques d'artistes, reprises

¹⁹ CECCHETTO Céline et PRAT Michel (dir), *La chanson politique en Europe*, Bordeaux: Presses universitaires Eidôlon, 2008, p.10.

²⁰ ZUMTHOR Paul, *op.cit.*, p.149.

²¹ BÉRENGUER Martine, *op.cit.*, p.45.

de chansons d'un artiste par un autre, textes abordant des thèmes identiques et entrant en résonance dans la mémoire de l'auditeur, etc.)

4.2. Historique

Il serait illusoire d'espérer dresser ici une histoire exhaustive de la chanson engagée, tant la définition elle-même est floue et ouvre à un répertoire infini d'interprètes, de genres musicaux et d'influences diverses. Je me contenterai donc de poser ici quelques jalons, concernant essentiellement l'histoire de la chanson française.

On trouve des traces de chansons politiques dès le Moyen Âge : chansons de propagande durant les croisades, chansons antagonistes durant les guerres de religion, chansons satiriques durant le règne de Louis XIV ou Louis XV. Mais c'est autour de la Révolution française que la chanson est amenée à jouer un rôle historique : formidable outil de dénonciation, les chansons circulent bien mieux dans une société majoritairement analphabète que les écrits des grands philosophes du siècle, et contribuent à propager l'esprit de révolte. Durant les événements, les chansons se font radicalement révolutionnaires (*Ah' ça ira!*; *La Carmagnole*) ou commentent les événements au quotidien.

Le Directoire puis l'Empire voient fleurir les goguettes, sociétés chantantes où se produisent de simples amateurs, où règne une indépendance d'esprit qui sera sujette à la censure. Autour des événements de la Commune, la grande popularité de Jean-Baptiste Clément (*La Semaine sanglante*, *Le temps des cerises*) et d'Eugène Pottier (*Jean Misère* ou *L'Internationale*), va faire de la chanson l'expression artistique d'une couche sociale naissante, témoignant de sa dure réalité, et poser les bases de la chanson sociale moderne.

Durant la Belle Epoque, les cafés-concerts deviennent les hauts lieux de la production satirique pour un public populaire, tandis que les cabarets développent un répertoire plus littéraire et intellectuel²².

La Première Guerre mondiale voit déferler les chansons de propagande et impose une censure implacable à toute opinion ne respectant pas *l'Union sacrée*. Mais certaines chansons, circulant sous le manteau, joueront un rôle important dans la vague de mutineries qui paralysent une partie de l'armée en 1917, comme la célèbre *Chanson de Craonne* recueillie par Paul Vaillant-Couturier, qui dénonce les atrocités de la guerre.

Après la guerre, la chanson rebelle se politise: communiste (*Hardi camarades!*), socialiste (*le Chant des jeunes gardes*), anarchiste (*la Ravachole*), souvent moqueuse et grinçante

²² La figure marquante de l'âge d'or du cabaret est Aristide Bruant (1851-1925). Ses textes sont cependant dénués d'implication politique, contrairement à Jules Jouy (1855-1897), Gaston Couté (1880-1911) ou Montéhus (1872-1952) qui écrivent des textes combatifs et radicaux, subissant parfois la censure.

comme le succès de Paul Misraki, *Tout va très bien Madame la Marquise*²³.

Sous l'Occupation, la Résistance s'exprime beaucoup en poèmes²⁴ et chansons. Le *Chant des partisans* ou le *Chant des marais* font figure d'emblèmes du mouvement. Le souvenir de cette guerre inspirera durant plusieurs décennies des chansons célèbres (*L'affiche rouge*, poème d'Aragon chanté par Léo Ferré; *Nuit et brouillard* de Jean Ferrat; *Les Deux Oncles* de Brassens). L'antimilitarisme demeurera un des thèmes d'engagement les plus fréquents (*Le Déserteur* de Boris Vian; *La Colombe* de Jacques Brel, etc.).

À partir des années 50, le paysage de la chanson française va être chamboulé par l'arrivée de Félix Leclerc, Georges Brassens puis Léo Ferré, imposant l'image de l'auteur-compositeur-interprète et suscitant de nombreuses vocations (Jacques Brel, Barbara, Pierre Perret, Anne Sylvestre...). Nombre de ces artistes, anticléricaux, anarchistes ou communistes, rejettent l'ordre bourgeois, sa morale et ses représentants (*La mauvaise réputation*; *Les Bourgeois*; *Ni Dieu ni Maître*).

Les années 60 voient déferler la vague rock, musique de rébellion où la jeunesse exprime son rejet du modèle social de la génération précédente, musique qui va contribuer à « générer de nouvelles règles économiques en matière de spectacle » et « contribuer à susciter l'émergence de la jeunesse en tant que pouvoir économique »²⁵. Mai 68 voit naître une génération d'interprètes révoltés et provocateurs, inspirés des *protest songs* américaines (Woody Guthrie ou Bob Dylan): Maxime Le Forestier, François Béranger ou Michel Bühler. Les textes anarchistes d'Etienne Roda-Gil sont interprétés par la jeune vedette Julien Clerc (*La cavalerie*), Renaud écrit sa première chanson (*Crève salope*), Claude Nougaro chante *Paris Mai*. Antoine prône la liberté sexuelle, le pacifisme et met en garde contre le danger nucléaire. Michel Polnareff, Jacques Dutronc ou Gainsbourg provoquent par leur attitude anticonformiste.

Les années 1970 s'ouvrent à une grande liberté créatrice faite de courants et d'influences diverses (folk, punk, reggae ou hard-rock). Protéiforme, la nouvelle chanson casse les structures classiques du genre (Jacques Higelin, Brigitte Fontaine, Areski). L'écriture de chanson se renouvelle par l'accumulation d'images, l'association d'idées, le renouveau de la syntaxe et la fréquence des ellipses par exemple. Quant à l'esprit de révolte, une fois les espoirs de mai 68 retombés, il se fait plus doucement contestataire: « écolo, romantique, sans gros sabots, nouvel homme fragile, la révolte s'écrit entre les lignes contre l'esprit de

²³ Chanson qui critique l'optimisme forcené dont fait preuve le Front populaire devant la montée du nazisme.

²⁴ Voir les poèmes de Louis Aragon, Paul Eluard ou René Char.

²⁵ ROBINE Marc, *op.cit.*, p.125.

compétitivité »²⁶ (Louis Chedid, Alain Souchon, Francis Cabrel, Alain Bashung).

Pour de nombreux artistes, l'accession de la gauche au pouvoir en 1981 provoque un virage du politique à l'humanitaire et la naissance de la chanson caritative (Restos du cœur, Sol en Si). On défend moins une idéologie que des causes (Louise Attaque, Manu Chao). On prend conscience des problèmes environnementaux, critique le pouvoir de l'argent, milite contre le racisme et le Front national.

Le mouvement punk anarchiste britannique (The Clash, Sex Pistols, Crass...) influence le rock français alternatif des années quatre-vingt (Noir Désir, Négresses vertes, Mano Negra, Téléphone, etc.). Dans les années 90, de nouvelles générations issues ou vivant au contact des populations émigrées dans les cités des banlieues contestent la discrimination dont elles sont victimes (Zebda, *Le Bruit et l'odeur...*). Ainsi, au tournant du XXI^e siècle, l'interpellation sociopolitique s'incarne principalement dans la culture hip-hop et la musique rap, puis le slam.

Aujourd'hui, au sein d'une « société du spectacle » où la chanson « connaît des phénomènes d'engouement (...) d'une ampleur et d'une rapidité jamais connues jusqu'ici. »²⁷, la chanson engagée est menacée de récupération au sein de l'industrie du disque, réduite alors au statut de « simple divertissement ou d'apaisant défoulement »²⁸. L'exemple du rap illustre bien ce paradoxe. Censé porter la rage contestataire des banlieues, refusant l'hégémonie d'une classe sociale (et ethnoraciale) dominante, le rap reproduit parfois certains préceptes et normes en vigueur dans la société contemporaine, au risque de n'être plus qu'une entreprise commerciale lucrative.

²⁶ *Ibid.*, p.9.

²⁷ VERNILLAT France et CHARPENTREAU Jacques, *Dictionnaire de la chanson française*, Paris: Librairie Larousse, 1968, p.10.

²⁸ *Ibid.*, p.14.

5. Proposition de séquence d'enseignement sur la chanson engagée

5.1. Contexte

La séquence proposée ci-dessous a été expérimentée dans une classe de première ECGC, à la fin d'un travail de plus longue haleine autour du thème de l'insoumission et de l'indignation. Les élèves avaient écrit un texte poétique sur le modèle de structure anaphorique du poème *Soleil d'insoumission* de Paul Valet (« Je dis non à... »)²⁹. C'était, pour beaucoup d'entre eux, leur première expérience d'écriture poétique, et j'avais été agréablement surprise par la qualité des résultats et l'engagement des élèves dans ce travail. Si certains se plaisaient à jouer sur les mots et les sons, d'autres tenaient un discours politisé, m'interpelaient pour trouver les mots à même de formuler des révoltes encore en germe. Cette expérience m'avait donné envie de poursuivre le travail autour de l'indignation, pressentant que l'écriture de textes argumentatifs sur des sujets librement choisis permettrait aux élèves d'écrire des textes forts et convaincants. Nous avons alors lu et analysé en classe des extraits de l'essai de Stéphane Hessel, *Indignez-vous!*³⁰. Les élèves ont repéré les similitudes entre les deux textes (thème de la révolte, défense de valeurs personnelles) et les caractéristiques majeures différenciant ces deux types de texte, poétique et argumentatif. Ils ont ensuite choisi des sujets d'indignation, avec pour seule consigne de rédiger un texte, argumenté cette fois, le plus convaincant possible. Trois élèves écrivaient, individuellement, sur le même thème, en vue de comparer les textes lors d'une lecture à voix haute. Ces productions leur ont permis de bien percevoir la différence entre les genres poétique et argumentatif, et de se situer par rapport à leurs exigences respectives (évaluations en commun). Une séquence sur la chanson engagée m'a alors paru pertinente, offrant la possibilité aux élèves d'affirmer les compétences acquises dans les premières activités.

5.2. Objectifs de la séquence

Une séquence autour de la chanson engagée semble adéquate à un moment où les élèves ont acquis les principaux outils d'analyse, tant de textes argumentatifs que de textes poétiques.

Cette séquence commence par questionner les élèves sur le genre de la chanson engagée, afin de discuter ensemble des caractéristiques propres aux deux genres qui la constituent:

- argumentatif par la dénonciation ou la défense d'une cause, la formulation de thèses et arguments, même s'ils sont implicites ou ne sont pas organisés de manière aussi structurée

²⁹ Exercice emprunté à l'ouvrage de BON François, *Tous les mots sont adultes*, Fayard, 2005, p.127.

³⁰ HESSEL Stéphane, *Indignez-vous!*, Éditions Indigène, 2010.

qu'un texte argumentatif.

- poétique par le jeu sur les sons (rimes, allitérations, assonances, etc.), le rythme, les effets de répétition, etc.

L'étude de ce genre mixte permet donc de synthétiser de nombreux savoirs abordés durant le premier semestre, en lien avec le plan d'étude: à la fois « identifier et utiliser différents types de textes » et « comprendre les idées et les arguments d'un texte, tant implicites qu'explicites, reconnaître les moyens techniques et esthétiques mis en œuvre dans un texte littéraire et non littéraire. »³¹

De plus, certaines caractéristiques propres à la chanson (telles que définies précédemment) rendent l'analyse plus ardue et offrent un défi supplémentaire. Elles poussent les élèves à exercer certains outils d'analyse encore mal maîtrisés (être attentifs à la situation de communication, repérer les marques de modalisation, l'usage de vocabulaire connoté, les effets de style permettant de percevoir quelles sont les valeurs défendues et critiquées, etc.)

Ces outils seront enfin réactualisés lors de la phase finale d'écriture, quand sous forme de pastiche, les élèves auront l'occasion de créer leur propre chanson engagée sur le sujet de leur choix, et seront amenés à se poser naturellement les questions suivantes: au nom de qui vais-je parler et à qui m'adresser? Quelles images, quels mots vais-je choisir pour exprimer mon engagement, défendre certaines valeurs qui me tiennent à coeur? Quelles figures (de répétition, d'opposition, etc.) seront à même de donner force et musicalité à mon propos?

Enfin, cette séquence possède l'objectif de développer l'esprit critique et civique des élèves. Grands *consommateurs* de musique, les élèves sont constamment confrontés à des chansons qui veulent les convaincre de différentes thèses, sans qu'ils en soient forcément conscients. La maîtrise de procédés argumentatifs en chanson leur permettra d'analyser finement ces productions afin de mieux apprécier le point de vue et le travail d'écriture de leur auteur. Cette compréhension approfondie devrait également leur offrir un regard plus aiguisé sur la société contemporaine (quels travers, quelles injustices, quelles valeurs sont dénoncés?), et leur permettre de mieux se situer personnellement par rapport à ces critiques.

5.3. Présentation de la séquence

La séquence proposée se déroule en trois temps: présentation par l'enseignante et analyse en classe de trois chansons engagées ; présentation par groupes de trois élèves d'une chanson librement choisie; écriture individuelle d'une chanson engagée.

³¹ DGEF, École de culture générale et de commerce, année scolaire 2013-2014
http://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/dfj/dgef/dgvd/fichiers_pdf/PET_ECGC.pdf, p.16.

5.3.1. Analyse de trois chansons proposées par l'enseignante

Présentation des chansons

Le choix des trois chansons à analyser se base sur le souhait de couvrir trois périodes, trois genres musicaux et trois situations de communication différents afin de comparer les spécificités de ces textes qui, néanmoins, formulent tous une critique de la société et de ses valeurs dominantes:

- Jacques Brel, *Ces gens-là*, 1966.
- Noir Désir, *Un homme pressé*, 1998.
- Cabatzi, *Robots*, 2013.

Dans *Ces gens-là* de Jacques Brel (1966), un personnage-narrateur se confie à un *Monsieur* auquel l'auditeur peut s'identifier, à qui il critique le mode de vie petit-bourgeois, ses valeurs et son intolérance. Dans *Un homme pressé* de Noir Désir (1998), le chanteur se met dans la peau de *l'homme médiatique* dont il critique le mode de vie et les valeurs, dans un même procédé de confession à un auditeur *complice*, mais ici avec le résultat inverse: l'auditeur se distancie du personnage dont la duplicité et les abus sont mis à jour. Enfin, dans *Robots* de Cabatzi (2013), la voix prise en charge par le chanteur est celle de la société de consommation qui adresse ses ordres à des auditeurs *soumis*, autre dévoilement d'un discours implicite qui cherche à faire des citoyens des robots incapables de penser et d'agir, uniquement préoccupés de leur confort et bonheur personnel.

Méthode d'analyse

Le document distribué aux élèves propose neuf questions qui visent à guider une analyse approfondie de la chanson grâce à l'utilisation d'outils abordés durant le premier semestre:

1. Présentez en deux mots le/la chanteur/se, le groupe
2. Quelle est la situation de communication dans cette chanson (qui parle à qui)?
3. De quoi parle cette chanson? Quel est son thème principal?
4. Quelle critique est formulée? Envers qui/quoi?
5. Soulignez dans le texte les éléments qui permettent de reconnaître la prise de position de l'auteur (modalisation)
6. Au nom de quelles valeurs cette position est-elle défendue?
7. Y a-t-il des oppositions marquées dans cette chanson?
8. Y a-t-il des figures de style marquantes, des effets de répétition, des jeux sur les mots, le rythme ou les sonorités, qui créent un effet particulier dans cette chanson?
9. Quels liens peut-on faire entre la mélodie/le rythme et les paroles de la chanson?

Le questionnaire, relativement long et détaillé, vise à fonctionner comme rappel des différents outils d'analyse et permettre une lecture approfondie des textes basée sur des éléments précis, démarche qui demeure difficile à instaurer chez les élèves qui ont tendance à *sortir* du texte et ne pas se servir des formulations détaillées pour justifier leur interprétation.

Il offre aux élèves une méthode de questionnement guidant l'interprétation de la chanson, tant pour cerner le message, expliciter les valeurs, que pour ouvrir à la multiplicité des interprétations possibles. Ainsi, les trois chansons proposées par l'enseignante sont volontairement complexes, nécessitant à la fois cet effort de *décodage* et résistant suffisamment à l'interprétation pour susciter questions et débats.

Enfin, la question 9 ouvre la réflexion sur une des spécificités de la chanson: le lien entre musique et paroles. Nous pouvons par exemple relever le figuralisme à l'œuvre dans certaines chansons³²: la mélodie ascendante et le rythme amplifié à l'évocation de Frida dans *Ces gens-là* de Brel, le martèlement régulier chez Cabadzi évoquant les marches militaires (à rapprocher du champ lexical de la guerre) ou figurant la robotisation des individus (champ lexical des automates).

5.3.2. Présentation de chansons choisies par les élèves

Dispositif de travail

Suite à l'écoute et l'analyse des trois premières chansons, les élèves sont invités à créer des groupes de trois, et à choisir une chanson engagée qu'ils souhaitent présenter devant la classe. Ils apportent les documents suivants:

- le texte en format papier afin de l'annoter durant la phase d'analyse
- le texte sur clef USB afin de pouvoir projeter les paroles sur écran
- la chanson en format mp3 (ou visionnée directement sur youtube puisque la plupart des classes sont équipées d'écrans et du réseau internet)

Les groupes disposent d'environ vingt minutes pour analyser leur chanson. L'enseignante reste à disposition pour toute question durant ce temps de préparation. À l'issue de ce temps d'analyse, l'ordre de passage est tiré au sort. La présentation durant environ 15 minutes par groupe, cette activité couvre trois à quatre périodes.

Adaptation de la méthode d'analyse

De par son souci d'exhaustivité, le premier questionnaire d'analyse s'est révélé long et quelque peu laborieux pour les élèves. Ainsi, en deuxième partie de séquence, un choix de

³² Traduction des images du texte par des moyens analogiques, mélodiques ou rythmiques.

simplification a été opérée pour retenir les questions suivantes:

1. Présentez en deux mots le/la chanteur/se, le groupe
2. Quelle est la situation de communication dans cette chanson?
3. Quelle critique est formulée? Envers qui/quoi?
4. **Qu'est-ce qui vous permet de le dire?** Soulignez dans le texte l'emploi de certains termes (modalisation), figures de style (répétitions, antithèses, etc.).
5. Selon vous, quelles sont les valeurs critiquées ou défendues dans cette chanson?
6. Pourquoi aimez-vous cette chanson?

Ce second questionnaire vise à développer l'autonomie des élèves dans l'analyse et la présentation de leur chanson, en leur demandant d'apporter des preuves de l'engagement de l'auteur à travers son texte, et d'expliquer la raison pour laquelle ils présentent cette chanson plutôt qu'une autre.

Il met également en évidence la place cruciale de l'auditeur qui, comme tout récepteur de message, est co-constructeur du sens d'un texte, mais qui l'est d'autant plus si l'on tient compte des caractéristiques fortement affectives de la chanson: connues par coeur, chantées dans la solitude ou entonnées en commun en concert, les chansons entrent en résonance avec des trajectoires de vie, des événements ou périodes particuliers et en deviennent indissociablement liées.

Ainsi, dans cette seconde étape de la séquence, une plus grande liberté est laissée aux élèves, tant dans le choix des chansons que dans l'interprétation qu'ils en font. Lors de la présentation orale, les réactions de l'enseignante visent essentiellement à pousser les élèves dans l'approfondissement de leur réflexion, à systématiser la démarche d'appui sur le texte, à faire des liens avec d'autres chansons engagées sur le même thème, à susciter le débat en distribuant la parole.

Bilan

Au terme de cette étape, les élèves possèdent un document où ils ont noté la définition de la chanson engagée définie en commun, la liste des chansons présentées et le thème de chaque chanson. Ce thème peut être parfois défini facilement, mais pour d'autres chansons il peut demeurer sujet à controverse. Ainsi, lors de la séquence testée en première ECGC, les chansons suivantes ont été analysées et présentées par les élèves:

- *Je porte plainte*, Tunisiano: critique de la police, de ses méthodes discriminatoires et humiliantes (liées au principe de tolérance zéro)

- *Africain*, Sexion d'assaut: la domination occidentale sur l'Afrique, le racisme
- *College Boy*, Indochine: la discrimination à l'école, l'homophobie
- *Hero of war*, Rise against: la guerre d'Irak (chanson antimilitariste)
- *Humain à l'eau*, Stromae: les conséquences désastreuses de la course au progrès sur l'état de la planète et la vie des peuples indigènes (chanson écologiste).
- *Jeunesse lève-toi*, Damien Saez: message d'insoumission, invitation de la jeunesse à prendre la parole, à rêver un autre monde possible.
- *Sommeil*, Stromae: insatisfaction chronique provoquée par notre société qui nous pousse à atteindre un bonheur de façade? Hypocrisie de ceux qui font semblant d'être heureux? Mauvaise conscience d'un père ayant abandonné son fils?

5.3.3. Écriture d'une chanson engagée

Dispositif d'écriture

Au terme des deux premières étapes de cette séquence, les élèves possèdent une meilleure représentation de la chanson engagée, tout en étant conscients de la complexité de cette notion et des paramètres à prendre en compte pour en discuter. La question de leur propre engagement leur est alors posée: « aujourd'hui, qu'est-ce qui vous concerne? Pour quelle cause seriez-vous prêts à vous engager? Quelles valeurs voulez-vous défendre? La chanson étant un outil puissant pour diffuser un message, quel message voulez-vous faire passer? »

Un travail de collaboration pourrait être instauré à ce stade avec l'enseignant/e de musique afin de créer, individuellement ou par groupe de deux, une chanson (musique et paroles). Mais dans le cas présent d'une classe de 25 élèves, un tel travail individuel de création n'a pas été jugé possible par l'enseignant de musique. Il a semblé plus judicieux d'offrir aux élèves le cadre sécurisant du pastiche, en leur proposant de *calquer* leur texte sur une chanson préexistante. Cet exercice prenait également sens après les discussions mettant en évidence les filiations fréquentes dans l'histoire de la chanson. L'écriture d'une chanson invitait donc les élèves non seulement à s'exprimer, mais à insérer leur discours dans une histoire, en dialogue avec d'autres artistes.

Dans le cadre de la séquence testée, les élèves ont à disposition leurs deux premiers textes (« Je dis non à ... » et le texte d'indignation sur un sujet choisi); ils peuvent y puiser un thème, des idées ou formules percutantes, et sont invités à les réactualiser dans l'écriture d'une chanson: utiliser des phrases fortes pour un refrain, une anaphore ou épiphore, chercher les effets de rythme, de reprises, de jeux sur les mots, etc. Ils sont également invités à réfléchir à une situation de communication pertinente (confession à la première personne, critique

adressée à la deuxième ou à la troisième personne du pluriel, prise en charge du discours critiqué, etc.) Ils sont enfin encouragés à imaginer des personnages ou détails concrets afin de rendre leur propos plus poignant.

Dans le cadre d'une autre séquence qui n'aurait pas travaillé préalablement sur le thème de l'indignation, cette étape pourrait avoir lieu au moment de l'atelier d'écriture, en demandant aux élèves d'écrire une liste de ce qu'ils souhaitent dénoncer, de choisir un thème dans cette liste, d'écrire un texte en prose sur ce thème puis de le retravailler en vue d'en faire un texte de chanson (disposer les phrases en vers, supprimer tout ce qui est inutile, viser l'effet de suggestion, etc.).

À part le plaisir d'exprimer son point de vue tout en s'appropriant la mélodie d'un autre, la phase d'écriture vise à mettre en pratique des éléments analysés précédemment : réfléchir à une situation de communication efficace pour faire passer son message, chercher à exprimer une thèse, des arguments et des valeurs de manière implicite, développer ses capacités à jouer sur les mots, les sonorités, les effets de répétitions, etc.

Critères d'évaluation

Dans le cadre d'un travail privilégiant l'engagement des élèves, l'exploration et la créativité, il semble préférable de mettre en place des critères d'évaluation peu contraignants. Les critères suivants ont été retenus:

- Les paroles respectent le canevas mélodique et rythmique de la chanson choisie comme source d'inspiration
- Un thème est développé au long du texte
- Les paroles sont engagées, font passer un message
- La situation de communication est pertinente par rapport au propos
- La thèse et les arguments sont exprimés de manière implicite (à l'aide de situations, d'images, de symboles, d'effets de style, etc.)
- Le texte joue sur les sonorités (assonances, allitérations, rimes selon souhait...)
- Le texte joue sur le rythme (refrain, effets de répétitions, d'anaphores, de reprise).
- Les paroles font preuve de créativité et de sincérité.
- Maîtrise de la syntaxe et de l'orthographe.

François Bon, dans le recueil d'articles *Apprendre l'invention*³³, propose une grille d'évaluation de huit rubriques dont certaines pourraient également bien convenir à ce type de travail: richesse dans le sensible et l'imaginaire, résonance du monde et inscription du dehors,

³³ Bon François, *Apprendre l'invention*, Publie Papier, 2012, <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2012/10/19102012Article634862247572207323.aspx>

dialogue avec l'énoncé ou la contrainte, audace de structure et affirmation formelle, qualités de chant et de rythme, résonance intellectuelle et culturelle, maîtrise des syntaxes, conventions d'orthographe et grammaire.

5.4. Évaluation de la séquence menée

5.4.1. Évaluation des activités d'analyse

Il semble intéressant de présenter ici une évaluation sommaire de la séquence menée afin d'en tirer quelques conclusions propres à guider de futures séquences d'enseignement sur le même sujet. Le choix des trois chansons proposées par l'enseignante a présenté l'intérêt et les défauts suivants:

Les deux premières chansons étaient connues des élèves, sans qu'ils se fussent pour autant sérieusement penchés sur les paroles. Les élèves ont apprécié de mieux comprendre leurs enjeux, et perçu l'intérêt d'entrer dans le corps du texte afin d'en clarifier le sens. Les chansons avaient été choisies de manière à ce qu'une fois mieux comprises, elles permettent aux élèves d'acquérir un regard plus aiguisé et critique sur la société contemporaine, et les amènent à réfléchir à leurs propres valeurs. Ce choix s'est révélé d'autant plus important que celui des élèves, lors de la seconde étape, était très différent: visiblement plus adeptes des grandes causes (dénoncer la guerre, l'homophobie, le racisme), les élèves ne se percevaient pas forcément comme des *acteurs* contestataires, et certains confondaient *engagement social* avec, pour reprendre leurs termes, l'importance de « s'engager pour réussir sa vie » ou « trouver sa place au sein de la société ». Le corpus étudié en première partie de séquence me permettait donc de les confronter à d'autres visions des choses, de mettre à jour des problématiques qui pouvaient les concerner directement.

Par contre, la complexité des textes a rallongé le temps prévu pour la première partie de la séquence et rendu le travail laborieux. L'analyse nécessitait des connaissances sociologiques et politiques préalables que les élèves ne possédaient pas. Par exemple, s'ils comprenaient bien que *Ces gens-là* critique un groupe de personnes, ils ne possédaient pas les notions de classe sociale, ou des valeurs qui sont traditionnellement reprochées au milieu bourgeois. De même, le personnage-narrateur d'*Un homme pressé* demeurait flou pour eux, les élèves n'ayant pas la conscience des réseaux d'influences économique-médiatiques actuels pour comprendre quel type de système est critiqué. Enfin, autant dans *Un homme pressé* que dans *Robots*, la prise en charge par le chanteur du discours visé par la critique rendait complexe l'appréhension des valeurs dénoncées ou défendues.

L'analyse à l'oral de chansons choisies par les élèves a constitué une étape intéressante et

stimulante du travail. Les chansons sélectionnées étant très différentes dans leurs styles musicaux, thèmes et registres de langue, elles ont suscité de multiples réactions au sein de la classe: les élèves interrogeaient les textes, les images des clips, interpelaient le groupe qui avait analysé la chanson, enrichissaient cette dernière de multiples interprétations.

Cette étape a nécessité, de ma part également, une très grande disponibilité, demandant d'intervenir, de rebondir et de faire des liens pertinents pour les élèves sur des sujets qui n'avaient pas pu être préparés auparavant. Il semble enfin que cette étape ait considérablement facilité l'implication et l'inspiration des élèves lors de la phase d'écriture.

5.4.2. Évaluation de l'activité d'écriture

Les discussions autour de la notion d'engagement ont incité les élèves à écrire des textes sur des sujets qui les touchaient plus directement. Finalement, peu d'entre eux ont repris des éléments des rédactions précédentes, préférant se lancer dans un nouveau défi d'écriture. Les deux périodes consacrées à l'écriture de leur chanson m'ont permis de constater qu'il s'est agi d'un moment de forte implication: les élèves, écouteurs sur les oreilles, stylo dans la main, dictionnaire ouvert, étaient absorbés dans leur tâche. Certains sont entrés en dialogue avec les paroles de la chanson pastichée, d'autres les ont radicalement modifiées, transformant une chanson d'amour en chanson engagée par exemple.

« Écrire, c'est aussi une manière inimitable d'inventer sa liberté »³⁴. Cette affirmation de Hubert Haddad met en évidence ce que je nommerais le triple enjeu de cette phase d'écriture: exprimer son individualité, son point de vue sur un sujet choisi; le faire à travers une expression singulière, le déploiement d'un propre rapport au langage; et enfin, dans le cadre d'un texte engagé, écrire pour exprimer une révolte, pour revendiquer sa liberté. Cet exercice prend particulièrement sens dans une classe où l'écriture libre a été peu exercée durant la scolarité obligatoire, où les élèves n'ont pas eu l'occasion de construire un rapport singulier et créatif au langage. Jacqueline Lafont-Terranova décrit bien ce phénomène: « Certains élèves (...) vivent l'écrit comme un impossible lié à leur histoire. On peut au contraire leur rouvrir ce champ et remettre ainsi en activité des espaces jusque-là censurés, plus ou moins interdits. Dès lors, tout redevient possible pour l'imaginaire et ses expressions. »³⁵ L'apport des exercices d'écriture serait dès lors non seulement de stimuler la créativité, « mais de changer le rapport à l'écriture des élèves, les aidant à se constituer comme sujet-écrivain »³⁶.

³⁴ HADDAD Hubert, *Le Nouveau Magasin d'écriture*, Zulma, 2006, p.854.

³⁵ LAFONT-TERRANOVA Jacqueline, *Se construire, à l'école, comme sujet-écrivain: l'apport des ateliers d'écriture*, Presses universitaires de Namur, 2009, p.861.

³⁶ *Ibid.*, p.118-119.

Pour qu'une telle transformation soit possible, il est nécessaire d'inciter les élèves à écrire régulièrement, afin de permettre à tous de dépasser *l'angoisse de la feuille blanche* et de faire germer un rapport au langage singulier et explorateur. Cette régularité des activités d'écriture n'ayant pu être mise à l'œuvre dans le cadre de cette classe de première ECGC, j'ai pu observer de larges disparités, tant dans le plaisir ressenti par les élèves dans la phase d'écriture, que dans la *qualité* des résultats. C'est pourquoi, après évaluation et remarques communiquées aux élèves, une étape de réécriture leur a été proposée, afin que les élèves frustrés par leur premier texte puissent le retravailler et aboutir à un résultat plus gratifiant. Cette réécriture s'est faite directement sur ordinateur, les textes étant également mis en page et envoyés à l'enseignante en vue de réaliser une petite brochure. Mes remarques et propositions incitaient les élèves, dans cette seconde étape, à supprimer tous les éléments accessoires afin de resserrer le propos, privilégier l'effet de suggestion, la force des mots et des images.

5.4.3. Bilan formulé par les élèves

À la fin de la séquence consacrée à la chanson engagée, deux questions ont été soumises aux élèves par écrit:

- qu'est-ce qui vous a plu/déplu?
- qu'avez-vous appris?

De nombreux élèves ont exprimé le plaisir ressenti à aborder l'analyse de texte par un autre biais, « différent des cours habituels », « moins lourd », plus proche de leurs intérêts personnels. La musique étant particulièrement appréciée à cet âge, et parfois proche de leurs loisirs (certains élèves chantent, jouent d'un instrument, composent), ils avaient le sentiment de pouvoir faire plus facilement un lien entre les cours et leur vie, ce qui les a sans doute aidés à s'investir dans les tâches. Ils ont aimé acquérir des connaissances sur l'histoire de la chanson, découvrir de nouveaux textes, prendre conscience de la puissance de la chanson en tant que vecteur de messages, réfléchir au lien entre mélodies et paroles.

Plusieurs élèves ont apprécié la plus grande liberté qui leur avait été laissée durant cette séquence: « laissés à eux-mêmes », « plus libres avec ce qu'ils devaient faire », plus autonomes.

Enfin, le fait de ne pas avoir mis l'accent sur certains aspects formels (orthographe, syntaxe), a permis aux élèves de s'engager différemment dans l'analyse et l'expression personnelle: « nous avons pu exprimer nos sentiments par la présentation d'une chanson qui nous tenait à cœur », « mieux connaître les autres, car les chansons en disent long sur les gens », « découvrir les messages cachés, les causes défendues dans des paroles qui semblaient

banales », « apprendre à chercher le vrai sens des musiques que nous écoutons au lieu de juste écouter le son, la mélodie. »

Ainsi, ceux qui pourraient craindre que l'aspect plus *récréatif* d'une telle séquence fasse passer inaperçus les apprentissages visés, auraient grâce à ce bilan le moyen d'être rassurés. Les élèves se montrent tout à fait conscients qu'à travers l'analyse de chansons ils « abordaient la poésie », « la langue », qu'ils apprenaient à analyser un texte plus en profondeur: « si l'on se concentre un peu et qu'on décortique les paroles, on a accès au vrai message de la chanson, à la cause qu'elle défend ». Cette dernière remarque permet de constater que l'un des objectifs prioritaires de cette séquence a été fortement travaillé: automatiser une démarche d'analyse faisant entrer les élèves dans le corps du texte afin d'en clarifier le sens. Enfin, certains ont également retenu la place du lecteur / auditeur dans le sens du message véhiculé, frappés par le fait que « certaines chansons puissent être interprétées de différentes façons ».

Quant à l'étape d'écriture d'une chanson engagée, elle a visiblement constitué un moment fort de cette séquence. Certains élèves se sont sentis mal à l'aise dans cet exercice, ont souffert de ne pas « avoir d'inspiration », d'être « forcés à exprimer leurs sentiments » ou à faire preuve d'un « talent qui n'est pas à la portée de tous ». Mais la plupart ont exprimé le plaisir ressenti lors de l'écriture de leur chanson, la possibilité de développer « leur imagination et leur inventivité », « l'art de faire passer un message par des situations, exemples ou sous-entendus », l'affirmation de soi lorsqu'on peut « dénoncer quelque chose fermement ». Ainsi, si certains ont eu le sentiment, à travers cette expérience, d'avoir amélioré leurs compétences d'écriture, d'autres ont mis en avant la puissance de faire passer un message qui leur tenait à cœur, de « saisir cette petite occasion pour transmettre au monde nos idées ». Il est donc gratifiant de noter que le triple engagement visé par cette séquence a été ressenti par les élèves: engagement nécessaire à l'interprétation d'un texte, engagement dans l'expression de soi, engagement dans le rapport à la société contemporaine. La qualité des chansons écrites en témoigne (annexe VI).

7. Quelques recommandations pour l'étude de la chanson engagée

Suite à l'évaluation de la séquence menée, je proposerai dans cette dernière partie quelques recommandations pour l'étude de la chanson engagée, et quelques pistes d'approfondissement pour guider le travail d'enseignant(e)s désireux/ses de s'inspirer de la présente recherche.

La première remarque semblera sans doute évidente: quels que soient les objectifs suivis dans une séquence autour de la chanson, l'enseignant(e) devrait sélectionner des textes qu'il/elle apprécie et qu'il/elle a envie de faire découvrir, de défendre auprès de ses élèves. Le dialogue me semble également essentiel: donner aux élèves la possibilité de partager les textes qu'ils apprécient, être à l'écoute de leurs goûts musicaux sans jugement, être disponible au dialogue en faisant des liens entre les chansons qu'ils présentent et d'autres textes sur le même thème. Afin d'éviter les lourdeurs de la première étape d'analyse, je proposerais de varier davantage les activités. On pourrait par exemple imaginer d'alterner les présentations: au lieu d'analyser à la suite les trois chansons proposées par l'enseignant(e), il serait possible de le faire à différents moments de la séquence de présentation des chansons d'élèves. Finalement, afin de mieux préparer les élèves au défi, difficile, d'écrire une chanson engagée, il serait nécessaire de leur permettre d'exercer suffisamment l'écriture créative tout au long de l'année.

J'évoquerai encore ici quelques pistes qui, faute de temps, n'ont pu être abordées dans le cadre de cette séquence, mais qui pourraient être investiguées dans un autre travail:

- développer davantage l'analyse musicale, en collaboration par exemple avec l'enseignant(e) de musique. Le Collège de Marseille propose par exemple un plan-type³⁷ très détaillé pour analyser une chanson, avec des suggestions d'adjectifs pour décrire la nature et la qualité de la voix, le caractère de la chanson (gaie, puissante, triste, calme, etc.), la manière de chanter, les émotions, la mélodie ou l'accompagnement instrumental. Christophe Traïni, dans *La musique en colère*³⁸, propose un tableau se rapportant à « la communication musicale et l'expression des émotions »: le mode, le tempo, la hauteur, le rythme, l'harmonie et le volume, selon qu'ils sont majeurs/mineurs, lents/rapides, etc. permettent de définir l'expression de certaines émotions: sérieux, tristesse, romantisme, sérénité, humour, excitation, majesté, effroi, etc.

³⁷ Collège de Marseille, Plan-type détaillé pour analyse d'une chanson, http://www.clg-chartreux.ac-aix-marseille.fr/spip/IMG/pdf/plan_type_detaille_pour_analyser_une_chanson.pdf (page consultée en janvier 2014)

³⁸ TRAÏNI Christophe, *La musique en colère*, Paris: Presses de Sciences Po, 2008, p.12.

- analyser davantage l'interprétation du chanteur ou les clips, profitant des nombreuses possibilités offertes par la présence des écrans et d'internet dans les classes (youtube, etc.); donner aux élèves quelques outils d'analyse d'image.
- travailler autour de la notion de filiation et de reprises: chansons réinterprétées par d'autres chanteurs qui, ainsi, situent leur engagement dans une histoire (*Paris Mai* par Abd Al Malik; *Ces gens-là* par Noir Désir, etc.).
- travailler sur un thème spécifique au travers de plusieurs chansons de différentes époques: dénonciation du fascisme (*La bête est revenue* de Pierre Perret, *Anne, ma soeur Anne* de Louis Chedid, *Fils de France* de Damien Saez), défense de l'écologie (*La montagne* de Jean Ferrat, *L'hymne de nos campagnes* de Tryo, *Respire* de Mickey 3D, *Humain à l'eau* de Stromae, etc.); demander aux élèves de rechercher des chansons portant sur un même thème, afin d'augmenter le répertoire.
- approfondir le travail autour de la notion d'engagement, transmettant aux élèves davantage de connaissances historiques, mettant en évidence le rôle de la chanson dans certains combats, le lien entre le message porté par certains artistes et leur engagement politique, etc.

MCours.com