

TROUVER LA «BONNE CHANSON»: OÙ NOUS CONDUIT LE CHOIX D'UNE CHANSON DANS UN CONTEXTE DIDACTIQUE?

Was macht ein gutes *Chanson* im Fremdsprachenunterricht aus? Die Frage der Auswahl ist heute umso wichtiger, als neue Medien – das Internet und die Plattformen, die sich dort entwickelt haben – den Nutzerinnen und Nutzern ermöglichen, von Ressourcen zu profitieren, die vor ein paar Jahren noch unbekannt und sogar undenkbar waren. Um die "schulische Legitimität" eines Liedes zu definieren, wird zunächst im Hinblick auf implizite und explizite Auswahlkriterien ein Korpus von verschiedenen aktuellen Unterrichtsmaterialien analysiert und anschliessend mit Kriterien konfrontiert, die aus der neueren didaktischen Literatur hervorgehen. Die Analyse zeigt, dass die Auswahlfaktoren sehr heterogen sind; dazu zählen die sprachliche Qualität und Komplexität, die kulturelle Legitimität und insbesondere die Macht des *chansons*, Emotionen zu wecken.

Philippe Cuenat | FHNW



Philippe Cuenat enseigne le français langue étrangère à la Pädagogische Hochschule de la Fachhochschule Nordwestschweiz (FHNW) au niveau Sekundarstufe 1.

J'enseigne le français langue étrangère à la Haute Ecole pédagogique de la *Fachhochschule Nordwestschweiz* (FHNW) à des futurs enseignants du niveau secondaire 1 dont le niveau s'étale de B2 à C2. Il m'arrive dans ce cadre de consacrer des cours à la chanson, le but étant de susciter des activités de communication à partir de documents authentiques, donc des activités d'écoute et non de chant, précision certainement importante. Comme tout enseignant utilisant régulièrement des chansons, j'ai vite été confronté face à ce support non seulement à des questions d'ordre didactique mais aussi de choix. En particulier, qu'est-ce qu'une bonne chanson en matière d'enseignement? Cette question du choix est aujourd'hui d'autant plus importante que les nouveaux médias – internet et les plateformes qui s'y sont développées – ont permis aux usagers de bénéficier de ressources qui étaient inconnues et même impensables il y a encore quelques années. Donc que faire de cette richesse et comment l'aborder? Tout enseignant se forge évidemment des critères plus ou moins empiriques pour répondre à cette question. Pour définir

quelle peut être la «légitimité scolaire» d'une chanson, j'aimerais me pencher sur un corpus déjà constitué – celui que forment différents supports didactiques de FLE –, pour voir dans un premier temps quels critères, explicites ou implicites, on peut dégager de ce corpus et les confronter ensuite à des critères émergeant de la littérature didactique récente.

Le choix d'une chanson

Commençons par une anecdote¹. Dans un de mes cours, j'invite les étudiants à choisir eux-mêmes une chanson sur la base d'une consigne aussi simple que possible, destinée à favoriser une communication orale relativement informelle: «Apportez une chanson de votre choix, préparez-en le texte de manière à être capable de le reformuler brièvement et d'en discuter avec les autres participants et soyez à même de dire pour quelles raisons (musicales, esthétiques, affectives, pédagogiques, etc.) vous l'avez choisie.»

Récemment un étudiant a apporté un titre de Plastic Bertrand, *Astérix est là*. Pour motiver son choix, il a dit que la chanson lui plaisait mais il a surtout ex-

¹ Je profite de l'occasion pour exprimer ma reconnaissance aux participant-e-s des cours de *Kontextstudien* de Brugg et de Bâle 2014, 2015, 2016 et 2017 pour leur apport à ces réflexions.

pliqué qu'elle lui paraissait susceptible d'être utilisée dans un cours de langue au niveau secondaire 1. La discussion qui a suivi (entre participants de niveau B2-C2, rappelons-le) a rapidement évacué la question du jugement de goût pour se pencher sur les raisons pédagogiques. D'où il est ressorti qu'en fait la chanson n'était pas adaptée au niveau prévu. Si la morphosyntaxe d'*Astérix est là* ne pose en effet pas de problèmes insolubles, son lexique convoque cependant beaucoup trop d'expressions idiomatiques ou de références socioculturelles implicites pour être accessible à des élèves de secondaire 1 – sans parler du chant qui ne contribue guère à faciliter la compréhension des paroles. Mais le bilan de la discussion n'était pas complètement négatif dans la mesure où il a été conclu que si la chanson ne pouvait pas vraiment servir de support d'apprentissage, elle pouvait en revanche être utilisée pour «illustrer» ou «prolonger» une séquence dont la base aurait été une planche extraite des célèbres aventures d'Astérix.

Cette brève anecdote résume assez bien les critères qui peuvent motiver le choix d'une chanson – et par extension ce qui fait d'elle une «bonne» chanson: en premier lieu fixer un niveau d'apprentissage et, deuxièmement, déterminer une tâche ou un objectif clairs. Mais il faut bien avouer aussi que ces critères font de la chanson un objet *ad hoc* – adapté à un objectif didactique quelque peu réduit – et qu'ils ne nous disent pas grand-chose des raisons intrinsèques qui conduisent au choix d'une chanson.

La chanson: un objet périphérique?

Si on s'intéresse aux supports didactiques destinés à un public «grands adolescents et adultes» actuellement disponibles sur le marché, on s'aperçoit assez rapidement que la chanson n'y occupe qu'une part marginale ou périphérique.

Une méthode actionnelle comme *Alter Ego*, publiée par Hachette, n'en contient aucune dans les deux volumes correspondant aux niveaux B2 (articulé sur la vie quotidienne) et C1-C2 (problématiques du monde contemporain). Pour les mêmes niveaux, *Activités pour le Cadre européen commun de référence*, édité par Clé-International, n'en propose également aucune alors même qu'on y fait mention de Georges Brassens (Grandet, 2007: 55; sur l'amitié et les copains) et d'Alain Souchon (Kober-Kleinert, 2007: 85; à propos

du bagage lexical des Français) – des allusions qui devraient être exploitées ne fût-ce qu'indirectement pour être compréhensibles et surtout plus gouteuses. Autre exemple, *Zénith* B1 (Clé-International) consacre toute une leçon à la musique en rappelant qu'elle «est la 3^e activité culturelle des Français» (Barthélémy, 2013: 67) mais sans proposer de chanson. Et *On y va* de Hueber, toujours au niveau B1, ne fait guère mieux en se servant pour une brève activité de l'air de la Habanera de *Carmen* mais sans les paroles... (Laudut, 2017: 87)

Quant aux ouvrages thématiques, si on se limite à des exemples choisis au hasard comme *Je vis en France, Vingt lectures faciles pour découvrir la civilisation française* ou *L'Expression française écrite et orale*, ils ne semblent pas améliorer ce constat: le premier, accessible dès le niveau A1 et qui s'adresse aux «apprenants désirant découvrir la vie en France [...] avec deux objectifs: 1) faciliter l'apprentissage et donner le goût de la lecture en langue française; 2) faire connaître les coutumes et institutions de la France en vue d'échanges interculturels» (Barthe, 2016: 4^e de couverture) ne fournit qu'un sujet musical (*La Marseillaise*) – tout comme le second, qui présente *Un jour, tu verras* de Mouloudji (Abbadie, 2013: 127) au sein d'une quarantaine de textes littéraires de La Bruyère à François Nourissier. Si le choix de *La Marseillaise* se comprend assez facilement, celui de Mouloudji n'est justifié que par un exercice faisant appel à une réflexion sur l'emploi du futur.

Cette analyse est évidemment loin d'être exhaustive, mais elle me semble montrer que la chanson occupe dans de nombreux supports didactiques généralistes pour adolescents ou adultes une place assez marginale et que la question de son choix ne relève guère de critères systématiques.

Internet – la voie royale?

S'il est un espace où la chanson s'impose, c'est internet. La recherche la plus simple – «chanson + FLE» – tapée sur n'importe quel moteur de recherche donne immédiatement accès à de nombreux sites qui proposent des chansons accompagnées d'activités pédagogiques. Mais les sites répertoriés sont à l'image d'internet: le meilleur y côtoie le pire. Et même si l'on s'en tient aux sites ambitieux, les contrastes peuvent être violents. *Bonjour de France* (<http://www.bonjourdefrance.com/>) est un bon exemple de plateforme visant un standard élevé.

Se présentant comme «un “cybermagazine” éducatif gratuit contenant des exercices, des tests et des jeux pour apprendre le français ainsi que des fiches pédagogiques à l’attention des enseignants de français langue étrangère», *Bonjour de France* se caractérise par une offre très importante (apparemment quelques milliers d’activités), un graphisme soigné et globalement cohérent, des fonctionnalités relativement complexes, une place importante accordée à la publicité – preuve du succès de l’entreprise – et des partenaires qui établissent sa crédibilité (par exemple, *le Français dans le monde*, la «Revue de la Fédération internationale des professeurs de français» éditée par Clé-International). Au sein de cette offre, composée d’exercices de grammaire, de vocabulaire, de français des affaires, de préparation au DELF, se trouve un karaoké rassemblant quelques dizaines de chansons où l’on retrouve Charles Trenet (*Boum*), Serge Reggiani (*Gaspard*), Michel Polnareff (*Holidays*), Calogero (*La Fin de la fin du monde*), Christophe Maé (*Un peu de blues*), ou encore Grand Corps malade (*Le Funambule*).

Une palette large et qui l’est plus encore si l’on recense les exercices figurant sous d’autres rubriques (compréhension). Mais les exercices sont de toute évidence le produit d’algorithmes encore peu développés et donc assez répétitifs et, de surcroît, le moteur de recherche interne n’est pas exempt de lacunes qui donnent l’impression d’être confronté à un iceberg dont les contours sous-marins sont indistincts.

Pourtant, *Bonjour de France* avec ses défauts et ses qualités, ses placards publicitaires personnalisés et ses contours improbables, incarne bien les enjeux de la chanson sur internet. Un site de ce type témoigne en effet de trois affran-

chissements. Comme la plupart des sites internet, il profite d’un espace dont la régulation légale est encore souvent floue pour s’affranchir premièrement des droits d’auteur ou de reproduction – droits qui expliquent peut-être que la chanson soit si rare dans les supports diffusés dans des canaux d’édition traditionnels.

Le site s’affranchit deuxièmement des hiérarchies socioculturelles: dans les chansons recueillies pour le karaoké FLE, nul souci de valeur renvoyant à l’histoire de la chanson ou à un goût actuel ou passé: Jean-Jacques Goldmann y côtoie Bertrand Soulier dans la même matrice didactique sans qu’aucun texte ou information graphique ne permettent de les distinguer.

Troisièmement, *Bonjour de France* s’affranchit presque complètement des repères institutionnels traditionnels: les protocoles usuels et légitimant de l’édition semblent être mis de côté ou ignorés, les noms des auteurs apparaissent dispersés dans la masse d’information, notamment publicitaire, même lorsque la notice biographique est complète. De même, la mention de l’éditeur est presque aussi discrète comme si afficher le travail d’expertise était moins important que d’entretenir l’image libertaire d’une structure participative. Avec pour conséquence une sensation d’absence d’encadrement didactique qui fait que les choix éditoriaux ne sont pas plus explicités que le mode de fonctionnement de la plateforme. Certes, *Bonjour de France* propose beaucoup de bonnes activités à partir de la chanson; cependant ce n’est pas là que l’on trouvera les critères qui permettent de définir une «bonne chanson».

Des supports didactiques à la réflexion didactique

Si la quantité ne se retrouve pas dans les supports traditionnels et si, inversement, la qualité n’est visiblement pas toujours au rendez-vous des supports numériques, il vaut peut-être mieux, pour comprendre le statut de la chanson, opérer un décrochement discursif et se tourner vers la réflexion et la recherche didactique. Quelles que soient leurs orientations et leurs présupposés théoriques, les recherches ou les manuels de didactique semblent dégager un consensus à propos de la chanson à écouter en L2: il s’agit d’un document authentique qui a une forte valeur socioculturelle – ce qui en fait une porte d’entrée idéale sur la langue-cible et sa culture – et qui se

<http://www.bonjourdefrance.com/karaoke-fle/>

capture d’écran, oct. 2017



caractérise aussi par un tout aussi fort pouvoir de motivation. Ces trois facteurs – document authentique, objet socioculturel et vecteur de motivation – constituent également les premiers critères à invoquer lorsqu'on veut choisir une chanson à écouter. Mais la didactique en a-t-elle d'autres à proposer qui permettront de guider l'enseignant?

Dans un ouvrage de didactique de l'anglais, Frank Hass consacre deux pages aux *songs* et un court encadré à leurs critères de sélection. Aux critères strictement didactiques – «Ist der Text gut verständlich?», «Ist der Schwierigkeitsgrad dem Wissensstand meiner Klasse angemessen?», «Wie hoch ist die fachdidaktische Effizienz des Liedes? Kann ich mein Ziel eher/besser/schneller über ein anderes Medium erreichen?» – s'en ajoutent d'autres qui sont plus inattendus: «Würde ich dieses Lied gerne unterrichten?», «Hätten meine Schüler Freude an diesem Lied?», «Würden meine Schüler über dieses Lied sprechen oder ist die Beschäftigung mit dem Lied eine eher private Erfahrung?» (Hass, 2006: 158). Michel Boiron, qui est probablement un des spécialistes qui s'est le plus engagé dans le renouvellement du regard jeté sur la chanson française comme objet d'enseignement du FLE, ne procède pas autrement: dans un article de vulgarisation il énonce des critères de même ordre: «Quelques critères positifs pour choisir une chanson: - elle est proposée par un/ des élève-s; - elle passe à la radio, elle a du succès; - elle plait au professeur; - elle correspond aux habitudes d'écoute des élèves, elle est à la mode; - elle surprend, elle est atypique; - le thème de la chanson correspond au thème abordé en cours; - il est possible de la chanter, de s'en servir pour danser, de l'utiliser pour un spectacle; - etc.» (Boiron, s.d.: 2).

Un support en voie de légitimation

Comment réagir à ce genre de critères éclectiques? D'abord remarquer que certaines d'entre elles remettent au premier plan des questions de goût (Hass, Boiron) – qu'il s'agisse de celui de l'enseignant ou de l'apprenant. Or les questions de goût se catégorisent et peuvent s'analyser. Si on la compare par exemple avec la littérature – qu'il lui arrive de côtoyer directement au titre de document authentique d'importance socioculturelle dans les manuels de didactique –, la chanson se démarque évidemment

Quelles que soient leurs orientations et leurs présupposés théoriques, les recherches ou les manuels de didactique semblent dégager un consensus à propos de la chanson à écouter en L2: il s'agit d'un document authentique qui a une forte valeur socioculturelle – ce qui en fait une porte d'entrée idéale sur la langue-cible et sa culture – et qui se caractérise aussi par un tout aussi fort pouvoir de motivation.

par un déficit de légitimité. Si elle trouve une place dans l'enseignement de la L2, c'est plus parce qu'elle bénéficie auprès du public-cible d'un fort pouvoir émotionnel que pour son statut culturel. Il reste qu'en dépit de ce déficit de légitimité – dont on comprend bien les raisons: de Brel à Gainsbourg, nombreux sont les auteurs qui, souvent par ironie ou fausse modestie, il est vrai, ont dénié toute ambition artistique à un moyen d'expression qui tient en trois minutes et qui est devenu un symbole de l'industrie culturelle –, la chanson en L2 joue un rôle fonctionnel comparable à la littérature et il est donc important de savoir comment cela peut influencer son choix.

Nieweler explore une piste en citant une classification proposée par Boiron qui repose sur quatre «tendances»: 1) les «dinosaures», les classiques incontestés [Edith Piaf, Georges Brassens, Jacques Brel...]; 2) les «vieux routiers» [Francis Cabrel, France Gall, Michel Sardou...]; 3) une nouvelle génération dans la tradition de la chanson de variété française [Patrick Bruel, Céline Dion, Camille...]; 4) une tendance multiculturelle et multi-ethnique [MC Solaar, Khaled, Manu Chao...] (Nieweler, 2006: 221). Ces «tendances» dénotent en fait un mouvement d'historicisation qui se manifeste depuis les années 1990 dans la culture française; j'en prendrai pour exemple la parution d'un ouvrage intitulé *Souvenirs, souvenirs... Cent ans de chanson française* dans la très populaire collection *Découvertes Gallimard*. Mais ce réflexe historicisant est plus rare dans la littérature didactique. Pourtant, développer chez les enseignants cette conscience de l'historicisation pourrait non seulement aider les enseignants à choisir plus consciemment leurs supports d'enseignement, mais également – ce qui est fondamental – à développer

Si une telle démarche montre bien comment rationaliser la procédure de choix, elle ne résout pas non plus complètement le problème dans la mesure où elle laisse de côté l'émotion.

de nouvelles activités: il peut sembler dépassé de constamment revenir à Edith Piaf lorsqu'on s'intéresse à la chanson française mais la relier aux chanteurs de rue et donc à une pratique très différente de celle à laquelle se réfèrent la plupart des jeunes peut en revanche susciter la surprise et la discussion.

La quête par la chanson d'une légitimité trouve aussi un écho dans les discussions autour de sa reconnaissance comme genre – notion représentant un enjeu majeur de la didactique actuelle. Dans une publication canadienne intitulée *Caractéristiques de 50 genres pour développer les compétences langagières en français*, on constate que la chanson n'est pas considérée comme un genre en soi: elle se trouve subsumée sous le genre «littérature engagée des XX^e et XXI^e siècles» – alors même que la quatrième de couverture, la critique de film ou même le slam sont eux considérés comme des genres à part entière (Chartrand, 2015). Cette publication a été conçue pour un public de L1 mais elle n'en pose pas moins les limites d'une perception scolaire de la chanson. Certes, il ne s'agit pas de céder ici à l'illusion qui ferait confondre le genre lié à des «pratiques sociales de référence» et le «genre scolaire» – ce qui serait préjudiciable pour l'enseignement (de Pietro & Schneuwly, 2003: 48-49) –, mais négliger ces pratiques sociales, les considérer comme un pur horizon de référence, reviendrait à méconnaître la spécificité de la chanson. A savoir, premièrement, qu'elle constitue un genre dont le pouvoir d'attraction est essentiellement extra-scolaire; deuxièmement, qu'en minorant la connaissance de ses conditions de production et de réception, on risque de faire de la chanson scolaire un mythe qui ne permettra pas de conceptualiser son apport didactique. Pensons par exemple à la pratique du karaoké et à ce qu'elle a apporté à la chanson en classe en tant que modèle d'utilisation de la technique (superposition de l'image et des paroles) mais surtout de ritualisation et de lien entre chanson écoutée et chantée: «Karaoké-Videos werden auch von Klassen angenommen, die sonst ungern singen.» (Hass, 2006: 158).

Le côté obscur de la chanson

Affiner la perception de la chanson, la conceptualiser en tant que genre ou s'intéresser à son statut dans la culture francophone non seulement pour développer des activités mais aussi pour aider

l'enseignant à choisir le support adéquat semble s'imposer. Dans un ouvrage très récent qui fait le tour de la question, Ludovic Gourvennec (2017) consacre près de la moitié de son exposé à des questions socioculturelles. Mais si une telle démarche montre bien comment rationaliser la procédure de choix, elle ne résout pas non plus complètement le problème dans la mesure où elle laisse de côté l'émotion.

Or le facteur émotionnel est nettement moins pris en considération par la littérature didactique sur la chanson, même si certains proposent quelques réflexions. C'est le cas de Frank Hass qui note de manière un peu impromptue que la chanson peut prêter à des débordements: «Schwierigkeiten beim Umgang mit Liedern treten gelegentlich auf, weil die Klasse überreagiert.» (Hass, 2006: 158) C'est aussi le cas de Virginia Boza Araya qui, dans un article de 2012, lie ce risque de «dérapiage» au choix de la chanson: un mauvais choix peut conduire au refus et à l'incompréhension avec «comme résultat une image négative, ennuyeuse et triste de la chanson française» (Boza Araya, 2012: 200). Ludovic Gourvennec fait une réflexion semblable: «la découverte d'une chanson implique-t-elle du plaisir? Et pour qui? Pour l'enseignant ou pour l'apprenant? [...] Le risque est qu'il s'agisse davantage du plaisir de l'enseignant que de celui de l'apprenant, en particulier lorsqu'il s'agit d'adolescents...» (Gourvennec, 2017: 95-96). D'où un éventuel rejet: «Un élève peut s'ennuyer ferme, même en écoutant une chanson.» (*Ibid.*: 96)

Si la chanson est synonyme de plaisir et de motivation augmentée, elle peut donc aussi conduire l'enseignant mal préparé à l'inverse, à une situation dysphorique. Est-ce que l'ancrage socioculturel peut suffire à éliminer ou réduire ce risque? On peut en douter et il est alors utile de se demander si le choix d'une chanson n'aboutit pas à une situation où, plus que d'habitude, l'enseignant est amené à négocier ou plus précisément à renégocier sa «face». En effet, du fait des émotions qu'elle convoque, la chanson contribue à créer une situation où l'enseignant sera perçu par les apprenants comme sortant de son rôle. Il est donc important que le choix d'une chanson intègre ce que Goffman entend par travail de figuration (*face work*) – soit «tout ce qu'entreprend une personne pour que ses actions ne fassent perdre la face à personne (y compris elle-même)» (Goffman, 1974: 15). Un

travail dont il faut aussi rappeler que, pour Goffman, il n'est pas objet de psychologie mais de «relations syntaxiques» (*Ibid*: 14). Pour en donner un exemple, j'aimerais mentionner une dernière anecdote. Lors d'un cours où la seule consigne avait été de chercher une chanson de Jacques Brel, une participante a apporté «La Bière» en précisant de manière un peu provocante qu'il serait question d'«apéritif». Inutile de dire qu'en motivant ainsi son choix elle posait une ligne d'action dont on se demandait – les autres participants et moi-même – comment elle allait la tenir. La séquence commence par une lecture des paroles qui ne réduit pas l'embarras vu le lexique à éclaircir (*vérole*, etc.) et un contenu pour le moins «explicite» («C'est plein de Godferdom / C'est plein d'Amsterdam / C'est plein de mains d'hommes / Aux croupes des femmes / C'est plein de mémères / Qui ont depuis toujours / Un sein pour la bière / Un sein pour l'amour»). Le groupe est certes adulte mais ne sait quelle conduite adopter en attendant de la discussion à venir – indécision qui se traduit par un éventail d'expressions qui vont de l'indifférence polie à une légère gêne teintée de sourires amusés. La situation se délie toutefois lorsque la personne, éclairant les raisons de son choix, annonce qu'un membre de sa parenté brasse depuis peu de la

bière artisanale, que c'est lui qui a suggéré la chanson et qu'elle propose à ceux qui le souhaitent de goûter les premiers fruits de sa production. L'embarras s'est presque immédiatement estompé dans une sorte d'euphorie discrète où chacun, soulagé de la tournure que prenaient les événements, a fini par s'exprimer très spontanément sur les raisons pour lesquelles il aimait ou non la bière, sur les propriétés des brunes et des blondes (*sic*), tout en oubliant soigneusement Brel et le tragi-comique de l'existence... «On fait des montagnes / Avec ce qu'on peut.» Quelle leçon tirer de cette anecdote? Peut-être bien de rappeler que dans un premier temps le choix d'une chanson en contexte didactique est fondamentalement émotionnel. Pour éviter des malentendus voire des problèmes (de sur-réaction ou de réaction dysphorique), il serait certainement avantageux que, dans le cadre de la formation des enseignants, les ressorts émotionnels qui déterminent ce choix soient élucidés et mis au premier plan. Ce afin que, dans un deuxième temps, une réflexion ciblée sur les critères de choix concernant la complexité linguistique ou culturelle, le statut socioculturel, le genre, la légitimité de la chanson puisse avoir lieu et permette qu'en classe des objectifs didactiques occupent alors le premier plan.

Références

Abbadie, Ch., Chovelon, B. & Morsel, M.-H. (2013). *L'Expression française écrite et orale*. Grenoble: PUG.

Barthe, M. & Chovelon, B. (2016). *Je vis en France. Vingt lectures faciles pour découvrir la civilisation française*. Fontaine: Presses universitaires de Grenoble.

Barthélémy F., Sousa, S. & Sperandio C. (2013). *Zénith 3. Méthode de français, B1*. Paris: Clé-International.

Boiron, M. (1997). Approches pédagogiques de la chanson contemporaine. *Französisch heute*, 28, 334-341.

Boiron, M. (consulté en juin 2017). *Approches pédagogiques de la chanson*. http://www.tv5monde.com/TV5Site/upload_image/app_ens/ens_doc/26_fichier_approch chansons.pdf.

Bonjour de France (consulté en juin 2017), <http://www.bonjourdefrance.com>.

Boza Araya, V. (2012). La chanson et son enseignement. Quelles stratégies dans la classe FLE? Pour quels publics? *Revista de Lenguas Modernas*, 16, / 197-213. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/rfm/article/viewFile/12605/11861>.

Chartrand, S.-G., Emery-Bruneau, J. & Sénéchal, K. (2015). Caractéristiques de 50 genres pour développer les compétences langagières en français. Québec: *Didactica c-é-f*; 2^e édition. <http://www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca>.

De Pietro, J.-F. & Schneuwly, B. (2003). Le modèle didactique du genre: un concept de l'ingénierie didactique. *Les Cahiers Théodile*, 3, janvier, 27-52.

Dollez, C. & Pons, S. (2007). *Alter ego 4. Méthode de français, B2*. Paris: Hachette.

Goffman, E. (1974). *Les Rites d'interaction*. Paris: Minuit.

Gourvenec, L. (2017). *Paroles et musique: le français par la chanson*. Vanves: Hachette.

Grandet, E., Corsain, M., Mineni, E. & Rainoldi, M. (2007). *Activités pour le Cadre européen commun de référence. Niveau B2*. Paris: Clé-International.

Guilloux, M., Herry, C. & Pons, S. (2010). *Alter ego 5. Méthode de français, C1>C2*. Paris: Hachette.

Hass, F. (Hrsg.) (2006). *Fachdidaktik Englisch*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.

Kober-Kleinert, C., Parizet, M.-L. & Poisson-Quinton, S. (2007). *Activités pour le Cadre européen commun de référence. Niveaux C1-C2*. Paris: Clé-International.

Laudut, N. & Patte-Möllmann, C. (2017). *On y va. Der Französischkurs, Lehr- und Arbeitsbuch* (Aktualisierte Ausgabe). München, Hueber Verlag.

Nieweler, A. (Hrsg.) (2006). *Fachdidaktik Französisch*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.