

**UNIVERSIDAD DE SALAMANCA**  
**FACULTAD DE FILOLOGÍA**  
**Departamento de Filología Francesa**



**Tesis doctoral**

**L'INTERCULTUREL**  
**À TRAVERS LE MULTIMÉDIA DANS**  
**L'ENSEIGNEMENT DU**  
**FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE**

*Isabel Ludmila Rivero Vilá*

**SALAMANCA, 2011**



**UNIVERSIDAD DE SALAMANCA**

**FACULTAD DE FILOLOGÍA**

**Departamento de Filología Francesa**



**Tesis doctoral**

**L'INTERCULTUREL  
À TRAVERS LE MULTIMÉDIA DANS  
L'ENSEIGNEMENT DU  
FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE**

**Vº Bº**

Directora de la Tesis

Autora

Fdo.: Dra. Dña. Elena Llamas Pombo

Fdo.: Isabel Ludmila Rivero Vilá

**SALAMANCA 2011**



## REMERCIEMENTS

Je voudrais tout d'abord remercier et exprimer ma sincère reconnaissance à la professeure Elena Llamas Pombo. Grâce à elle j'ai eu l'opportunité de commencer ma carrière comme professeur de français à l'Université, expérience qui a été essentielle pour ce travail doctoral. Malgré toutes ses responsabilités et son énorme travail comme Directrice du Département de français à l'Université de Salamanca elle m'a toujours aidée avec des conseils capitaux qui m'ont permis d'améliorer considérablement mon travail et qui m'ont tant appris. La distance géographique qui nous sépare n'a jamais été un obstacle pour avoir toujours eu son aide, son support et son intérêt pour ma recherche.

Je remercie le professeur Javier de Santiago Guervós pour sa critique lors de la soutenance de mon travail précédent et pour m'avoir proposé l'analyse interculturelle à partir des films.

Je remercie également le professeur Juan Manuel Pérez Velasco de m'avoir suggéré de créer un site web où inclure mes unités didactiques.

Je suis reconnaissante à Ariane Desportes, vice-présidente du Conseil d'administration de l'Université Paris 13, pour m'avoir accueilli à l'Université Paris 13 pendant mon séjour de recherche et m'avoir proposé des institutions où mener mes investigations à Paris.

Je remercie Salah Mejri, directeur du LDI (Lexique, Dictionnaires, Informatique) de l'UFR de Lettres à l'Université de Paris 13 pour m'avoir permis d'y travailler. Merci

également à Nicole Martelloni, secrétaire du LDI, pour avoir écrit les certificats de mon stage à Paris.

Je tiens à exprimer ma sincère reconnaissance à Olivier Bertrand, vice-président du département des Langues et Cultures de l'École Polytechnique à Paris pour m'avoir donné des conseils bibliographiques précieux pour ma recherche et m'avoir offert des livres sur l'interculturel qui ont été la base de ma recherche et qui m'ont tant aidé. Merci à lui aussi pour m'avoir conseillé deux professeurs éminents dans le domaine de la didactique du FLE pour élaborer les pré-rapports de cette thèse.

Je suis également reconnaissante à Pascal Rollet, professeur de Langues Modernes à l'Université de Carthage College. Je tiens à remercier Pascal pour m'avoir donné l'opportunité de pratiquer mes méthodes dans mes cours. J'ai pu toujours compter sur son aide et ses conseils d'expert dans le domaine de la didactique du FLE. J'apprécie spécialement tout le temps consacré pour la lecture de la partie théorique de ma thèse malgré son travail infini à l'Université. Les corrections de la langue et les tournures idiomatiques qu'il m'a proposées dans la partie théorique de ma thèse ont fortement contribué à sa qualité.

Je tiens à remercier Audrey Dehdouh, Target Language Expert en français, pour avoir proposé des corrections linguistiques dans la partie pratique de ma recherche et qui m'ont permis d'améliorer sensiblement cette partie.

Un grand merci au service multimédia de la bibliothèque Hedberg à l'Université de Carthage College et en particulier à Michael Murphy, Producteur de média, pour avoir trouvé le temps nécessaire pour faire le *podcast* de toutes les séquences des films.

Merci à Chris Grugel, responsable des services multimédia à la bibliothèque Hedberg à l'Université de Carthage Colle pour avoir eu la patience de m'enseigner comment faire un site web.

Je remercie le Département de Langues Modernes de Carthage College pour son support, encouragement et sa patience tout au long des années consacrés à ma thèse doctorale.

Je remercie également Christian Von Dehsen, président de la Faculté d'Humanités pour son encouragement constant et sa gentillesse.

Je tiens à exprimer ma sincère gratitude à Isabelle Schaffner, maître de conférences et responsable de la Section de français de l'École Polytechnique à Paris pour avoir lu ma thèse et écrit le rapport favorable sur ma thèse et m'avoir offert son opinion de spécialiste et des conseils très utiles d'amélioration dans des travaux futurs.

Je tiens à exprimer ma reconnaissance à Christine Cuet, maître de conférences, linguistique et didactique des langues et du FLE à l'Université de Nantes pour avoir lu ma thèse et écrit le rapport favorable sur ma thèse et m'avoir offert des conseils importants et son opinion d'experte dans le domaine de la didactique du FLE.

Un grand merci au CIEP (Centre International d'Études Pédagogiques) à Sèvres pour m'avoir tant aidée dans mes recherches bibliographiques.

Un grand merci à l'INA et la BNF pour leur aide et leurs conseils cinématographiques qui m'ont tant guidée dans ma recherche.

Enfin, je voulais remercier ma famille pour son support inconditionnel.

Tout d'abord, je tiens à exprimer ma sincère gratitude et mon admiration à mes parents. Ils m'ont inspiré avec leur exemple, leurs carrières, leurs vies. Ils m'ont enseigné l'importance d'aider les autres par l'éducation, de travailler dur et d'accomplir mes rêves même s'il faut se sacrifier pour les atteindre.

Je tiens à remercier mes sœurs Blanca et Olivia. Blanca m'a écoutée avec patience dans les moments les plus difficiles et m'a aidée avec ses conseils. Nous sommes très près malgré l'océan qui nous sépare. Elle m'a toujours encouragée et offert son sincère soutien.

Le succès d'Olivia comme mère de jumelles et comme Docteur en Préhistoire m'a servi de modèle dans toutes les étapes de ma recherche. Ses conseils ont été déterminants et ont contribué à la qualité de ce travail. Elle s'est occupée des démarches administratives et de l'impression des volumes, ce que je n'aurais jamais pu faire depuis Chicago. C'est grâce à elle que je peux présenter cette thèse.

Je remercie mes filles jumelles, Elisabeth et Eleonor qui m'ont tant aidé sans le savoir. Pendant que j'étais enceinte, j'ai passé des mois de repos obligé qui m'ont permis de travailler de manière constante et fructifère. Maintenant elles sont ma meilleure motivation pour achever mon travail doctoral.

Je suis sincèrement reconnaissante à mon mari, William C. Sustachek sans qui je n'aurais pas pu achever ce travail. Il a été mon support constant. Il a pris en charge les tâches quotidiennes afin de me laisser libre pour me consacrer à ma recherche. Son état d'esprit calme, sa patience infinie, générosité et sa confiance en moi et mon projet ont été toujours des vagues d'énergie positive. Dans les moments difficiles il m'a offert son soutien et son optimisme et pour ça je lui en serai toujours reconnaissante.

Je remercie ma tante Carmen Vilá Fassier pour son support et son aide constante tout au long de ces années. Sans elle je n'aurais jamais pu venir aux États-Unis. Elle est venue à Chicago depuis Barcelone pour m'aider et pour que je puisse finir ma thèse.

Merci à mon amie américaine, Rita Petretti, qui depuis le début, il y a huit ans, a voulu que je fasse cette thèse et qui n'a jamais perdu sa confiance en moi, en me poussant constamment. Elle a été toujours là quand ma famille me manquait et dans les moments les plus difficiles.

Merci à ma famille française, à ma tante Renée Lacroix, et toute sa famille pour m'avoir découvert la France, par leur influence et leur aide dans les années passées en France.

Finalement, je tiens à exprimer ma gratitude à ma grand-mère française, Carmen Fassier Mar, qui m'a inspiré depuis ma plus tendre enfance l'amour pour la langue et la culture françaises. Même si elle n'est plus avec nous, son influence restera toujours en moi dans le désir inné de transmettre cette passion à mes étudiants.

Enfin, un grand merci à tous ceux qui je n'ai pas mentionnés mais qui ont été là quand j'en avais besoin, qui m'ont tant aidée et qui ont eu la patience de ne pas pouvoir compter sur moi et ma compagnie pendant des longues périodes. Sans leur support, compréhension et gentillesse je n'aurais pas pu atteindre ce rêve.

*Apprendre sans joie ne vaut pas un sou.*

Johann Heinrich Pestalozzi

*La culture, c'est une manière particulière de vivre l'universel.*

Tzvetan Todorov

*Les autres sont, au fond, ce qu'il y a de plus important en nous-mêmes.*

Jean-Paul Sartre

*Je définirais un professeur comme un homme qui pense mieux devant les autres, avec les autres et pour les autres, que seul et pour lui seul.*

Jean Guéhenno

*La culture française est une culture multiple, métissée, transformée et imbriquée avec d'autres.*

Malek Chebel

*La France essaie d'être tricolore, mais son drapeau est multicolore.*

Jules Michelet

*La photographie, c'est la vérité et le cinéma, c'est vingt-quatre fois la vérité par seconde...*

Jean Luc Godard

*La peau humaine des choses, le derme de la réalité, voilà avec quoi le cinéma joue d'abord*

Antonin Artaud

*Le cinéma, c'est un œil ouvert sur le monde.*

Joseph Bédier



## TABLE DES MATIÈRES

I. INTRODUCTION ET OBJECTIFS	15
1.1.Note sur la protection des droits d’auteurs de matériaux didactiques	25
II. CADRE METHODOLOGIQUE	27
1. CADRE EDUCATIF ET APPROCHES EDUCATIVES	29
1.1. <i>L’interculturel</i> en didactique des langues	31
1.1.1. L’apprentissage des langues et les compétences de communication	31
1.1.1.1. L’importance de la compétence sociale	33
1.1.1.2. Les raisons pour « l’apprentissage de l’autre »	34
1.1.1.3. Motivations des apprenants pour étudier le français	37
1.1.2. La <i>culture</i> comme concept didactique	38
1.1.2.1. Les stéréotypes culturels	41
1.1.2.2. Évolution des conceptions de la culture	42
1.1.3. La notion de <i>l’interculturel</i>	44
1.1.3.1. Quelques limitations dans les méthodes de FLE dans l’enseignement de la <i>langue-culture</i>	45
1.1.3.2. La démarche interculturelle en classe	52
1.1.3.2.1. Comment former les élèves à l’interculturel ?	52
1.1.3.2.2. L’attitude de l’apprenant	54
1.1.3.2.3. Objectifs de la démarche interculturelle	55
1.1.3.2.4. Thèmes proposés par le Cadre Européen Commun de Référence	56
1.1.3.3. Recherches et applications	58
1.1.4. Un film interculturel : <i>L’auberge espagnole</i>	64
1.2. La francophonie	69
1.2.1. Le concept de <i>francophonie</i>	69
1.2.2. La francophonie : conquête permanente	71
1.2.3. Les médias comme base de diffusion linguistique et culturelle	76
1.2.3.1. La diffusion de la francophonie à travers les médias	78
1.2.3.2. La francophonie et le cinéma africain	80
1.2.4. Approches pédagogiques de la francophonie	81

2. APPROCHES, METHODES ET SUPPORTS POUR L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES ET DE L'INTERCULTUREL	85
2.1. Le multimédia	87
2.1.1. Qu'est-ce que le <i>multimédia</i> ?	87
2.1.1.1. Les avantages du multimédia	88
2.1.1.2. Les rôles de l'apprenant et de l'enseignant	90
2.1.1.3. Les apports du multimédia à l'enseignement des <i>langues-cultures</i>	92
2.1.1.4. Ressources pédagogiques FLE sur Internet	97
2.1.1.4.1. Caractéristiques d'un site web utile pour l'enseignement-apprentissage du FLE	99
2.1.2. Les enjeux des technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement (TICE)	100
2.1.2.1. La technologie comme outil interculturel	101
2.1.2.2. La communication médiatisée par ordinateur et l'interculturel	105
2.1.2.2.1. Trois projets interculturels par CMO	106
2.1.2.2.2. Les documents authentiques	112
2.1.2.3. Limitations du multimédia	113
2.1.2.4. Glossaire terminologique	117
2.2. Le cinéma : un art à part entière dans le monde contemporain	119
2.2.1. Le cinéma français	119
2.2.1.1. Le cinéma comique	120
2.2.2. Le cinéma francophone	124
2.2.3. Cinéma et vraisemblance	127
2.2.4. Le cinéma comme outil pédagogique	129
2.2.4.1. La démarche pédagogique	134
2.2.4.2. Un outil interculturel	137
2.2.4.3. Une expérience dès le niveau A1	138
2.2.4.4. Comment utiliser la vidéo en classe de FLE	143
2.2.4.4.1. Activités pour exploiter la vidéo	144
2.2.4.4.2. Regarder des films avec l'assistance du professeur ou individuellement ?	147
2.2.4.5. Méthodes d'utilisation des films en classe de FLE	150

3. L'ENSEIGNEMENT DE LA GRAMMAIRE ET DU VOCABULAIRE A TRAVERS L'INTERCULTUREL, L' <i>INPUT</i> ET L' <i>OUTPUT STRUCTURE</i>	155
3.1. L'enseignement du FLE	157
3.1.1. L'approche communicative	160
3.1.2. Les limitations de l'approche communicative	162
3.2. L' <i>input</i> et l' <i>output</i>	163
3.2.1. Le processus d'acquisition de la langue	163
3.2.2. L' <i>input</i> structuré	170
3.2.3. Objectifs des activités d' <i>input</i> structuré	173
3.2.4. Guide pour le développement d'activités d' <i>input</i> structuré	173
3.2.5. L' <i>output</i> structuré	174
3.2.6. Classification des possibles problèmes psycholinguistiques	176
3.2.6.1. Primauté de la signification	177
3.2.6.2. La préférence lexicale	177
3.2.6.3. Le principe de la localisation dans la phrase	178
3.2.6.4. Le principe du premier nom	179
3.2.7. Erreurs dans la création d'activités d' <i>input</i> structuré	180
3.2.8. Une activité modèle d' <i>input</i> structuré	184
3.2.9. Limitations des activités d' <i>input</i> structuré	185
3.3. Enseigner la grammaire à partir de l'interculturel	186
3.3.1. L'importance de la culture	187
3.3.2. Un exemple d'activité d' <i>input</i> structuré basée sur l'interculturel	188
3.4. Les mots et la culture	192
3.4.1. La langue et son contexte	193
3.4.2. Un français vraisemblable	194
3.5. Quel vocabulaire enseigner ?	195
3.5.1. Les expressions à plusieurs mots	195
3.5.1.1. Les phrases toutes faites	196
3.5.1.2. Les expressions lexicalisées	197
3.5.1.3. Les marqueurs du discours	198
3.6. Les approches lexicales	198
3.6.1. L' <i>input</i> et le vocabulaire	199
3.6.2. Enseigner la variation lexicale	202
3.6.3. Enseigner l'expression des émotions-sentiments	205

3.7. Typologie d'activités lexicales	206
3.8. Méthodes d'évaluation	209
4. L'INTERCULTUREL A TRAVERS LE MULTIMEDIA DANS L'ENSEIGNEMENT DU FLE : METHODOLOGIE	219
4.1. Critères du choix des films	223
4.2. Quels éléments de culture choisir pour l'analyse interculturelle?	227
4.2.1. Objectifs interculturels de <i>l'Auberge espagnole</i>	227
4.2.2. Objectifs interculturels de <i>Bienvenue chez les Ch'tis</i>	229
4.2.3. Objectifs interculturels de <i>Entre les murs</i>	235
4.2.4. Objectifs interculturels de <i>Mauvaise foi</i>	237
4.2.5. Objectifs interculturels de <i>La Graine et le mulet</i>	240
4.2.6. Objectifs interculturels de <i>Astérix et Obélix, Mission Cléopâtre</i>	243
4.2.7. Objectifs interculturels de <i>Le ballon d'or</i>	243
4.2.8. Objectifs interculturels de <i>Paris, je t'aime</i>	244
4.2.9. Objectifs interculturels de <i>6 milliards d'autres</i>	246
4.2.10. Objectifs interculturels de <i>Faat Kiné</i>	246
4.3. Les thèmes interculturels proposés par le CECR	248
4.4. Catalogue de films pour l'analyse interculturelle	250
4.5. Description du site internet de notre méthode	272
4.6. « Savoir-faire et Savoir-vivre » en France	275
III. L'INTERCULTUREL A TRAVERS LE MULTIMEDIA DANS L'ENSEIGNEMENT DU FLE : UNITES DIDACTIQUES	281
III.1. <i>L'Auberge espagnole</i>	285
III.2. <i>Bienvenue chez les Ch'tis</i>	323
III.3. <i>Entre les murs</i>	367
III.4. <i>Mauvaise foi</i>	407
III.5. <i>La Graine et le mulet</i>	431
III.6. <i>Astérix et Obélix, Mission Cléopâtre</i>	455
III.7. <i>Le ballon d'or</i>	509
III.8. <i>Paris, je t'aime</i>	535
III.9. « Le cinéma »	573

IV. CONCLUSIONS	605
IV.1. Possibilités de recherches futures	609
IV.2. Perspectives d'innovation didactique	610
V. ANNEXES	613
V.1. Questionnaires	615
V.2. Présentations Powerpoint	633
VI. BIBLIOGRAPHIE	657
VI.1. Cadre éducatif et approches éducatives : l'interculturel	659
VI.2. Cadre éducatif et approches éducatives : la francophonie	662
VI.3. Approches, méthodes et supports pour l'enseignement des langues et de l'interculturel : le multimédia	664
VI.4. Approches, méthodes et supports pour l'enseignement des langues et de l'interculturel : le cinéma	666
VI.5. L'enseignement de la grammaire et du vocabulaire à travers l'interculturel, l' <i>input</i> et l' <i>output structuré</i>	669
VI. 5. 1. Grammaire	669
VI.5.2. Vocabulaire	670
VI.6. L'interculturel à travers le multimédia dans l'enseignement du FLE : méthodologie	672
VI.7. Matériaux et documents didactiques	673
VI.7.1. Méthodes	673
VI.7.2. Manuels de civilisation	674
VI.7.3. Manuels de langue	675
VI. 8. Ressources électroniques pour l'enseignement du FLE	676
VI.8.1. Ressources pédagogiques FLE sur Internet : sélection de sites internet	676
VI.8.2. Les aides linguistiques	677
VI.8.3. Les sites liés aux médias	678
VI.8.3.1. Sites internet consacrés à l'étude pédagogique des films français	678

- Unités didactiques

VI.9. <i>Astérix et Obélix, Mission Cléopâtre</i>	679
VI.10. <i>Bienvenue chez les Ch'tifs</i>	680
VI.11. <i>Entre les murs</i>	680
VI. 12. <i>L'auberge espagnole</i>	681
VI.13. <i>Le ballon d'or</i>	682
VI.14. <i>La graine et le mulet</i>	682
VI. 15. <i>Mauvaise foi</i>	683
VI.16. « Le cinéma »	683
VI.17. <i>Paris, je t'aime</i>	684

---

# I. Introduction et objectifs

---



## INTRODUCTION

Ce travail de recherche s'inscrit dans le cadre de notre activité comme enseignante de langue étrangère (français et espagnol) aux Universités de Wisconsin-Parkside et de Carthage, au Wisconsin (États-Unis). Dans un premier temps, cette expérience nous a incitée à entreprendre une première recherche sur une méthode pratique pour l'enseignement de la grammaire du français langue étrangère (FLE) à travers la culture francophone et de *l'input* et *l'output*. Ce premier travail<sup>1</sup> nous a menée à constater que les méthodes communicatives négligeaient la compétence grammaticale, malgré la pratique de la compétence orale dans la langue cible, et les quantités d'*input*, c'est-à-dire la langue qu'un apprenant écoute (ou lit) et qui a une intention communicative. Notre but dans cette étude était d'améliorer les compétences grammaticales des apprenants en proposant des activités structurées de manière à présenter aux étudiants de grandes quantités d'*input* pour favoriser l'acquisition de la langue à partir des matériaux authentiques de la culture cible.

Le travail de recherche qui nous occupe à présent est issu de plusieurs observations qui expliquent le titre de notre thèse : *L'interculturel à travers le multimédia dans l'enseignement du français langue étrangère*.

---

<sup>1</sup> RIVERO VILA, Isabel (2008). *Une proposition pour l'enseignement de la grammaire du français langue étrangère : la culture francophone à partir de l'input et l'output*. Mémoire de troisième cycle. Universidad de Salamanca.

- 1) La première est le déséquilibre chez nos élèves entre la compétence linguistique en français et leur connaissance de la civilisation française quotidienne : *l'interculturel*.
- 2) La deuxième est la capacité du cinéma à représenter la culture quotidienne française et francophone et l'intérêt manifeste de nos apprenants pour le cinéma francophone : *le multimédia*.
- 3) La troisième est l'importance croissante de l'Internet et du multimédia comme support dans l'enseignement des langues étrangères : *le multimédia*.
- 4) La quatrième est l'importance de l'apprentissage de la langue française à partir de contextes culturels significatifs : *l'enseignement du français langue étrangère*.

Ces quatre points sont développés par la suite.

- 1) Le déséquilibre entre la compétence linguistique en français de nos élèves et leur connaissance de la civilisation française quotidienne.

Nous avons observé que nos élèves, bien que compétents en langue française après avoir suivi quatre ans d'études au lycée, ont, pour la plupart, une importante lacune en matière de compétence culturelle et interculturelle. Nous considérons que la *culture* a un rôle essentiel dans l'apprentissage des langues. Il est indispensable de connaître la culture pour éviter les malentendus culturels, les stéréotypes ou les préjugés pour communiquer avec un interlocuteur de la langue cible. Le *Cadre européen commun de référence* s'intéresse particulièrement à cette notion de *culture* qui se trouve bien explicite dans ses objectifs :

- a) la capacité d'établir une relation entre la culture d'origine et la culture étrangère,
- b) la sensibilisation à la notion de culture,
- c) la capacité de jouer le rôle d'intermédiaire culturel entre sa propre culture et la culture étrangère,
- d) la capacité de gérer efficacement des situations de malentendus et de conflits culturels,

e) et la capacité d'aller au-delà de relations superficielles stéréotypées.

De nos jours, il existe un intérêt croissant pour la culture et l'étude des manifestations culturelles dans la langue afin de connaître la réalité globale. De nombreuses conférences linguistiques s'intéressent à cette nouvelle voie. *Learners without Borders: World Languages for a Global Society*, était, par exemple, le thème de la Conférence Annuelle de WAFLT (Wisconsin Association for Language Teachers) en Novembre 2009. Le but de cette conférence était d'encourager les professeurs de langues à élargir les horizons de leurs étudiants dans la salle de classe et au delà. Nous sommes, il est vrai, des apprenants sans frontières dans un monde qui devient de plus en plus global.

Cette recherche se centre sur la culture avec un petit « c », c'est-à-dire, sur les pratiques de la culture francophone, les modes de vie et la culture quotidienne, et non pas sur la culture avec un grand « C », dont les produits artistiques ont été analysés dans notre travail précédent.

D'après le *Cadre européen* :

Toute communication humaine repose sur une connaissance partagée du monde. Les connaissances empiriques relatives à la vie quotidienne (organisation de la journée, déroulement des repas, modes de transport, de communication, d'information), aux domaines publics ou personnel sont fondamentales pour la gestion d'activités langagières en langue étrangère. La connaissance des valeurs et des croyances partagées de certains groupes sociaux dans d'autres régions ou d'autres pays telles que les croyances religieuses, les tabous, une histoire commune, etc. sont également essentielles à la communication interculturelle (2.1.1).

En l'occurrence, il devient nécessaire de porter un intérêt spécial dans nos cours de langue à la réalité culturelle des pays, des sociétés, des peuples. Encourager ce regard sur l'autre est en effet l'une des priorités du Conseil de l'Europe :

C'est en formant une personne sensibilisée à la réalité de différentes langues et de différentes cultures que l'on peut en faire un médiateur linguistique et culturel capable de jouer pleinement son rôle de citoyen européen (*Le français dans le monde*, 2009 : 6).

Même si la compétence communicative reste prioritaire dans nos cours de langue, il est désormais nécessaire d'apprendre, non seulement la langue pour arriver

à communiquer, mais aussi, les modes de comportement, les perspectives et le style de vie de nos interlocuteurs, afin de bien communiquer avec eux.

Notre objectif ultime comme professeur de français est de motiver nos étudiants et de les préparer à faire un séjour linguistique d'études dans un pays francophone pendant quatre mois minimum. C'est la raison pour laquelle nous nous proposons de créer des activités culturelles pertinentes qui incitent les apprenants à devenir des citoyens du monde. Nous développerons le cadre éducatif et les approches éducatives de l'interculturel et de la francophonie dans la première partie de notre cadre méthodologique.

2) Les films comme véhicules représentatifs de la culture quotidienne française et francophone et l'intérêt manifeste de nos apprenants pour le cinéma francophone.

Sauf de rares exceptions, le cinéma francophone est complètement méconnu des élèves de français, mais dès qu'ils ont l'opportunité de le découvrir, ils s'y intéressent davantage, ce qui motive la découverte de la langue et de la culture cibles. Les apprenants sont souvent surpris par la qualité du cinéma français et par l'humour de ses comédies. Le cinéma leur fait découvrir plus facilement la réalité quotidienne des Français. C'est la raison pour laquelle nous nous proposons de faire une sélection des séquences les plus représentatives de cette culture quotidienne dans plusieurs films. Notre objectif est donc de nous centrer sur la culture des pays francophones afin de la rapprocher de la réalité de l'étudiant.

Pour justifier l'emploi du cinéma comme base de notre recherche, il faut souligner de nombreuses études qui ont considéré les avantages de la vidéo dans l'enseignement de la culture : l'image du vivant, la réalité de la langue et de sa culture.

D'après Mermet (2009 : 90) le poids des médias s'est accru dans la diffusion de la culture générale. La lecture des quotidiens et des livres a diminué au profit de la télévision, des jeux vidéo, de l'ordinateur multimédia et du téléphone portable. On assiste donc à la diffusion progressive d'une « culture de l'écran » qui complète celle de l'écrit en lui ajoutant d'autres supports. Nous nous trouvons dans une ère où les jeunes sont beaucoup plus orientés vers le visuel, la culture visuelle est un fait actuel, l'émergence « du visible par-dessus le lisible ».

El *Homo sapiens*, fundado en la cultura de la palabra oral y luego escrita, cede ya el paso al *homo videns*, articulado profundamente por los registros audiovisuales. El estatuto de la mirada pasa a ser considerado cuestión fundamental, pues es a través de ella como verdaderamente el sujeto se sitúa en el mundo, que, a estos efectos, no es sino un *campo de visión* (R. de la Flor, 2009: 66).

Le professeur Fernando Rodríguez de la Flor nomme ce fait « tournure visuelle » : il s'agit d'une ère nouvelle où la manière de construction du premier monde place l'image au centre de la sphère sociale.

La culture visuelle est elle-même déterminée par la culture quotidienne :

Esta nueva cultura visual no sería otra cosa sino el precipitado, la consecuencia misma del « encuentro » —como escribe Nicholas Mirzoeff— de la modernidad con la vida cotidiana (R. de la Flor, 2009: 88).

Puisque la vie moderne se développe en grande mesure autour de l'écran<sup>2</sup>, le visuel, l'interactif et le multimédia prennent donc un rôle considérable et offrent ainsi de nombreuses possibilités pour l'enseignement. Le cinéma et son importance seront développés dans la deuxième partie du cadre méthodologique, *Le cinéma : un art à part entière dans le monde contemporain*.

3) L'importance croissante de l'Internet et du multimédia comme support dans l'enseignement de langues étrangères.

L'évolution actuelle de l'enseignement des langues accroît l'apprentissage autonome à partir du multimédia (*learning by doing*).

Il est évident que les TICE (Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation) prennent une place de plus en plus importante dans la manière d'enseigner les langues étrangères. Comme résultat de cette révolution technologique, il y a une modification des rôles du professeur de langues et de l'apprenant. Le professeur de langues réfléchit désormais à la manière d'intégrer la technologie dans son cours et à la manière dont ce changement peut améliorer le processus d'acquisition de la langue. Il conserve sa place fondamentale et stratégique dans cette évolution : il organise les apprentissages, contribue dans leur sélection à la qualité des matériels qu'il développe et soutient l'apprenant dans son apprentissage.

---

<sup>2</sup> LIPOVETSKY, Gilles et SERROY, Jean (2008). *La pantalla global. Cultura mediática y cine en la era hipermoderna*, Barcelona, Anagrama.

Cependant, les TICE augmentent l'autonomie de l'apprenant. L'enseignant n'est plus le seul référent pour l'enseignement des langues.

Cette évolution dans l'enseignement de langues étrangères, nous a mené à créer un site internet qui propose des activités communicatives basées sur une sélection d'extraits des films francophones contemporains. Ces activités se divisent, à leur tour, en plusieurs catégories : pratique du lexique, des structures grammaticales et analyse des aspects interculturels. Sur le site, l'apprenant pourra également regarder les différents extraits représentatifs de la réalité culturelle des pays francophones, afin de pouvoir réaliser les activités correspondantes. La description de ce site se trouve dans le chapitre 4, *L'interculturel à travers le multimédia dans l'enseignement du FLE : Méthodologie*.

- 4) L'importance de l'apprentissage de la langue française à partir de contextes significatifs, et non pas à partir de contextes vides de contenus culturels

Nos activités, basées sur la méthode de l'*input* structuré, visent à la pratique de la grammaire et du vocabulaire dans des registres plus familiers. Nous nous proposons donc de faire acquérir *la langue* d'une manière structurée et communicative dans un contexte culturel significatif. Ces activités de pratique du lexique ou de la grammaire tournent autour des aspects interculturels de manière à ce que l'apprenant puisse réfléchir non seulement à la langue mais aussi à sa culture.

Nous nous proposons donc d'apprendre ces styles de vie, ces modes de comportement et les différences culturelles dans nos cours de langue, grâce à l'étude de films francophones, à travers une approche où le multimédia et l'interculturel seront combinés au cours d'activités communicatives.

Ces trois piliers : *langue* (*input* structuré), *culture* (films) et *technologie* (site internet) seront la base de notre travail de recherche et permettront d'appliquer une méthodologie nouvelle particulièrement efficace pour nos cours de langues.

À notre connaissance, il n'y a ni recherches ni propositions d'enseignement du français langue étrangère à travers l'*input* structuré et l'interculturel à partir des films et du multimédia en général. Il n'y a pas d'unités didactiques basées sur une approche qui développe la notion de l'interculturel à partir de films, qui aident l'apprenant à devenir conscient de la richesse culturelle des pays francophones tout en apprenant la langue selon l'approche de l'*input* et de l'*output* structuré. Puisqu'il n'existe pas

actuellement une telle méthode sur Internet, nous considérons qu'il est essentiel d'en réaliser une pour quatre raisons principales : le rôle des TICE dans notre société ; la prise de conscience de l'interculturel, la nécessité d'encourager l'apprentissage de la langue à travers des matériaux authentiques représentatifs de la culture et de la langue cible, et l'acquisition de la langue d'une manière structurée et communicative.

Nous trouvons nécessaire de créer notre propre matériel afin de nous adapter aux nécessités de nos apprenants ainsi que pour intégrer les recherches actuelles dans nos méthodes d'enseignement. Ces matériels seront disponibles sur notre site Internet, de telle façon qu'il pourra continuer à évoluer selon les résultats de notre expérience. Il est important d'adapter les méthodes au changement qui régit nos vies. Puisque l'Internet est actuellement l'une de nouvelles voies de transmission du savoir qui permettent ces changements, nous trouvons que c'est un bon outil pour faire réussir notre approche.

Nous avons déjà eu l'opportunité de mettre en pratique quelques activités de notre site avec de très bons résultats. Nous avons constaté, par exemple, un intérêt croissant de nos élèves pour la possibilité de faire un séjour d'études dans un pays francophone afin de mieux connaître la langue et culture cibles.

## LES OBJECTIFS DE CETTE RECHERCHE :

- a. Aller au-delà de l'approche communicative, dont l'apprentissage dans des situations aussi vraisemblables que possible reste toujours fictif.
- b. Travailler avec des extraits de films représentatifs de la complexité des réalités culturelles françaises et francophones.
- c. Créer un nouvel instrument d'apprentissage à partir de l'analyse grammaticale (méthode de l'*input* structuré), lexicale et culturelle des extraits de films en français.
- d. Élaborer un site web qui offrira des séquences de films francophones accompagnés d'activités d'analyse lexicale, grammaticale et interculturelle.
- e. Offrir la possibilité d'apprendre une langue en autonomie partielle à partir de ce site web.
- f. Développer une table des contenus interculturels qui vont être représentés par les films et développés dans le site web à partir de différentes activités.
- g. Nous interroger dans nos fiches pédagogiques sur la notion de « malentendu culturel » et l'analyser afin d'éviter les malentendus de nature culturelle.
- h. Analyser la notion « d'interculturel » et les savoir-faire culturels.
- i. Mettre à jour les représentations et connaissances conduisant à la construction des stéréotypes dans les cultures des apprenants.
- j. Élaborer un catalogue de films francophones permettant l'analyse interculturelle.
- k. Développer des compétences générales individuelles : le savoir-faire, la compétence communicative langagière et les objectifs interculturels.
- l. Créer une méthode multidimensionnelle en harmonie avec notre réalité, favorisant l'autonomie de l'apprenant.
- m. Construire et faire acquérir des compétences culturelles fondamentales et nécessaires au bon déroulement et à la réussite des échanges dans un pays francophone.
- n. Initier l'apprenant à un processus de prise de distance par rapport à sa propre culture afin de s'ouvrir plus facilement à la culture cible.
- o. Dans le cadre du séjour d'études dans une université française ou francophone, offrir l'opportunité à des étudiants étrangers qui cherchent une formation

d'assimiler certains savoirs culturels fondamentaux, de manière à avoir des échanges langagiers dans un contexte interculturel.

- p. Mettre à jour ce qui peut créer des interférences communicatives, notamment en ce qui concerne les habitudes sociales : courtoisie, manières à table, être invité chez quelqu'un, relations de couple, le gestuel, la bise, etc. Travailler ces aspects à partir des films.
- q. Comme le souligne le *Cadre européen* (1.1) dans l'un de ses objectifs, il est essentiel de développer la compétence interculturelle des apprenants tout en favorisant la découverte enrichissante de l'autre.

L'acquisition d'une compétence interculturelle permettra notamment à nos apprenants, dont la plupart peuvent participer à des programmes d'études à l'étranger, de développer leur capacité à se préparer à des séjours dans des régions d'autres cultures et à en tirer profit.



## NOTE SUR LA PROTECTION DES DROITS D'AUTEUR DES MATERIAUX DIDACTIQUES

Notre recherche en didactique du FLE, étant basée sur des documents authentiques qui sont protégés par des droits d'auteur, a suivi de près la normative internationale de protection de la production intellectuelle. Notre utilisation des documents audio-visuels se trouve confortée, notamment, par la loi française que nous exposons par la suite.

Le bulletin officiel du Ministère de l'éducation nationale, enseignement supérieur et la recherche de la République Française, du 5 février 2007, intitulé *MISE EN ŒUVRE DES ACCORDS SECTORIELS SUR L'UTILISATION DES ŒUVRES PROTÉGÉES À DES FINS D'ENSEIGNEMENT ET DE RECHERCHE*, et une section de ce bulletin, *ACCORD SUR L'UTILISATION DES ŒUVRES CINÉMATOGRAPHIQUES ET AUDIOVISUELLES A DES FINS D'ILLUSTRATION DES ACTIVITÉS D'ENSEIGNEMENT ET DE RECHERCHE* prévoient l'utilisation des matériaux protégés à des fins didactiques (l'italique des citations est nôtre).

Ces accords s'inscrivent dans le cadre fixé par la déclaration commune sur l'utilisation des œuvres et objets protégés par la propriété littéraire et artistique à des fins *d'illustration des activités d'enseignement et de recherche* adoptée en janvier 2005 par le ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche et le ministre de la culture et de la communication. Ils visent à organiser l'utilisation des œuvres protégées dans le cadre du service public de l'éducation et de la recherche. Ils consacrent notamment l'intérêt pédagogique que présente l'illustration d'un enseignement par des œuvres et objets protégés (BOEN, 5 février 2007)

En principe, les lois de France obligent à demander le consentement des titulaires des droits d'auteur pour l'utilisation des productions culturelles :

Conformément aux principes fondamentaux du droit de propriété intellectuelle, constamment rappelés par la législation française, l'utilisation collective d'une œuvre protégée est soumise en principe au consentement préalable du titulaire des droits d'auteur (BOEN, 5 février 2007, Point n° 1).

Mais cette loi permet une exception à ce consentement : les utilisations à des fins éducatives des matériaux sont libres sans que les enseignants ou les chercheurs aient à faire des démarches particulières ou à solliciter des permissions :

Les utilisations qui entrent dans le champ de ces accords et qui en respectent les clauses sont réputées autorisées *sans que les établissements ou les personnels n'aient à effectuer de démarches particulières* (BOEN, 5 février 2007, Point n° 1).

Notamment, ces accords confortent les pratiques didactiques suivantes :

1. *La représentation dans la classe d'œuvres protégées est couverte de façon générale dès lors qu'elles illustrent le cours. L'accord fixe les conditions d'utilisation des œuvres cinématographiques et audiovisuelles à des fins exclusives d'illustration des activités d'enseignement ou de recherche. L'illustration d'une activité d'enseignement ou de recherche suppose que l'œuvre cinématographique ou audiovisuelle utilisée serve uniquement à éclairer ou étayer une discussion, un développement ou une argumentation formant la matière principale du cours des enseignants, des travaux pédagogiques des élèves et des étudiants ou des travaux de recherche. (Article 2)*
2. Il en va ainsi de la projection d'une image, d'un document audiovisuel ou de la diffusion d'une chanson qui éclaire un point de l'enseignement ou qui en constitue l'objet principal.
3. Cette représentation collective peut également intervenir pour illustrer le travail qu'un élève ou un étudiant présente à la classe (BOEN, 5 février 2007, Point n° 2).

Par conséquent, nous déclarons, en tant qu'auteur de cette thèse doctorale, notre compromis d'utiliser les productions intellectuelles soumises aux droits d'auteur selon les limites marquées par la loi française, aussi bien dans notre pratique didactique que dans les analyses académiques consignées en papier et sur le site internet créé comme complément de notre thèse.

---

## II. Cadre méthodologique

---



---

# 1. Cadre éducatif et approches éducatives

---



## 1. – CADRE EDUCATIF ET APPROCHES EDUCATIVES

### 1.1. L'INTERCULTUREL EN DIDACTIQUE DES LANGUES

#### 1.1.1. L'APPRENTISSAGE DES LANGUES ET LES COMPETENCES DE COMMUNICATION

Dans l'état actuel de la recherche de la didactique il est communément accepté que l'étude d'une langue étrangère n'est plus limitée à l'apprentissage des structures grammaticales, du lexique, à la prononciation, et enfin, à la pratique des différents niveaux d'expression et compréhension écrites et orales. Nous concevons actuellement l'acquisition d'une langue comme la capacité de s'exprimer aussi bien linguistiquement qu'au niveau de formes et comportements sociaux et langagiers correspondant à la *langue-culture*<sup>1</sup> cible, « travailler simultanément la langue et la culture » (Galisson, 1988 : 90). Il ne s'agit pas seulement de montrer une compréhension au niveau linguistique mais de pouvoir aussi identifier, reconnaître, interpréter et reproduire correctement les attitudes et les comportements mis en jeu par l'interlocuteur dans les actes de communication, qu'il s'agisse de la gestuelle ou de références historiques et culturelles.

---

<sup>1</sup> Langue-culture est un terme développé par Galisson. La finalité d'une classe de langue-culture est de faire acquérir aux apprenants, à la fois une compétence linguistique et un savoir sur la culture étrangère cible à travers l'appropriation de ses implicites et non-dits et en établissant des comparaisons et des analyses des différents systèmes culturels en présence.

Il devient donc nécessaire d'analyser la culture de la langue étudiée, de présenter le comportement caractéristique d'une culture donnée dans certaines situations, de connaître enfin « la personnalité » de cette culture.

Le cours de langue constitue un moment privilégié qui permet à l'apprenant de découvrir d'autres perceptions et classifications de la réalité, d'autres valeurs, d'autres modes de vie... Bref, apprendre une langue étrangère, cela signifie entrer en contact avec une nouvelle culture (Myriam Denis, 2000 : 62).

D'après Abbou (1980), il y a cinq compétences de communication :

- La compétence linguistique : les capacités langagières à comprendre, interpréter et produire des énoncés compréhensibles.
- La compétence socioculturelle : les capacités à mettre en relation des comportements et des situations avec les codes sociaux.
- La compétence logique : les capacités à produire des énoncés interprétables, cohérents et corrects.
- La compétence argumentaire : les capacités qui permettent à l'individu des rapports à des institutions, des contextes, des projets, etc.
- La compétence sémiotique : les capacités qui permettent à l'individu de repérer le caractère multi-systémique des signes d'expression sociale.

D'après Richterich (1996), la compétence centrale de l'apprentissage est la « compétence stratégique », celle qui vise le savoir apprendre, le savoir être, le savoir-faire, le savoir planifier, le savoir improviser et le savoir anticiper.

Gohard-Radenkovic (2005) considère la compétence de communication « comme un ensemble de compétences de survie et d'orientation de nos apprenants dans la culture cible ». Cette compétence aurait six composantes :

- Les compétences linguistiques, compétences langagières (ou savoir apprendre) : soit les règles de morphologie, syntaxe, grammaire et phonologie nécessaires à la pratique de la langue étrangère.
- Les compétences sociolinguistiques (ou savoir dire, savoir s'exprimer) : soit la capacité d'émettre les énoncés adéquats à des situations données.
- Les compétences socioculturelles ou compétences référentielles (ou savoir recontextualiser) : soit la capacité de distinction des différents contextes et

l'utilisation des énoncés appropriés à ces contextes selon le rang social, l'âge, le sexe de l'interlocuteur, etc.

- Les compétences discursives (ou savoir rendre compte, argumenter) : connaître les différents types d'énoncés écrits ou oraux, comme par exemple, rédiger une lettre, un essai, faire un exposé, etc.
- Les compétences comportementales ou compétences pragmatiques (ou savoir jouer, s'avoir s'ajuster) : ces compétences s'acquièrent dans un contexte d'immersion dans la culture étrangère où on développe la capacité à comprendre des situations linguistiques et à s'adapter aux différences culturelles.
- Les compétences sémiotiques (ou savoir repérer, décoder les signes) : la capacité à repérer et décoder les signes visibles et non visibles dans la communication verbale et non-verbale.

Dans notre étude, nous nous intéressons particulièrement au développement des compétences socioculturelles ou référentielles où l'apprenant devra identifier les différentes situations sociales pour pouvoir utiliser certains registres ou énoncés. À notre avis, les compétences comportementales peuvent également être développées par l'apprenant dans un contexte d'immersion dans des situations culturelles différentes à partir des séquences cinématographiques.

#### 1.1.1.1. L'IMPORTANCE DE LA COMPETENCE SOCIALE

Pour être capable de découvrir les aspects interculturels de la langue, l'apprenant doit s'approprier les moyens linguistiques (le vocabulaire et les structures grammaticales) afin d'« agir » et de « réagir » de façon appropriée dans différentes situations de communication.

Il est pédagogiquement plus rentable de recourir à des procédés de découverte pour l'enseignement de la grammaire aussi bien que pour la présentation d'aspects interculturels (Weiss, 2002 : 9).

D'après Weiss (2002), pour ce faire, il ne suffit pas d'avoir la compétence linguistique (comprendre, parler, lire et écrire) mais aussi la compétence sociale et psycholinguistique : « savoir ce que l'on peut dire, ce qu'il est convenable de dire et

de faire, comment il faut se comporter dans telle ou telle situation pour éviter de faire des faux pas et de choquer involontairement ses interlocuteurs ».

Il faut donc apprendre « ce qui se fait » et « ce qui ne se fait pas » dans telle ou telle circonstance, acquérir les notions de « savoir-vivre », et s'initier aux règles élémentaires de politesse, pour savoir, par exemple, quand on serre la main de quelqu'un, comment saluer un inconnu, un adulte, un enfant, un copain ou une copine, quand et à qui on « fait la bise », combien on en fait, quand et qui on peut tutoyer, s'il faut être ponctuel, quel retard à un rendez-vous est tolérable, quand et à qui il faut donner un pourboire, comment il faut s'habiller pour telle ou telle occasion, etc. (Weiss, 2002 : 7).

L'apprentissage de toutes ces règles de comportement dépend d'une vraie maîtrise de la langue étrangère et offre l'opportunité d'interagir de manière appropriée dans un contexte socio-culturel et de s'adapter à *l'autre* de manière aisée.

C'est autour de la notion de « compétences interculturelles » et de leur évaluation que les enjeux et luttes de position se jouent actuellement au niveau de la didactique des langues (Gohard-Radenkovic, 2005 : 26).

Byram (2003) de son côté, considère que la compétence interculturelle est l'un des objectifs de l'enseignement linguistique :

Être compétent sur le plan interculturel veut dire penser et agir d'une façon moralement souhaitable et faire de la compétence interculturelle un objectif de l'enseignement linguistique signifie donner des indications précises sur la manière dont il convient de se conduire (Byram, 2003 : 9-10).

#### 1.1.1.2. LES RAISONS POUR « L'APPRENTISSAGE DE L'AUTRE »

Depuis la Seconde Guerre Mondiale il y a une croissance des échanges et une prolifération de programmes de formation aux langues et cultures étrangères basés sur les problèmes de communication interculturelle. Cet intérêt implique donc la connaissance des autres cultures et la nécessité d'une *éducation à la différence* :

En effet, la conscience d'une multiculturalité<sup>2</sup> ne relève pas uniquement de la bonne volonté individuelle et encore moins d'une acceptation spontanée des différences culturelles et sociales des communautés en présence : il s'agit donc d'anticiper et de dédramatiser les frictions interculturelles héritées le plus souvent de contentieux historiques et de préjugés collectifs (Gohard- Radenkovic, 2004 :3).

---

<sup>2</sup> Multiculturalité: la diversité culturelle peut rendre possible un dialogue interculturel (un dialogue entre les cultures) et devenir la caractéristique fondamentale d'une société démocratique.

Cet effort de réconcilier les pays participants dans les Première et Seconde Guerres Mondiales, et le monde entier par extension, a créé, par exemple, un « univers miniature » dans la Cité Internationale Universitaire de Paris (CIUP) où chaque « maison » représente un pays différent. André Honorat, fondateur de la CIUP, explique la devise fondatrice de la création de cette Cité :

« Pour une paix universelle et fraternelle qui unirait tous les peuples du monde ». Cet univers promue des échanges et « forme un lieu d'accueil pour les étudiants, chercheurs et artistes (vers 10000) en mobilité sans exemple comparable dans le monde. Au sein de ses 40 maisons cohabitent plus de 130 nationalités qui représentent une mosaïque linguistique et culturelle unique à Paris. Toutes les maisons pratiquent le « brassage » des nationalités et des disciplines afin de favoriser les échanges. ([www.ciup.fr](http://www.ciup.fr))

Dans le journal écrit par les résidents de la CIUP une résidente commente son expérience :

J'ai vécu pendant trois ans cette vie multiculturelle à la Cité au cours de mes études à Paris. Pour tout dire, la Cité signifie l'ouverture d'esprit vers les cultures et les langues étrangères. Cela signifie évidemment le respect de l'un envers l'autre (*Cité Babel*, 2009).

Pour cette résidente, cette expérience s'est traduite en une ouverture d'esprit vers les cultures et les langues étrangères qui l'ont aidée à découvrir de nouvelles cultures :

Pour la première fois, j'ai fait connaissance avec la culture africaine et la chaleur des africains. Avant d'arriver à la Cité, je ne connaissais pas les caractéristiques de ceux-ci. J'étais très impressionnée par ces artistes qui reflètent si bien la profondeur de leur culture.

Ou à dépasser les stéréotypes culturels :

Autrefois, je connaissais bien certaines cultures mais je ne savais pas les affinités entre elles. Je les y apprises. Comment ? Par exemple, les étudiants qui viennent d'Europe. Les allemands disciplinés, ponctuels, derrière leur apparence froide et distante, ce sont en fait de gens touchants et sentimentaux.

La gentillesse française, les italiens joyeux, les espagnoles amusantes, la discrétion des pays scandinaves. Je me souviens des différents rythmes des cultures variées qui me frappent quand je passe devant les « Maisons » (*Cité Babel*, 2009 : 11).

Par ailleurs, une enquête menée par Godard-Radenkovic auprès des étudiants russes, sud-coréens et turcs a dégagé quelques facteurs déterminants des formes de communication entre individus de cultures différentes :

- La communication entre cultures est basée sur l'expérience de l'individu. Les relations s'établissent entre individus à partir d'histoires collectives et personnelles différentes ;
- Ces expériences de l'individu sont « nourries » des croyances collectives, des images stéréotypées et des préjugés ;
- L'apprentissage d'une langue se fait dans un contexte où les défis dépassent les simples enjeux linguistiques.

La déclaration de Bologne promeut des programmes qui permettent l'internationalisation des étudiants et qui visent à « l'amélioration de la compétitivité du système européen de l'enseignement supérieur et la promotion de ce système à l'échelon mondial » (Zarate, 2005 : 11). La finalité de ces programmes est de « préparer des étudiants non seulement au concept d'une Europe multiculturelle sans frontières économiques mais également de les sensibiliser aux différences culturelles dans une économie qui les y exposera tôt ou tard » (Gohard-Radenkovic, 2005 : 30). Dans une conjoncture où l'ouverture vers les autres pays, grâce à des programmes européens tels que les programmes Mobilité, Erasmus, Doctorat Européen, Lingua dans le cadre de Tempus, Tacis, Phare, Léonard de Vinci, etc. est en vogue, les enjeux pour l'apprentissage de la langue se multiplient.

Cette mobilité étudiante n'est pas cependant un phénomène contemporain, la *peregrinatio academica* était le parcours obligé de l'étudiant médiéval, dont Erasme est devenu le symbole. « Né à Rotterdam, étudiant à Deventer, Erasme se rend à Paris, Oxford, Louvain, Turin, Florence, Venise, Padoue, Sienne, Rome, Buklersbury, Cambridge, Louvain, Gand, Bâle pour compléter sa formation universitaire » (Berlaimont auteur du *Colloquia et dictionarum octo linguarum*, 1598, cité par Zarate, 2005 : 16) Ce voyage de formation à travers l'Europe complète l'apprentissage des règles et des codes de bonne conduite dans la société européenne médiévale.

Le but de nombreuses institutions européennes est de contribuer à la tolérance, au respect grâce à la connaissance de l'autre.

Le Conseil de l'Europe a comme mission de « favoriser le plurilinguisme et le pluriculturalisme des citoyens afin d'améliorer la communication et la compréhension mutuelle entre les personnes, et de lutter ainsi contre l'intolérance et la xénophobie ».

Même si les enjeux dans l'apprentissage de la *langue-culture* deviennent nombreux, les manuels de langue fournissent des contenus de civilisation qui se limitent à la simple « accumulation d'un stock de connaissances, à une mosaïque de faits, de monuments et d'événements, trop stéréotypés pour prétendre à une véritable sensibilisation à la culture de l'autre et à sa complexité » (Gohard-Radenkovic, 2005 : 6).

À l'heure où la planète se globalise et les échanges se multiplient, la possibilité de malentendus est accrue et la nécessité de l'apprentissage de langues lié à la compétence socioculturelle est fondamentale.

Dans le *Cadre*, la dimension sociale de la communication imprègne l'ensemble des descripteurs didactiques, ce qui modifie le rapport ancillaire de la dimension culturelle avec la « linguistique appliquée ». La culture n'est plus seconde quand elle se confond presque totalement avec les emplois du terme « société ». Aux « thèmes » qui organisent les pages de « civilisation » des manuels et qui proposaient une vision académique et réifiée de la vie sociale, succèdent les enjeux d'une éducation à la différence. L'expérience de la diversité et sa mise à distance, auxquels renvoient les notions de « réflexivité », de « cultural awareness », de « distance critique » qui prennent le pas sur des compétences dépendantes du « savoir savant ». Ces nouvelles perspectives sont attentives à la diversité des « parcours », à la multitude de combinatoires, antidotes aux figures stéréotypées de la différence, défis aux progressions rectilignes et au cloisonnement des compétences entre langues (Zarate, 2005 : 16-17).

### 1.1.1.3. MOTIVATION DES APPRENANTS POUR ETUDIER LE FRANÇAIS

Gohard-Radenkovic (2005) a répertorié les demandes en FLE dans divers contextes culturels en les catégorisant en deux groupes :

- celles qui relèvent d'initiatives personnelles : étudiants qui appartiennent à des institutions des pays industrialisés occidentaux et asiatiques qui autofinancent leurs études dans un pays francophone.
- Celles qui relèvent d'initiatives collectives : des institutions du supérieur, des ministères, des instituts scientifiques et des organisations gouvernementales européennes.

À partir de ce public Gohard-Radenkovic a élaboré une liste des motivations des futurs usagers de la langue française :

- Obtenir une certification officielle en langue étrangère telle que le DELF, Diplôme d'études de la langue française ou DALF, Diplôme approfondi de langue française.
- Suivre des cours de FLE pour pouvoir comprendre les échanges universitaires ou professionnels.
- Perfectionner le français pour faire des études supérieures dans une université francophone ou mener une recherche doctorale dans la langue cible.
- Suivre des cours de FLE afin de réaliser un stage professionnel dans un pays francophone et mener un travail de recherche.
- Établir des contacts professionnels, commerciaux, diplomatiques ou scientifiques à un niveau international.
- Partir vivre et travailler dans un pays francophone.
- Participer dans le cadre des échanges européens, universitaires, scientifiques, éducatifs, etc.

Nous pouvons constater que, pour la plupart, les motivations pour apprendre le français relèvent d'un intérêt d'interagir dans un contexte qui nécessite une compétence sociale et culturelle : vivre dans un pays francophone, participer dans des échanges européens, établir des contacts professionnels, faire des stages professionnels dans des entreprises francophones ou des études dans des universités francophones par exemple.

Nous considérons que l'analyse des motivations et des besoins des apprenants est une démarche indispensable lors de l'élaboration d'une méthode interculturelle.

### 1.1.2. LA CULTURE COMME CONCEPT DIDACTIQUE

La première conception de « culture », toujours en vigueur, a été énoncée par Tylor en 1871. Cette définition va transformer les conceptions de l'ethnologie classique :

Culture or civilization...is that *complex whole* which includes knowledge, belief, art, moral, law, custom, and other capabilities and habits acquired by man as a member of the society (cité par Gohard-Radenkovic, 2005: 21).

Culture ou civilisation... c'est un *tout complexe* qui inclut connaissance, croyance, art, morale, loi, coutume, et autres capacités ou habitudes acquises par l'homme comme un membre de la société.

Christian Puren a sélectionné deux définitions du concept de « culture ». Celle de E. Sapir : « Ensemble des attitudes, des visions du monde et des traits spécifiques qui confèrent à un peuple particulier sa place originale dans l'univers » et celle de la *Déclaration universelle de L'UNESCO sur la diversité culturelle* : « Ensemble des traits distinctifs spirituels et matériels, intellectuels et affectifs qui caractérisent une société ou un groupe social et qui englobe, outre les arts et les lettres, les modes de vie, les façons de vivre ensemble, les systèmes de valeurs, les traditions et les croyances » (Sapir, 1967, cité par Puren, 2006 : 49).

Byram (1992) considère plusieurs dimensions dans la définition de « culture » :

Il existe trois grandes catégories dans la définition de la culture. Tout d'abord dans le domaine de « l'idéal » de certaines valeurs universelles, dans lequel la culture est un état de perfection humaine. Ensuite il y a le domaine « documentaire » dans lequel la culture constitue l'ensemble des productions intellectuelles et créatives, et dans lequel se trouvent enregistrées dans le détail la pensée et l'expérience humaine. L'analyse de la culture définie ainsi constitue l'activité de la critique. Enfin, il existe une définition sociale du terme, qui fait de la culture la description d'un mode de vie particulier traduisant certaines significations et certaines valeurs non seulement dans le monde de l'art ou du savoir, mais aussi dans les institutions et le comportement habituel (Byram, 1992 : 111-112).

Dans notre recherche, nous nous intéresserons à la dimension documentaire, c'est-à-dire, à la production créative filmique francophone, qui servira de base à l'analyse de la dimension socio-culturelle : façons de vivre et modes de comportement des individus de la société française et francophone.

L'acception de « culture » peut être identifiée à celle de « civilisation » si l'on considère « culture » comme l'ensemble des œuvres littéraires, œuvres d'art, pensées politiques, philosophiques ou religieuses, considérant ainsi la « civilisation » comme l'expression matérielle de l'idée culturelle. Cette culture, appelée par Galisson, « culture-vision » fait référence à la culture savante « disponible en tant qu'objet de connaissance dûment décrit et répertorié. A ce titre, elle est donc enseignable. Ce qui explique, entre autres raisons, qu'elle figure longtemps aux programmes de l'école, aussi bien pour les étrangers que pour les natifs » (Galisson, 1989 : 114).

Cette acception ne correspond pas avec celle que nous cherchons dans notre travail de recherche. Notre acception est plutôt celle qui se réfère à la *culture-action*, celle de tous les jours, des comportements partagés par un groupe.

La culture quotidienne n'est pas apprise à l'école, mais acquise jour après jour, dans la pratique sociale. Elle n'est pas utile aux natifs puisque quand ils découvrent son existence, elle est déjà inscrite en eux, elle conditionne leurs comportements grégaires, mais ils ne savent pas comment cela est arrivé. Sans description fiable, on ne voit pas comment aurait été mis en place un enseignement de la culture quotidienne aux étrangers (Galisson, 1989 : 114).

La culture quotidienne est la *culture-action* que nous connaissons sans le savoir et que personne ne nous a appris. D'après Galisson, il est nécessaire de mettre en place une méthodologie d'enseignement de cette culture de tous les jours aux apprenants de la langue cible.

Notre acception a également un sens plutôt ethnologique qui s'intéresse davantage aux caractères distinctifs des ethnies :

On peut définir la culture comme l'ensemble des pratiques et comportements sociaux qui sont inventés et transmis dans le groupe : la langue, les rites et les cultes, la tradition mythologique, mais aussi les vêtements, l'habitat et l'artisanat en constituent les éléments essentiels (*Encyclopédie du monde actuel*, citée par Gohard-Radenkovic, 2004 : 109).

D'après le *Dictionnaire actuel de l'éducation* (Larousse, 1988) la « culture » est « un ensemble de manières de voir, de sentir, de percevoir, de penser, de s'exprimer, de réagir, des modes de vie, des croyances, des connaissances, des réalisations, des us et coutumes, des traditions, des institutions, des normes, des valeurs, des mœurs, des loisirs et des aspirations ». Autrement dit, la « culture » est une manière de résoudre les problèmes auxquels nous sommes confrontés, les traits qui définissent un pays, un peuple, voire une langue.

Ces traits culturels généralisés sont souvent jugés ou mal interprétés par la méconnaissance ou l'incompréhension. Cette méconnaissance engendre des stéréotypes souvent erronés qui deviennent des lieux communs et apparaissent dans nos cours de langue. Notre but comme professeurs est d'essayer d'effacer ces lieux communs, ces idées reçues avec des supports authentiques qui témoignent de la réalité culturelle d'un peuple ou d'une société.

### 1.1.2.1. LES STEREOTYPES CULTURELS

Tout natif sait parler sa langue maternelle et s'intègre dans un environnement culturel d'ordre historique, géographique, social, économique et traditionnel. Cette connaissance de sa langue et de sa culture peut perturber la manière dont il s'approprie des systèmes linguistiques et culturels différents entraînant des interférences dans l'apprentissage de la langue et une attitude d'ethnocentrisme lors de l'apprentissage d'une civilisation étrangère (INRP ; Cain, 1999 : 5).

En outre, l'enseignement des langues centré sur la finalité communicative néglige les connaissances culturelles et l'analyse culturelle, ce qui entraîne la formation des stéréotypes.

Ainsi l'observation de productions d'élèves, orales ou écrites, dans la pratique de classe, laisse apparaître aussi bien l'existence tenace d'idées reçues, que l'absence de connaissances pertinentes concernant les pays dont les élèves étudient la langue. Ces idées reçues déterminent la mise en place d'interprétations fautives et de stéréotypes qui offusquent toute possibilité d'une véritable construction de connaissances (INRP ; Cain, 1999 : 6).

Ces idées reçues, ces interprétations créent des représentations figées et inconscientes qui concernent aussi bien la culture maternelle que la culture étrangère. François Poirier affirme à propos des stéréotypes :

Les représentations culturelles ne sont qu'une manifestation de telle ou telle vision du monde, de telle ou telle idéologie. [...] Chacun, donc, participe d'une idéologie qui se dote d'un certain noyau de cohérence, et l'exprime par un système de représentations. Certaines de ces représentations revêtent une forme simplifiée à l'extrême afin qu'elles soient transférables, afin qu'elles soient réutilisables dans des contextes différents, afin que l'on puisse rendre compte de rencontres différentes en gardant sa cohérence idéologique. C'est cela le « stéréotype », c'est très exactement ce que veut dire le terme, originaire de l'imprimerie : c'est quelque chose que l'on peut reproduire (Poirier, 1988 : 34-35, cité par Cain, 1999 : 7).

De cette définition nous pourrions relever les caractéristiques suivantes du stéréotype :

- a) Il prend l'universel pour le particulier.
- b) Il prend la partie pour le tout.
- c) Il évite d'expliquer.
- d) Il est réutilisable dans plusieurs contextes.

Suivant la définition de Tardieu (2008), on peut considérer le stéréotype comme une « hypergénéralisation d'un trait spécifique ». Considérer, par exemple, que tous les Français portent un béret et une baguette.

Notre but est de dépasser le stéréotype, il s'agit de refuser les schémas culturels imposés par la couleur de peau, comme le propose Gaston Kelman dans cet extrait décrivant très bien l'importance de dépasser les stéréotypes associés aux schémas culturels :

On peut tout à fait être Noir, Bourguignon, cadre. Je n'accepte pas que mon fils et ma fille, nés en France, soient enfermés dans des schémas préétablis et à jamais pétrifiés, qui les associeraient viscéralement au Zambèze et non à la Corrèze ; qui leur feraient préférer la chenille de Ngoulemekon à l'huitre d'Oléron ; la danse dombolo kinoise à la valse viennoise (Kelman, 2003 : 13, cité par Tardieu, 2008).

Les voyages à l'étranger peuvent aider au renforcement des préjugés et l'étude d'une langue étrangère n'est pas synonyme d'ouverture à l'autre. L'enseignement d'une langue étrangère a le risque de contribuer aussi bien à la fossilisation des erreurs linguistiques qu'à la fossilisation des préjugés. Notre but comme enseignants est d'éveiller une attitude d'ouverture, un aller vers l'autre. Dans l'échange interculturel on s'intéressera à la relation des éléments individuels, de sa propre culture, et de la culture de l'autre, c'est-à-dire à *l'interculturel comparatif en extériorité* : découverte inductive de l'autre et des autres, suivant la terminologie de Jacques Demorgon<sup>3</sup>.

Il est donc essentiel pour un apprenant de langue de se confronter à la réalité de son interlocuteur, de découvrir la diversité culturelle d'un pays, d'ancrer la langue dans l'événement social. Cet événement social, d'après Byram<sup>4</sup>, serait le vécu de la culture dans les petites choses de la vie quotidienne.

### 1.1.2.2. ÉVOLUTION DES CONCEPTIONS DE LA CULTURE

#### 1. L'étape extra-linguistique

Dans la méthode directe, dans la première moitié du XXème siècle, l'enseignement de la culture se trouve dissocié de l'enseignement de la langue. La civilisation est séparée de l'étude de la langue et elle est basée sur des accumulations

<sup>3</sup> DEMORGON, J (2002 : 44-45). *L'histoire interculturelle des sociétés*, Ed Economica.

<sup>4</sup> Cité par REMON, J. (2007 : 258) dans « Interculturel et Internet. Le site Web, objet culturel ? ».

de données artistiques, historiques, économiques et sociales. Il s'agit d'une civilisation « présentée comme une collection de personnages, de faits, d'événements civilisationnels (littéraires, artistiques, géographiques, historiques, etc.) qui se rapproche de ce que pouvait apprendre un jeune Français à l'École primaire sur sa culture nationale » (Gohard-Radenkovic, 2005 : 50). Cette vision de la civilisation française représentative de l'esprit des Lumières et des Droits de l'homme reste toujours empreinte dans les manuels de FLE, notamment ceux produits en France<sup>5</sup>.

## 2. L'étape intra-linguistique

Cette étape correspond à la méthode SGAV (méthode structuro-globale audiovisuelle) née dans les années 1950, 1960. À cette époque, il existe toujours cette dissociation entre l'apprentissage de la langue et celui de la civilisation. La langue aussi bien que la culture manquent de contexte, celui-ci étant souvent fabriqué. De la même manière, les situations présentées sont souvent fictives et manquent d'authenticité. La *France en direct* est une méthode représentative de ce moment. Les enseignants de cette étape considèrent qu'enseigner la langue équivaut à enseigner la civilisation :

On peut conclure de tout ceci que le problème de l'enseignement de la civilisation dans les premières années d'étude du français n'a guère avancé : à ce niveau, en effet, la civilisation n'est pas enseignée (langue sans civilisation), ou bien elle est enseignée sans être intégrée à la classe de langue proprement dite (langue et civilisation séparées), ou bien encore elle est mal enseignée (enseignement magistral de la civilisation aux dépens de la langue) (Debyser, 1967 cité par Gohard-Radenkovic 2005 : 52).

## 3. L'étape ethnocommunicative

Dans les années quatre-vingt deux options didactiques dominant : celle de la compétence de communication et celle de l'intérêt mis sur l'apprenant. C'est au cours de cette étape que le concept d'*interculturel* apparaît.

La didactique du FLE cesse d'être consacrée exclusivement au plan linguistique et se penche désormais sur les contenus culturels. Les manuels de langue et de civilisation sont des lieux d'observation des conceptions de la culture et de la construction de l'autre qui expérimentent dans une évolution constante. L'individu

---

<sup>5</sup> GRAND-CLEMENT, O. (2008 : 79-81) *Civilisation en dialogues*, Clé International, Paris.

perçu d'abord comme un récepteur passif des savoirs culturels devient un apprenant actif dans son apprentissage et sa définition sociale (Gohard-Radenkovic, 2005 : 15).

### 1.1.3. LA NOTION DE L' « INTERCULTUREL »

Le Conseil de l'Europe propose en 1986 la définition suivante :

L'emploi du mot « interculturel » implique nécessairement, si on attribue au préfixe « inter » sa pleine signification, interaction, échange, élimination des barrières, réciprocité et véritable solidarité. Si au terme de « culture » on reconnaît toute sa valeur, cela implique reconnaissance des valeurs, des modes de vie, et des représentations symboliques auxquels les êtres humains, tant les individus que les sociétés, se réfèrent dans les relations avec les autres et dans la conception du monde (Gohard-Radenkovic, 2005 : 54).

L'approche interculturelle a été conçue de façon assez diverse selon les approches didactiques différentes.

Dans une première conception, dans les années quatre-vingt, la didactique du FLE enseigne l'interculturel de manière objective, c'est-à-dire, sans tenir compte des dimensions individuelles et de ses représentations souvent stéréotypées.

En revanche, d'après une deuxième conception, la didactique de la culture se base sur la réflexion de l'apprenant autonome, guidé par l'enseignant, qui développe des hypothèses interprétatives sur la culture cible et une analyse de sa propre culture.

Plus récemment, on revient aux interprétations personnelles de la culture « davantage axées sur le sujet culturel que sur l'objet culture » (Gohard-Radenkovic, 2005 : 56). De cette manière, la découverte interculturelle relève de l'expérience personnelle de l'apprenant.

Abdallah-Preteille définit cette approche interculturelle comme :

Les éléments qui portent la marque d'une mise en relation et une prise en considération des interactions entre des groupes, des identités, des individus. Et qui suscite la réflexion aussi bien sur la culture étrangère que sur sa propre culture (Abdallah-Preteille, 1999 : 48).

Voici, en fait, l'objectif de notre démarche : analyser la culture cible à partir de sa propre culture et de ses expériences personnelles. À partir des séquences filmiques, l'apprenant découvrira des aspects interculturels qu'il mettra en rapport

avec sa propre culture et ses expériences personnelles afin de mieux accéder à « la culture de l'autre ».

Toute démarche de l'interculturel débute, à l'échelle individuelle, par la *décentration* prenant du recul vis-à-vis de soi pour essayer de se (re)connaître et de (re)trouver son identité, et à partir des propres observations donner un sens à ses propres références culturelles. Cela permet *la pénétration dans la culture de l'Autre* par un effort personnel d'ouverture, de curiosité et de découverte, d'interrogations et de comparaisons, et finalement arriver à la négociation et à l'empathie, par lesquelles on cherche à se comprendre, à éviter le choc culturel et à ressentir ce que l'Autre ressent sans pour cela cesser d'être soi-même (Thomas, 2002, cité par Guillén Díaz, 2007).

#### 1.1.3.1. QUELQUES LIMITATIONS DES METHODES DE FLE DANS L'ENSEIGNEMENT DE LA LANGUE-CULTURE

La tâche principale de l'enseignant de langues est de proposer une démarche pédagogique et des outils didactiques qui s'adaptent aux besoins des apprenants ainsi que des méthodes qui tiennent compte de l'actualité de la *langue-culture* et des recherches menées dans le domaine de l'acquisition de cette *langue-culture*. En outre, les contenus socioculturels des manuels sont souvent présentés de manière isolée, non intégrée dans l'apprentissage de la langue et négligés par la plupart des enseignants qui considèrent l'enseignement de la dimension linguistique et l'évaluation des compétences linguistiques comme la partie centrale de l'enseignement des langues. Ainsi, les outils didactiques disponibles pour nos cours de langue manquent très souvent d'une variété des aspects nécessaires à l'enseignement du FLE.

Lemeunier-Quere a répertorié certaines de ces carences :

- a) L'absence des manuels correspondant à la particularité du public : FLS, âge des apprenants, profil socio-culturel, etc.
  - b) L'obligation de remédier aux problèmes posés par le manuel imposé par l'institution (inadéquation du niveau de la langue, désintérêt pour les sujets traités, ethnocentrisme, coût, activités inappropriées...).
  - c) La nécessité de contextualiser l'apprentissage du français et de placer l'élève dans une situation de réussite dès le départ en intégrant ses origines culturelles à l'échange que représente l'enseignement/apprentissage.
  - d) L'obligation de travailler tous les aspects de la langue et de la culture.
  - e) L'obligation d'aborder tous les types de supports et de textes (réalité de la langue) en développant une « démarche multimédia ».
  - f) L'obligation de permettre à l'élève de construire du sens et un raisonnement sur son apprentissage...
- Proposer des outils didactiques produits localement s'impose alors comme une évidence

(Lemeunier-Quere, 2005 : 53).

Notre défi en tant que professeur de langue est de présenter des contenus culturels et linguistiques dans un contexte authentique et de travailler tous les aspects de la langue et de la culture.

Comme enseignants de langues plusieurs questions se posent lorsque nous réfléchissons à la manière d'inclure la culture dans notre cours :

Par rapport à l'enseignement de la langue, la civilisation doit-elle être subordonnée (on a besoin de la civilisation pour communiquer), dominante (on a besoin de la langue pour appréhender la civilisation), ou indépendante (la civilisation et la langue répondent à des besoins différents) ? (Lüdi, Munch et Gauthier, 1994 cités par Tardieu, chapitre 2 : 2008).

Tardieu (2008 : 53) considère que « toute langue définit un mode de relation au monde, une manière de le concevoir ». La langue est donc partie intégrante de la culture. L'enseignant devra « enseigner la culture au moyen de la langue et la langue au moyen de la culture sans subordination, ni domination, ni indépendance ».

Le but de l'enseignant de langue serait donc de manipuler la langue à partir de documents à contenu culturel, ce qui évitera la leçon artificielle de la culture de manière séparée.

Néanmoins, Porcher (1988 : 132) remarque l'absence des mots « culture » et « civilisation » dans l'approche communicative. Cette approche maintient un enseignement/apprentissage de la civilisation de manière traditionnelle, absent de renouveau méthodologique.

Par conséquent, les manuels publiés à partir des années 1980 (*Sans frontières, Archipel, Espaces, Nouveau sans frontières*), présentent une image réductrice de la culture, qui est mise en valeur grâce à des illustrations ou à des dialogues. La civilisation est souvent située à la fin des leçons et représentée à travers des documents authentiques : photos, poèmes, contes, affiches, extraits de journaux, chansons, vignettes humoristiques, extraits littéraires, etc. Ces documents sont ensuite exploités, pour la plupart, du point de vue linguistique. Cette présentation de la civilisation manque de contexte et nous rappelle l'enseignement traditionnel de la langue : la grammaire était présentée isolée, faute d'un ancrage linguistique et culturel.

Plus tard, dans les années 1990, l'introduction du support vidéo dans l'enseignement des langues (*Mosaïque, Panorama*) ne profite pas de ce support pour la représentation des situations culturelles authentiques. Ces documents sont un outil de répétition des structures linguistiques à travers des sketches dans des situations invraisemblables voire stéréotypées.

En outre, ces manuels de langue tendent à montrer une image limitée de la France qui, se limite très souvent à la représentation de Paris et de la culture parisienne en négligeant le reste de la France et évidemment les pays francophones.

Develotte (2007) a développé un projet<sup>6</sup>, où l'on a demandé à plusieurs groupes leur impression sur ce qu'est « un Français » pour ensuite comparer cette impression avec celle présentée par les manuels de langue. Un groupe de Français, par exemple, a désiré montrer aux étudiants australiens une image autre que celle qui est présentée par les manuels de langue :

On voit bien que les accompagnateurs sont de toutes les ethnies, y'a deux personnes qui viennent des Antilles, y'a deux Marocaines, y'a une Française, moi, une Cambodgienne, et les élèves, c'est des Marocains, des Algériens, des Français, des Italiens, des Espagnols, on a tout, et que la France c'est pas que les Français, mais c'est un amalgame de tout plein de nationalités qui viennent et qui cohabitent ensemble, quoi, et que évidemment on y arrive très bien, voilà (Develotte, 2007 : 232).

Un autre témoignage est celui d'une étudiante canadienne qui a voulu montrer les différences entre les Universités canadiennes et françaises :

En fait, c'était plus facile que j'aurais cru de s'intégrer à l'université, mais le système du secrétariat où il faut aller c'est pas un système sur Internet ou par téléphone où on peut choisir des cours, mais il faut aller au secrétariat de tous les sujets et ça c'est un peu mal organisé au début de l'année. Ce qui m'a étonné aussi c'est le manque de participation dans les cours et c'est que dans les grands amphithéâtres les Français s'habituent à écrire que des notes et puis de ne pas lever le doigt pour poser une question ou pour faire un commentaire (Develotte, 2007 : 236).

Cette opinion contraste clairement avec la vision des manuels de langue qui font le portrait d'un étudiant français actif qui pose des questions, qui anime une discussion et qui conteste l'opinion des autres. Cette image, résultat de la révolution de mai 68, donne une image dynamique de l'étudiant français. Cependant, l'image des

---

<sup>6</sup> Projet accessible en ligne dans : <<http://crmtes2.univ-fcomte.fr/qpufc-web/index.htm>>

Français donnée par les manuels de langue ne semble pas coïncider avec celle qui leur correspond réellement. Les enseignants indiens considèrent à cet égard que :

Les manuels échouent à donner une vraie image de la France aux apprenants de la langue française, car il y a souvent un effort de la part des auteurs de ne projeter qu'une bonne image de la France, ce qui n'est pas toujours vrai (Develotte, 2007 : 237).

Il y a, cependant, des méthodes valables, à notre avis, dans leur didactique de la culture :

- a) *Trait d'union, Culture et citoyenneté. Méthode de français pour migrants.*  
(2006)

Il s'agit d'une très bonne méthode qui permet à l'apprenant migrant (mais qui serait très approprié aussi comme méthode FLE) de connaître non seulement l'histoire de la France et son organisation sociale mais aussi qui permet de comprendre les Français, leur culture et leur mode de vie.

*Culture et citoyenneté* peut vous aider dans votre vie de tous les jours : famille, santé, école sont des sujets qui vous touchent sans doute. Mais vivre en France, c'est aussi vivre en société, et pas seulement dans le cercle de la vie intime et familiale. *Culture et citoyenneté* aborde les règles du jeu de la vie en collectivité : dans votre environnement immédiat, dans un État républicain et démocratique, dans un pays multiple qui change sans cesse de visage (Carlo et Bringuier, 2006 : 5).

Il s'agit en définitive d'un manuel de savoir-vivre en France qui serait très utile pour tout apprenant de FLE.

- b) *Et toi ?* (2007)

C'est une méthode de langue, divisée en plusieurs séquences, à fort contenu culturel. Quelques thèmes dans cette méthode sont par exemple : les ados, l'immigration, le Maghreb, le PACS<sup>7</sup>, le foot, les langues en Afrique, etc.

Contenus culturels :

---

<sup>7</sup> PACS: (Pacte Civil de Solidarité) est un contrat qui permet de donner un cadre juridique aux couples hétérosexuels et homosexuels. La société reconnaît ainsi la légitimité d'une union qui a les mêmes droits que les autres unions, sauf l'adoption d'enfant.

Séquence 1 :

Communication : raconter ses vacances, habitudes...

Grammaire : imparfait et passé composé.

Lexique : les vacances.

Phonétique.

Socioculturel : les vacances des ados.

Séquence 2 :

Communication : décrire ses origines.

Grammaire : comparatifs, accord au passé.

Socioculturel : l'immigration, le Maghreb.

Séquence 3 :

Communication : situer sur une carte, décrire un pays, comprendre une BD sur l'immigration et une chanson sur l'Afrique.

Grammaire : pronoms relatifs « qui » ou « que ».

Lexique : les mots d'Afrique.

Socioculturel : les langues en Afrique, les sans-papiers, le PACS, Bamako, le Mali.

Séquence 4 :

Communication : dire sa taille et son poids.

Grammaire : le plus que parfait.

Lexique : les mots tronqués (*restau, pro*), le corps, les conditions de vie.

Socioculturel : le football, la vie d'un champion du football.

Séquence 5 :

Communication : parler de l'écologie, raconter la vie d'un chanteur, définir des styles de musique.

Grammaire : le passif.

Lexique : styles de musique, instruments de musique, commerce équitable.

Socioculturel : commerce équitable, labels, les droits de l'homme, le reggae.

Cette méthode inclue aussi des documents visuels authentiques à contenu socioculturel : *Une histoire de copains* ; un extrait du film *Romuald et Juliette* ; un extrait du reportage *Paris-Bamako* ; un clip animé, *L'équité compte, 7 en route* (documentaire), *On fait une compil ?* (un extrait de l'émission *C'est pas sorcier*), *Privés de télé* (Émission), etc.

Les 8 documents sont authentiques : il s'agit d'extrait de film ou d'émissions télévisées, reportages, documentaires, clip animé et clip vidéo. Ils abordent des sujets qui intéressent les jeunes adolescents comme la famille, les concerts, le commerce équitable, l'Europe, le téléchargement sur Internet, la télévision, le cinéma et la musique. (*Et toi ? 2007*)<sup>8</sup>.

Ces documents authentiques conduisent les élèves à s'exprimer sur le thème abordé et à faire part de leurs sentiments ou de leur vécu, ce qui permet une démarche interculturelle bien réussie.

c) *À la rencontre de Philippe* (2006).

Il ne s'agit pas d'un manuel de langue mais d'un CD-Rom pédagogique où l'apprenant a un rôle capital à jouer : aider Philippe à résoudre ses problèmes. La compréhension de l'apprenant et ses actions dépend du développement de l'histoire et des différentes issues possibles. Parmi les actions que l'apprenant devra mener afin d'aider Philippe se trouvent les suivantes :

- a. Interroger, poser des questions et élaborer des questions à la manière du *Trivial Pursuit*.
- b. Décrire les expressions des visages et des gestes, observer les gestes les comportements, se familiariser avec les gestes qui accompagnent le discours.
- c. Créer, inventer des messages écrits.
- d. Relever des allusions culturelles.
- e. Se familiariser avec des expressions idiomatiques.
- f. Découvrir les modes de vie en France.
- g. S'informer sur les logements à Paris, décrire un appartement et ses caractéristiques principales, son emplacement, apprendre à décoder des petites annonces immobilières.
- h. Savoir composer une petite annonce

---

<sup>8</sup> LOPES, Marie-José ; LE BOUGNEC, Jean-Thierry (2007). *Et toi ? A2* Cadre européen de référence commun, Édition Didier.

i. Connaître les différentes façons de saluer quelqu'un, etc.

d) *Rond-point* (2007)

Il s'agit d'une méthode qui suit la perspective actionnelle et l'apprentissage par les tâches, et où les apprenants sont considérés « comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches dans des circonstances et un environnement donnés » (CECR 2001.15). Cette perspective actionnelle entraîne des activités plus authentiques que dans la méthode communicative par exemple et s'inscrit dans des contextes socioculturels divers. La classe devient un lieu où l'on vit des expériences communicationnelles authentiques telles que organiser un voyage d'affaires, élaborer un guide de santé ou choisir un nouveau colocataire pour n'en nommer que quelques-unes.

e) *Ici* (2008)

C'est une méthode destinée aux adultes et adolescents plus âgés de toutes nationalités qui apprennent le français dans un environnement francophone. L'originalité de cette méthode est qu'elle combine un apprentissage en classe et hors de la classe pour profiter des situations de contact avec des locuteurs français ou francophones. Cette alternance permet de se placer dans une approche communicative avec une perspective actionnelle et interculturelle.

La méthode est divisée en six dossiers thématiques qui permettent la découverte progressive de la langue et de la culture propre à l'apprenant : la famille, les études et le travail, les sentiments, l'environnement, la consommation et la technologie.

f) *Quant à moi... Témoignages des Français et des Francophones* (2010)

Il s'agit d'une méthode de niveau intermédiaire qui met en scène des situations de communication ancrées dans la réalité socioculturelle grâce aux témoignages de natifs et à l'exploration en profondeur de la diversité de la culture française et francophone à travers des textes authentiques, matériels vidéo, interviews audio, etc. C'est en somme un manuel contextualisé dans la diversité culturelle du monde francophone.

Cependant, à notre avis, la plupart des méthodes de FLE présente une image encore assez réductrice, subjective et stéréotypée de la civilisation. Il convient donc

d'élaborer de nouveaux matériaux pédagogiques qui visent à une didactique de la langue-culture issue des recherches récentes ; des matériaux qui favorisent l'apprentissage de la compétence socioculturelle dans un contexte authentique. Nous tenons ainsi à suivre l'exemple de certains manuels bien réussis (ceux qui ont été décrits précédemment, par exemple) et essayer de représenter l'image véritable de France et de la Francophonie, par le moyen de documents variés qui essayent de les dépeindre. Nous nous proposons de privilégier des documents visuels tels que films, documentaires ou séries télévisées.

#### 1.1.3.2.LA DEMARCHE INTERCULTURELLE EN CLASSE

L'article « Cultures en miroir » (Giguët, Maga et Ressouches, 2008) conseille les étapes suivantes pour mener une démarche interculturelle en classe :

- a) *Se décentrer*. Être objectif et prêt à prendre distance à l'heure d'admettre et valoriser l'existence d'autres perspectives.
- b) *Se mettre à la place des autres*. Développer des capacités empathiques : se mettre à la place des autres. Appréhender une culture, c'est dépasser une vision simpliste qui évite de la classer et de la généraliser.
- c) *Coopérer*. Dépasser les préjugés, essayer de comprendre l'autre.
- d) *Comprendre comment l'autre perçoit la réalité et comment l'autre me perçoit*. Apprendre à interpréter correctement cette réalité à partir de l'information sur le comportement de son interlocuteur.

##### 1.1.3.2.1. COMMENT FORMER LES ELEVES À L'INTERCULTUREL ?

Nos étudiants devront réaliser une communication réussie. Il ne s'agit pas seulement de communiquer au niveau linguistique mais aussi de communiquer au niveau interculturel : comprendre, apprendre, adopter et savoir interpréter les comportements et attitudes de l'interlocuteur en langue cible.

L'histoire du pays, les normes sociales et les fondements historiques de la société sont des facteurs nécessaires pour comprendre la culture et pour permettre aux apprenants à faire un usage approprié d'une langue donnée.

Il est donc nécessaire que les enseignants intègrent la transmission de la culture dans l'apprentissage des langues, en dépassant le niveau de civilisation, c'est-

à-dire ce qui caractérise la vie culturelle et matérielle d'une société humaine. Il faut aborder des éléments plus profonds tels que les systèmes de valeurs et la vision du monde.

Dans notre démarche, il ne suffira pas de connaître ces normes de vie ; les apprenants devront repérer le culturel dans les échanges langagiers authentiques de différents extraits de films français ou francophones.

Apprendre une langue, comme le résume Louis Porcher, c'est être capable « de percevoir les systèmes de classement à l'aide desquels fonctionne une communauté sociale et, par conséquent, anticiper, dans une situation donnée, ce qui va se passer (c'est-à-dire quels comportements il convient d'avoir pour entretenir une relation adéquate avec les protagonistes de la situation) » (Porcher, 1988 : 69).

L'introduction du *Cadre européen commun de référence* lui-même nous apporte des éléments sur l'interculturel : on y affirme que l'apprenant qui est capable de prendre de la distance par rapport à sa propre culture et de prendre conscience des savoir-faire interculturels développe une personnalité plus riche et plus complexe ; une personnalité qui le rend plus apte à apprendre d'autres langues étrangères et qui lui permet de s'ouvrir à des expériences culturelles nouvelles.

Cette formation interculturelle a une finalité éducative : remettre en cause les stéréotypes sociaux, lutter contre la xénophobie et le racisme, respecter l'autre, comprendre les autres cultures, les respecter et bénéficier des différences culturelles, etc.

Toute communication humaine repose sur une connaissance partagée du monde. Les connaissances empiriques relatives à la vie quotidienne (organisation de la journée, déroulement des repas, modes de transport, de communication, d'information), aux domaines publics ou personnels sont fondamentales pour la gestion d'activités langagières en langue étrangère. La connaissance des valeurs et des croyances partagées de certains groupes sociaux dans d'autres régions ou d'autres pays telles que les croyances religieuses, les tabous, une histoire commune, etc. sont également essentielles à la communication interculturelle<sup>9</sup>

Dans les sociétés développées de nos jours, il est nécessaire de diriger notre regard sur la réalité culturelle des pays, des sociétés et des peuples. Encourager ce regard sur l'autre est, en effet, l'une des priorités du Conseil de l'Europe :

---

<sup>9</sup> <[http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework\\_FR.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_FR.pdf)>

C'est en formant une personne sensibilisée à la réalité de différentes langues et de différentes cultures que l'on peut en faire un médiateur linguistique et culturel capable de jouer pleinement son rôle de citoyen européen (Rosen, 2009 : 6).

Même si la compétence communicative reste prioritaire dans nos cours de langue, pour arriver à communiquer, il est désormais nécessaire d'apprendre, non seulement la langue, mais aussi, les modes de comportement, les perspectives et le style de vie de nos interlocuteurs.

#### 1.1.3.2.2. L'ATTITUDE DE L'APPRENANT

D'après Louis Porcher (1988 :49) « on ne reçoit pas l'interculturel tout fait, on le fabrique ». Dans la perspective interculturelle, l'apprenant doit être impliqué davantage dans le processus d'apprentissage. Pour sensibiliser les apprenants à ces nouvelles visions du monde, il faut aller au-delà de l'analyse, de la comparaison ou de la théorie. Notre objectif est, premièrement, de montrer des comportements et des normes de vie différentes à partir d'extraits de films français ou francophones ; et deuxièmement, de faire réfléchir les apprenants sur ces différences, les rendre conscients de leur propre culture et de la culture étrangère : « Il importe que les apprenants apprennent à savoir discerner/discriminer les ressemblances/convergences et les différences/divergences entre la culture étrangère et la culture maternelle et de savoir s'en servir pour une meilleure communication/interaction »<sup>10</sup>.

Suite à cette réflexion, les apprenants auront l'opportunité d'agir, d'interagir et de réagir sur ces comportements à partir des tâches actionnelles plus connectées avec la réalité. L'apprenant doit enfin être capable de prendre distance vis-à-vis de sa propre réalité, d'être humble afin de mieux accéder à la culture de l'autre.

Une mise en garde. Nous sommes souvent intimidés à l'idée de tenter cette incursion dans l'imaginaire culturel de l'autre, de nous lancer avec confiance dans l'analyse culturelle, parce que nous sommes persuadés, au fond, que cela constitue un acte d'arrogance de notre part. En effet, comment puis-je prétendre comprendre la culture des Japonais ou des Allemands, si je ne peux vraiment comprendre mon voisin, mes parents, mes enfants ? L'analyse culturelle n'est pourtant pas un acte d'arrogance, mais bien au contraire un acte d'humilité dans lequel j'essaie de faire abstraction, pour un moment, de ma façon de voir le monde (la seule que j'ai apprise à trouver valable) et de la remplacer brièvement par une autre façon de penser ce monde, façon que par définition je ne peux adopter (même si je le voulais), mais dont

---

<sup>10</sup>*Francparler*

j'affirme la validité par ce geste (Carroll, 1987, cité par Gohard-Radenkovic, 2004 : 148).

#### 1.1.3.2.3. OBJECTIFS DE LA DEMARCHE INTERCULTURELLE

La démarche interculturelle implique tout d'abord la démystification de nos croyances sur « la communication interculturelle » (Gohard-Radenkovic, 2004 : 153) :

- a) Croire que l'on peut comprendre une culture étrangère parce que nous avons appris la langue et que nous la pratiquons.
- b) Croire que la connaissance de l'histoire d'un pays, de ses structures politiques, économiques suffit à comprendre sa société.
- c) Croire que l'expérience du vécu ou l'immersion dans un pays suffisent à comprendre une société étrangère ou que les expériences vécues sont généralisables ou transférables.
- d) Croire qu'une culture proche géographiquement est proche culturellement ou qu'une culture éloignée géographiquement est éloignée culturellement.
- e) Croire que l'on peut approcher une culture étrangère avec un regard « naïf » ou « vierge » de tout préjugé, de toute idée préconçue.

Nous devons être conscients de ces croyances afin de mieux préparer, du point de vue didactique, la démarche interculturelle. Ainsi, le *Cadre européen commun de référence* a établi une série d'objectifs :

- a) La capacité d'établir une relation entre la culture d'origine et la culture étrangère : traits distinctifs entre la culture d'origine et la culture cible.
- b) La sensibilisation à la notion de culture et la capacité de reconnaître et d'utiliser des stratégies variées pour établir le contact avec des gens d'une autre culture.
- c) La capacité de jouer le rôle d'intermédiaire culturel entre sa propre culture et la culture étrangère et de gérer efficacement des situations de malentendus et de conflits culturels.
- d) La capacité d'aller au-delà de relations superficielles stéréotypées.

Pour les enseignants, il s'agit d'envisager et d'explicitier :

- a) Les rôles et fonctions d'intermédiaire culturel dont l'apprenant aura besoin ou qu'il devra remplir et pour lesquels il devra être outillé.

- b) Les traits de la culture d'origine et de la culture cible que l'apprenant aura besoin de distinguer ou pour lesquels il devra être outillé.
- c) Les dispositions prévues pour que l'apprenant ait une expérience de la culture cible.
- d) Les possibilités que l'apprenant ait à jouer le rôle d'intermédiaire culturel.

#### 1.1.3.2.4. THEMES PROPOSES PAR LE CADRE EUROPEEN COMMUN DE REFERENCE

Le *Cadre européen* (5.1.1.2) propose aux enseignants de travailler sur différents aspects des traits distinctifs caractéristiques d'une société et de sa culture :

- a) Vie quotidienne :
  - Nourriture et boisson, heures des repas, manières de table.
  - Congés légaux.
  - Horaires et habitudes de travail.
  - Activités de loisir (passe-temps, sports, habitudes de lecture, médias).
- b) Conditions de vie :
  - Niveaux de vie (avec leurs variantes régionales, ethniques et selon la catégorie sociale).
  - Conditions de logement.
  - Couverture sociale.
- c) Relations interpersonnelles :
  - La structure sociale et les relations entre les classes sociales.
  - Les relations entre les sexes (courantes et intimes).
  - La structure et les relations familiales.
  - Les relations entre générations.
  - Les relations au travail.
  - Les relations avec la police, les organismes officiels, etc.
  - Les relations entre races et communautés.
  - Les relations entre les groupes politiques et religieux.
- d) Valeurs, croyances et comportements en relation à des facteurs ou des paramètres tels que :
  - La classe sociale.
  - Les groupes socioprofessionnels variés (universitaires, cadres, fonctionnaires, artisans et travailleurs manuels).

- La fortune (revenus et patrimoine).
  - Les cultures régionales.
  - La sécurité.
  - Les institutions.
  - La tradition et le changement.
  - L'histoire.
  - Les minorités (ethniques ou religieuses).
  - L'identité nationale.
  - Les pays étrangers, les états, les peuples.
  - La politique.
  - Les arts (musique, arts visuels, littérature, théâtre, musique et chanson populaire).
  - La religion.
  - L'humour.
- e) Langage du corps : connaissance des conventions qui régissent les comportements qui font partie de la compétence socioculturelle de l'apprenant
- f) Savoir-vivre, par exemple, les conventions relatives à l'hospitalité donnée et reçue :
- La ponctualité.
  - Les cadeaux.
  - Les vêtements.
  - Les rafraîchissements, les boissons, les repas.
  - Les conventions et les tabous de la conversation et du comportement.
  - La durée de la visite.
  - La façon de prendre congé.
- g) Comportements rituels :
- La pratique religieuse et les rites.
  - Naissance, mariage, mort.
  - Attitude de l'auditoire et du spectateur au spectacle.
  - Célébrations, festivals, bals et discothèques, etc.

Il est important de souligner que —dans nos unités didactiques— nous ne nous limiterons pas à présenter la culture française mais également la culture francophone d'Afrique, d'Asie, d'Amérique ou d'Europe. En outre, l'enseignant présentera des

contenus culturels visibles à travers les films (langues, rites, coutumes, fêtes, calendriers, modes d'habitat, habitudes alimentaires, vestimentaires...) ainsi que de contenus moins visibles tels que les valeurs d'une société ou les règles de comportement entre individus.

Tout cet apprentissage se fera au profit de l'apprenant, dans le but de le rendre plus ouvert à de nouvelles idées, moins fermé sur sa propre réalité et plus tolérant envers d'autres réalités culturelles.

### 1.1.3.3. RECHERCHES ET APPLICATIONS

Comme point de départ à la réflexion sur les différents aspects interculturels en France, Michalon (1997) présente à la fois des données statistiques et des témoignages des immigrés et des français. En ce qui concerne les données statistiques, par exemple, l'auteur signale le fait que les enfants d'immigrés originaires du continent africain connaissent un taux de chômage de près de 30%. Nous avons relevé quelques témoignages des immigrants arabes et les réflexions des Français sur le travail.

#### a) Témoignage des immigrants arabes :

Nous en avons assez d'être traités de Beurs, nous sommes comme tout le monde, ouvriers, employés, travailleurs, sociaux ou informaticiens (Michalon, 1997 : 83).

#### b) Réflexions des Français sur le travail :

Aujourd'hui le travail est vécu, en France, comme un concept fondamentalement ambigu : négatif ou positif, personne ne sait véritablement à quoi s'en tenir, et cette ambiguïté du rapport au travail marque toute la vie sociale et politique... La société française est habitée par une véritable culture du conflit social (Michalon, 1997 : 89).

Les témoignages constituent un matériel d'intérêt pour nos cours de langues. Ils peuvent, également, être réfutés par d'autres témoignages et rendre réelle la complexité de la réalité française et francophone.

Remon (2007), à son tour, cite une série d'enjeux dans l'enseignement de l'interculturel : réfléchir à ses propres valeurs culturelles, avant d'analyser ceux d'un autre pays et d'établir des connexions entre les deux.

Un enseignement soucieux de l'interculturel, rappelons-le, sensibilise les apprenants aux stéréotypes, les rend conscients qu'ils sont des êtres culturels, les incite à relativiser les valeurs culturelles, les met éventuellement en situation d'inconfort culturel pour en retirer un bénéfice (Byram and Zarate, 1998) (Collès et éds, Remon, 2007 : 258).

C'est pour cette raison qu'il faut avant tout prendre conscience de sa propre culture avant d'analyser celles des autres pays.

Une enquête menée par le INRP et l'UNESCO (Baruch *et al.* 1995 ) analyse les représentations des élèves des pays dont ils apprennent la langue, étude indispensable à l'acquisition de la compétence culturelle.

Pour constater leurs stéréotypes, les élèves de différents pays (Français, Bulgares et Suisses francophones) sont invités à passer plusieurs épreuves :

1. Une épreuve fondée sur la technique de l'association libre : en deux minutes les apprenants doivent compléter la consigne suivante sur la langue qu'ils sont en train d'apprendre (anglais, français ou allemand).

*« Vous êtes en ce moment en cours de français : écrivez les cinq premiers mots qui vous viennent à l'esprit lorsque vous pensez à la France »*

2. Une épreuve de rédaction : en 20 minutes les apprenants doivent écrire sur le sujet suivant :

*« Vous êtes en ce moment en cours d'allemand/d'anglais/de français. Si vous aviez à présenter l'Allemagne/la Grande Bretagne/la France à quelqu'un qui n'y est jamais allé, que lui diriez-vous ?*

3. Un questionnaire où les élèves doivent compléter des rubriques d'identification : langue étudiée, niveau, âge, sexe. Puis des questions plus particulières :

- a) Sur le milieu familial : niveau d'études atteint par les parents.

- b) Sur l'école : le manuel de langue et documents utilisés en classe.
- c) L'influence des sources extra-scolaires : contacts indirects ou directs avec la culture étrangère (medias, famille, séjours, etc.).
- d) Appréciation sur la langue qu'ils étudient : s'ils considèrent la langue facile ou difficile ; s'il leur plaît de l'apprendre ; s'ils se considèrent bons en la langue étudiée.
- e) Appréciations sur la beauté des langues en général : quelles sont les trois langues les plus belles.
- f) Une dernière question concerne la langue qu'ils auraient aimé choisir s'ils avaient décidé seuls.

Cette recherche a révélé les conclusions suivantes : (Baruch *et al.* 1995):

- a) Il n'est pas sûr que les méthodes d'apprentissage et les institutions scolaires soient les moyens les plus adéquats pour dépasser les stéréotypes.
- b) Il est possible que le fait d'avoir choisi ou non la langue sous pression puisse affecter l'image du pays où cette langue est parlée.
- c) Quant aux épreuves réalisées par les élèves elles s'avèrent être de bons indicateurs des représentations :

Le questionnaire permet de mieux comprendre le rôle du contexte socioculturel dans la construction des représentations. La technique des mots associés fournit une vision spontanée et facile à analyser en raison même de sa simplicité. Les rédactions, dont les contenus s'avèrent plus difficiles à cerner, offrent en revanche un matériel plus nuancé et plus riche (De Pietro *in* Baruch *et al.* 1995 : 309).

Par ailleurs, des épreuves réalisées par les élèves ressortent les résultats suivants:

- d) Dès l'âge de 9 ans les élèves possèdent déjà des représentations des pays dont ils apprennent la langue.
- e) Le sexe des élèves ne joue pas un rôle dans ces résultats.
- f) Il existe des « zones d'élection des représentations » tels que le sport, l'alimentation, le sens du goût et de la vue.
- g) Certaines de ces zones d'élection (l'alimentation par exemple) permettent des représentations largement stéréotypées.

- h) La plupart des représentations des élèves sont accompagnées de jugements de valeur et d'attitudes sociales propres à leur groupe identitaire.
- i) Les enquêtes suisse et française mettent en évidence le rôle positif des voyages et des séjours dans le pays dont on apprend la langue pour la construction de représentations plus précises et positives.
- j) Une mauvaise expérience dans l'apprentissage d'une langue influence négativement les représentations concernant le pays dont on parle la langue.

Finalement les auteurs de cette étude proposent cinq orientations qui devraient contribuer à « enrichir l'enseignement actuel des langues en y intégrant une véritable composante (inter)culturelle » :

- a) *Créer un climat d'apprentissage favorable* : éviter ainsi un enseignement trop scolaire et établir une approche interdisciplinaire autour d'un thème qui implique le pays dont on apprend la langue.
- b) *Favoriser et renforcer les contacts* : offrir aux élèves l'opportunité de passer un semestre ou deux dans un autre pays.
- c) *Faire émerger les représentations (en particulier les stéréotypes) et les attitudes des élèves à l'égard des pays dont ils apprennent la langue* : essayer de traquer ces stéréotypes pour les discuter, les analyser et si possible les dépasser.
- d) *Comblent quelques lacunes...* : ne pas abandonner l'enseignement de la civilisation au profit de l'enseignement communicatif de la langue et éviter de tomber dans l'enseignement traditionnel de la « civilisation » pour recourir à des méthodes et des supports plus séduisants afin de transmettre aux élèves une compétence culturelle.
- e) *Amener les élèves à réfléchir sur leur propre culture, sur leur propre identité* : les représentations que les élèves ont des autres pays amènent à s'interroger sur les représentations de leurs propres pays, leurs propres *auto-stéréotypes*.

Enfin, cette étude menée par l'UNESCO et INRP se termine par une proposition d'enseignement global de la langue et de la culture qui tient compte des représentations des apprenants afin de les analyser pour pouvoir les dépasser.

Enseignement de langue et de culture devraient finalement se rejoindre, dans une perspective réellement interculturelle, alliant pratiques et représentations, découverte de l'autre et réflexion sur soi... Les représentations des élèves constituent

une première forme de connaissance qu'il serait vain, voire néfaste, de nier, mais sur laquelle l'enseignement devrait au contraire s'appuyer, afin de les enrichir, de les moduler, de les relativiser (Collectif INRP, 1999 : 327).

Byram et Tost Planet (2000) proposent une autre méthode d'enseignement de l'interculturel à partir de différents thèmes. Pour travailler un sujet donné, la famille par exemple, il faudrait présenter plusieurs images polysémiques sur la famille, des extraits de dialogues, etc. Puis, les apprenants donneront leur interprétation sur ce matériel qui sert de point de départ au dialogue sur les différences culturelles.

Les apprenants devront trouver la réponse adéquate à partir d'images et d'extraits de dialogues. Pour traiter l'interculturel, Byram et Tost Planet proposent quelques thèmes accompagnés de questions correspondantes :

- a) La famille : qui fait les courses ? , qui nettoie la voiture ? , qui prend des décisions sur l'éducation ? , qui organise les fêtes ? , qui organise les vacances ? , qui choisit l'appartement pour vivre ? , qui prépare la nourriture ? , etc.
- b) Les fêtes et les loisirs : comment fêtons-nous le Nouvel An ? , la fête des Mères ? , une fête ?
- c) La vie d'aujourd'hui et de demain : à partir des extraits de poésies de Desnos et d'Apollinaire.
- d) La famille et la carrière : à partir de l'extrait d'un dialogue entre deux étudiants à la Sorbonne.
- e) Toi et le monde : qu'est-ce qui te fait peur ? , un accident ? , un vol ?... , que souhaites-tu pour l'humanité ? , que personne ne meurt de famine ? , que le terrorisme finisse ?
- f) Les jeunes et l'amour : comment es-tu ? , quelle est ton opinion sur ces citations littéraires ?

Isabelle Schaffner et Claire Pradier (2005) proposent elles aussi une méthode réalisée en France au niveau intermédiaire avec un public universitaire multilingue et multiculturel. Dans ce projet, les apprenants doivent choisir le titre d'une conférence internationale et les sujets de leurs interventions orales. Les titres proposés par les apprenants étaient, par exemple : « La ville d'hier et d'aujourd'hui », « Paris vu par... », « Une mosaïque de cultures au cœur de Paris », « Ce que représente l'Hexagone pour nous » et « Regards sur la France ». À titre d'exemple, dans la

conférence intitulée « La ville d'hier et d'aujourd'hui » les apprenants ont choisi les sujets suivants : l'influence de la publicité dans la vie quotidienne en France et au Japon ; la révolution du rôle des femmes dans la société urbaine en France et au Vietnam ; Paris vu par Doisneau et Toulouse-Lautrec ; le divorce aujourd'hui, etc. Pour apprendre avec cette approche il faut donc se décentrer et s'ouvrir à l'autre.

L'enseignant encourage les étudiants à traiter le sujet choisi d'une manière très personnelle et créative, qui peut aller du regard d'un étranger sur la culture française ou les cultures présentes en France à une comparaison interculturelle. Les apprenants sont également encouragés à profiter au maximum des ressources hors de la classe.

Finalement, le projet de la conférence internationale place l'étudiant dans un mode d'acquisition de la langue tout à fait actif où il est constamment en train de réaliser des tâches : s'exprimer tout en écoutant les autres s'exprimer, écrire le projet suivant des critères précis (grammaire, lexique) avec des supports établis (multimédia). En accomplissant ce projet l'apprenant oublie qu'il est là pour apprendre la langue (même s'il doit utiliser toutes les compétences linguistiques pour réaliser ce projet), les aspects culturels jouant le rôle principal.

Nous pouvons trouver une autre approche dans *Forum 1*, de la Maison Hachette : « Qu'est-ce qu'un étranger doit apprendre pour se comporter poliment dans un restaurant dans votre pays ? Proposez quelques règles ». Cette question prépare les apprenants à réfléchir à certains concepts dans leur propre culture avant de passer à leur analyse dans d'autres cultures.

Les thèmes proposés par les auteurs, ainsi que les questions correspondantes à ces thèmes sont très utiles pour amorcer le dialogue sur l'analyse interculturelle et sur la prise de conscience de sa propre culture. Il nous semble, cependant, que les images polysémiques et les dialogues sont limités pour un enseignement de l'interculturel. À notre avis, images et dialogues pourraient être le point de départ du dialogue interculturel. Les activités préliminaires à partir d'images et de dialogues encourageraient la discussion, et puis nous proposerions des films qui permettraient d'aller au-delà dans l'analyse interculturelle tout en travaillant les images et les dialogues des séquences filmiques.

#### 1.1.4. UN FILM INTERCULTUREL : L'AUBERGE ESPAGNOLE

Nous avons choisi *L'Auberge espagnole* (Cédric Klapisch, 2002) à cause de son intrigue : elle représente d'une manière évidente l'interculturel et les notions de base de ce concept. Tout d'abord, la trame du film de Klapisch tourne autour du programme d'échanges universitaires européens, Erasmus. Xavier, le personnage principal, décide d'aller en Espagne pour faire un séjour d'études à l'université de Barcelone pendant un an, afin d'avoir de meilleures opportunités dans sa vie professionnelle. « Là-dedans (Ministère de Finances), il y a des débouchés » –lui assure un ami de son père qui travaille au Ministère de Finances, mais pour cela il faut étudier un D.E.A en économie dans une université espagnole. Mais après cette année d'études, de formation linguistique et d'expériences interculturelles vraisemblables, Xavier va remettre en question sa carrière et la manière de percevoir sa vie. C'est grâce à une longue expérience culturelle enrichissante dans un autre pays que son attitude va changer : « ce sont donc les séjours à but interculturel, plutôt que les simples voyages, qui forment la jeunesse et facilitent les liens multinationaux » (Ousselin, 2009 : 748).

Dans le film de Klapisch, nous assistons à une variété de thèmes qui provoquent le dialogue interculturel :

- a) Un portrait de l'Europe.
- b) L'appartement à Barcelone : un microcosme de l'Europe.
- c) La problématique de l'identité interculturelle.
- d) La multiplicité linguistique.
- e) La persistance des stéréotypes nationaux.
- f) « Un étranger parmi les étrangers ».

##### a) Un portrait de l'Europe

Ce film présente les programmes d'échanges universitaires européens : Erasmus (depuis ses débuts en 1987, plus d'un million et demi d'étudiants y ont participé), Comenius (pour les écoles), Leonardo da Vinci (pour la formation professionnelle) et Grundtvig (pour l'éducation des adultes).

De manière significative ce film est apparu au début de l'utilisation de l'euro en Europe. L'euro symbolisait, à son tour, un esprit d'ouverture et d'optimisme généralisé dans toute l'Europe.

b) L'appartement à Barcelone : un microcosme de l'Europe

Dans son appartement à Barcelone, Xavier habite avec ses colocataires, qui participent, eux aussi, au programme Erasmus. Au début, ils sont définis par leur nationalités : Tobias l'allemand, Alessandro l'italien, Soledad l'espagnole, Wendy l'anglaise, Lars le danois et Isabelle la belge (wallonne).

Pendant toute une année ils vont vivre ensemble dans un appartement à Barcelone, et cette cohabitation va donner naissance à de multiples aventures d'ordre interculturel ou simplement naturel, elles portent sur le ménage et la distribution des tâches ménagères, les relations amoureuses, les jalousies, les fêtes arrosées, les sorties dans les boîtes de nuit, les bagarres, les discussions futiles en fumant de la marijuana, etc.

c) La problématique de l'identité interculturelle et la multiplicité linguistique

Il est clair que les colocataires de Xavier établissent des rapports dans leur vie quotidienne qui permettent de donner une vision vraisemblable de la problématique interculturelle.

Les membres, provenant de divers pays européens, illustrent à travers leurs expériences communes certains aspects actuels de la problématique de l'identité interculturelle (Oisseul, 2009 : 750).

Les colocataires de cet appartement établissent des relations, interagissent, font face à différents comportements et modes de vie qui résultent en des conflits qui finissent par se résoudre. Voici la notion de base de l'interculturel, on se heurte aux modes de vie différents que l'on finit par accepter, voire assimiler.

Xavier and his flatmates present a working model of workshop, which symbolically outlines the challenges and pleasures of the European Union (Derakhshani et Zachman cités par Oisseul, 2009: 750).

Xavier et ses colocataires présentent un modèle d'atelier qui fonctionne bien, et qui ébauche de manière symbolique les défis et les plaisirs de l'Union Européenne.

Ce film, enfin, présente une variété des nationalités qui coexistent ensemble, et qui agglomérées, parviennent à une ouverture au dialogue interculturel.

#### d) La multiplicité linguistique

Lors de leur séjour à Barcelone, les étudiants d'Erasmus font face à la diversité linguistique de la capitale catalane. Ils doivent finir par accepter cette différence : en Catalogne on parle catalan, langue officielle, même dans les cours offerts à l'université suivis par des catalans et des étudiants Erasmus. Cette situation crée un conflit chez les étudiants Erasmus qui se rebellent contre le système. À ce propos, Isabelle entame une discussion où l'on parle du comportement contradictoire qui autoriserait des langues régionales dans le cadre du processus d'unification européenne. En dissension avec Isabelle, un personnage d'origine africaine, parle en faveur du multiculturalisme : comme gambien et catalan, il ne trouve aucune contradiction entre ses deux identités.

D'un autre côté, Xavier et ses colocataires doivent changer constamment de langue pour communiquer entre eux. Xavier passe de sa langue maternelle pour parler avec Isabelle ou sa copine, Martine, à l'espagnol pour s'entretenir avec le propriétaire de son appartement, à l'anglais pour communiquer avec Alessandro, Tobias et Wendy. En outre, cette diversité linguistique oblige les membres de ce microcosme européen à chercher des moyens pour s'arranger : écrire sur une affiche multilingue près du téléphone les formules typiques de conversation téléphonique, dans chaque langue représentée dans l'appartement, afin de pouvoir transmettre les messages par exemple.

Cette multiplicité linguistique est un autre des traits qui définissent bien l'expérience Erasmus.

#### e) La persistance des stéréotypes nationaux

Bien que ce microcosme soit un exemple de tolérance des différences culturelles des pays européens, *L'Auberge*, représente aussi la persistance des stéréotypes dans le personnage de William, frère de Wendy. William divulgue une série de lieux communs sur les Espagnols, les Allemands, les Français, les Italiens, etc. Il considère, par exemple, que les Allemands sont ordonnés et que les Italiens, par contre, sont désordonnés.

William, ignorant des autres cultures et ne connaissant que sa langue, ne fait que juger ceux qu'il rencontre à Barcelone à partir de ses idées préconçues. Il exhibe ces idées dans son comportement : il salue, par exemple, Tobias, l'étudiant allemand, avec un salut nazi d'une manière désinvolte.

Contrairement à William qui restera volontairement un étranger, Xavier commence à se sentir à l'aise dans sa nouvelle langue et à se repérer dans sa nouvelle ville –et il comprend qu'éventuellement il s'en trouvera changé. Le processus d'europanisation de Xavier ne consistera évidemment pas à abandonner son identité française mais à l'élargir : perspective à la fois naïve et généreuse qui exprime à l'échelle microscopique le passage d'un nationalisme étroit à une reconfiguration du sentiment national dans le cadre d'une fédération européenne (Oisseul, 2009 : 755).

Au départ, Xavier considère l'expérience Erasmus comme une entrave à son rythme de vie tel qu'il l'a prévu et aussi comme une formalité administrative inutile « ça s'appelle Erasmus et c'est un bordel innommable ». Cependant ses expériences avec les autres étudiants Erasmus à Barcelone le mèneront à un changement radical de la vie qu'il avait prévue au préalable, pour devenir écrivain. Après son retour à Paris, il reviendra lui-même, un personnage du roman commencé à Barcelone enrichi d'expériences interculturelles : « Je suis Français, Espagnol, Anglais, Danois. Je suis pas un, mais plusieurs. Je suis comme l'Europe. Je suis tout ça. Je suis un vrai bordel ».

Personnifiant l'interculturel, il a acquis la capacité de voir de l'extérieur ce qu'il considérait sa propre culture. Le double choc que connaissent bien ceux qui se sont immergés dans une nouvelle langue et une nouvelle culture – le choc de la période de l'acquisition mais aussi celui du retour à sa culture d'origine– laisse Xavier momentanément désorienté (Oisseul, 2009 : 757).

Ce film, reste pourtant, lui-même, limité dans son portrait de l'Europe en n'ayant qu'un seul personnage d'origine africaine. Dans deux villes comme Paris et Barcelone qui ont reçu des vagues d'immigrants africains, cette représentation ne semble pas exacte.

Le cinéma français semble avoir du mal à appréhender les réalités actuelles de la diversité ethnique (Oisseul, 2009 : 756).

Nous trouverons cette même idée dans la critique du film *Le Fabuleux destin d'Amélie Poulain*, et même dans le film *Bienvenue chez les ch'tis*.

Devenu Européen, Xavier n'en reste pas moins Français : les instances telles que celle qui l'a mené à Barcelone n'ont pas contribué à une réduction mais à un élargissement de son identité, qui est désormais plus tolérante, plus prête à participer aux activités d'une communauté plus ouverte – communauté dont le film de Klapisch a donné un aperçu à l'échelle microcosmique. Reste à savoir si les Européens dans leur ensemble sont prêts à cohabiter dans cette auberge (Oisseul, 2009 : 758).

Un Européen est une personne qui a eu l'occasion de passer quelques jours dans une famille étrangère lors d'un séjour linguistique, de nouer des liens d'amitié avec des enfants ou des adolescents parlant une autre langue que la sienne sur une plage ou dans une station de sports d'hiver, d'avoir, au cours de sa vie professionnelle ou privée, des relations cordiales ou intimes avec des Européens d'un autre pays que le sien (Lévy, 1997 : 148-149 cité par Oisseul).

## 1.2. LA FRANCOPHONIE

### 1.2.1. LE CONCEPT DE *FRANCOPHONIE*

Le terme « francophonie » a été employé pour la première fois vers 1880 par le géographe français Onésime Reclus. Par *francophones* il entend « tous ceux qui sont ou semblent être destinés à rester ou à devenir participants de notre langue [le français] ».

Nous devons néanmoins faire la distinction entre le concept de *Francophonie* et de *francophonie*: « L'habitude a été prise aujourd'hui de désigner par *francophonie* (avec f minuscule) l'ensemble des locuteurs francophones, et par *Francophonie* (avec f majuscule) l'ensemble des pays francophones aujourd'hui regroupés dans l'Organisation Internationale de la Francophonie (OIF) » (Cuq & Gruca 2005 : 38-39).

Léopold Sédar Senghor, premier président du Sénégal et l'un des fondateurs des premières institutions de la Francophonie, reprend le terme en 1962 et en établit le concept actuellement répandu :

La francophonie, c'est cet humanisme intégral qui se tisse autour de la terre, cette symbiose des énergies dormantes de tous les continents, de toutes les races qui se réveillent à leur chaleur complémentaire (cité par Cortès, 1962 : 96).

Pour Léopold Sédar Senghor il existe des liens entre les langues négro-africaines et le français et ces liens deviendront plus puissants lors de l'indépendance des États africains. Sa perspective humaniste est capable de réveiller les « énergies dormantes de tous les continents et de toutes les races ».

Senghor, est à la fois l'un des trois concepteurs de la *négritude* (revendication de l'identité noire) et le défenseur du français comme *langue de culture*. D'après Senghor, les élites africaines « pensent en français » et « parlent mieux le français que leur langue maternelle ». La langue française est plus concise, plus précise, plus analytique que les langues africaines, son « style » est une « symbiose de la subtilité grecque et de la rigueur latine » et permet la construction d'un « monde idéal et réel en même temps »<sup>1</sup>.

Senghor rêve d'un « humanisme intégral, qui se tisse autour de la terre », où tous les valeurs coexistent grâce au français : « la Négritude, l'Arabisme, c'est aussi vous, Français de l'Hexagone. Nos valeurs font battre, maintenant les livres que vous lisez, la langue que vous parlez : le français, Soleil qui brille hors de l'Hexagone »<sup>2</sup>.

Enfin, Senghor considère la colonisation comme un phénomène positif puisque « l'ennemi d'hier est un complice, qui nous a enrichis en s'enrichissant à notre contact »<sup>3</sup>.

La Francophonie est donc ce monde riche d'humanisme : de cultures, d'art, de traditions, de variantes linguistiques, de modes de vie et de comportements sociaux, ouvert à tous et accessible, mais pourtant inconnu pour la plupart des franco-parlants ; Combien de fois avons-nous entendu un dialogue de ce type ?

« -So you're a professor of French?

-Yes

- Really? I've been to France! I love Paris... »

Même si Paris reste la capitale de la Francophonie, il n'y a pas que la France ni la langue française dans l'esprit fondateur de ce monde multiculturel.

Il y a un français qui se parle hors de l'Hexagone, il y a une littérature de langue française qui s'écrit loin de Paris —et même à Paris— qui se nourrit de bien

<sup>1</sup> SENGHOR, Leopold Sedar (1962 : 840). « Le français langue de culture » Revue Esprit, Novembre.

<sup>2</sup> Ibid (page 844)

<sup>3</sup> Ibid (page 841)

d'autres langues et cultures que celles de l'Hexagone. De l'Afrique à l'Acadie, du Québec au Maghreb, en passant par la Louisiane, le lecteur est invité à s'initier aux pratiques du français parlé et à une kyrielle d'activités littéraires (Holter et Skattum, 2008 : couverture).

La journée internationale de la Francophonie du 20 Mars 2007 avait comme devise : « Vivre ensemble, différents ». Puisque les pays francophones sont rassemblés par la même langue, qu'elle soit langue maternelle ou bien langue officielle, leurs habitants vivent ensemble pour avoir l'occasion de partager leurs différentes perspectives de vies, leur ethnicité, leur bagage culturel.

La découverte du monde francophone nous semble essentielle, d'autant plus qu'il y a environ 175 millions de francophones dans le monde, chiffre qui les situe en 9<sup>ème</sup> position parmi les communautés linguistiques. D'ailleurs, ils sont présents, avec les anglophones, sur tous les continents. « Abrégée du monde puisqu'elle comprend tous les continents, toutes les races, toutes les religions, la francophonie tend à l'universalisme » (Deniau, 2003 : 120).

Dans un monde inscrit sous l'égide de la mondialisation, devenir francophone signifie connaître ces différences, ouvrir notre monde.

La francophonie est le fruit de l'histoire, une richesse culturelle pour tous les continents, un atout considérable pour la mondialisation (D. Wolton, 2004 : 360, cité par Poissonnier, Sournia, 2006 : 11).

### 1.2.2. LA FRANCOPHONIE : CONQUETE PERMANENTE

Il faut s'intéresser à la culture francophone et faire l'effort de la connaître pour mieux la comprendre.

Une culture (disait André Malraux dans son allocution de Niamey le 17 février 1969), c'est avant tout une volonté. J'ai écrit, jadis, la culture ne s'hérite pas, elle se conquiert. Ce qui doit nous unir, c'est l'objet de cette conquête. La francophonie est une conquête permanente. Elle doit aussi être une volonté de chaque jour (Deniau, 2003 : 116).

Si l'on ne connaît pas la culture francophone, surtout si l'on étudie le français, les possibilités d'union et de respect de l'autre disparaissent : comment une langue mal connue et mal parlée dans notre pays pourrait-elle fonder une solidarité internationale ?

La langue française est le véhicule qui permet la connaissance du monde francophone, mais y parvient-elle vraiment ?

La Francophonie en tant que telle repose sur 56 États et gouvernements qui sont répartis dans différents continents et favorise une langue commune à ces États, qui est la langue française. Mais cette langue, exception faite de la France, et peut-être du Québec, coexiste avec d'autres langues. Pensons à la multiplicité des langues africaines. Je rappelle d'ailleurs qu'au sein de la France vous avez la langue bretonne, vous avez la langue catalane. Alors que faut-il faire ? Comment résoudre cette contradiction, au sein de l'espace francophone, entre la présence d'une langue qui veut être le lien, le commun dénominateur de tous les membres de cette organisation, et une multiplicité d'autres langues ? (Boutros-Ghali, 2004 : 20).

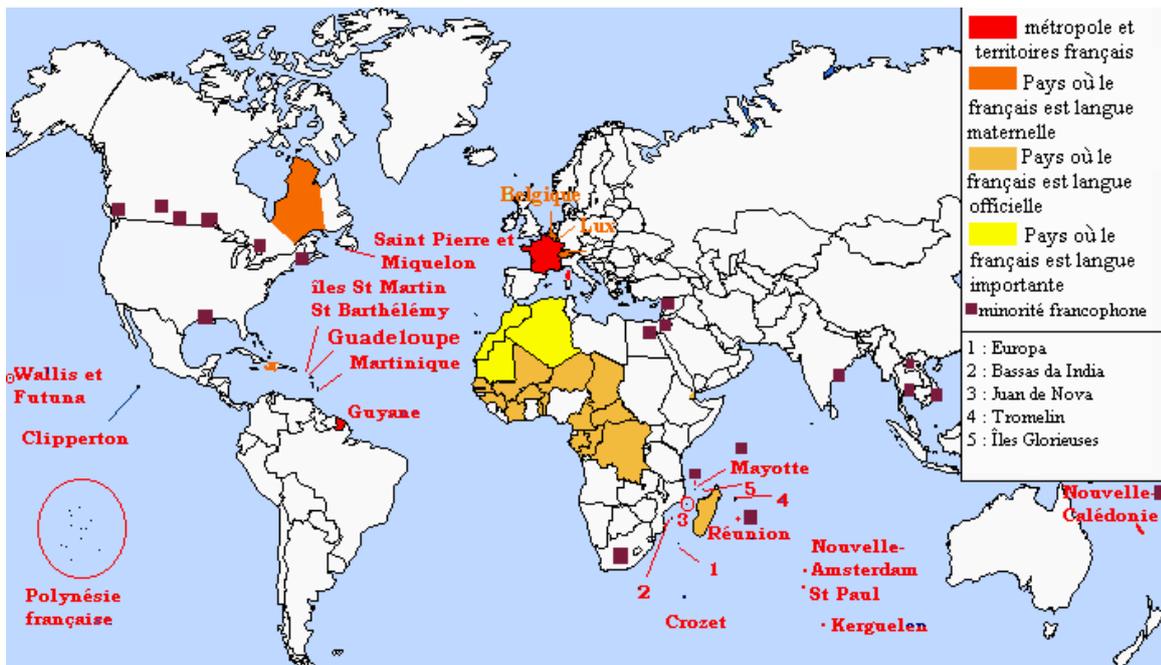
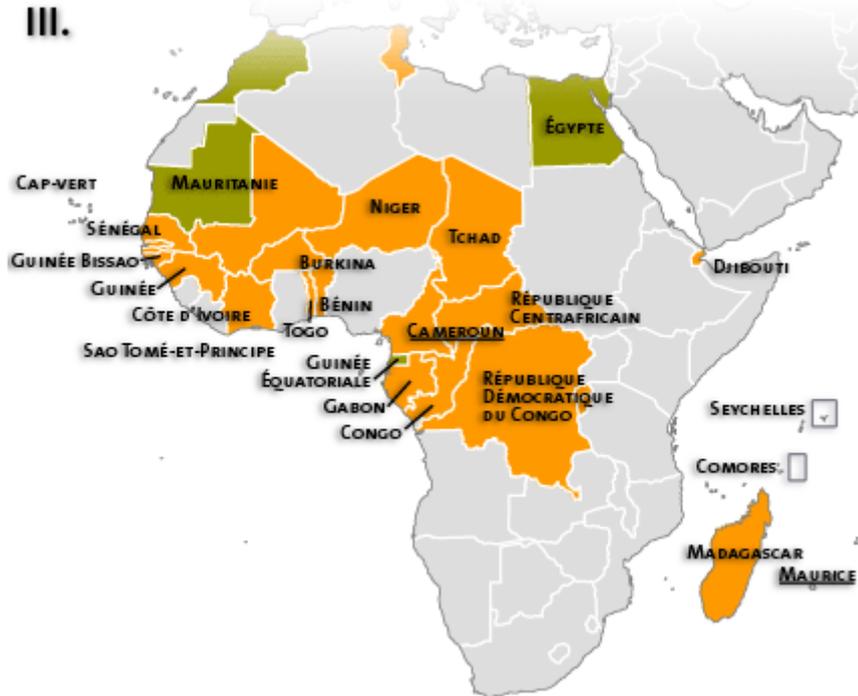
Pourquoi donc ne pas promouvoir les autres langues qui font également partie du monde francophone ?

Comment concilier la légitime promotion à la fois du français et des autres langues dans un espace francophone nourri de plusieurs identités culturelles, aspirant elles-mêmes à une promotion légitime à travers les langues qui les portent ? (Samassékou, 2004 : 23).

Le monde francophone est une mosaïque de cultures, de langues, de formes de vie, de valeurs, de représentations. Le français et ses variantes permettent l'union de ce monde francophone qui véhicule différentes cultures. La francophonie est l'exemple parfait du concept de l'interculturel.

Culture partagée, interprétation des valeurs, cela doit pouvoir aider notre réflexion, car nous sommes au cœur de l'inter-culturalité. On ne peut pas raisonner sur la diversité culturelle si nous ne pensons pas à l'inter-culturalité. Or, cette inter-culturalité est devenue aujourd'hui un impératif dans l'éducation. On a très souvent associé langue et culture. Aujourd'hui, l'expérience montre que le français est une langue qui porte plusieurs cultures [...] Et en interrogeant la Francophonie belge, la Francophonie suisse, la Francophonie québécoise, la Francophonie africaine, nous nous rendons compte des différents traitements de la langue française et de ses conditions d'appropriation pour dire la culture de l'autre. [...] L'avenir de la Francophonie se trouve en Afrique et je dirai même, en Afrique Noire (Moussa Daff, 2004 : 27-28).

III.



CARTE n°1 Pays francophones d'Afrique. Source :

<<http://www.ph-ludwigsburg.de/html/2b-frnz-s-01/overmann/baf4/francophonie/afrique.gif>>

La Francophonie fait face à de nombreux défis : être capable de respecter la culture de l'autre, même si cette culture est contraire à ses propres valeurs. La question du voile, par exemple, a provoqué un conflit de ces valeurs propres.

Nous venons de vivre en France –et nous continuons de le vivre– un débat très important sur la question de la laïcité et sur le problème de savoir s’il faut ou non faire une loi concernant le voile, vu comme un symbole. On a perçu longtemps la laïcité française comme un modèle d’intégration. Nous l’avons vécue culturellement comme un moyen d’intégration mais avec une connotation de domination. (...Aujourd’hui) ce qui change [...] c’est que les Autres sont beaucoup plus visibles qu’avant. Autrement dit, celui pour lequel on veut défendre les valeurs laïques ou que l’on veut intégrer dans un modèle républicain, n’est plus d’accord. Parce que nous étions dans un modèle culturel de domination et que nous sommes maintenant dans un modèle culturel de coopération et qu’on ne peut pas imposer à d’autres communautés, en France et à l’étranger, au titre d’un certain « art démocratique » ou d’une certaine conception de la laïcité, un modèle qui ne lui correspond pas. Et je suis frappé de constater, dans le débat sur la laïcité, que les meilleures intentions du monde se retournent contre ceux qui les invoquent, tout simplement parce que l’Autre est présent chez nous, et en fait, traite la République française de néo-communautariste, ce qui est exactement l’inverse de ce que nous voulions faire (Wolton, 2004 : 31, 32).

La Francophonie est en effet une conquête permanente, voire un défi dans plusieurs régions où l’empreinte de la colonisation est toujours vive. C’est le cas du Maghreb (Algérie, Mauritanie, Maroc et la Tunisie) où la langue française dominait tous les domaines (éducation, administration, et médias) avant l’indépendance. Néanmoins, après l’indépendance, le Maghreb a amorcé une réforme éducative où le français a été progressivement remplacé par l’arabe, phénomène connu comme *arabisation*. Ce phénomène n’a pas été bien perçu par quelques intellectuels comme Mohammed El Ayadi, éducateur qui considère que l’arabisation ne favorise pas la qualité de l’éducation :

Cette politique d’arabisation, en plus de son caractère démagogique à des fins politiques conjoncturelles, s’accompagne en fait d’une grave détérioration du niveau de l’enseignement dans ce pays (rejoignant par là le bas niveau de l’enseignement dans l’Orient arabe cité souvent comme exemple de réussite de la politique de l’arabisation) (Cité par Alalou, 2009 : 559).

Actuellement, au Maghreb, le français est devenu une matière étudiée comme langue seconde dans le système publique scolaire, ce qui n’a pas favorisé non plus un meilleur apprentissage de l’arabe : « ce qui est regrettable, c’est que l’élève ne semble maîtriser aujourd’hui ni l’arabe ni le français » (Benyaklef, 1979, cité par Alalou, 2009 : 560).

Une étude menée au Maghreb a eu comme objectif d’obtenir des informations sur la manière dont la Francophonie était envisagée par les professeurs de français au Maroc. Dans cette étude (Ali Alalou, 2009) des questionnaires ont été distribués à une

centaine de professeurs de français au Maroc dans les années 2004 et 2005. Les participants devaient répondre à des questions sur les raisons pour lesquelles ils étaient devenus professeurs de français ; sur leur usage du français en cours de langue ; leurs séjours dans d'autres pays francophones et enfin sur leur perception sur la Francophonie. Les résultats de cette étude ont montré un statut ambigu du français au Maroc, qui se reflète donc dans la perception des professeurs sur la Francophonie. À la question : « Selon vous, qu'est-ce que la Francophonie ? Donnez une brève définition de la Francophonie », les professeurs de français ont répondu (Alalou, 2009 : 569):

- a) « Ensemble des pays qui parlent français » (définition donnée par la majorité des professeurs et qui se centre sur l'aspect unitaire linguistique de la Francophonie).
- b) « Mouvement encourageant la propagation et la promotion de la langue et de la culture française ».
- c) « Méthode de renforcer la langue française dans les pays étrangers ».
- d) « Institution/ politique imposée qui exporte la culture française aux pays qu'on appelle francophones ».

L'ambivalence de ces réponses peut se résumer dans cette autre réponse donnée par l'un des professeurs de français, où l'on ressent un conflit réel. On y lit une acceptation de la participation de la France dans le développement du pays tout en révélant les vrais motifs de cette présence française au Maroc :

Pour moi, la francophonie est une organisation qui regroupe les pays dont la langue usuelle ou officielle est le français. En apparence, c'est une organisation noble. En effet, elle cache une stratégie géopolitique française utilisée de la part de l'État français pour défendre ses intérêts économiques en Afrique surtout, en étouffant toutes les initiatives de démocratisation, en effaçant l'aspect d'identité nationale et en créant des conflits « culturels et linguistiques » comme c'est le cas au Maroc et en Algérie entre les Arabes et les Amazighs fondamentalistes qui préfèrent parler français ou amazigh que parler arabe (Cité par Alalou, 2009 : 570).

À la question : « Selon vous, quels rôles joue la Francophonie dans un pays musulman comme le Maroc ? », les professeurs de français ont répondu (Alalou, 2009 : 571) :

- a) « La Francophonie permet la participation à la promotion de la culture de l'acceptation de l'autre. Le rapprochement des peuples de différentes religions ».

- b) « La Francophonie permet l'ouverture sur les différentes civilisations et cultures. Elle permet l'échange du savoir, etc. ».
- c) « L'inconvénient principal est celui de l'acculturation, de la perte d'identité ».
- d) « Le rôle de la francophonie est tellement minime et médiocre devant l'arabisation et la propagation de la pensée extrémiste qui refuse tout aspect de différence. Le Maroc connaît une décadence du niveau de la langue française à cause des programmes incompatibles, ce qui fait même du mot « francophonie » un mot ignoré de la majorité ».

L'ambivalence est toujours présente dans ces réponses qui témoignent de la perte d'importance du français et de la Francophonie au Maroc et au Maghreb par extension. Il est aussi intéressant de noter les réponses qui soulignent la contribution de la francophonie à la promotion de la diversité culturelle francophone. Or, malgré cette constatation, l'enquête menée par Alalou démontre combien l'enseignement de la culture est relégué au dernier rang des compétences à enseigner en langue française au Maroc.

Bien que la position du français au Maroc se soit récemment améliorée, il est malgré tout en concurrence avec l'enseignement de l'anglais, ce qui suscite un débat permanent quant à sa présence dans l'enseignement marocain.

### 1.2.3. LES MEDIAS COMME BASE DE DIFFUSION LINGUISTIQUE ET CULTURELLE :

De nos jours, les médias offrent des opportunités illimitées pour accéder à la langue-culture francophone. Les documents audio-visuels, par exemple, permettent de créer une unité langagière (le français) tout en respectant la variété des langues présentes dans le monde francophone.

L'espace audio-visuel offre une chance exceptionnelle (la seule pratiquement) de donner quelque consistance au plan d'aménagement linguistique de la francophonie. Il permet seul en effet de diffuser efficacement une langue nécessaire, présente partout, mais déterritorialisée (le français), sans exclure de facto les autres langues du multilinguisme africain (supranationales et ou régionales) et des plurilinguismes nationaux (les langues nationales) (Chaudenson, 1991 : 207).

Chaudenson réfléchit ensuite aux types de programmes audio-visuels en français qui seraient d'intérêt pour le public francophone et qu'il pourrait s'approprier :

Cette proposition de conception et de mise au point de modes de diffusion audio-visuelle du français n'a rien de commun avec certains produits culturels traditionnels (les châteaux de la Loire, le Musée du Louvre ou la vieillesse de Victor Hugo). Ces productions sont généralement excellentes, mais elles s'adressent à des publics différents [...] Dans une perspective de réelle diffusion des bases de compétence linguistique en français les produits culturels classiques sont sans intérêt ni efficacité ; la télévision francophone peut être intéressante pour le public (comme spectacle), mais il faut une compétence moyenne.

Ces considérations nous paraissent pertinentes du point de vue de l'acquisition de la langue. Si nous voulons accéder à un public dont les connaissances de la langue française sont plus au moins limitées, nous devons garantir la diffusion de programmes qui soient intéressants et nous ajouterons, utiles. D'après Chaudenson, il faut que ces programmes suivent les principes d'*attractivité* et d'*efficacité*.

En ce qui concerne *le principe d'attractivité*, il faut choisir nos programmes en fonction des goûts des publics cibles et « non ceux des intellectuels qui seraient amenés à donner leur opinion sur un tel projet [...] il faut fidéliser les spectateurs pour favoriser les apprentissages linguistiques » (Chaudenson, 1991 : 213).

Chaudenson décrit également *le principe d'efficacité* : il s'agit de l'importance de créer une gamme de productions adaptée au public en fonction de ses compétences linguistiques (français élémentaire, facile, moyen, etc.), de son âge et, éventuellement, de ses activités (programmes en français fonctionnel ou spécialisé). On ne trouve cependant aucune référence au contenu culturel qui pourrait faire partie principale de ces productions.

Il est absurde et inutile d'offrir à un téléspectateur africain, dont la compétence en français est quasi nulle, « Bouillon de culture » ou « La marche du siècle » ; ne parlons même pas de films dont les références culturelles et le français parlé, souvent argotique ou familier, lui échappent totalement, ne serait-ce que du fait de « l'accent » (Notons qu'on a pu voir diffusées en France des productions télévisuelles québécoises avec un sous-titrage bien utile pour nombre de Français moyens ! » [...] Il est donc nécessaire de créer (car cela n'existe pas) une gamme de productions qui commentent au niveau de français le plus élémentaire [...] le modèle de ce genre de production demeure sans doute « Sésame Street » dont on oublie souvent qu'il comportait dans la version anglaise cette visée pédagogique (Chaudenson, 1991 : 212).

Est-ce que nous voulons vraiment détacher les aspects culturels de la langue dans les documents visuels que nous présentons à nos étudiants afin que ces documents soient plus compréhensibles, plus accessibles au niveau linguistique ? Nous pouvons choisir des programmes dont la langue et la culture sont présentes de manière authentique, tout en choisissant des émissions appropriées aux différents niveaux.

En outre, si nous analysons les programmes diffusés en France, nous nous rendons compte que ce qui était vrai dans les pays francophones (des programmes audio-visuels comme méthodes de la langue française sans un contexte culturel) est vrai pour la France : absence d'émissions francophones.

À la télévision, quelles émissions francophones étrangères entrent dans l'espace de l'Hexagone ? On ne voit pas couramment d'émissions maghrébines, africaines, antillaises ou québécoises (Spear, 2002).

Enfin, aux principes cités par Chaudenson, nous ajouterions celui de *culturellement significatif*. Comment arriver à la connaissance de l'autre, au respect de la francophonie en général si nous éliminons ce qui est l'essence de la culture, si nous éliminons la possibilité de connaître l'autre ?

#### 1.2.3.1. LA DIFFUSION DE LA FRANCOPHONIE A TRAVERS LES MEDIAS

L'effort de rendre accessible la richesse culturelle de la francophonie a été mené notamment par TV5Monde. Cette chaîne de télévision ainsi que son site web font un travail de diffusion de la francophonie sans précédent.

TV5Monde est l'image de la Francophonie dans le monde : ses programmes quotidiens, en partie fournis par les chaînes des pays membres, sont constitués de 18 rendez-vous d'information (dont un entièrement consacré à l'Afrique), de cinéma, de fictions, d'émissions pour la jeunesse, de magazines dédiés à la diversité culturelle francophone, de sport, de spéciales en direct depuis tous les horizons de la Francophonie. [...] TV5Monde, c'est aussi la plus grande classe de français du monde, grâce à son dispositif « Apprendre et enseigner avec TV5Monde » qui offre des outils pédagogiques pour approfondir la connaissance du français à partir des émissions et des contenus en ligne (Poissonnier et Sournia, 2006 : 22).

TV5 offre une grande variété de rubriques consacrées à l'apprentissage et à l'enseignement de la langue française ainsi que des dessins animés, des activités de

langue pour tous les niveaux. TV5 offre des émissions dans tous les pays francophones, des magazines, du cinéma et une grande variété de ressources de qualité au niveau pédagogique.

Également riche est le site créé par l'Université de Louisiane à Bâton Rouge (<[www.mondesfrancophones.com](http://www.mondesfrancophones.com)>) qui propose des espaces littéraires, des chroniques et des débats d'actualité sur la francophonie.

Il y a une grande variété de sources sur le réseau internet qui facilitent la tâche de découverte du monde francophone.

La diversité du monde francophone se reflète particulièrement dans le paysage médiatique de ses membres. En fonction de l'histoire politique et de la situation économique des pays, presse, radio et télévision dessinent un pluralisme médiatique plus ou moins affirmé. La francophonie est particulièrement active dans le monde des médias, enjeu essentiel de son développement (Poissonnier et Sournia, 2006 : 38).

Nous comptons sur ces sources médiatiques pour approfondir nos connaissances sur la francophonie, ainsi que comme un outil de recherche employé par nos apprenants pour faire des recherches sur des thèmes variés.

Il est important de signaler qu'il faut se méfier des informations que l'on reçoit dans quelques médias. D'après la « Agenda Setting Theory » ces informations sont en général partielles et déforment les réalités objectives « la presse et les médias ne reflètent pas la réalité ; ils la filtrent et lui donnent forme ». En effet, les médias sélectionnent les informations qui peuvent être les plus sensationnelles pour le public et donner une impression erronée de ce qu'est vraiment un pays.

Cette théorie pourrait expliquer les stéréotypes négatifs auxquels l'opinion internationale moyenne associe l'image de l'Afrique. Les informations relatives à l'Afrique que la presse et les médias véhiculent se réduisent en effet à la violence, à la famine, aux maladies et à la corruption pour ne citer que les sujets les plus saillants (Zadi, 2009 : 582).

Le président rwandais Paul Kagamé a dénoncé cette représentation que le reste du monde se fait de l'Afrique lors d'un congrès international des journalistes au Kenya en 2005 :

People who live in Africa are real people, living real lives, [...] besides poverty, conflicts, famine and disease, Africa has been characterized by a rich heritage that has contributed immensely to human developments and major achievements (Cité par Zadi, 2009: 583).

Les personnes qui habitent en Afrique sont des gens réels, qui vivent de vraies vies, [...] à part la pauvreté, les conflits, la famine et les maladies, l'Afrique s'est caractérisée par un riche héritage qui a contribué énormément aux développements et accomplissements majeurs de l'humanité.

Cette vision subjective et partielle de l'Afrique a été répandue par les médias mais aussi par les films occidentaux. Des films tels que *Tarzan*, *La Reine africaine*, *Les mines du Roi Salomon* ; *Les Dieux sont tombés sur la Tête*, *Un prince à New York* ; *Kirikou et la Sorcière* représentent une Afrique exotique et des personnes naïves et primitives, un continent où le progrès socio-économique ne semble même pas amorcé.

Cette représentation simpliste est dénoncée par le cinéaste Souleymane Cissé :

Those who came to film us never show the people as real human beings. They came to show us to their audiences as though we were animals [...] We know the camera can give a positive image of human beings. The white cameras show African as not belonging to the human community. They film wild animals with more respect (cité par Zadi, 2009: 583).

Ceux qui sont venus nous filmer ne montrent jamais les gens comme des êtres humains réels. Ils sont venus nous montrer à leur public comme si on était des animaux [...] Nous savons que la caméra peut donner une image positive des êtres humains. Les caméras blanches montrent l'Africain comme un être qui n'appartient pas à la communauté humaine. Ils tournent des films sur les animaux sauvages avec plus de respect.

Désormais, les films africains produits par des Africains tentent de rompre avec ces représentations stéréotypées pour montrer de véritables réalités sociologiques avec une valeur culturelle et une modernité qui leur sont propres.

### 1.2.3.2. LA FRANCOPHONIE ET LE CINEMA AFRICAIN

De même que certains médias sont un support fondamental pour la découverte de la Francophonie, l'effort de faire découvrir la Francophonie et sa diversité culturelle s'accompagne du développement d'un cinéma qui n'aurait pas autrement l'opportunité d'être diffusé à un large public. Dans son article « Le 7<sup>e</sup> art et la francophonie », Souleymane Cissé, cinéaste malien président de l'Union des créateurs en entrepreneurs du cinéma et de l'audiovisuel de l'Afrique de l'Ouest (UCECAO), considère que le cinéma africain bénéficie de cette volonté de diffusion de la Francophonie.

La Francophonie est une opportunité de sauvetage du cinéma africain de demain. [...] Le rôle déterminant joué par la Francophonie pour l'entrée en vigueur de la Convention sur la diversité culturelle augure d'un avenir de renforcement des capacités de la Francophonie à impulser une dynamique nouvelle au développement de l'industrie cinématographique et audiovisuelle dans l'espace où le français est utilisé comme langue de travail. [...] elle peut aider à la promotion de la diversité linguistique et culturelle (Souleymane Cissé, 2008 : 82).

Bien que le cinéma africain puisse tirer profit de cette diffusion de la Francophonie, il existe toujours des contingences économiques qui limitent l'accès à ces films, les moyens pour que les films africains soient diffusés dans d'autres pays restant très modestes. Rithy Panh (2008) présente le témoignage d'un cambodgien qui se plaint d'avoir des difficultés dans son pays pour accéder aux bibliothèques du centre culturel français ou aux cours de langue dont « les tarifs prohibitifs équivalent à deux mois de salaire d'un instituteur par trimestre ». Comment rendre accessible cette diversité culturelle à partir des films africains sans subventionner l'accès à ces documents ? La Francophonie doit donc faciliter la diffusion des films afin de divulguer la diversité culturelle qui la caractérise.

Sur le terrain de la diversité culturelle, le constat est également négatif. Ainsi, quelques années encore, les films africains, et du Sud en général, avaient une meilleure visibilité en France et en Europe, de même qu'il était encore possible, à la télévision d'accéder à d'autres œuvres de la Francophonie : j'ai découvert ainsi les films africains ou vietnamiens. C'était ça la diversité culturelle, un pont entre les différents peuples et civilisations, une plateforme pour échanger les regards. [...] La Francophonie peut jouer un rôle en intervenant pour faciliter l'accès aux documents audiovisuels ou autres produits ici et là. Ces archives, parmi les seules disponibles, nous intéressent largement (Panh, 2008 : 80).

#### 1.2.4. APPROCHES PEDAGOGIQUES DE LA FRANCOPHONIE

- *Pour moi, la Francophonie c'est...*

Au cours de notre expérience comme enseignants nous avons constaté très souvent à quel point les apprenants ne sont pas conscients du nombre de pays francophones au monde qui partagent la même langue. Il nous paraît essentiel de faire découvrir aux élèves les pays francophones et la présence du français dans le monde.

Pour découvrir les pays francophones, Franke (2006) propose la démarche suivante. Tout d'abord, les apprenants vont lire le début du poème *Francophonie* de Kofi Annan, Secrétaire Général des Nations-Unies.

*La Francophonie*

« Chaque année, avec l'automne,  
Vient le dîner des francophones,  
Où peuvent s'exprimer, enfin,  
Suisses, Béninois et Canadiens,  
Luxembourgeois et Camerounais,  
Tunisiens, Maliens et Français.  
Pour moi, francophone, « honoris causa »  
Quel plaisir, quelle fierté, quelle joie !  
À l'heure où tout se mondialise,  
La Francophonie dit, « J'existe ».  
J'en suis ravi car, quoi qu'on dise,  
Un monde homogène, c'est trop triste.  
La diversité, c'est la vie,  
La force des Nations unies. [...]

Extrait d'un poème de Kofi Annan lu lors  
d'une rencontre sur la Francophonie en 1999.

Une fois lu, les apprenants doivent repérer sur une carte les pays que l'auteur du poème évoque puis ajouter les noms des pays dans une liste (Tableau 1).

**PAYS FRANCOPHONES**

**Afrique**

L'Algérie, le Bénin, le Burkina Faso, le Burundi, le Cameroun, la République centrafricaine, les Comores, le Congo, la République démocratique du Congo, la Côte d'Ivoire, Djibouti, l'Égypte, le Gabon, la Guinée, Madagascar, le Mali, le Maroc, Maurice, la Mauritanie, le Niger, le Rwanda, le Sénégal, les Seychelles, le Tchad, le Togo.

	La Belgique, la France, Monaco et la Suisse.
<b>Asie</b>	Le Cambodge, le Laos, le Liban, la Syrie et le Vietnam.
	Le Canada (les provinces du Québec et du Nouveau-Brunswick), les États-Unis (L'état de Louisiane)
<b>Pacifique</b>	Le Vanuatu

(Tableau 1)

L'étape suivante de cette démarche pédagogique consisterait dans la lecture de plusieurs témoignages des francophones et la réponse aux questions suivantes :

1. *De quel pays vient cet élève ? Cherchez sa ville dans l'atlas.*
2. *Quelle est, selon vous, la situation du français dans son pays – langue majoritaire/minoritaire, langue établie/menacée ?*
3. *Qu'est-ce que, d'après lui, la francophonie ? Que signifie pour lui être francophone, est-ce seulement une question de langue ?*

Pour continuer, les apprenants présentent à tour de rôle un des témoignages francophones du pays de leur choix et ils le montrent sur la carte en vérifiant qu'il s'agit bien d'un pays francophone.

Pour finir, les apprenants doivent définir ce qu'est la francophonie et écrire un témoignage en commençant par « J'apprends le français, je suis francophone. Cela signifie pour moi... »

Cette démarche pédagogique favorise une prise de conscience de la Francophonie et de sa place dans l'apprentissage du français comme langue-cultures.

Une autre manière d'aborder la Francophonie est à travers de textes littéraires qui reflètent la diversité culturelle de la Francophonie. Puisque le français « ne baigne plus dans une culture, mais bel et bien dans un bain pluriculturel complexe » (Mazauric, 2005 : 205), c'est une langue-culture dont il faut tenir compte lors d'une approche pédagogique de la Francophonie.

Mazauric (2005) propose, dans un article sur l'acculturation en lecture littéraire, une approche développée dans des classes de niveaux intermédiaires et

avancés en FLE dans une Université en France. Elle propose par exemple un parcours didactique du roman *Les Mots Étrangers* de Vassilis Alexakis, écrivain gréco-français, auteur d'une importante œuvre romanesque qui écrit à la fois en français et en grec, sa langue maternelle.

Dans ce roman, le narrateur envisage d'apprendre une langue africaine, le sango, porteuse de l'imaginaire africain. L'Afrique représente pour l'auteur « ce continent obscur soumis à l'ignorance du reste du monde, *terra incognita* vierge de toute présence civilisée », un monde plein de mystères à découvrir qui lui permettra un voyage d'apprentissage linguistique et culturel.

L'originalité de ce roman consiste dans le fait qu'il s'agit plutôt d'un manuel de sango avec des mots étrangers qui se répètent et que le lecteur apprend à son insu. C'est donc à partir d'un roman (*manuel de langues*) que les apprenants comprennent l'imaginaire africain et apprennent en même temps quelques mots de sango, la langue véhiculaire de la culture.

Car à quoi sert la littérature en général, et en FLE en particulier ? À symboliser, à mettre à distance pour mieux toucher, et à élaborer, avec les mots des autres et les siens propres, avec des images, avec des musiques, des éléments de sa propre histoire et de ses identités. L'expérience menée par le lecteur débouche sur une idiosyncrasie nouvelle et instable, toujours appelée à redéployer ailleurs et autrement (Mazauric, 2005 : 217).

Les approches pédagogiques mentionnées ici représentent seulement un échantillon des possibilités illimitées qui permettent de présenter et d'analyser le concept de Francophonie à nos étudiants. Dans nos unités didactiques nous présenterons d'autres approches pédagogiques de la Francophonie grâce à l'analyse des séquences de films africains, de bandes dessinées et de chansons.

---

## 2. Approches, méthodes et supports pour l'enseignement des langues et de l'interculturel

---



## 2. APPROCHES, METHODES ET SUPPORTS POUR L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES ET DE L'INTERCULTUREL : LE MULTIMEDIA

### 2.1. LE MULTIMEDIA

#### 2.1.1. QU'EST-CE QUE LE *MULTIMEDIA* ?

Le multimédia est un moyen de transmission de contenus qui se caractérise par l'utilisation de différents types de communication de manière simultanée. L'intégration par exemple de texte, son, image et vidéo.

Le « multi »-« média » est caractérisé par l'utilisation de plusieurs moyens de communication de manière simultanée ou encore par l'intégration de plusieurs vecteurs de représentation de l'information tels que textes, sons, images fixes ou animées (Hirschsprung, 2005 : 10).

D'après Lancien (1998) les caractéristiques du multimédia sont *l'interactivité*, la *multicanalité*, la *multiréférentialité* et *l'hypertextualité* :

- a) Lancien désigne par *interactivité* le fait que par le moyen d'un système informatique où il faut consulter différents canaux de communication, l'utilisateur est placé dans une situation active.
- b) La *multicanalité*, pour sa part, se réfère à la coexistence sur un même support de différents canaux de communication (texte, son, image fixe et

animée) qui apparaissent à travers un système informatique qui permet de les consulter.

- c) La *multiréférentialité* est définie comme la possibilité d'obtenir de nombreuses sources informations sur un même thème ; elle est très présente sur Internet.
- d) En ce qui concerne l'*hypertextualité*, elle désigne la possibilité de consulter des documents de manière non linéaire. Le principe de création de la Toile se base sur cette notion d'hypertextualité. La création d'un site internet, par exemple, correspond à cette notion, puisque pour en créer la structure, nous devons prendre plusieurs décisions :
- comment répartir l'information en pages ;
  - comment naviguer d'une page à l'autre (établir les liens internes du site) ;
  - quelles ressources de la Toile (liens externes) inclure dans notre site ;
  - comment créer les pages avec des contenus, images, sons, vidéo ;
  - comment placer l'ensemble sur un serveur pour héberger le site.

De nombreux ouvrages de diffusion sur le multimédia pour l'enseignement des langues incitent à la réflexion sur les implications de l'usage du multimédia pour nos cours de langues. Quelques implications sont par exemple : les apports du multimédia dans les pratiques d'évaluation, le rôle de l'enseignant et de l'apprenant, la place du multimédia dans les classes de langues aujourd'hui, les résultats des expériences et projets divers menés en utilisant des moyens d'instruction technologique, etc.

#### 2.1.1.1.LES AVANTAGES DU MULTIMEDIA

D'après Hirschprung (2005), les avantages de travailler avec le multimédia sont les suivants :

- a) Le multimédia facilite la variété dans les activités et favorise la motivation de l'apprenant.
- b) La présence de textes, images, sons, extraits vidéo et autres matériaux rendent l'apprentissage plus ludique que dans un enseignement plus traditionnel.

- c) L'apprenant devient plus actif dans l'apprentissage.
- d) L'apprenant est libre, autonome, gère son temps à son rythme.

L'apprenant prend un rôle actif dans lequel il apprend à partir de l'expérimentation et la résolution des problèmes : c'est ce que la langue anglaise désigne par le terme de *learning by doing*.

Par ailleurs, les supports multimédia offrent une manière d'apprentissage de la langue différente des manières les plus traditionnelles, ce qui peut être bénéfique à l'apprenant. Les supports multimédias intègrent par exemple des registres oraux et écrits qui représentent une source d'*input*<sup>1</sup> considérable favorable à l'acquisition de la langue seconde.

En outre, les supports multimédia offrent l'accès à une réalité animée telle que des extraits vidéo qui constitue tout d'abord une source d'*input*, une aide à l'apprentissage ainsi qu'un outil motivationnel. Les séquences vidéo offrent de nombreuses possibilités d'usage pour l'apprentissage de la langue. Dans le contexte de l'enseignement actuel où les étudiants sont très marqués culturellement par le monde audiovisuel, la vidéo représente la réalité d'un point de vue informatif et le fait d'une manière plus forte que celle procurée par un discours oral enregistré par exemple. D'ailleurs les combinaisons image, texte et son ont plus de chances d'être manipulées, comprises et mémorisées que si l'on se limitait à un seul canal de communication. De plus, les apprenants ont plus de chances de comprendre les extraits s'ils participent activement à des activités diverses.

La possibilité de fractionner et de manipuler les extraits offre à l'utilisateur une approche centrée au maximum sur le sens, en lui suggérant, par exemple, de reconstituer le fil conducteur d'une histoire en remettant des extraits vidéo dans l'ordre. Par ailleurs, ils proposent des activités variées qui amènent l'utilisateur à se familiariser avec les vecteurs culturels, proxémiques et kinesthésiques de la diffusion d'un message (Hirschprung, 2005 : 38-39).

Quant aux activités et jeux de rôles pratiqués dans la salle de classe, ils restent une imitation des échanges réels quotidiens pratiqués en langue cible dans les pays où

---

<sup>1</sup> INPUT : C'est le stimulus linguistique externe en forme orale ou écrite. Le langage que l'apprenant entend ou lit et qui a une intention communicative. Le rôle de l'apprenant est, donc, de comprendre le message et de pouvoir y répondre afin d'être capable d'exécuter la tâche communicative (Rivero Vilá, Isabel Ludmila (2008). *Une proposition pour l'enseignement de la grammaire du français langue étrangère : la culture francophone à travers l'input et l'output* ).

la langue est parlée. La communication dans des jeux de rôles est limitée dans ce sens là par le fait que les deux étudiants ne sont pas natifs.

Le contexte, pour sa part, est souvent forcé dans un enseignement traditionnel tandis que les supports multimédia offrent à l'apprenant des situations plus authentiques, grâce par exemple aux cyberenquêtes ou à la communication médiatisée par ordinateur. Nous expliquerons plus tard ces deux supports.

#### 2.1.1.2. LES ROLES DE L'APPRENANT ET DE L'ENSEIGNANT

Dans l'enseignement traditionnel, la mission de l'enseignant est de transmettre un savoir à partir d'une méthodologie donnée. Contrairement aux enseignements les plus traditionnels, le multimédia favorise une autonomisation de l'apprenant et un changement des rôles autant pour l'apprenant que pour l'enseignant.

L'évolution des matériels est telle qu'à l'heure actuelle il est tout à fait possible d'envisager l'apprentissage d'une langue par l'intermédiaire des multimédias. Il est courant, et ce n'est pas nouveau, de faire travailler la compréhension écrite et l'expression écrite à l'aide d'un ordinateur, il devient possible de faire travailler dans de bonnes conditions la compréhension auditive et la production orale grâce à l'ordinateur et à ses accessoires périphériques. [...] À la condition que l'élève ait les qualités que requiert l'apprentissage en autonomie, il peut très bien apprendre une langue étrangère grâce aux outils multimédias mis à sa disposition. Ce travail individuel doit bien évidemment s'accompagner d'un temps minimum nécessaire d'échange avec un formateur ainsi que des périodes de confrontation aux situations réelles pour assurer le transfert de l'acquisition (Hérino; Petitgirard, 2002 : 69).

L'apprenant a « l'opportunité de se construire un parcours "à la carte" en fonction de ses besoins, évitant ainsi les redondances inéluctables liées à la modalité en groupe en présentiel. [...] La modalité en présentiel ne permet pas toujours de répondre de façon ciblée et précise aux difficultés rencontrées par certains apprenants» (Hirschprung, 2005 : 40-41).

En outre, la possibilité d'usage des supports multimédia permet l'étude de la langue sans requérir la présence physique dans la salle de classe. Toute l'information qui est présentée à l'apprenant par le multimédia peut le dépasser, c'est donc à lui de faire le tri et de synthétiser cette information de manière qu'elle soit plus facilement accessible et retenue. Jacques Tardif compare l'apprenant à un réalisateur pour décrire cette situation :

Devant les informations qui sont données par l'enseignant, qu'elles soient écrites ou orales, l'élève se comporte essentiellement comme le réalisateur d'un film qui doit, à partir de cinquante heures de tournage, monter un film de quatre-vingt-dix minutes, tout en conservant l'essentiel du scénario initialement prévu, en assurant la compréhension des spectateurs et en soutenant leur intérêt. À l'instar du réalisateur, l'élève ne peut, étant donné les limites de sa structure cognitive et les caractéristiques de la connaissance, retenir intégralement toutes les phrases, tous les exemples, tous les textes, toutes les illustrations, tous les exercices que l'enseignant a mis à sa disposition pour favoriser un apprentissage. Il doit choisir, sélectionner dans cet ensemble pour faire un montage, une construction, qui conserve l'essentiel des informations en assurant une compréhension adéquate du réel pris en considération (Tardif, cité par Hirschprung, 2005 : 44-45).

L'apprenant est donc « spectateur, collaborateur et enfin acteur de son propre apprentissage » (Hirschprung, 2005 : 46). Il faut donc créer des activités au cours desquelles l'apprenant est acteur du processus d'apprentissage.

Si l'apprenant prend un rôle actif, l'enseignant, lui, assumera le rôle de formateur, de conseiller, d'animateur, de fournisseur de matériel en développant un matériel de qualité. Il sera aussi organisateur des apprentissages, accompagnateur et surtout évaluateur des matériaux ou supports pédagogiques disponibles, ainsi qu'intermédiaire entre ces matériaux et les usagers. L'enseignant devra être conscient du niveau d'autonomie de l'apprenant et éviter de répondre de manière automatique à ses besoins. Il devra également s'interroger sur ses propres stratégies d'apprentissage de langues, ses pratiques pédagogiques, les valeurs qu'elles véhiculent, sur sa familiarité avec les nouvelles technologies et son insertion dans l'apprentissage.

La création des tâches et le travail en autonomie caractéristique des pratiques avec des supports multimédia demande à l'enseignant un investissement important, voire plus important que la préparation d'un cours en présentiel. Il faut qu'il sélectionne parmi les nombreuses ressources et choisisse un parcours satisfaisant pour que l'apprenant puisse apprendre de manière autonome.

L'enseignant se transforme en administrateur des outils technologiques s'ils sont de qualité et en créateur d'outils plus adéquats à l'apprentissage de l'apprenant en autonomie. Il peut concevoir des exercices de mots croisés, des questionnaires, de QCM (questionnaires à choix multiple), d'exercices avec des mots manquants à compléter ou d'autres types d'exercices. En outre, des logiciels comme *Mediator 7 Pro* (proposé par le C.R.D.P de Grenoble, il permet d'associer des textes, des images, des vidéos ou du son) et *Publication Interactive en ligne (P.I.L)*, du C.R.D.P d'Alsace

aident l'utilisateur à créer son site internet et ses produits multimédias en ligne. Le logiciel *Hot potatoes*, un interface qui permet l'accès à divers générateurs de Quiz (QCM), des exercices de remise en ordre, des mots croisés et des exercices d'appariement ou des exercices à trous est téléchargeable gratuitement à l'adresse : <http://web.uvic.ca/hrd/hotpot/>.

Dans cette étape de création, l'enseignant se trouve face à un défi important : intégrer des technologies pour l'enseignement-apprentissage de la langue qui aident à développer les six niveaux du processus cognitif établis par Bloom : *connaissance, compréhension, application, analyse, synthèse et évaluation*.

The teacher monitors, questions and provides feedback in ways that actively support the learning process. The role of the learner is one of active seeker of information, analyzer of information, and ultimately the presenter of new information gleaned from research, inquiry, and reading (Moeller; McNutty, 2006: 64).

Le professeur contrôle, demande et fournit du feed-back de telle sorte qu'il soutient le processus d'acquisition. Le rôle de l'apprenant est d'abord celui d'un chercheur actif d'information, puis d'analyste d'information, et enfin de présentateur de nouvelle information issue de la recherche, des enquêtes et des lectures.

En conclusion, l'évolution dans le panorama de l'enseignement-apprentissage des langues a entraîné un changement radical dans les rôles de l'enseignant et de l'apprenant.

#### 2.1.1.3. LES APPORTS DU MULTIMEDIA A L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES-CULTURES

L'enseignement-apprentissage des langues a changé d'une manière significative avec l'introduction du World Wide Web (www) et la présence du multimédia dans nos classes de langues. Nous disposons actuellement de logiciels ; de générateurs d'exercices et d'épreuves ; de courriers électroniques, et de sites interactifs qui favorisent l'apprentissage d'une langue dans un contexte scolaire ou dans d'autres contextes.

Les enseignants, comme nous l'avons déjà expliqué précédemment, cherchent désormais de nouveaux moyens d'engager leurs étudiants dans le processus d'apprentissage de la langue. Ils peuvent, par exemple, demander à leurs élèves de chercher des informations sur Internet à propos d'un sujet donné. Ce type de tâche, appelée *cyberenquête* (*Webquests*) est définie comme « une activité d'enquête dans

laquelle une partie ou toute l'information avec laquelle les apprenants interagissent vient des ressources d'Internet » (Dodge cité par Moeller; McNutty, 2006:65. *La traduction est nôtre*). Avec ce type d'activité, les apprenants doivent analyser des contenus sur la toile, les transformer d'une manière ou d'une autre et démontrer leur compréhension du matériel en créant un produit final.

WebQuests are task, inquiry, and Internet based instructional projects that contain several meaningfully designed instructional resources. WebQuests are designed to support learners' thinking at the higher levels of analysis, synthesis and evaluation that Bloom's Taxonomy of thinking processes emphasizes (Sanatullova; Sanatullova-Allison, 2006: 151).

Les cyberenquêtes sont des projets d'enseignement basés sur les tâches, les enquêtes et sur Internet. Elles contiennent plusieurs ressources conçues utilement. Les cyberenquêtes sont élaborées pour soutenir la réflexion des apprenants au plus haut niveau d'analyse, de synthèse et d'évaluation, ce que souligne la taxonomie des processus de réflexion de Bloom.

Les cyberenquêtes ont été introduites en 1995 et leur format consiste de six phases :

- a) Introduction du thème de la recherche.
- b) Tâche (description de l'activité).
- c) Procédé et organisation (explication de la démarche à suivre).
- d) Ressources (sites web consacrés au thème donné qui peuvent être consultés par l'apprenant afin de localiser l'information nécessaire à compléter la tâche).
- e) Conclusion/Évaluation (références et résumé de ce qui a été accompli ou questions sur ce qui a été accompli).

Le format des cyberenquêtes est très structuré pour éviter que les apprenants ne perdent de temps inutilement à surfer sur le web.

Un exemple de cyberenquête est expliqué par Sanatullova et Sanatullova-Allison (2006). Cette cyberenquête, consiste à sélectionner une ville française pour que la France devienne le pays d'accueil des Jeux Olympiques d'été 2012. Les étudiants doivent alors choisir une ville française et explorer à partir des ressources fournies par l'enseignant ; puis ils choisissent le meilleur candidat et préparent une présentation du produit final en classe.

Il y a beaucoup d'avantages liés aux cyberenquêtes. Les apprenants doivent lire, interpréter, analyser, évaluer des contenus différents dans des textes authentiques

(*input* visuel), sélectionner l'information importante qu'il faut inclure afin d'accomplir la tâche et décider la manière dont il va falloir présenter cette information dans le produit final. Enfin, dans le contexte de FLE, les cyberenquêtes favorisent l'apprentissage de la langue en même temps que l'apprentissage de différents contenus, tout en motivant l'apprenant.

It is clear that WebQuests increase motivation, confidence and build community, all of which can contribute to higher student achievement [...] the greatest advantage of a WebQuest is that students have all the instructions on the computer and don't need the teacher's assistance to be able to finish the project, which allows them to be independent workers (Moeller; McNutty, 2006: 67-68).

Il est clair que les cyberenquêtes accroissent la motivation, la confiance en soi et construisent la communauté, ce qui peut contribuer au plus grand succès des étudiants [...] le plus grand avantage des cyberenquêtes est que les étudiants ont toutes les indications dans l'ordinateur et n'ont pas besoin d'assistance du professeur pour être capables de finir le projet, ce qui leur permet d'être des travailleurs indépendants.

Les cyberenquêtes permettent également un contact plus réel avec la culture cible et augmentent les possibilités de comparaisons interculturelles.

Internet-based projects, such as WebQuests and computer activities, enable a foreign language educator to build meaningful and interactive foreign language instruction that engages students in learning the target language and culture through building connections with other disciplines and communities, developing interests and creativity, and using the target language for real-world communicative tasks (Sanatullova, Sanatullova-Allison, 2006: 158).

Les projets basés sur Internet comme les cyberenquêtes et les activités à l'ordinateur permettent à l'éducateur de langues étrangères de construire un enseignement utile et interactif qui engage les étudiants à l'apprentissage de la langue et de la culture cibles en créant des connexions avec d'autres disciplines et communautés, en développant intérêts et créativité, et en utilisant la langue cible pour des tâches communicatives dans un monde réel.

Ce type d'activité permet une certaine flexibilité dans l'apprentissage (tout en gardant la structure du format caractéristique de la cyberenquête), elle favorise l'autonomie de l'apprenant et offre une variété de sources et d'*input* linguistique considérable. Le rôle de l'enseignant est de bien sélectionner les ressources que l'apprenant va devoir consulter. Pour ce faire, il faut qu'il tienne compte du niveau de difficulté, évitant des sources trop denses où trop d'informations pourraient distraire l'apprenant de l'objectif final.

Il est important de souligner le rôle de l'*input* dans les nouvelles technologies. Elles permettent de présenter un *input* authentique dans un contexte significatif dans l'enseignement de langues. Cet *input* simplifié et varié (aspects linguistiques et extralinguistiques de la langue) développe l'acquisition et la compétence communicative de l'apprenant.

Technology can be an effective way of enhancing students' language retention and learning as well as promoting their language proficiency by integrating context with the instruction, making language input comprehensible, and engaging students in meaningful tasks (Sanatullo; Sanatullova-Allison, 2006: 145).

La technologie peut être une manière effective d'accroître la rétention et l'apprentissage de la langue chez les étudiants et promouvoir leur compétence de la langue tout en intégrant le contexte avec l'enseignement, en fournissant ainsi un input linguistique compréhensible et engageant les étudiants dans des tâches significatives.

Sanatullo et Sanatullova-Allison (2006 : 150), ainsi que Mangenot et Louveau (2006 : 73) décrivent d'autres exemples de technologies qui favorisent l'enseignement-apprentissage des langues étrangères :

- a) *Macromedia Dreamweaver* : c'est un programme qui permet de créer des sites web interactifs et d'activités qui développent les compétences linguistiques et culturelles de l'apprenant.
- b) *HyperStudio* ou *Microsoft PowerPoint* : ce sont des programmes qui rendent possible l'intégration de vidéos, de documents audio, de textes, d'images et d'enregistrements.
- c) *Apple iMovie*, *Sony Movie Shaker* : ce sont des logiciels dont l'enseignant peut se servir pour éditer des vidéos digitales (enregistrées en caméscope) et les intégrer dans des activités. Nous pouvons également ajouter des sous-titres, des titres ou de la musique dans les vidéos.
- d) Pour la création d'un blog par l'enseignant :  
<<http://www.canalblog.com>> ou <<http://blogger.com>>.
- e) Un *audioblog* qui permet de mettre en commun des fichiers son :  
<<http://audacity.sourceforge.net>>.

f) Pour la création des *wikis*<sup>2</sup> : <<http://www.cafewiki.org>>.

Hecker (2005), préconise d'essayer d'intégrer ces supports sans compromettre les objectifs d'une compétence communicative. Il suggère d'utiliser les outils que nous offre Microsoft Windows pour développer la compétence communicative des apprenants sans devoir être en contact direct avec d'autres partenaires de classe dans des présentations orales ou des jeux de rôle. Au lieu de parler face à la classe, et afin de réduire le niveau d'anxiété que cette tâche peut entraîner, l'apprenant peut enregistrer des monologues ou des dialogues avec un partenaire et envoyer ceci comme document attaché en courrier électronique au professeur. Les moyens suggérés par Hecker sont par exemple :

- a) Pour enregistrer le son : *Microsoft Windows- Start- Programs- Accessories- Entertainment- Sound recorder*
- b) Pour enregistrer le son dans une présentation de *PowerPoint* : *Insert- Movies and Sounds- Record a Sound.*

À titre d'exemple, les apprenants pourraient d'abord planifier un séjour à Paris et puis raconter ce voyage (en utilisant le futur et le passé composé) tout en intégrant leur narration enregistrée dans une présentation de *PowerPoint*.

D'après Sanatullova et Sanatullova-Allison (2006), les vidéos semblent être spécialement avantageuses pour les apprenants d'une langue-étrangère. Ils exposent l'apprenant à des aspects extralinguistiques tels que les gestes, les mouvements, les expressions du visage, etc., ce qui permet, en outre, une meilleure compréhension du contexte.

Videos provide the ability to put words into context and connect them to other sources of input as well as the students' multiple intelligences. Different types of input provide the maximum support to the learner (Sanatullova; Sanatullova-Allison, 2006: 160).

La vidéo permet de mettre des mots dans un contexte et les connecte à d'autres sources d'input ainsi qu'aux intelligences multiples des étudiants. Différents types d'input fournissent un soutien maximum à l'apprenant.

Dans la deuxième partie de ce chapitre nous consacrerons une rubrique aux avantages du travail avec la vidéo en classe de langue.

---

<sup>2</sup> Un wiki est un site web dont les pages sont modifiables par les visiteurs du site. Il permet ainsi l'écriture collaborative de documents.

#### 2.1.1.4. RESSOURCES PEDAGOGIQUES FLE SUR INTERNET

Il y a plusieurs types de ressources que nous pouvons employer dans nos cours de français langue étrangère, en voici quelques-unes citées par Hirschprung (2005 : 60-68) et Mangenot et Louveau (2006 : 72-73) :

- a) Les ressources pédagogiques offertes à la communauté d'enseignants (voire des apprenants) de FLE :
  - Le point du FLE : <<http://www.lepointdufle.net>>
  - Franc-parler : <<http://www.franc-parler.org>>
  - Edufle : <<http://www.edufle.net/>>
  - Fle.fr : <<http://www.fle.fr>>
  - Sitographie FLE : <<http://perso.wanadoo.fr/fle-sitographie/>>
  - Clicnet : <<http://clicnet.swarthmore.edu/>>
  - La culture francophone c'est chouette : <<http://www.francochouette.com/>>
  - Le Quartier français du village planétaire :  
<<http://www.richmond.edu/~jpaulsen/gvfrench.html>>
- b) Les exercices auto-correctifs : l'utilisateur peut utiliser ce type d'exercices pour pratiquer individuellement les structures grammaticales, le vocabulaire, l'orthographe et la conjugaison. Les exercices sont souvent décontextualisés et le contexte dans lequel les exercices sont insérés n'est pas authentique. Pour citer quelques exemples : <<http://www.club-forum.com>> (Hachette, sur la rubrique *Testez-vous*) ; <<http://millenium.arts.kuleuven.ac.be/weboscope>>.
- c) Les tests en ligne : le *Test de Charlotte* (<<http://www.campus-electronique.tm.fr>>, choisir « Bilan et orientation », puis « FLE ») ou le test proposé par Radio France International (RFI) dans sa rubrique « la langue française » (<<http://www.rfi.fr>>).
- d) Les exercices pour développer les compétences écrites et orales : l'utilisateur se sert de supports son-vidéo qui représentent des situations plus ou moins contextualisées de la vie quotidienne ou professionnelle avec transcriptions de dialogues, traductions et remarques sur les expressions idiomatiques. Voici quelques exemples :  
<[www.funambule.com](http://www.funambule.com)> ; <<http://www.cites.tv/TV5Site/ap/>>  
(tous les deux proposés par TV5).

- e) Les sites qui proposent un apprentissage du FLE et la pratique de toutes les compétences : les sites anglais, *Zut!* et *Dictateur, Reflets 1* d'Hachette (<[http://www.fle2.hachette-livre.fr/Hachette\\_reflets/reflets\\_internet.htm](http://www.fle2.hachette-livre.fr/Hachette_reflets/reflets_internet.htm)>), Polar Fle (<<http://www.polarfle.com>>), les cédéroms tels que *Campus 1* (Clé International), *Funambule* (Didier), *Pour tout dire 1* (Neuroconcept) ou *Camille, à la recherche d'un emploi* (Clé International).
- f) Les jeux et les histoires interactives : les jeux sont toujours un bon outil pour l'enseignement-apprentissage du FLE puisqu'ils permettent d'évaluer des productions spontanées. Un site représentatif de ce type de produit se trouve à <<http://www.captage.com>>.
- g) Les aides linguistiques :
- les encyclopédies : <[www.wikipedia.fr](http://www.wikipedia.fr)>
  - les traducteurs en ligne : <<http://tr.voila.fr> ou <http://babelfish.altavista.com>>
  - les dictionnaires terminologiques : <<http://www.granddictionnaire.com>>
  - les dictionnaires des synonymes : <<http://elsap1.unicaen.fr/dicosyn.html>> et <<http://dictionnaire.tv5.org/>>
  - les grammaires en ligne :
    1. <<http://grammaire.reverso.net/>>
    2. <<http://www.synapse.fr-com/français.htm>>
  - la phonétique : <<http://phonetique.free.fr>>
  - les conjugueurs : <<http://www.pomme.ualberta.ca/devoir>>
  - les cours autodidactiques de français écrit : <<http://www.cafe.umontreal.ca/>>
- h) Les produits culturels où nous pouvons trouver des livres interactifs qui offrent l'opportunité de lire le livre et l'entendre à l'oral, un exemple de ce type de livre serait *Le Petit Prince* de Gallimard (1998).
- i) Les sites liés aux médias : un excellent site proposé par TV5 (<<http://www.tv5.org>>); le site de Radio France Internationale (<<http://www.rfi.fr>>) et finalement un site belge moins connu que les antérieurs, *Internet actuel* (<[http://www.vanin.be/nl/html/sec/uitgaven/frans/internetactuel/n36\\_00.htm](http://www.vanin.be/nl/html/sec/uitgaven/frans/internetactuel/n36_00.htm)>)

#### 2.1.1.4.1. CARACTERISTIQUES D'UN SITE WEB UTILE DANS L'ENSEIGNEMENT- APPRENTISSAGE DU FLE

Sur Internet, nous pourrions trouver des sites qui offrent des supports avec une grande variété d'activités de pratique et production de la langue française. Il est possible également d'y trouver des cours de langue qui offrent des ressources pour apprendre la littérature, la civilisation, l'histoire, etc. Cependant, il est possible que certains de ces cours ne soient pas gratuits.

Pour décider si un site constitue un outil utile pour l'enseignement-apprentissage du FLE, Hirschprung (2005) et Guichon (2006) se posent les questions suivantes. Nous avons relevé ici celles qui nous paraissent les plus importantes dans le cadre de notre étude :

- a) Est-ce un outil bien structuré ?
- b) Est-ce que les images ont un pouvoir évocateur qui fasse réagir l'apprenant ?
- c) Est-ce qu'il s'agit d'une pratique moins traditionnelle susceptible de favoriser l'apprentissage ?
- d) Est-ce que l'outil met en scène des situations de la vie quotidienne qui seraient difficiles à expliquer sous une autre forme ?
- e) Est-ce que le produit présente un scénario ?
- f) Les sources d'information des sites sont-elles variées ?
- g) Qui sont les auteurs du site ? Est-ce qu'il s'agit d'un particulier, d'une institution ? De quel pays viennent-ils ?
- h) Quand ce site a-t-il été publié ?
- i) Comment est présenté le contenu ? Est-ce que les informations sont bien rédigées ? Y-a-t-il une bonne orthographe ?
- j) Est-ce que le produit a reçu de bonnes critiques, un bon accueil dans les milieux spécialisés ?
- k) Est-ce que le site intègre des textes, des images, des vidéos ou des séquences sonores ? Quelle est la qualité de ces supports ?
- l) Un site équivalent ou plus abouti existe-t-il déjà ?
- m) Le projet répond-il à un besoin identifié ?
- n) Le projet correspond-il à des attentes institutionnelles ?
- o) Le projet peut-il avoir un impact positif sur le contexte ?
- p) La médiatisation apporte-t-elle une valeur ajoutée à l'apprentissage ?

- q) Pour mener à bien le projet, les moyens financiers nécessaires sont-ils disponibles ?
- r) Les ressources technologiques sont-elles suffisantes ?
- s) Le délai pour mener le projet à son terme peut-il raisonnablement être tenu ?
- t) Y a-t-il des personnes compétentes pour accompagner la réalisation ?
- u) Les documents utilisés sont-ils libres de droits ?
- v) Le dispositif va-t-il nécessiter des équipements ou des programmes spéciaux ?

Si nous sommes capables de répondre à toutes ces questions de manière appropriée, nous aurons un site utile pour nos cours de langues.

Pour Hirschprung un site est bien réalisé et susceptible d'être un bon outil pour l'enseignement-apprentissage du FLE lorsqu'il « mettra à l'épreuve le plus souvent possible cette forme d'interactivité définie par la combinaison entre “entendre”, “voir” et “agir” » (Hirschprung, 2005 : 72).

#### 2.1.2. LES ENJEUX DES TECHNOLOGIES DE L'INFORMATION ET DE LA COMMUNICATION DANS L'ENSEIGNEMENT (TICE)

L'enjeu actuel dans l'enseignement consiste à insérer la dimension technologique dans les programmes de langues.

Depuis vingt ans les nouvelles technologies sont apparues progressivement dans l'enseignement des langues, ce qui a entraîné des débats sur les méthodes à suivre du point de vue de la didactique des langues. Les cours en présentiel sont peu à peu remplacés par un auto-apprentissage guidé. Le CRAPEL (Centre de Recherches et d'applications pédagogiques en langues) à l'Université de Nancy 2, par exemple, est considéré comme un centre pionnier et pilote dans le domaine de l'apprentissage autodirigé.

Comme nous l'avons vu, les TICE permettent une grande flexibilité quant à la manière de travailler en classe de langue. Nous suivons ici la terminologie employée par Mangenot et Louveau (2006: 60) :

- a) « Le présentiel enrichi » : l'enseignant utilise un vidéo projecteur pour présenter des données multimédia au groupe.
- b) « Le présentiel amélioré » : l'enseignant propose une liste de ressources à consulter en ligne avant et après le cours.

- c) « Le présentiel allégé » : remplace l'enseignement en présentiel par des heures d'auto-apprentissage où l'apprenant travaille des concepts déjà étudiés en classe.
- d) « Le présentiel réduit » : remplace presque totalement l'enseignement en présentiel (tous les quinze jours).
- e) « Le présentiel quasi inexistant » : c'est le cas de la formation à distance.

En outre, les enseignants qui s'intéressent à l'intégration pédagogique des TICE peuvent trouver des exemples dans les sites suivants (proposés par Mangenot, Louveau, 2006 : 25) :

- a) *Espace pédagogique FLE* :  
<[http://www.u-grenoble3.fr/espace\\_pedagogique/](http://www.u-grenoble3.fr/espace_pedagogique/)>
- b) *Flenet* : <<http://flenet.rediris.es/>>
- c) *Les signets de la Bibliothèque nationale de France* : <<http://signets.bnf.fr/>>
- d) *Le portail des lettres* : <<http://www.portail.lettres.net/>>

#### 2.1.2.1.LA TECHNOLOGIE COMME OUTIL INTERCULTUREL

D'après Sanford (2006), la période où l'emploi du tableau, de la craie, du stylo rouge et des livres étaient les supports typiques dans un contexte scolaire est en train de disparaître. Désormais, les ordinateurs portables, Internet, les laboratoires de langues, le caméscope et une grande variété de dispositifs technologiques sont mis à notre disposition pour en faire un enseignement plus en accord avec la période dans laquelle nous vivons.

L'objectif consiste à présent à intégrer les nouvelles technologies dans la classe de langue étrangère afin de favoriser non seulement l'apprentissage de la langue mais aussi de la culture.

A meaningful interaction of a variety of technologies in the classroom will help students strengthen linguistic skills, establish interactions with peers, and learn about contemporary culture and everyday life in the target country. By incorporating technology in the classroom, foreign language educators reach all five goals, known as the "5C's" of foreign language education (communication, cultures, connections, comparisons and communities) (Sanatullova; Sanatullova-Allison, 2006: 146).

Une interaction significative d'une variété de technologies dans la salle de classe aidera les étudiants à fortifier leurs compétences linguistiques, à établir des interactions avec leurs partenaires et à apprendre la culture contemporaine et la vie quotidienne du pays où la langue cible est parlée. En incorporant la technologie dans la salle de classe, les enseignants de langues étrangères atteignent chacun des cinq objectifs, connus comme les « 5c » de l'enseignement de langues étrangères (communication, cultures, connexions, comparaisons et communautés).

Konstacky (2007) fait lui aussi référence à l'importance de combiner technologie et apprentissage interculturel. D'ailleurs, la technologie favorise l'analyse de l'interculturel et vice versa : « mises au service des approches interculturelles, les technologies sont d'un apport sans précédent si l'on apprend à les maîtriser ». (Collès et éd., Konstacky, 2007 : 301).

La technologie est un outil répandu et accessible qui nous permet d'explorer le monde. Elle facilite d'autant plus l'analyse interculturelle dans un cours de FLE. En effet, la classe de langues n'est plus un cadre ou un environnement fermé, coupé de la réalité de la langue/culture cible.

La classe de langue ? Un carrefour d'interculturalité quand, dans ce lieu clos, les apprenants et le médiateur de la langue-cible ont un désir commun de s'ouvrir aux autres cultures et d'approfondir la leur. Cette ouverture à d'autres cultures est largement facilitée de nos jours par l'accès aux multimédias qui abolissent les distances et permettent de découvrir aussi bien le monde francophone que son pays d'origine. Une meilleure connaissance de nos cultures respectives peut passer, aujourd'hui, par un usage bien programmé des technologies tout au long de l'apprentissage (Collès et éd., Konstacky, 2007 : 304).

Konstacky insiste sur la nécessité de connaître d'abord sa propre culture. Ce n'est qu'après que l'on peut la comparer à une culture étrangère dont la connaissance permettra de parcourir l'éventail de différents domaines et la possibilité d'aller au-delà de la simple compétence linguistique :

Il faut générer une réflexion comparative entre les cultures étrangères et la culture d'origine, elles favorisent une identification des ressemblances et des différences [...] Il en résulte une prise de conscience que la langue est porteuse d'une culture implicite, que parler une langue étrangère ne requiert pas seulement des compétences linguistiques mais également des acquisitions interdisciplinaires en géographie, histoire, arts, traditions et un savoir faire dans la recherche des informations, le repérage des données, leur analyse, puis la structuration des idées retenues (Collès et éd., Konstacky, 2007 : 303-304).

Lacelle (2007) énumère les raisons pour lesquelles un enseignement basé sur le multimédia est avantageux pour l'apprentissage de l'interculturel. Nos étudiants

appartiennent à une génération différente de la nôtre, une génération qui est née sous l'égide du multimédia et de la technologie : cinéma, Internet, ordinateurs, jeux-vidéos, mp3, téléphones portables, facebook, etc. Les apprenants de nos jours s'intéressent à une culture médiatique, où la présence de l'image dans un écran est récurrente, voire nécessaire. Les adolescents dépendent de cette technologie qui est omniprésente dans leurs vies.

Les générations actuelles d'adolescents, dont la naissance coïncide avec l'évolution fulgurante de la technologie ont développé de nouvelles pratiques culturelles. Plusieurs études récentes révèlent l'engouement des ados pour la télé, le cinéma, les jeux vidéo et Internet. La culture et le plaisir passent de plus en plus aujourd'hui par des pratiques médiatiques : la présence des écrans tient une place considérable dans les loisirs des jeunes, dans leurs discussions et dans leur environnement familial, amical ou scolaire. La grande popularité du cinéma auprès des ados s'explique en partie par l'effet d'immédiateté créée par les films : « devant l'écran, je ne suis plus libre de fermer les yeux, sinon, les rouvrant, je ne retrouverais pas la même image, je suis astreint à une voracité continue (Barthes, 1980, cité par Collès et éd., 2007 : 327).

Il est donc nécessaire de présenter une approche qui tienne compte de cette médiatisation, témoin de la réalité sociale du pays ou des pays où la langue cible est parlée.

Un autre avantage de la technologie dans l'apprentissage d'une langue étrangère est le fait d'avoir des produits multimédia qui s'adaptent à différents types d'apprenants, aux différentes manières d'apprendre une langue et aux différents rythmes d'apprentissage.

Partant du principe que les apprenants n'apprennent pas tous la même chose en même temps, au même rythme et avec les mêmes stratégies, la possibilité, par exemple, d'effectuer à nouveau un parcours de compréhension sur un document proche de celui traité en classe pourrait utilement renforcer des stratégies d'apprentissage vacillantes : sur la base d'un document support écrit, oral ou vidéo [...] De la même manière, le recours à ce type de support pour asseoir une démarche de découverte des faits grammaticaux de façon inductive et implicite se révèle très utile dans la mesure où cette approche de la grammaire n'est pas majoritaire dans les systèmes d'enseignement-apprentissage dans de nombreux pays du monde (Hirschprung, 2005 : 116).

La technologie favorise alors une étude de la langue qui renforce la pratique des aspects les plus difficiles ou les moins exploités en classe de langue. Le type d'exercices qui peuvent aider l'apprenant à renforcer son niveau de langue est très varié : exercices de répétition, de mémorisation ; de conjugaison, d'association

forme-signification ; de discrimination (trouver l'intrus) ; de substitution ; de correction ; de transformation.

En outre, nous pouvons créer des activités à partir d'un document vidéo, support qui permet de représenter la culture-cible, et des exercices qui, d'après Hirschprung (2005 : 117) « gagnent en efficacité lorsqu'ils sont réalisés sur un support multimédia ». Voici quelques exercices possibles fournis par Hirschprung (2005) et Sanatullova; Sanatullova-Allison (2006) :

- a) Exercices de correspondance (entre un texte et une image, un dessin, la photo d'un personnage, la description du personnage et son prénom, etc.) ;
- b) Exercices de choix (sélectionner l'option correcte) ;
- c) Exercices de vrai-faux (questions centrées sur des traits spécifiques des personnages, par exemple, qui peuvent travailler la structure de la concordance nom-adjectif) ;
- d) Exercices de correction ;
- e) Exercices de légende (rédiger une légende qui corresponde à un extrait vidéo, une image, etc.) ;
- f) Exercices de classement, de complément, de remplacement ;
- g) Exercices d'association (questions-réponses, etc.) ;
- h) Exercices de rédaction (décrire la personnalité ou la description physique d'un personnage ; expliquer pourquoi ce personnage est important dans l'histoire, etc.) ;
- i) Exercices de remise en ordre (décider l'ordre des images par rapport à l'histoire).

Ceci n'est qu'un échantillon des exercices possibles à partir d'une séquence vidéo. Dans la deuxième partie de ce chapitre, consacré au cinéma, nous allons explorer de manière plus détaillée les nombreuses possibilités d'exploitation de documents vidéo.

Il est évident que la présence de différentes sources d'apprentissage (manuel, vidéo, Internet) est positive pour l'enseignement-apprentissage des langues-cultures et les possibilités de travail avec ces sources inépuisables.

Dans le cadre d'un déroulement de classe (observation d'un document, compréhension globale, puis finalisée ; conceptualisation des faits pragmatiques, linguistiques et/ou socioculturels observés, puis systématisation au moyen d'exercices de réemploi ; production convergente ou divergente ; évaluation), il n'est pas interdit de projeter un montage qui privilégierait la situation de classe en grand groupe pour les phases d'observation, de conceptualisation et d'évaluation, un travail individuel (sur cédérom) pour la phase de systématisation et de réemploi (sans exclure la possibilité d'y ajouter des parcours de compréhension, un travail collaboratif sur Internet pour les phases de production et les projets de classe (Hirschprung, 2005 : 118).

Les possibilités sont nombreuses et nous déciderons le parcours le plus adéquat pour nos apprenants en tenant compte d'une série de facteurs déterminants (leur niveau de langue, leur rythme d'apprentissage, etc.) avant de choisir la démarche la plus favorable. Nous considérons que le travail individuel avec les supports multimédia peut se faire avant et après le travail fait en classe. Le but du multimédia serait alors de préparer l'élève avant d'aborder une nouvelle leçon et puis de renforcer les contenus appris après avoir travaillé la leçon en classe.

#### 2.1.2.2.LA COMMUNICATION MEDIATISEE PAR ORDINATEUR ET L'INTERCULTUREL

L'interculturel a fait son entrée en France pendant les années 1970 grâce à Robert Galisson et Geneviève Zarate. Ce concept est devenu depuis « un des axes essentiels de toute pédagogie des langues » d'autant plus dans l'époque actuelle avec l'Internet. Comme nous l'avons vu, les ordinateurs et la toile donnent accès à des supports écrits et audiovisuels pour l'apprentissage de la langue grâce à des outils de référence (dictionnaires, etc.), des didacticiels, des exercices interactifs, etc. Mais l'Internet facilite également l'accès au domaine de la communication interpersonnelle à travers des forums de discussion en ligne, des chats (*clavardage*)<sup>3</sup> ou des webcams avec des autochtones ou avec d'autres apprenants, ce qui est appelé *communication médiatisée par ordinateur (CMO)*.

Kern (2006), Furstenberg et English (2006), et Lomicka (2009) expliquent plusieurs projets qui ont été menés afin de rendre possible une communication médiatisée par ordinateur. Quelques exemples représentatifs de cette tentative sont le projet *Cultura* (1999) développé par Gilberte Furstenberg, le *Penn State Foreign*

---

<sup>3</sup> Terme d'origine canadien pour désigner le bavardage à l'aide du clavier.

*Telecollaboration Project* expliqué par Kern et finalement une approche (présentée par Lomicka) pour l'enseignement du français dans les niveaux débutants centrée sur la dimension interculturelle basée sur des outils technologiques.

#### 2.1.2.2.1. TROIS PROJETS INTERCULTURELS PAR CMO

Le projet *Cultura* a été développé pour établir des échanges interculturels structurés entre des étudiants universitaires de français aux États-Unis et des étudiants d'anglais d'un établissement supérieur en France. *Cultura* est né du besoin de « préparer nos étudiants à communiquer et interagir de façon compétente avec des personnes de cultures différentes » (Furstenberg, English, 2006 : 179). Ce projet a été mené en présentiel avec une composante en ligne sous la forme de forums de discussions. L'objectif de ce projet a été de « faire découvrir à nos étudiants (américains et français) les concepts, valeurs, croyances et attitudes sous-jacentes à la culture de l'autre de façon à ce qu'ils puissent mieux comprendre leurs différentes façons de voir, de penser et d'interagir » (Furstenberg, English, 2006 : 179).

Dans l'approche suivie par les auteurs de ce projet, les apprenants devaient d'abord remplir trois questionnaires avant d'entrer dans le site et ce, afin d'expliquer le sens qu'ils donnaient à des mots comme *individualisme, réussite, travail, famille, liberté, être un bon citoyen* et aussi afin de décrire leurs comportements dans des situations hypothétiques avec un ami, des collègues, etc. Ces questionnaires constituaient donc le point de départ d'un dialogue interculturel. Puis, ils devaient comparer et analyser certains documents parallèles dans la culture française et américaine présentés sur un site internet. Il s'agissait de sondages ; textes ; images ; journaux ; films français et leurs *remakes* américains ; textes historiques, littéraires, philosophiques écrits par des Américains sur la France et par des Français sur les États-Unis. Ensuite, les apprenants devaient échanger leurs perspectives et leurs observations sur ces documents dans des forums de discussion en langue maternelle afin de pouvoir s'exprimer de manière plus précise. Il est important de souligner que le professeur n'intervenait jamais dans les discussions établies dans ces forums pour donner libre cours aux pensées des étudiants.

L'analyse des réponses des étudiants de *Cultura* a révélé de nombreuses différences culturelles et a ouvert beaucoup de voies exploitables pour l'analyse interculturelle :

- a) La culture américaine donne une plus grande importance à l'affection et aux sentiments exprimés par rapport à la culture française. Voici deux commentaires à ce propos d'une étudiante française et d'une autre américaine relevés par les auteurs (Furstenberg, English, 2006 : 185) :

Cette question est vraiment intéressante. Les Français, sont, je le crois, peut-être un peu plus pudiques, plus discrets sur leurs sentiments amoureux. Je viens de faire un petit sondage dans la classe pour savoir combien d'entre nous disaient parfois « je vous aime » à leurs parents. Or, personne ne semble le faire, moi y compris. Malgré cela, il est certain que cet amour existe. [...]

Interesting comment, Gaelle. I always thought that the French were more open about their emotions. The French always seem to be kissing and hugging each other. Whereas in America, people tend to touch less when they're in public. Some people even frown upon couples kissing in front of others and mothers breast-feeding their babies. Why do you say the French are more discreet?

- b) L'importance de la politesse en France par rapport à l'importance de ne pas blesser quelqu'un aux États-Unis.
- c) La tendance aux États-Unis d'être très explicite et d'éviter la confrontation par rapport à la culture française plus implicite et directe : dire les choses telles qu'elles sont.
- d) Les différentes conceptions sur ce qui constitue la sphère publique et privée.
- e) Le discours français est plus formel et académique tandis que le discours américain est plus personnel (emploi récurrent du pronom « je »).

Ce projet est, somme toute, une manière d'encourager et d'intégrer le dialogue interculturel dans un cursus académique à travers des forums de discussion qui permettent l'analyse des différents concepts culturels avec des autochtones de la langue-culture cible. Le site peut être consulté sur :

<[http://web.mit.edu/french/culturaNEH/spring2004\\_sample\\_site/index\\_arch.htm](http://web.mit.edu/french/culturaNEH/spring2004_sample_site/index_arch.htm)>

Quant au projet du *Penn State Foreign Telecollaboration Project* il permet aux étudiants de dialoguer à travers le courriel, les forums et le clavardage pour collaborer sur des projets variés. Ce projet a donné des résultats divers. D'une part, il y a eu des échanges qui n'ont pas été réussis pour différentes raisons. Il y a eu, en particulier, des malentendus provoqués par l'absence de réponses ou par la brièveté des courriels, qui ne laissaient pas entrevoir les véritables idées des correspondants.

D'autre part, il y a eu des échanges réussis où les apprenants ont pris le temps d'écrire des messages avec des commentaires personnels et ont apprécié les réactions de leurs partenaires quand ils expliquaient un aspect de leur culture. Cette réponse personnelle a favorisé la motivation pour écrire plus longuement et a changé l'attitude des apprenants sur l'autre culture.

Les différentes recherches sur ce projet ont établi plusieurs conclusions. Tout d'abord, Thorne (2003, cité par Kern) a considéré que le meilleur moyen de communication entre les apprenants n'était pas le courriel mais la messagerie instantanée parce qu'elle permet un vrai échange communicatif et personnel.

D'autres chercheurs ont aussi affirmé l'importance du professeur dans ce type d'activité afin d'éviter de possibles malentendus : il doit détenir des connaissances sur la langue et ses aspects historiques, culturels et sociologiques pour pouvoir guider à la réflexion et interprétation de l'autre culture dans son contexte.

Entre les détracteurs de la CMO se trouvent les professeurs qui hésitent à l'employer à cause de la quantité de fautes qui apparaissent, notamment dans certaines formes de la CMO (le clavardage en particulier). Il faut tenir compte, cependant, de l'importance de la distinction de registres dans ce type de communication : les courriels et les blogs sont plus respectueux des normes linguistiques tandis que le clavardage, les textos ou la messagerie instantanée sont plus propices à un langage incomplet et plus codifié.

Enfin, les recherches récentes indiquent que :

L'utilisation de la CMO peut contribuer au développement des compétences linguistique et interculturelle, mais qu'il n'y a aucun « effet ordinateur » qui assure un apprentissage efficace. De plus, on ne peut pas présumer que le contact communicatif assure une compréhension mutuelle. Il arrive même parfois que la CMO facilite les malentendus. La recherche nous montre que la qualité des résultats dépend d'une gamme de facteurs sociaux, logistiques et surtout pédagogiques (Kern, 2006 : 27).

Finalement, le projet présenté par Lomicka (2009) est né de la constatation de l'expectative suivante, exprimée par les élèves de langue-étrangère : ils veulent étudier la langue pour apprendre sa culture d'abord et puis, en deuxième plan, la grammaire et le vocabulaire. Dans ce projet interculturel, la technologie joue un rôle clé pour faciliter la communication et l'apprentissage culturel entre des apprenants des États-Unis et de la France. La communication s'est faite par courriel, blog,

clavardage avec des webcams et microphones. Le projet a abouti en un voyage à la fin du semestre pour visiter les étudiants de l'autre pays.

Une fois attribués les partenaires de l'autre pays au tout début du semestre, les apprenants ont échangé des courriels sur des thèmes variés : perceptions sur la nourriture en France et aux États-Unis ; perceptions sur la tricherie à l'école, sur les sports, sur les relations personnelles ; sur les téléchargements illégaux de musique ; les relations étudiants-professeurs ; sur les grèves ; sur l'influence des médias et de la télé-réalité dans leur pays ; sur le problème du racisme ; sur l'obésité des enfants et sur les relations personnelles et les rendez-vous.

Les apprenants parlaient approximativement pendant 60 minutes par semaine avec leurs partenaires grâce au clavardage par microphone et webcam (vidéo et audio). Ils préparaient des questions à l'avance sur un thème donné à partir de lectures. Puis ils parlaient pendant 15 minutes en anglais et pendant 15 minutes en français (30 minutes de clavardage écrit) et pendant 30 minutes ils utilisaient le microphone (clavardage oral).

Les avantages de ce projet ont été vite soulignés :

As students participate in this intercultural project, the intersection of cultures helps to develop a curiosity and desire to learn about the other class and its culture in each student; during their virtual collaboration, students also deepen and reinforce the personal connection between them. Through their interactions, [...] students discover that they have many commonalities while at the same time are forced to examine their particular cultural background, explore where these differences come from, thus enhancing their global perspectives (Lomicka, 2009:1232).

La participation à ce projet interculturel révèle que pour les étudiants, l'intersection des cultures aide à développer la curiosité et le désir d'apprendre sur l'autre classe et sa culture dans chaque étudiant ; pendant leur collaboration virtuelle, les étudiants approfondissent et renforcent également la connexion personnelle entre eux. À travers leurs interactions, [...] les étudiants découvrent qu'ils ont beaucoup de choses en commun et en même temps ils sont forcés d'examiner leur milieu culturel, explorer d'où viennent ces différences, pour ainsi mettre en valeur leurs perspectives globales.

Les thèmes des courriels provoquaient des discussions riches en préconceptions sur l'autre culture ainsi que des stéréotypes que les apprenants voulaient examiner avec leur correspondant. Voici deux courriels d'une étudiante américaine (Jennifer) et un étudiant français (Antoine) où l'on peut remarquer les stéréotypes présents dans chaque culture par rapport à l'autre culture :

« Jennifer wrote :

*Now, for the subject of this E-mail: French and American perceptions. I asked some of my friends the questions and here is what they said: When I asked what they thought of when they heard the word "France", they said things like the Eiffel Tower, good food, high fashion, cafés, and of course, one boy said French-fries. They described a "French man" as being the artistic type, who wears berets and tight jeans, and who smokes. When I asked about "French women", they thought of very thin, very fashionable women who wear Hermès scarves and smoke long cigarettes. However, when I asked how they thought French people view Americans, their answers were not so charming. They thought that appreciation or respect for others people's cultures. Also, they thought French people see Americans as those tourists who wear tennis shoes and fanny packs all the time! I hope that you don't view Americans in this way...that is not how my friends or I am at all! ».*

Jennifer explique la vision stéréotypée que les Américains ont par rapport à la France et aux Français. La France est synonyme de : Tour Eiffel, bonne nourriture, haute couture, des cafés et bien-sûr des frites. Un Français typique, pour un Américain, est artistique, il fume et porte un béret et des jeans serrés. Quant à une Française typique elle est mince, très à la mode et porte une écharpe Hermès et fume de longues cigarettes.

Quant à la vision des Français sur les Américains, elle est moins charmante. Les Américains sont des touristes qui portent des baskets. Une vision avec laquelle Jennifer est clairement en désaccord.

« Antoine wrote:

*Now about the topic of this E-mail, here is what my friends told me about their perceptions. They first evocate Americans as fat people, but not lazy. The fact is we think that you don't really care about what you eat. In France food quality has a high importance. My brother says Americans mostly listen to hip hop. What do you think about it? In France we have only a few radio that broadcast hip hop but it's not so bad because our hip hop is crap. How come you always say "oh my god"? Something else you have so many commercials during your TV programs. In France we only have one per program.*

*Now about French people, that's true some of us are fashionable (I'm not), and that's quite funny. Also, we don't wear berets since 1950 I think, expect for very old persons. I think too many French smoke, I barely appreciate to spend all my time in the smoke of others, and if I want to dance in a club I have to do with it. But good news: next January smoking will be forbidden in all public places!*

*We assume that American perception toward French is much worse since the war in Iraq. That is all about patriotism. I hope this will soon change » (cité par Lomicka, 2009: 1235-1236).*

Quant à Antoine, il clarifie cette vision stéréotypée des Américains sur les Français d'après les perceptions de ses amis. Il est d'accord avec le fait que les Français fument (au moins jusqu'au mois de Janvier 2008 où il serait interdit de fumer dans les lieux publiques) et que la nourriture française est de haute qualité. Il est

également d'accord avec le fait que les Français sont très à la mode (pas lui) mais il explique que les bérets ne sont pas portés depuis 1950 (à l'exception des personnes très âgées).

Enfin, il explique le point de vue des Français sur les Américains et précise qu'ils sont gros parce qu'ils n'attribuent pas d'importance à ce qu'ils mangent, qu'ils écoutent du hip hop, qu'ils ont trop de publicité pendant leurs émissions télévisées et que la perception des Américains sur les Français est pire depuis la guerre d'Irak.

Ces questions et beaucoup d'autres émanent d'échanges qui ont permis de remettre en question des idées reçues et de réfléchir sur d'autres cultures. Il nous paraît très intéressant de constater les perceptions des étudiants français et américains. En tant que professeur de langues, nous avons eu l'opportunité d'accompagner des étudiants américains en France et de connaître à l'avance leurs idées reçues sur la France et les Français. Ces idées ont disparu ou ont été mises en question après un séjour d'un mois, ce qui suggère que le contact avec l'autre est indispensable bien soit dans un séjour à l'étranger ou par le biais du multimédia.

The use of technology can certainly enhance and facilitate such an approach and prepare students to interact with the French-speaking world. An intercultural approach to learning French, thus, can further students' experiences and contact with the other, deepen student's understanding of attitudes and perspectives, and foster critical awareness of culture both in others and themselves (Lomicka, 2009: 1241).

L'utilisation de la technologie peut certainement faciliter une telle approche et préparer les étudiants à interagir avec le monde francophone. Une approche interculturelle pour l'apprentissage du français peut donc élargir les expériences des étudiants et promouvoir le contact avec l'autre, approfondir la compréhension des attitudes et des perspectives, et favoriser la conscience critique de la culture en eux-mêmes [i.e. : les étudiants] et en autres.

Les opinions des étudiants après avoir suivi ce projet pendant un semestre ont été effectivement très positives. Ils écrivent dans leurs évaluations : « great opportunity to use the French we've learned in real situations with people other than the professor and students in class » (« grande opportunité pour utiliser le français que nous avons appris dans des situations réelles avec des personnes différentes du professeur et des étudiants en classe ») ; « it's opened my eyes to a lot of cultural differences » (« m'a ouvert les yeux à beaucoup de différences culturelles ») ; « an excellent idea –a refreshing approach to teaching French ! » (« une excellente idée – une approche nouvelle pour enseigner le français ! »).

#### 2.1.2.2.2. LES DOCUMENTS AUTHENTIQUES

Les matériaux authentiques sont la base d'une présentation de l'interculturelle. Les enseignants doivent fournir des documents authentiques comme des calendriers, des menus de restaurant, des programmes de cinéma, des cartes de métro, etc., afin d'initier le dialogue interculturel et amener l'apprenant à formuler des hypothèses sur les raisons qui conditionnent des habitudes ou des comportements différents. Les matériaux que nous allons utiliser entre autres sont : la toile, le cinéma, les chansons et les bandes dessinées.

D'après Mangenot et Louveau, (2006) ces matériaux authentiques doivent être exploités de manière à ce que le caractère communicatif du document ne soit pas altéré :

Le document authentique n'a de sens qu'inséré dans le cadre d'un programme méthodologique précis et cohérent [...] et s'il est exploité dans ses qualités intrinsèques. Il est donc nécessaire de mettre en place des stratégies d'exploitation qui respectent la situation de communication véhiculée par le document authentique et de tenter de restituer l'authenticité de sa réception [...] L'essentiel reste que l'apprenant le perçoive comme authentique et que les démarches pédagogiques lui confèrent une vraisemblance communicative (*Dictionnaire de didactique du FLE*, cité par Mangenot et Louveau, 2006 : 53).

Giovanni Camatarri (2007) tient à présenter les potentialités et les limites de l'usage interculturel de l'Internet. En voici quelques unes :

- a) La personnalisation des parcours : l'apprentissage individuel sur Internet permet à l'apprenant d'explorer, de résoudre des défis, de travailler à son rythme, de manière à ce qu'il soit engagé et développe sa compétence interculturelle :

L'utilisation du réseau permet d'engager l'apprenant dans des tâches non artificielles et non construites en laboratoire. En s'engageant dans des difficultés réelles, l'apprenant peut accomplir en autonomie sa propre construction interculturelle.

- b) La dimension critique : la possibilité de pouvoir se former sa propre opinion à partir des éléments donnés.
- c) L'autonomisation de l'utilisateur : l'autonomie devient une partie clé de l'apprentissage interculturel :

Le réseau peut favoriser la valorisation de l'autonomie de l'apprenant dans le processus d'apprentissage. Or l'autonomie n'est pas seulement une des conditions générales mais aussi une des conditions spécifiques de l'apprentissage interculturel (Collès et éds, Camatarri, 2007 : 245).

Nous avons constaté clairement les avantages de cette autonomie de l'apprenant dans d'autres articles (Mills, Herron, Cole, 2000). Ces travaux prouvent que l'autonomie ou la semi-autonomie dans l'apprentissage grâce au multimédia bénéficie à l'apprenant non seulement au niveau de son apprentissage mais aussi dans sa confiance en soi et sa motivation.

### 2.1.2.3.LIMITATIONS DU MULTIMEDIA

Il y a plusieurs limitations dont il faut tenir compte lors d'un enseignement-apprentissage avec le multimédia. Nous avons constaté, par exemple, une limitation assez fréquente dans les sites consacrés à l'apprentissage de la langue française : les produits multimédia se limitent à un travail linguistique sur les formes grammaticales. Dans ce type d'exercices, il s'agit de compléter des exercices à trous avec la forme qui convient sans tenir compte de la signification de cette forme dans un contexte.

D'autres limitations que nous avons observées dans l'enseignement multimédia sont :

- a) Le risque que l'apprenant se sente dépassé par une surcharge d'information et qu'il n'arrive pas à se repérer parmi les outils et les ressources trop nombreuses qui lui sont proposés.
- b) La question de la validité des documents consultés par l'apprenant sur la Toile présente un risque qui peut être, toutefois sauvegardé par les cyberenquêtes.
- c) La méfiance de la part des enseignants envers l'utilisation des ressources disponibles dans la toile et le multimédia, de peur que l'emploi de ces outils ne soit trop difficile à maîtriser.

D'autres aspects limitatifs qui peuvent influencer l'enseignant lors de l'emploi des outils multimédia sont également (Hirschprung, 2005 : 104) :

- a) La difficulté d'utiliser certaines ressources multimédia et les nombreuses possibilités de rencontrer des difficultés techniques.
- b) Une insatisfaction lors des interactions entre les apprenants et l'ordinateur.

- c) Déception quant à la qualité des outils disponibles.
- d) Frustration due au manque d'une formation qui s'adapte aux nouveaux enjeux du multimédia.
- e) Constatation des limitations des technologies pour corriger les productions ouvertes écrites ou orales.

À propos de ce dernier aspect, il faut tenir compte du fait que le multimédia permet, néanmoins, plusieurs moyens d'évaluation dans l'enseignement des langues étrangères : *l'évaluation diagnostique, formative et sommative*<sup>4</sup>.

- a) L'évaluation diagnostique est celle qui détermine le niveau des apprenants en début de formation.
- b) Quant à l'évaluation formative, elle se fait pendant la formation et permet de déterminer l'apprentissage et les difficultés rencontrées lors de cet apprentissage.
- c) L'évaluation sommative constitue, pour sa part, le bilan final de l'apprentissage à partir d'un examen final.

Dans un contexte de formation à partir des supports multimédia, les manières d'évaluation les plus utilisées sont les évaluations diagnostiques et formatives mais aussi l'auto-évaluation. L'auto-évaluation interroge l'apprenant sur ses stratégies d'apprentissage (*je suis capable de.../ pour réaliser cette tâche, j'ai effectué.../ je ne suis pas capable de/ pour parvenir à ... je dois modifier...*). L'évaluation s'intéresse donc plutôt au parcours qu'au résultat final. L'évaluation du produit final reste un défi dans le domaine du multimédia qui n'a pas encore développé la technologie permettant une évaluation sommative.

Enfin, Gohard-Radenkovic (2004) signale l'inexistence des didacticiels (CD-ROM notamment) qui proposent une approche centrée sur les contenus socioculturels de matériaux divers. Elle se réfère notamment aux matériaux audiovisuels dont l'exploitation pédagogique n'est pas centrée sur les aspects culturels et ne développe pas une meilleure compréhension des faits socioculturels de la langue-culture cible.

Quant aux matériaux audiovisuels (surtout la vidéo) à disposition actuellement, s'ils proposent des entrées culturelles diversifiées, ils ne proposent pas explicitement des exploitations pédagogiques permettant de développer une véritable

---

<sup>4</sup> TAGLIANTE, Christine (2005). *L'évaluation et le cadre européen commun*, Paris, Clé International, Sejer.

appréhension de l'environnement socioculturel. De fait, ces activités sont le plus souvent réduites à des exercices de compréhension linguistique, gommant du même coup les apports culturels mis en scène. De même les activités de réemploi des structures linguistiques proposées par les CD-ROM sont calquées sur le modèle des exercices de grammaire traditionnelle ou les exercices structuraux répétitifs. L'apprentissage d'une langue et de ses usages sociaux en situation de communication reste encore un but à atteindre (Gohard-Radenkovic, 2004 : 219).

Notre but à atteindre dans les chapitres qui suivent va être de proposer une approche qui permette de développer « une véritable appréhension de l'environnement socioculturel [...] et l'apprentissage de la langue et de ses usages sociaux en situation » à partir des matériaux audiovisuels.



## GLOSSAIRE TERMINOLOGIQUE

BAVARDAGE (*chat*) : moyen de communication en temps réel des textes simples tapés au clavier. Le terme plus technique est *bavardage textuel synchrone*.

BLOG : Site Web ayant la forme d'un journal personnel où l'auteur communique ses idées et ses impressions. La forme francisée "blogue" est utilisée.

CLAVARDAGE : terme d'origine canadien pour désigner le bavardage.

COMMUNICATION MEDIATISEE PAR ORDINATEUR (CMO) : communication interpersonnelle à travers des forums de discussion en ligne, des chats (clavardage), avec ou sans webcams, avec d'autres utilisateurs.

COURRIEL : abréviation désignant le courrier électronique.

CYBERENQUETE (*WebQuest*) : activité de recherche structurée dans la Toile conduite par des apprenants.

DIDACTICIEL : logiciel destiné à l'enseignement assisté par ordinateur.

FORUM DE DISCUSSION : ces forums mettent à la disposition de tous, l'ensemble de contributions reçues.

MESSAGERIE INSTANTANEE : Service permettant l'envoi de messages en temps réel entre des personnes connectées sur un réseau informatique.

SALONS DE BAVARDAGE (*chatrooms*) : voir bavardage.

TOILE (*Web, Internet, World Wide Web*): traduction proposée par les Canadiens qui respecte la métaphore originale de *web* pour désigner le réseau.

WIKI : un wiki est un site web dont les pages sont modifiables par les visiteurs du site. Il permet ainsi l'écriture collaborative de documents.

## 2.2.LE CINEMA : UN ART A PART ENTIERE DANS LE MONDE CONTEMPORAIN

Dans cette partie de notre étude nous nous proposons de démontrer la corrélation qu'il existe entre le cinéma comme outil pédagogique et l'interculturel.

L'actualité montre quotidiennement que la présence médiatique est en vogue dans notre société, en particulier, parmi les jeunes adolescents. Les jeunes, sont immergés dans une culture médiatisée où les savoirs comme les loisirs se projettent à travers un écran. La majorité des spectateurs qui vont au cinéma en France ont moins de 25 ans (Roesch, Rolle-Harold, 2001).

De nos jours, la culture et le savoir sont mieux acceptés s'ils passent par les médias. Il est plus facile de les acquérir, apprendre n'est plus une tâche ou un devoir, mais un plaisir, voire un loisir.

### 2.2.1. LE CINEMA FRANÇAIS

Le rapport entre la France et le cinéma est notoire. Depuis la création du cinématographe par les frères Lumière, la France occupe une place primordiale dans le cinéma mondial : elle détient la production cinématographique la plus importante en Europe ; elle occupe la première place dans l'Union européenne pour la fréquentation moyenne des salles de cinéma. Selon les données de *Francoscopie* (2008) le cinéma français reste le premier en Europe avec 188,8 millions de spectateurs en 2008. La production

cinématographique française reste également la plus importante en Europe, avec 185 films d'initiative française (dont 133 intégralement français). En 2008 les films français ont réalisé 86,2 millions d'entrées en France ; 24 films ont dépassé deux millions d'entrées en 2008. Bien que les films américains détiennent un nombre d'entrées importantes en France en 2008 (44,5% des entrées), « la France demeure le pays européen où le cinéma américain est le moins dominant » (*Francoscopie*, 2009 : 428).

Par ailleurs, le public du cinéma est plutôt jeune. D'après *Francoscopie* (2003) la proportion des spectateurs jeunes (entre 15-24 ans) en 2001 a atteint 92% contre 34% des personnes de 60 ans et plus. C'est la population aisée et cultivée qui s'intéresse le plus au cinéma et qui est allée au cinéma au moins une fois en 2008. La proportion atteint 80% chez les cadres et 46% chez les agriculteurs.

Avec 200,9 millions de billets vendus en 2009, les entrées en salles progressent de 5,7 % par rapport à 2008. Il s'agit de la meilleure performance de ces dix-sept dernières années [...] L'augmentation du nombre de spectateurs n'est pas seulement le fait de la croissance démographique. En effet, le taux de pénétration du cinéma dans la population française a également connu une forte progression depuis 1993, suivant la courbe d'évolution des entrées en salles. Depuis 2001, plus de trois Français de 6 ans et plus sur cinq vont au cinéma chaque année. Ce taux atteint 63,1 % en 2009 (-0,6 point par rapport à 2008), contre 58,4 % en 2000 et 55,4 % en 1993 (Mermet, 2009 : 428).

En l'occurrence, la qualité de films français, en particulier les comédies ainsi que les films d'art et d'essai, sont remarquables. En outre, le Festival de Cannes est l'un des plus prestigieux du monde, créé en 1939, il a lieu chaque année en mai. Les principaux prix remis sont : la Palme d'Or, le Grand Prix du Jury et le Prix d'Interprétation.

#### 2.2.1.1. LE CINEMA COMIQUE

Dans le cinéma français il existe actuellement une production importante de comédies grand public. Malgré la prééminence du cinéma américain, surtout des films d'action, qui occupe depuis plus de dix ans les deux-tiers des entrées en salle, les Français aiment les comédies françaises, ils « aiment rire français » pour employer l'expression de Prédal (2002) ; c'est la raison pour laquelle ils occupent la première place des palmarès au cours des dernières années.

Une analyse du box-office révèle que, sur dix-sept films français ayant attiré plus de 2 millions de spectateurs nationaux depuis le 1<sup>er</sup> Janvier 2005, douze pouvaient être considérées comme des comédies (Baumann, 2008 : 42).

Lorsque l'on pense aux films comiques français, de grands acteurs comiques français intemporels nous viennent à l'esprit. C'est le cas, par exemple, de Fernandel (*François I<sup>er</sup>*) et de Jacques Tati (*Les vacances de Monsieur Hulot*) dans les années 1950 ; de Louis de Funès et de Bourvil (*La Grande Vadrouille*) dans les années 1960, de Pierre Richard (*Le Grand Blond avec une chaussure noire*) dans les années 1970 ; de la troupe du *Splendid* avec Thierry Lhermitte, Michel Blanc, Christian Clavier et Marie-Anne Chazel (*Les Bronzés*) dans les années 1980 et de Danny Boon et son film *Bienvenue chez les Ch'tis* dans l'année 2008.

Il y a eu des acteurs spécialisés dans le rire, tels que Louis de Funès parvenant peu à peu à s'affirmer à la fois comme une « nature » et un authentique personnage comique, c'est-à-dire, en effet « un comique » (Prédal, 2002 : 105).

Dans les années 1960, Louis de Funès rendait célèbres jusqu'au Japon ses grimaces, frottements de nez et crises de nerfs (Baumann, 2008 : 42).

Par ailleurs, dans la liste des dix champions d'entrées du marché de 1945 à 2008 figurent trois productions nationales : 1. *Titanic* (20,6 millions d'entrées), 2. *Bienvenue chez les Ch'tis* (Danny Boon, 2008 avec 20,4 millions d'entrées), 3. *La Grande Vadrouille* (Gérard Oury, 1966 avec 17, 3 millions d'entrées), 4. *Autant en emporte le vent*, 5. *Le livre de la jungle*, 6. *Les 101 Dalmatiens*, 7. *Les Dix Commandements*, 8. *Ben-Hur*, 9. *Les Visiteurs* (Jean-Marie Poiré, 1992 avec 14 millions d'entrées).

Notons que le succès des *Visiteurs* est toujours présent de même que *La Grande Vadrouille*. Il s'agit de films, également intemporels, qui sont appréciés par toutes les générations.

Les ados ne se lassent pas de réciter par cœur les répliques de ce film-phénomène. Voilà Jacquouille la Fripouille, Christian Clavier, héros et co-auteur, avec le réalisateur Jean-Marie Poiré, de cette comédie médiévo-fantastique, au firmament des stars du comique : Clavier 1<sup>er</sup>, roi du rire, premier comique français, toutes ces épithètes le laissent à la fois abasourdi et ravi. « Je n'en reviens pas, les gens se sont véritablement approprié le film. En termes de recettes, aucun film américain n'a réussi à faire aussi bien en France. Sans doute parce que « *Les Visiteurs* » renoue avec la grande tradition du cinéma populaire de qualité. Il est en train de rattraper « *La Grande Vadrouille* » de Gérard Oury avec 17 millions d'entrées (Télé Sept Jours, 1994 : 20).

Les derniers films français le plus populaires ont été des comédies. En 1998 après *Titanic*, les films qui ont rencontré le plus de succès par ordre d'entrées ont été : *Le Dîner de cons* (Francis Veber), *Les Visiteurs 2. Les Couloirs du temps* (Jean-Marie Poiré), *Taxi* (Gérard Pirès). En 1999, le premier Box Office est *Astérix et Obélix contre César* (Claude Zidi) et en 2000, *Taxi 2* (Gérard Krawczyk). En outre, le cinéma américain, conscient de la qualité des comédies françaises, a tourné des remakes des films français comme *La Cage aux folles* (*The birdcage*), *Neuf mois* (*Nine months*), *Trois hommes et un couffin* (*Three men and a baby*) ou *Le Dîner de cons* (*Dinner for Schmucks*).

La comédie française actuelle n'a presque plus du comique de situation d'antan. Dans un entretien, Gérard Oury, réalisateur du film comique par excellence, *La Grande Vadrouille*, a expliqué la méthode nécessaire pour réaliser un film comique :

La recette (pour un film comique) est vieille comme le monde. Elle a nom : quiproquo. Seulement, il faut trouver un quiproquo dont l'origine plausible soit de nature à engendrer des variations qui le renforcent au lieu de l'annuler [...] L'idéal, c'est un gag toutes les dix secondes (Apparu au magazine *Télé Sept Jours* le 28 Octobre 1982 : 98).

Désormais, la comédie contemporaine « ignore la catastrophe, la méchanceté, la critique sociale. Volontiers douce-amère, elle se contente de croquer la société sans excès, de mettre en scène la vie comme elle ne va pas » (Baumann, 2008 : 43).

*FrancoScopie* (2003) a répertorié les films français les plus marquants depuis 1980. Parmi ces films nous avons remarqué un grand nombre des comédies, qu'elles soient romantiques, de mœurs ou sentimentales. Nous avons compté environ une vingtaine de films comiques à grand succès (nous les avons soulignés dans le Tableau1).

L'importance du cinéma comique en France, le fait qu'il montre plus de culture quotidienne ainsi que son succès justifie notre choix pour l'exploitation de plusieurs films comiques français dans notre étude : *Astérix et Obélix*, *Mission Cléopâtre* ; *La Crise* ; *Le Dîner de cons* et *Bienvenue chez les Ch'tis*.

1980 <i>La Boum</i> (Claude Pinoteau) <i>Le Dernier Métro</i> (François Truffaut)	1993 <i>Les Visiteurs</i> (Jean-Marie Poiré) <i>Germinal</i> (Claude Berri)
1981 <i>La Guerre du Feu</i> (Jean-Jacques Annaud) <i>Diva</i> (Jean-Jacques Beineix)	1994 <i>Un Indien dans la ville</i> (Hervé Palud)
1982 <i>Le Père Noël est une ordure</i> (Jean-Marie Poiré) <i>La Boum 2</i> (Claude Pinoteau)	1995 <i>La Haine</i> (Mathieu Kassovitz) <i>Gazon maudit</i> (Josiane Balasko)
1983 <i>Tchao Pantin</i> (Claude Berri) <i>A nos amours</i> (Maurice Pialat) <i>La Lune dans le caniveau</i> (Jean-Jacques Beineix)	1996 <i>Chacun cherche son chat</i> (Cédric Klapisch) <i>Le Bonheur est dans le pré</i> (Etienne Chatiliez)
1985 <i>Trois hommes et un couffin</i> (Coline Serrau) <i>Les Ripoux</i> (Claude Zidi) <i>Sans toit ni loi</i> (Agnès Varda) <i>Police</i> (Maurice Pialat, 1985)	1997 <i>Marion</i> (Manuel Poirier) <i>Le Cinquième Élément</i> (Luc Besson)
1986 <i>37°2 le matin</i> (Jean-Jacques Beineix) <i>Tenue de soirée</i> (Bertrand Blier) <i>Mélo</i> (Alain Resnais) <i>Jean de Florette</i> (Claude Berri)	1998 <i>Le Dîner des cons</i> (Francis Veber) <i>La Vie rêvée des anges</i> (Eric Zonca)
1987 <i>Sous le soleil de Satan</i> (Maurice Pialat) <i>Au revoir les enfants</i> (Louis Malle)	1999 <i>Astérix et Obélix contre César</i> (Claude Zidi)
1988 <i>Le Grand Bleu</i> (Luc Besson) <i>L'Ours</i> (Jean-Jacques Annaud) <i>La Vie est un long fleuve tranquille</i> (Etienne Chatiliez)	2000 <i>Le Placard</i> (Francis Veber) <i>Le Goût des autres</i> (Agnès Jaoui, Jean-Pierre Bacri) <i>Ressources humaines</i> (Laurent Cantet) <i>Taxi 2</i> (G. Krawczyk)
1990 <i>Nikita</i> (Luc Besson) <i>La Discrète</i> (Christian Vincent) <i>Cyrano de Bergerac</i> (Jean-Paul Rappeneau)	2001 <i>Le Fabuleux destin d'Amélie Poulain</i> (Jean-Pierre Jeunet) <i>La Vérité si je mens 2</i> (Thomas Gilou) <i>Tanguy</i> (Etienne Chatiliez) <i>Yamakasi</i> (Julien Séri, Ariel Zeitoun)
1991 <i>Delicatessen</i> (Jean-Pierre Jeunet) <i>Une Époque formidable</i> (Gérard Jugnot)	2002 <i>Astérix et Obélix mission Cléopâtre</i> (Alain Chabat) <i>Le Peuple migrateur</i> (Jacques Perrin)
1992 <i>Les Fauves</i> (Cyril Collard) <i>Tous les matins du monde</i> (Alain Corneau) <i>L'Amant</i> (Jean-Jacques Annaud)	2004 <i>Les Choristes</i> (Christophe Barratier) <i>L'Esquive</i> (Abdellatif Kechiche) <i>Un Long dimanche de fiançailles</i> (Jean-Pierre Jeunet)

(Tableau 1)

### 2.2.2. LE CINEMA FRANCOPHONE

Le cinéma en langue française est divers et multiculturel. Pour cette raison, nous avons choisi d'exploiter également des films d'origine francophone, notamment ceux d'Afrique de l'Ouest qui représentent de manière réaliste les cultures des pays francophones africains.

Le cinéma africain est un cinéma relativement jeune dont les débuts datent d'il y a à peine cinquante ans. Le premier film africain a été un court-métrage intitulé, *Afrique-sur-Seine* (1955), tourné à Paris et réalisé par les Sénégalais Paulin Soumanou Vieyra, Mamadou Sarr, Jacques Mélo Kane et Robert Caristan. Ce film évoque l'histoire d'un groupe d'étudiants africains à Paris qui s'interrogent sur leur culture et leur civilisation. Huit ans plus tard, un autre Sénégalais, Ousmane Sembène a réalisé un autre court-métrage, *Borom Sarret*, et en 1966 il a réalisé le premier long-métrage africain, *La Noire de...*, qui porte sur la traite des Nègres. Malgré ces débuts tous récents, le cinéma africain arrive peu à peu à se faire un nom ; il reçoit aujourd'hui une plus grande considération de la critique, et offre un avenir prometteur.

Et des cinquante ans du cinéma africain on finira par souffler les bougies des cent ans des cinémas d'Afrique, noire, du Nord, sub-saharienne, sahélienne, équatoriale, de l'Ouest, anglophone, lusophone, francophone, en langue vernaculaire, j'en passe et des meilleures (Balta, 2005 : 18).

Le cinéma d'Afrique francophone a aujourd'hui une production annuelle d'environ trente-cinq films. Il y a cependant un manque d'intérêt de la part des gouvernements nationaux pour développer leur cinématographie, exception faite du Mali, du Burkina Faso et du Maroc. En outre, la diffusion de ces films se fait dans des conditions très rudimentaires.

Les salles de cinéma sont transformées en églises, supérettes ou, dans le meilleur des cas, en « salles vidéo ». Les cinémas existants sont en mauvais état (fauteuils éventrés, écran sale et griffé, matériel vétuste) et la promotion quasi nulle (Balta, 2005 : 22).

Souleymane Cissé, cinéaste malien, président de l'Union des créateurs et entrepreneurs du cinéma et de l'audiovisuel de l'Afrique de l'Ouest (UCECAO) considère le cinéma francophone comme un outil éducatif représentatif de la diversité culturelle qui doit être préservé de l'influence de la mondialisation et diffusé plus largement.

Il reste entendu, au regard du vaste chantier que sous-tend la diversité culturelle, qu'il est nécessaire de se limiter ici aux enjeux du cinéma francophone en Afrique de l'Ouest où balbutie l'espoir de renaissance et de renforcement de la capacité du 7<sup>e</sup> art à jouer son rôle d'éducation, de médiation et de promotion d'autres activités.[...] Le cinéma francophone subit de pleins fouets les effets pervers de la mondialisation. Cela se traduit par la dégradation de conditions d'existence du cinéma, amplifié par l'appauvrissement de ceux qui en vivent (trop coûteux pour la faible rentabilité, pas assez de collaboration entre télévision et cinéma, etc.) (Cissé, 2008 : 81).

Comme Cissé l'a bien souligné, le cinéma africain a de faibles budgets par rapport au cinéma européen ou américain. Malgré le manque de moyens financiers et techniques il continue à se développer et à présenter le portrait de l'Afrique...

[...] pour donner, dans des films de divertissement ou de réflexion, une image de soi et définir ou redéfinir l'Afrique par soi-même et pour le monde extérieur à travers des thèmes qui plongent dans la connaissance culturelle, historique, sociale, religieuse, politique du continent (Balogun, 2002 : 7).

Balogun considère le cinéma africain comme un cinéma où on trouve « la diversité, la complexité, l'originalité, la débrouillardise, la poésie, la réflexion qui, de façon générale, caractérisent toutes les activités créatrices en Afrique (Balogun, 2002 : 6).

Il s'agit d'un cinéma du réel qui prétend traduire la vérité, « il est un révélateur des situations sociales et des mœurs » (Fonkoua, 2002 : 11). Dans ce sens-là, le cinéma africain représente des thèmes courants de la réalité africaine : « la vie des enfants pauvres dans les villes africaines, les difficultés de la classe laborieuse, l'arrivisme des fonctionnaires, l'Afrique face au progrès, les conflits de pouvoir et d'autorité, la dure vie des femmes dans un monde masculin, l'exil des Africains hors du continent » (Fonkoua, 2002 : 11). Cette réalité présente dans les films africains est, du reste, accrue par l'absence d'acteurs professionnels. Le tout permet de « donner à voir la réalité d'une culture ».

Par ailleurs, il y a un désir d'exploiter au maximum les faibles moyens dont les cinéastes disposent pour montrer cette réalité. Il s'agit d'une réalité qui inspire les cinéastes africains et étrangers. Comme le souligne Fonkoua dans son article « Quand l'Afrique inspire ses cinéastes » (2005 : 23) les cinéastes étrangers s'intéressent à des thèmes tels que l'esclavage, l'apartheid, les grandes famines ou le Sida. Quelques films représentatifs de cinéastes étrangers sont : *Amistad* de Steven Spielberg sur la traite négrière, *Pleure ô pays bien aimé* de Darrel James Roodt sur la discrimination raciale ou le plus récent *Hôtel Rwanda* de Terry George sur l'histoire héroïque d'un hôtelier rwandais sauvant plus d'un millier de personnes lors du génocide de 1994. Les cinéastes africains, quant à eux préfèrent des thèmes

plus proches des gens, moins dramatiques, tels que : l'exode rural, la polygamie ou le mariage forcé.

Il est possible, cependant, que les films réalisés par des cinéastes occidentaux aient aussi contribué à la construction des stéréotypes réduisant le continent à une série de traits primaires nourris d'images représentant la famine, la corruption, la violence ou les maladies. Zadi (2009) cite plusieurs de ces films qui ont consolidé l'image d'une Afrique exotique habitée par des gens primitifs : *Tarzan*, *L'Odyssée de l'African Queen*, *Les mines du Roi Salomon*, *Les Dieux sont tombés sur la Tête*, *Un prince à New York* ou *Kirikou la sorcière*.

(Ces films) semblent en effet vouloir maintenir l'Afrique sous le prisme de l'état de nature, de l'exotisme et de la naïveté malgré les progrès socio-économiques qui y ont été accomplis (Zadi, 2009 : 583).

Les premiers films produits par des cinéastes africains ont tenté de rompre avec ces images stéréotypées pour présenter la réalité africaine de manière fidèle. Quelques fois, ce désir de déconstruire les stéréotypes mène les réalisateurs africains à présenter une vision plus subjective, moins en accord avec la réalité telle qu'elle est. Ousmane Sembène dans son film, *Faat Kiné*, par exemple, essaiera de représenter une ville, Dakar, belle et moderne en tournant exclusivement dans ses plus beaux quartiers. Ses personnages appartiennent à la bourgeoisie. De cette manière, Sembène présente une autre Afrique, où l'on peut bien vivre et ce afin de combattre les images stéréotypées véhiculées par la majorité des films et médias étrangers. Sembène va contre les stéréotypes en montrant, par exemple, des femmes plutôt libérés et non-opprimés et en présentant un continent qui n'est ni handicapé ni dépendant de l'aide constante des organismes internationaux.

*Faat Kiné* de Sembène Ousmane traduit donc deux messages : [...] l'annonce de l'émergence d'une nouvelle ère de libération de la femme africaine. Le second consiste en la destruction des stéréotypes de pauvreté, de misère matérielle et morale à travers lesquels l'Afrique est présentée dans les médias internationaux [...] les conditions de vie globale africaines, si difficiles soient-elles, n'égaliseraient jamais en misère, les images que les médias et le cinéma internationaux servent à leurs publics (Zadi, 2009 : 591).

En outre, le cinéma africain est révélateur des traditions qui autrement resteraient diffuses ou difficiles à comprendre (la dot, le rite de passage, l'animisme, etc.). La littérature francophone, particulièrement, ne suffit pas à cette représentation de la réalité, elle a besoin des films pour être comprise pleinement.

L'utilisation des films francophones s'avère nécessaire pour un meilleur enseignement et une bonne acquisition des complexités de cette littérature, surtout pour des jeunes assujettis aux jous du multimédia, de la musique et de la vidéo (Boumtje, 2009 : 1213).

Boumtje convient aux particularités des films africains comme représentants d'une réalité complexe :

Le cinéma francophone africain (par opposition au cinéma américain à but commercial), a cette spécificité de représenter la vie d'un peuple, le peuple africain, pris dans la complexité d'une relation entre le passé, le présent et le futur (Boumtje, 2009 : 1213).

Les films sont des outils clé pour la compréhension de thèmes fondamentaux dans la société africaine. Ainsi dans le film, *Keita : l'héritage du griot* les étudiants peuvent mieux comprendre la place du griot dans la société traditionnelle et moderne ainsi que le rapport de la langue française avec d'autres langues et cultures. Quant au film, *Pièces d'identités*, il représente le statut des immigrants en Belgique et les difficultés d'intégration dans un autre pays. Enfin le film, *Chocolat*, met en scène le rapport entre Noirs et Blancs pendant la période coloniale au Cameroun.

Tous ces thèmes historiques et courants de la réalité africaine peuvent être ainsi abordés d'une manière plus évidente et éloquente.

Le cinéma africain est, tout compte fait, un outil pédagogique dont nous pouvons nous servir pour familiariser les apprenants avec une réalité qui porte sur des thèmes africains courants afin de les sensibiliser à la réalité de l'autre.

### 2.2.3. CINEMA ET VRAISEMBLANCE

Nous considérons les films comme une représentation subjective de la réalité, mais qui reste, toutefois, une réalité ; authentique, vraisemblable, portrait d'une société qui s'identifie en eux. Ce caractère subjectif peut d'ailleurs entraîner quelques visions stéréotypées, qui, une fois repérées constituent un outil d'analyse d'intérêt pour les apprenants.

Les films sont des œuvres de création, mais sont aussi des reflets de la réalité, même si cette réalité est porteuse de stéréotypes et de préjugés. [...] La reconnaissance de ces stéréotypes véhiculés par les films peut d'ailleurs servir à développer l'esprit critique des jeunes et à abolir certains préjugés (Lacelle, 2007 : 328).

Un exemple de cette interprétation subjective de la réalité vécue est exprimé avec clarté par Claude Lelouch dans une interview conduite après avoir réalisé le film *Roman de gare* :

Dans mes films je me suis servi de mon vécu et du vécu de mes amis et des gens qui me sont proches, il y a très peu des séquences dans mes films qui n'ont pas été inspirées par des moments dont j'ai été le témoin (Extrait du documentaire réalisé en co-production avec France 5 lors du tournage du *Roman de gare*. Le documentaire est intitulé : *We will love one another*).

Lelouch explique plus tard que l'image est à la base de son cinéma, une image choisie au hasard, qui déclenche tout le processus cinématographique (*le miracle*) et a lancé les intrigues des films qu'il a réalisés :

C'est ce qui est merveilleux au cinéma c'est qu'à partir d'une image qu'on trouve sublime on dit : tiens je vais mettre cette image dans un film et pour justifier cette image on construit toute une histoire, voilà comme le miracle a eu lieu (Extrait du documentaire réalisé en co-production avec France 5 lors du tournage du *Roman de gare*. Le documentaire est intitulé : *We will love one another*).

Dans une interview intitulée « Le cinéma pour se bouleverser par le réel », Jacques Perrin, acteur et réalisateur de films tels que *Les Choristes*, *Himalaya*, *Le Peuple Migrateur*, ou *Océans* dira : « Le rôle du réalisateur se borne à tenter de donner le meilleur rendu de ce qu'il a observé » (Perrin, 2008 : 8).

Dans ces commentaires Perrin laisse entrevoir l'importance qu'il donne au réel à partir des images éloquentes qui bouleversent les esprits.

Je fais des films sans paroles et sans message énoncé ; pour pouvoir être touché par les images, il ne faut pas être encombré par les mots. Je veux émouvoir les gens, leur donner des frissons pour qu'ensuite ils s'intéressent à la question, s'informent, se documentent. On accroche la conscience avec de l'émotion. Les films font réagir l'opinion et l'opinion influence le politique (Perrin, 2008 : 9).

Ces derniers commentaires éclairent davantage l'avis du réalisateur : le cinéma représente une réalité qui, malgré sa proximité, reste méconnue : « Nous avons tous constaté que le cinéma peut nous bouleverser mais pourquoi ne se laisserait-on pas chavirer par le spectacle du réel, par le spectacle de ce qui est proche de nous, que nous connaissons si mal et qui est si fragile ? ».

Dans un entretien pour *Télérama* (Janvier 2010), Jacques Perrin, qui vient de finir le tournage du film *Océans*, revient sur ce même souci de présenter une réalité que nous connaissons si peu. Grâce aux images et avec à peine sept minutes de commentaire dans tout le film, Perrin explique qu'il a comme but de :

Laisser une trace, oui. Délivrer un enseignement non. Faire un film, pour moi, c'est ouvrir une fenêtre sur le monde [...] nous voulions provoquer l'émotion par les images, sans être enfermés par les mots. Être sentencieux, quelle horreur ! C'est l'océan qui nous a dicté le film (Perrin interviewé par Odicino, 2010 : 68).

Le cinéma peut ainsi devenir un outil pédagogique qui nous permet de mieux connaître cette réalité, d'y être plus sensible afin de mieux l'interpréter.

#### 2.2.4. LE CINEMA COMME OUTIL PEDAGOGIQUE

Les films apparaissent, de nos jours, comme un outil pédagogique riche et représentatif d'une société. Ils présentent et expliquent la langue-culture de manière évidente.

Loisir de masse, révélateur d'une culture, reflet d'une société et agent d'un certain imaginaire, le cinéma (auquel nous associons le feuilleton télévisuel) permet une connaissance, une compréhension meilleure de la langue-culture ciblée (Demougin, Dumont, 1999 : 24).

Il est vrai que les films ainsi que les feuilletons télévisés constituent une source féconde représentative de la culture pour nos cours de langues. Les feuilletons ont, de nos jours, un très bon accueil du grand public. Ils représentent les modes de vie auxquels le public s'identifie et auxquels il finit par s'attacher.

Dans cette perspective, il faut souligner l'intérêt du caractère intimiste du feuilleton télévisuel : le rendez-vous pris avec le téléspectateur installe la réception dans la durée et permet une approche différente, plus familière en quelque sorte que le film. La mise en phase du spectateur avec l'œuvre gagne en authenticité (Demougin, Dumont, 1999 : 36).

Il faut, pourtant, rester prudent quant aux choix de documents visuels que nous allons exploiter dans nos cours de langues. Gohard-Radenkovic (2004) ne conseille pas, par exemple, l'exploitation de documents journalistiques ou documentaires télévisés qui représentent la société quotidienne. Elle considère que les informations sont périssables, et reposent sur des connaissances immédiates d'événements passagers. En fait, Gohard-

Radenkovic recommande ce type des documents lors d'une approche comparative du même événement vu par des pays différents, fomentant ainsi une discussion interculturelle.

Gohard-Radenkovic propose l'utilisation des documents authentiques non « pédagogisés ». Dans ce sens-là, l'auteur opte pour l'exploitation des « films de mœurs mettant en scène la société française (qui) nous paraît riche en perspectives pédagogiques et en informations culturelles ». (Gohard-Radenkovic, 2004 : 165). Ces films de mœurs permettent l'analyse des modes de comportement, différences sociales et des styles de vie.

On peut ainsi à travers des images repérer les styles de vie (habitats, vêtements, loisirs, etc.), les façons de se comporter et de parler, les valeurs morales des personnages, indices de différences sociales, générationnelles, sexuelles, confessionnelles, ethniques qui ont l'avantage d'offrir une image plurielle de la société mise en scène à une époque déterminée (Gohard-Radenkovic, 2004 : 165).

Gohard-Radenkovic propose l'observation et l'analyse des pratiques socioculturelles à partir d'un film de fiction à l'aide des grilles suivantes :

#### **Première étape : portrait social des personnages**

<b>Personnages</b>	<b>Personnage 1</b>	<b>Personnage 2</b>	<b>Personnage 3</b>
<b>Catégories</b>			
<b>Sexe</b>			
<b>Age</b>			
<b>Situation de famille</b>			
<b>Lieu d'origine</b>			
<b>Lieu de résidence</b>			
<b>Origine sociale des parents</b>			
<b>Profession</b>			
<b>Niveau d'études</b>			
<b>Possessions, biens</b>			

(Tableau 2)

**Seconde étape : pratiques sociales de ces personnages**

<b>Personnages</b>	<b>Personnage 1</b>	<b>Personnage 2</b>	<b>Personnage 3</b>
<b>Catégories</b>			
<b>Vêtements</b>			
<b>Repas</b>			
<b>Habitat</b>			
<b>Registre de langue</b>			
<b>Discours et valeurs</b>			
<b>Réseaux d'amis</b>			
<b>Activités culturelles</b>			
<b>Activités sportives</b>			
<b>Activités sociales</b>			

(Tableau 3)

La première (Tableau 2) comme la deuxième grille (Tableau 3) constituent un excellent outil de travail sur les personnages du film ; elles permettent d'amorcer l'analyse du film et plus tard de créer le dialogue interculturel en comparant les caractéristiques de ces personnages avec la réalité proche de l'apprenant.

Un exemple plus précis d'observation d'un extrait d'un film suivant une approche interculturelle est proposé également par Gohard-Radenkovic (2004 : 202). Ici, il s'agit de faire réfléchir les apprenants sur les pratiques culturelles et langagières de familles françaises à partir d'une série de questions sur le film *La vie est un long fleuve tranquille* (Etienne Chatiliez, 1986) :

- a) Combien de familles sont présentées dans cet extrait ? couples avec enfants ? sans enfants ? Estimez l'âge des différents personnages.
- b) Observez et décrivez l'intérieur de leur maison ou appartement (objets, couleurs, meubles, espace, agencement des pièces, etc.).
- c) Quelles sont leurs pratiques alimentaires ? les rites de table ? leurs comportements à table ? (boissons, types de plats, etc.).
- d) Quelles sont leurs pratiques vestimentaires ? (vêtements, couleurs, maquillage, coiffures, etc.).

- e) Observez et écoutez leur registre de langue respectif, leurs façons de s'exprimer et de communiquer (gestes, mimiques, comportements, etc.).
- f) Étudiez les rapports entre parents et enfants et décidez les valeurs éducatives et morales qui sont exprimées dans leurs comportements et échanges.
- g) Observez les attitudes, parlers et vêtements des visiteurs et devinez le type de rapport qu'ils ont avec les familles.
- h) D'après les indices collectés, pouvez-vous imaginer les professions respectives des personnages principaux ?
- i) D'après leur propos, leurs pratiques, comportements et valeurs, que vous aurez identifiés, faites des hypothèses sur les appartenances sociales respectives.
- j) Qu'est-ce que le réalisateur du film a voulu mettre en scène ? Imaginez la suite de l'intrigue et les rapports possibles entre ces familles socialement différentes.

*La vie est un long fleuve tranquille* met face à face deux familles radicalement opposées dans leur statut social, leur système de valeurs et leur manière d'éduquer. Ce contraste permettra d'analyser plus facilement les différences entre les deux.

Françoise Demougin et Pierre Dumont (1999) ont fait une sélection de films susceptibles de faire entrer *l'univers* de la *langue-culture* dans le cours de langue.

[...] il s'agit aussi de combattre l'erreur terrible qui consiste à penser que nous baignons tous dans le même univers culturel. Il existe en effet chez de nombreux élèves ce que nous pouvons appeler un déficit culturel important qui les empêche de communiquer en respectant les codes de communication existant au delà des seules règles linguistiques (Demougin, Dumont, 1999 : 3, 4).

D'après ces deux auteurs, le fait de faire connaître la langue-culture, les compétences socioculturelles et de faire réfléchir sur l'interculturel est un défi pour l'enseignant de langues :

Notre ambition est de proposer un outil didactique qui permette de mettre à jour sinon de faire acquérir certaines compétences socioculturelles nécessaires pour « bien communiquer » ; l'enjeu est double pour l'enseignant : viser à la maîtrise de la langue française, en particulier dans ses usages sociaux, et au-delà permettre à l'école de jouer son rôle de lieu d'intégration et de formation citoyennes en favorisant l'acquisition de normes communicationnelles (Demougin, Dumont, 1999 : 3, 4).

D'après les auteurs, la langue a un *rôle privilégié* dans une civilisation, mais *l'image et la musique sont également fondamentales*. Cinéma et chanson sont des manifestations de la culture particulièrement utiles pour l'analyser :

Dans cette perspective, le cinéma et la chanson nous sont naturellement apparus comme deux champs d'analyse féconds, riches en significations, en signifiante, ne présentant pas par ailleurs systématiquement un nombre excessif de difficultés d'ordre linguistique. [...] Le cinéma, comme la chanson, est, au delà de sa qualité d'art, un moyen parmi d'autres de produire des objets culturels, et il réunit en lui-même, par nature, une richesse de codes culturels telle qu'on la perçoit rarement (Demougin, Dumont, 1999 : 8).

De plus, les auteurs soulignent l'importance d'une approche qui faciliterait :

- a) La prise de conscience de l'apprenant des différences culturelles perçues dans les films.
- b) L'autonomie fournie par les nouvelles technologies.
- c) Le caractère ludique d'un apprentissage basé sur des supports tels que le cinéma et la chanson.

Il s'agit pour ce dernier (l'apprenant) de pouvoir observer personnellement, de pouvoir construire des prises de position critiques, de pouvoir appréhender sans aide extérieure les modes de représentation de cette autre communauté culturelle qu'il aspire à comprendre. Il s'agit aussi pour l'apprenant de parvenir à une pratique autonome de la langue-culture. [...] Le caractère ludique de l'apprentissage par le cinéma et la chanson, outre la spontanéité qu'il gère dans l'acte d'apprendre, facilite la phase d'individuation par le plaisir pris et ce de manière plus simple qu'avec un autre support didactique (Demougin, Dumont, 1999 : 19).

Nous considérons qu'une approche de ces caractéristiques permettra à l'apprenant un développement considérable de ses connaissances socioculturelles et linguistiques de la langue cible, à un rythme établi par lui-même, grâce à l'autonomie offerte par les nouvelles technologies.

Comme les auteurs le préconisent, le film est un outil représentatif de la langue-culture. N'oublions pas de souligner *la langue* dans le terme langue-culture. La langue qui apparaît dans les films est aussi une langue authentique faisant partie de la culture, différente de celle des manuels où la langue présentée est la version la plus standardisée. Élisabeth Guimbretière (2007) reconnaît l'importance d'enseigner cette langue présente dans la vie quotidienne : travail, amis, technologies, etc.

Le français dont il est question n'est plus celui enseigné dans les manuels, il est autre, pluriel, et c'est bien cette pluralité qui est mise en exergue. [...] Les pratiques langagières ne peuvent pas être dissociées des situations sociales, celles rencontrées au travail ou par de jeunes urbains, sans oublier les nouvelles technologies, ce qui permet de rassembler les traits linguistiques novateurs qui sont autant de tics de langage parcourant la langue française, naissant et disparaissant au gré des phénomènes de mode langagiers. [...] La langue de SMS, montre la nécessité de ne pas minorer la question traitée et d'y apporter des réponses didactiques, à travers une réflexion sur le rôle du français par un public de plus en plus multiethnique.

Une réponse didactique à ce besoin pourrait être l'exploitation de documents filmiques dont les pratiques langagières dans des situations sociales du quotidien sont une ressource profitable pour l'apprentissage de la langue-culture.

#### 2.2.4.1. LA DEMARCHE PEDAGOGIQUE

Pour Demougin et Dumont, les films à caractère populaire, inscrits dans une réalité sociale, seraient les choix optimaux, tandis que les films à caractère artistique ou d'essai, qui s'adressent à un public plus restreint, peuvent être plus compliqués lorsqu'il s'agit de les analyser en cours de langue.

Pour la démarche pédagogique, c'est-à-dire, en ce qui concerne la délimitation des séquences à analyser, les critères des choix, les possibilités de travail avec ces séquences et les exemples d'exploitation des films, ils proposent les étapes suivantes :

- a) Faire des activités préparatoires. Des recherches sur les contenus encyclopédiques du thème abordé.
- b) Ne pas dépasser 5 ou 6 séquences par film.
- c) Faire le visionnement complet d'un film comme devoirs.
- d) Visionnement répété d'une séquence avec arrêts sur images.
- e) Questions sur les scènes pour que les apprenants regardent, expliquent et interprètent ce qu'ils viennent de voir.
- f) Classement et repérage : les types de films, film et contexte.
- g) Travail sur un support voisin (chanson, vidéo-clip, affiche publicitaire, sketch télévisé, article de presse, message personnel...).

En ce qui concerne les schémas d'exploitation de différents films à la fois, les auteurs proposent les possibilités suivantes :

- a) Analyser une ou plusieurs séquences d'un film.
- b) Analyser plusieurs séquences de films différents.
- c) Analyser les diptyques ou triptyques montrant l'évolution de la société française comme par exemple : *Farrebique* et *Biquefarre* de G. Rouquier.
- d) Analyser des séquences de films différents proposant une représentation singulière (l'image de l'Afrique au long des années, Mai 68, etc.).
- e) Faire l'étude comparée de séquences de films français et de leur adaptation par un autre cinéma, l'américain par exemple : *Choses de la vie*, *Neuf mois*, *Retour de Martin Guerre*, *Trois hommes et un couffin*, *La Cage aux folles*.

Quant à cette dernière possibilité, elle est expliquée par Humbert (2009) qui, partant de « Film et analyse culturelle » de Raymonde Carroll (1989) présente une série d'activités portant sur l'intrigue, la structure, la technique et la réception du film entre autres. Le film-remake permet une comparaison entre les deux cultures qui donne l'opportunité à des étudiants « qui n'ont pas fait l'expérience du contact interculturel, d'apprendre et de comprendre une culture à distance » (Humbert, 2009 : 962). Humbert cite aussi, Raphaëlle Moine et son ouvrage *Remakes : les films français à Hollywood* (2007) où Moine répertorie une liste de « différences significatives et assez systématiques » entre les films français et leur remake américain. Cette liste, (Humbert, 2009 : 965) peut amorcer l'analyse comparative de deux films et mettre en évidence :

- a) La tendance de Hollywood à expliquer et exposer davantage ses remakes, et à se centrer sur la star du film.
- b) La tendance de Hollywood à éliminer ou diminuer l'ambiguïté des personnages, le héros étant plus positif et l'histoire plus morale.
- c) La prédilection de Hollywood pour une fin moins ouverte et plus heureuse, style « happy ending ».
- d) L'intervention moins directe sur les « déterminations de classes sociales » dans les films américains.

Enfin, Humbert propose le travail à faire faire aux étudiants. Ils devront regarder le film de manière active ; compléter les fiches de travail fournies par le professeur pour se préparer à la discussion en classe et faire de la recherche, des lectures et des analyses de

scène. En ce qui concerne les fiches de travail, elles permettent de réfléchir aux questions proposées et de prendre des notes pendant la visualisation des films. Ces fiches contiennent :

- a) Le titre, la date de sortie et la longueur du film.
- b) Les affiches du film original et du remake.
- c) La fiche technique des films : réalisateurs, acteurs, etc.
- d) Une courte présentation du film, son contexte historique, etc.
- e) Des questions et des sujets de réflexion.
- f) Une bibliographie pour entamer des recherches précises.
- g) Une analyse de scène.
- h) Des questions sur une lecture.

Il s'agit de faire, d'une manière structurée, l'analyse comparative entre les deux versions à plusieurs niveaux, ce qui va permettre l'accès à cette autre culture qui resterait autrement distante.

Le film est donc un moyen de découverte de la *langue-culture* dans un cours de langue et c'est cette *langue-culture* qui nous intéresse. Pour cette raison, nous avons préféré laisser de côté les analyses spécifiques des films proposés. Nous considérons que l'analyse du film d'un point de vue cinématographique, l'étude des plans par exemple n'est l'objectif ni de notre recherche ni de nos unités didactiques.

Enfin, Gaudet et Lafortune (1997) proposent l'étude de films afin d'identifier les stéréotypes de communautés différentes. Ils soulignent l'exemple des professeurs qui ont fait l'expérience avec leurs élèves et qui ont constaté une participation croissante du dialogue interculturel dans leurs classes, en particulier celles dont les élèves appartiennent à d'autres cultures.

Si l'on conçoit l'éducation interculturelle comme « l'ensemble des apprentissages permettant la reconnaissance des valeurs, des représentations symboliques, des croyances, des modes de vie et des modèles de conduite auxquels se réfèrent les autres dans leur interaction avec nous et dans leur façon d'appréhender le monde » (Mellouki, 2004 :139), il faut s'interroger sur comment une éducation au cinéma pourrait fournir des outils dans l'atteinte de ces apprentissages (Gaudet et Lafortune, 1997 : 329).

Les films deviennent ainsi un outil susceptible d'être exploité pour analyser une culture, ses modes de vie, ses valeurs, ses stéréotypes et comportements quotidiens.

Il faudrait donc considérer une didactique de la langue-culture à partir du cinéma, qui est en soi une manifestation d'expressions artistiques (théâtre, musique, danse, peinture, etc.) et qui « fait partie du capital culturel indispensable à une éducation ouverte sur le monde actuel » (Lacelle, 2007 : 337).

#### 2.2.4.2. UN OUTIL INTERCULTUREL

Lacelle (2007) dans son article « L'éducation cinématographique : interculturelle et transdisciplinaire » explore comment l'éducation interculturelle est intégrée à l'éducation cinématographique dans les programmes d'enseignement.

Tout d'abord, Lacelle constate la prépondérance des médias comme moyen de diffusion de la culture.

Les générations actuelles d'adolescents, dont la naissance coïncide avec l'évolution fulgurante de la technologie, ont développé de nouvelles pratiques culturelles est désormais en lien avec ces nouvelles technologies, rompant ainsi avec les modes traditionnels de transmission de la culture. La culture et le plaisir passent, de plus en plus aujourd'hui, par des pratiques médiatiques : la présence des écrans tient une place considérable dans les loisirs des jeunes, dans leurs discussions et, de manière générale, dans leur environnement familial, amical ou scolaire (Lacelle, 2007 : 328).

Par le biais des médias, les jeunes sont habitués à être constamment bombardés d'images plus faciles à comprendre et plus accessibles que les mots.

La grande popularité du cinéma auprès des adolescents s'explique, en partie, par l'effet d'immédiateté crée par le film : « Devant l'écran, je ne suis plus libre de fermer les yeux, sinon, les rouvrant, je ne retrouverais pas la même image, je suis astreint à une voracité continue » (Barthes, 1980)...De plus, les adolescents d'aujourd'hui semblent plus à l'aise avec des images qu'avec des mots. Ils ont l'impression que les images se lisent plus facilement, plus naturellement, parce que les codes qui les font naître semblent près de la réalité objective, et aussi moins figés par des conventions que les codes de la langue (Lacelle, 2007 : 328).

Néanmoins, il faut être conscient du pouvoir des images. Elles peuvent être manipulées afin de donner un message donné. Il faut être critique et réfléchir aux images auxquelles nous sommes exposés sans cesse. Patrick Rambaud dans la leçon de grammaire dans son ouvrage *La grammaire en s'amusant* l'explique clairement à son élève : « J'espérais t'enseigner la méfiance. Ce que tu vois et que tu interprètes risque bien d'être faux. Tu en avales sans cesse, des images, par giclées, par bordées, par rafales : tu n'as même pas le temps de les regarder, tu ne t'interroges jamais » (Rambaud, 2007 : 20).

Ces images peuvent très bien véhiculer des stéréotypes qui, facilement acceptables et compréhensibles, deviennent des erreurs fossilisées dans la pensée adolescente, voire adulte.

Comme reflet artistique et culturel d'une société, l'analyse des films peut être très utile pour identifier les stéréotypes qui y sont présents, et ce afin de pouvoir réfléchir à la culture-cible de manière dépourvue d'idées préconçues.

Les films sont des œuvres de création, mais sont aussi des reflets de la réalité, même si cette réalité est porteuse de stéréotypes et de préjugés. [...] La reconnaissance de ces stéréotypes véhiculés par les films peut d'ailleurs servir à développer l'esprit critique des jeunes et à abolir certains préjugés (Lacelle, 2007 : 328).

Le film, art multidisciplinaire et pluriculturel, pourrait même devenir un outil pour l'enseignement de toutes les matières scolaires.

Il faut donc sérieusement envisager la perspective d'une didactique langue-culture, dans laquelle le cinéma pourrait être un lien, ou encore à l'intérieur d'une didactique langage-culture [...] car le cinéma est au croisement de tous les autres arts (théâtre, musique, danse, peinture, etc.) et il est aussi porteur de savoirs dans la plupart des domaines enseignés à l'école. Il fait partie du capital culturel indispensable à une éducation ouverte sur le monde actuel (Gaudet et Lafortune, 1997 : 337).

#### 2.2.4.3. UNE EXPERIENCE DES LE NIVEAU A1

Il existe l'opinion que l'utilisation des films n'est pas toujours une bonne idée au niveau débutant. Dans les niveaux débutants la combinaison d'information linguistique et culturelle dans la vidéo peut dépasser les capacités cognitives des apprenants. Nous essaierons, cependant, de démontrer que l'utilisation des films est possible dès le premier cours d'un niveau débutant.

Nous pouvons exploiter le contenu culturel des films dès les premiers niveaux, sans devoir toujours nous centrer sur l'aspect linguistique. De cette manière, nous faisons découvrir aux apprenants des aspects culturels contenus dans quelques films qu'autrement resteraient inconnus ou difficilement accessibles dans un cours de langue.

Nous pouvons donc approcher un film du point de vue linguistique ou culturel. Du point de vue culturel, nous pouvons nous centrer sur ce qui est appelé la culture avec un petit « c » ou culture avec un grand « C ». Nous les nommerons désormais la petite « c » et la grande « C ». Nous considérons que les films sont l'outil idéal pour présenter la petite « c », qui reste l'aspect le moins facile à présenter en cours de langue d'une manière authentique ou efficace.

a) Pourquoi petite « c » au lieu de grande « C » ?

Nous considérons la connaissance de petite « c » comme la capacité nécessaire à fonctionner dans une société quelconque. Elle concerne la communication dans un contexte culturel, les règles sociales et les conventions. Quand nous parlons de grande « C » nous nous référons à des situations relatives à des institutions sociales (par exemple : l'éducation, le gouvernement, la transportation, la religion), l'histoire, la géographie, les produits nationaux, la littérature et l'art.

Voici des exemples de cette différenciation entre petite « c » et grande « C » :

Grande « C » :

1. Quelle ville se trouve le plus à l'ouest de la France?

- a. Bordeaux.
- b. Brest. \*
- c. Paris.
- d. Bretagne.

2. Pourquoi Edouard Manet est-il célèbre?

- a. Il est peintre. \*
- b. Il est écrivain.
- c. Il est réalisateur.
- d. Il est acteur.

Petite « c » :

1. Qu'est-ce que les enfants font normalement vers 16 heures? Ils...

- a. prennent le goûter. \*
- b. jouent aux cartes.
- c. prennent une douche.
- d. surfent sur Internet.

2. Quel jeu d'extérieur typique du Sud de la France est-ce que les Français jouent l'après-midi?
- le basketball.
  - le football.
  - le tai-chi.
  - la pétanque. \*

À cet égard, il est intéressant de noter les résultats de quelques expériences, notamment celles réalisées par Herron, Corrie, Cole, & Dubreil (1999). Dans leur expérience il a été constaté que les étudiants pensaient que la petite « c » était plus représentée que la grande « C » dans la vidéo avec laquelle ce travail d'expérimentation a été fait : une vidéo éducative intitulée *French in action*. Ils ont également considéré que la petite « c » était plus facile à acquérir que la grande « C ». Les recherches concluent qu'un programme basé sur l'analyse des vidéos enseignait de manière efficace l'information culturelle et en particulier, les modes de comportement.

Pour arriver à ces conclusions il a suffi de développer plusieurs manières d'évaluer les connaissances culturelles des apprenants après avoir vu les vidéos.

Le *cultural assimilator* est un test oral, dont le concept a été développé par Fiedler, Mitchell & Triandis, 1971, où les étudiants sont exposés à une situation qui pourrait être mal interprétée si les apprenants ne connaissent déjà ces possibles équivoques. Après avoir lu l'épisode les apprenants doivent écrire ce qu'ils considèrent comme cause de la mauvaise interprétation de la situation.

Cette manière d'évaluation peut être modifiée et transformée en un jeu de rôle où la situation est mise en scène, ou bien mise en scène dans l'épisode d'une vidéo où une situation donnée est susceptible d'être mal interprétée.

Voici un exemple de jeu de rôle avec des blancs à remplir :

- Natif: *Tiens, Robert. Est-ce que tu veux voir la Joconde?*
- Étranger: *D'accord. Samedi à 15h00. Rendez-vous à l'Arc de Triomphe.*
- Natif: *Impossible! Parce que la Joconde \_\_\_\_\_.*

Les étudiants devraient alors compléter le dialogue avec la réponse suivante :

- Natif: *Impossible! Parce que la Joconde est au Louvre.*

Une autre manière d'évaluer les étudiants qui ont participé dans ces expériences est basée sur un questionnaire culturel avec des questions ouvertes où les étudiants répondent au sujet de la méthode suivie, la culture/Culture qu'ils ont apprises à partir de la vidéo et sur la quantité d'information culturelle qui leur a été présentée. Finalement, on leur a demandé de décrire leurs expériences préalables dans un contexte français ou francophone : un semestre à l'étranger, programmes d'étude, travail, voyage en famille, des amis francophones, etc.

Enfin, les résultats de la recherche menée dans cette étude ont éclairci les questions de base de l'étude :

- b) Est-ce que la connaissance de la culture française des étudiants s'améliore au long d'un semestre dans lequel ils sont exposés exclusivement à un programme basé sur les vidéos ?

Après avoir comparé les résultats du test préalable du début du semestre sur l'information culturelle et celui de la fin du semestre, qui était le même, le résultat était significativement meilleur dans le test final.

- c) Est-ce que les étudiants retiennent plus facilement la petite « c » ou la grande « C » quand ils sont exposés à la culture à travers un programme basé sur des vidéos ?

D'après ces expériences, les étudiants ont amélioré leurs connaissances des deux « c/C » et les résultats ont été significativement supérieurs dans leur connaissance de la petite « c ». Ceci peut être expliqué par le fait que la petite « c » est plus facile à comprendre, les sujets sont plus proches à la réalité de l'étudiant. Il s'identifie ou bien retient mieux les différences des comportements et la vie quotidienne, parce qu'il voit l'importance pratique de connaître cette information dans un avenir proche lors d'un séjour à l'étranger par exemple. Il est vrai, aussi, qu'avec une connaissance de la langue limitée (des niveaux débutants), ce genre d'information est plus facile à acquérir. La grande « C » devient un savoir plus factuel dont il faut connaître l'information qui est, peut-être, plus difficile à retenir ou plus difficile à comprendre.

- d) Existe-t-il une différence significative pour les étudiants débutants de français entre la rétention à court terme de la petite « c » et la grande « C » juste après avoir vu la vidéo ?

Il a été constaté que des étudiants de niveaux avancés de deuxième semestre arrivaient à faire plus attention aux détails de l'information culturelle concernant la petite « c », probablement grâce à leur meilleur niveau linguistique, tandis que les étudiants débutants avaient une compétence linguistique réduite qui limitait l'acquisition d'autant d'information culturelle que dans les niveaux plus avancés.

- e) Quelle est la perception d'étudiants en français sur la quantité d'information « c/C » qui était présentée à travers les vidéos et combien de cette information ils ont appris ?

La vidéo a des avantages : une combinaison du matériel linguistique et visuelle qui facilite la compréhension et l'apprentissage des éléments culturels, spécialement sur le plan de modes de vie et de comportement (petite « c »).

Video-based materials not only carry the potential to enhance students' language skills (especially speaking and listening), but they also provide students with enriched cultural input which we hope will prepare them to interact with native speakers in a wide range of cultural situations (Herron, Dubreil, Cole, Corrie, 1999 : 20).

Les matériels basés sur des vidéos n'ont pas seulement le potentiel d'améliorer les capacités linguistiques (spécialement l'expression orale et la compréhension orale), mais aussi ils fournissent les étudiants d'un *input* culturellement riche que nous espérons pourra les préparer pour interagir avec des natifs dans une grande variété des situations culturelles.

Les apprenants après cette expérience semblent avoir une meilleure connaissance des aspects culturels, notamment ceux concernant la petite « c ». Il a été alors prouvé que l'usage des vidéos dans les niveaux débutants résulte en une meilleure connaissance de la petite « c » par rapport à la grande « C ».

Quant aux limitations de cette expérience les chercheurs ont noté le manque d'analyse de ces aspects culturels, des raisons d'être de ces pratiques culturelles et par conséquent de son évaluation.

Un autre aspect qui reste à être étudié dans les futures recherches est celui du travail avec des documents authentiques. Cette expérience a été réalisée avec des vidéos d'enseignement de culture française et non pas avec des fragments des films ou des séries de télévision non pédagogisés.

Une autre voie de recherche possible est l'analyse des stéréotypes, des idées préconçues, qui ont les apprenants avant de travailler sur un certain aspect culturel.

Enfin, la dernière voie d'étude serait de savoir à quel point l'acquisition de l'information culturelle affecte ou améliore l'acquisition de la langue.

Voici le commentaire final des chercheurs : « We also urge other researchers to continue classroom research on the relation between technology and this critical national goal ».

Il semble impératif et urgent d'expérimenter de nouvelles voies d'étude qui mènent à une intégration dans nos cours de langues de l'étude de films et des documents authentiques afin d'enseigner la langue-culture qu'ils contiennent.

Notre objectif dans cette étude est donc de présenter une approche où le programme du semestre est basé sur des extraits des films, des documents authentiques, qui représentent bien les aspects culturels « c/C » et qui permettent une discussion de ces différences interculturelles ainsi que des représentations stéréotypées. Nous nous proposons de démontrer en même temps l'efficacité de cette approche pour développer les capacités linguistiques des apprenants.

#### 2.2.4.4. COMMENT UTILISER LA VIDEO EN CLASSE DE FLE ?

Jean-Michel Ducrot (2005) constate l'importance de l'étude de l'image dans les vidéos. Cette image doit être analysée pour faciliter la tâche de l'étudiant et pour qu'il puisse comprendre l'aspect que nous voulons travailler afin de l'interpréter.

La présence des images dans l'environnement quotidien n'est plus à démontrer et, contrairement à une opinion très répandue, regarder et saisir le sens de ce qu'on voit n'est une activité ni naturelle, ni évidente pour les apprenants en langue : l'image n'est jamais immédiatement décodable, elle doit être objet d'étude. Il est important d'aider les apprenants étrangers à « décoder », à comprendre, saisir le sens...d'autant que l'image montre de manière plus évidente les aspects culturels d'une société (Ducrot, 2005 : 1).

Il s'agit d'éveiller la curiosité de l'apprenant par les vidéos et les activités qui les accompagnent. Les activités doivent être variées de manière à ce que l'apprenant soit toujours intéressé et ne s'habitue pas à des activités qui deviendraient routinières.

Les objectifs pour utiliser la vidéo en classe sont :

- a) Faire observer, apprécier, critiquer, interpréter l'extrait du film.

- b) Développer les capacités d'analyse, de synthèse et de production de la langue à partir des contenus analysés dans le film.
- c) Réagir à certains aspects et être capable de formuler en français des opinions les concernant.
- d) Proposer un type de parcours de lecture qui facilite la compréhension globale du film.
- e) Guider les élèves à s'exprimer sur le thème abordé et à faire part de leurs sentiments ou de leur vécu.

Les matériaux vidéo qui peuvent être utilisés en classe sont des :

- a) Documentaires.
- b) Reportages.
- c) Séries télévisées.
- d) vidéo-clips.
- e) Jeux télévisés.
- f) Journaux télévisés.
- g) court-métrages.
- h) Extraits de films, ou films.
- i) Publicités.

#### 2.2.4.4.1. ACTIVITES POUR EXPLOITER LA VIDEO

Nous avons relevé ces idées dans plusieurs manuels de langue, notamment des méthodes de français *Café Crème 2* (1998) et *Café Crème 3* (1999) d'Hachette et *À la rencontre de Philippe* (Clé International, 2006).

Il existe une infinité de types d'activités pour exploiter les films : reconnaissance auditive et visuelle, devinettes, questions à choix multiples, éléments à relier, vrai/faux, mots cachés, mots croisés, tableaux à remplir, phrases à compléter, dialogues à créer, textes à lire, chansons à étudier, lire, classer, retrouver, imaginer des questions ouvertes, donner son avis, accomplir une tâche, poser des questions, élaborer des questions à la manière du Trivial Pursuit, décrire les expressions des visages et des gestes, inventer des messages écrits, observer les gestes et les comportements, relever des allusions culturelles, se familiariser avec des expressions idiomatiques, découvrir les modes de vie en France, composer une petite

annonce, connaître les différentes façons de saluer quelqu'un, se familiariser avec les gestes qui accompagnent le discours, etc.

Dans son ouvrage, *Le document vidéo*, Lancien (1986) a répertorié plusieurs types d'activités variées pour l'exploitation des films :

- a) Mise en rapport de listes de mots, de définitions avec le contenu des images. Les listes portent sur des objets, des lieux, des couleurs et des tailles. Recherche de l'intrus, de l'absent, remise en l'ordre.
- b) Repérage dans le résumé d'une séquence les oublis, les erreurs, les rajouts.
- c) Les mariages : à partir de deux listes et après visionnement, les élèves doivent mettre en rapport des lieux et les personnages/actions.
- d) Les cartons : avant le visionnement chaque élève reçoit un carton avec la description d'un personnage, d'un lieu ou d'une action ou les trois. Il est possible aussi de donner des cartons en blanc où les élèves doivent écrire le dialogue (la séquence est sans le son).
- e) Scénario incomplet : il faut compléter une grille sur les lieux, personnages, actions ou objets importants.
- f) Qu'est-ce que c'est/Qui est-ce ? Retrouver par un jeu de questions un objet, un lieu ou un personnage choisi secrètement par l'élève.
- g) Reconstituer un itinéraire suivi par des personnages.
- h) Repérer des écrits (supports écrits) qui apparaissent tout au long du film. Classifier les types d'écrits.
- i) Compléter un découpage qui comprend des cases vides (de l'image ou de la bande son).
- j) Imaginer et travailler l'intonation d'un dialogue écrit, les gestes et les déplacements. Puis les élèves doivent interpréter le dialogue avec l'intonation.
- k) Discours rapporté : un groupe rapporte certaines répliques d'un dialogue à un autre groupe qui ne les a pas entendues.
- l) À partir d'une liste de mots les élèves doivent reconnaître ce qui appartient à la bande sonore et ce qui appartient à la bande images.
- m) Demander d'imaginer la suite, les dialogues.
- n) Récit libre ou dirigé à partir d'une séquence.
- o) Choisir une des séquences et la décrire.
- p) Chaque groupe prépare des questions sur le film et les pose à l'autre groupe.
- q) Situer dans le temps des événements présentés dans un document.

Faire des activités sans son :

- j) Un groupe visionne le document sans le son et l'autre sans l'image. On reconstruit ensuite les propositions de l'autre.
- k) Imaginer les dialogues des personnages, faire des hypothèses.
- l) Devenir un reporter et décrire ce qui se passe dans la scène comme si c'était un journal télévisé où on décrit des informations qui se passent en direct.
- m) Mettre les images dans l'ordre, repérer à l'écran certains éléments et les décrire.
- n) Exprimer l'opinion sur une image ou séquence.
- o) Trouver le bon dialogue : parmi 2 ou 3 dialogues il faut choisir celui qui correspond à la séquence sans le son.
- p) Répéter les propos d'un personnage à partir de l'image muette.
- q) Réaliser la voix commentaire, voix off.

Arrêt sur une image :

- r) Retrouver un geste et traduire les attitudes.
- s) Donner un titre aux différentes parties de la séquence.
- t) Décider si c'est vrai ou faux.
- u) Retrouver et écrire, choisir dans la liste, chasser l'intrus, etc.

Faire des activités avec le son :

- v) Faire des suppositions sur la continuation de la scène ou sur la scène précédente.
- w) Analyser le ton, le registre de langue.
- x) Choisir un extrait d'un maximum de 5 minutes.
- y) Associez les informations et les personnes.
- z) Découvrir les implicites, donner la bonne réponse, repérer les mots clés à l'écoute, identifier les informations, associer les résumés des discours aux personnages, classer les informations données par le son, données par l'image, citer, reconstituer, faire le résumé, trouver un équivalent, analyser, comparer, etc.
- aa) S'auto-évaluer.

Utiliser la vidéo comme outil d'analyse de l'interculturel :

- bb) Utiliser la vidéo comme un outil de débat et d'analyse de différences culturelles.
- cc) Répondre à des questions que nous proposons aux étudiants sur l'image qu'ils sont en train de voir : les personnages, leur caractère, leur façon de s'habiller, leurs actions, les endroits où se trouvent, ce qu'ils ont fait, etc. C'est une bonne occasion pour faire ressortir des aspects culturels visuels.
- dd) Choisir un extrait polémique sur un aspect de la société représentée et faire un débat à partir de cet extrait.
- ee) Voir les films en entier et faire faire aux étudiants une synthèse, une rédaction sur l'histoire du film, décrire le caractère d'un des personnages, créer un scénario pour une continuation, etc.

Le film comme outil pour l'enseignement de la grammaire :

- ff) Choisir une structure grammaticale qui soit particulièrement repérable dans le film et récurrente de manière à ce que ceci constitue un *input* susceptible d'être aperçu et pour qu'elle ait plus de chances d'être acquise.

#### 2.2.4.4.2. REGARDER DES FILMS AVEC L'ASSISTANCE DU PROFESSEUR OU INDIVIDUELLEMENT ?

Comme nous l'avons démontré, la technologie prend une place de plus en plus importante dans l'éducation en général et bien évidemment dans la manière d'enseigner les langues étrangères. Cette révolution technologique affecte bien sûr les rôles du professeur de langues et celui de l'apprenant. Le professeur de langues réfléchit désormais à la manière dont il peut intégrer la technologie dans son cours et dans le processus d'acquisition de la langue chez l'apprenant.

Grâce à la méthode communicative, le professeur perd de plus en plus son rôle principal, *Atlas complex*, pour devenir un personnage secondaire, qui fournit les matériaux nécessaires aux apprenants et qui facilite la tâche de l'acquisition de la langue. La technologie contribue à la décentralisation du professeur en faveur de l'apprenant. À cet égard, il y a certaines considérations qu'il faudrait mentionner. D'un côté, certaines théories constructivistes sociales (Vygotsky, 1978) considèrent que le professeur doit être le

facilitateur qui aide constamment les apprenants. D'après Vygotsky les apprenants peuvent faire face à des situations académiques difficiles et développer de manière appropriée leurs capacités de réflexion grâce à l'aide du professeur. De cette manière les étudiants qui initialement ne sont pas capables de résoudre par eux-mêmes un problème peuvent réussir dans la tâche grâce à l'aide du professeur. L'étudiant doit donc être guidé dans un apprentissage basé sur le multimédia.

Néanmoins, les théories qui suivent une approche plutôt cognitiviste et constructiviste prônent un rôle de facilitateur moins actif pour le professeur, comme nous l'avons expliqué dans la première partie de ce chapitre. C'est ce qui est appelé l'approche du *learning-by-doing* qui se centre sur un apprentissage plus individualisé. D'après Grow (1991) la dépendance de l'étudiant vis-à-vis du professeur peut limiter un apprentissage plus individualisé. L'approche cognitive constructiviste de l'enseignement recommande que les étudiants aient l'opportunité d'expérimenter de manière indépendante les problèmes difficiles à résoudre, problèmes qui, potentiellement, peuvent se reproduire dans une situation de la vie réelle. Cette approche peut donc être appliquée au domaine de la technologie : une approche basée sur l'apprentissage des langues à partir du multimédia.

Autonomy in language learning via a computer transfers some responsibility from the teacher to the learner while providing learners with opportunities to exercise learning independence in the completion of language activities (Sinclair, 1999).

Free from constraint, learners are given the opportunity to work without the direct control of the teacher (Dickinson, 1987).

Il est vrai qu'un travail individualisé avec le multimédia permet une indépendance totale lors de la visualisation du film ou de la vidéo. L'étudiant peut décider du moment où il a besoin d'arrêter la vidéo, recommencer ou faire une pause pour pouvoir ainsi assimiler toute la quantité d'information à laquelle il est exposé.

Dans cet état de choses, l'article intitulé "Teacher-assisted versus Individual Viewing of Foreign Language Video: Relation to Comprehension, Self-efficacy, and Engagement" essaye de répondre à ce débat entre les théories constructivistes et sociales et les théories cognitivistes et constructivistes dont leur expérience a été réalisée à l'Université d'Emory.

Dans cette expérience, Nicole Mills, Carol Herron et Steven Coleil essaient de démontrer les avantages d'une approche basée sur l'apprentissage de la langue à travers la technologie (*technology-enhanced language learning* (TELL)) où les apprenants travaillent exclusivement avec les ordinateurs de manière individuelle sans l'aide du professeur. Ces

résultats seront comparés à ceux d'une approche basée sur un format de travail avec l'ordinateur et l'aide du professeur. Le matériel utilisé pour cette expérience a été *French in Action* (Capretz, 1994), cours multimédia, basé sur des vidéos en français débutant. Ce cours expose les étudiants à la langue française authentique à partir d'une histoire continue centrée sur des points grammaticaux cibles, vocabulaire et culture.

Pour leur étude, les chercheurs s'étaient posé plusieurs questions clés :

- a) Y a-t-il une différence entre la compréhension de la vidéo avec l'assistance du professeur ou la visualisation individualisée ?

Les résultats de l'étude suggèrent que la compréhension des étudiants de français de deuxième semestre n'est pas significativement différente avec l'assistance du professeur que sans elle. D'après cette étude, les étudiants ont bénéficié de la possibilité de découverte et d'exploration au moment de résoudre individuellement des défis. Les apprenants accomplissent la tâche de manière satisfaisante avec l'aide du professeur et de manière individualisé.

- b) Y a-t-il une différence entre la performance des étudiants dans des questions basées sur des faits ou des questions de type analytique ?

Les résultats de l'étude ont prouvé qu'il n'y a pas une différence significative entre les deux. Les étudiants sont capables de répondre de manière égale à des questions factuelles ou analytiques avec ou sans l'assistance du professeur. Ces résultats s'opposent à ce que Pusack et Otto prônaient : sans guide, l'apprenant ne comprend pas et se perd à travers le multimédia. D'ailleurs, il semble que les étudiants aient eu de meilleurs résultats dans les questions analytiques que dans les questions plus factuelles. De ce fait, les chercheurs de cette étude déclarent que la vidéo pourrait être mieux comprise à travers des activités interactives à l'ordinateur ou bien à travers des explications pendant la visualisation de la vidéo.

For example, an interactive FL video CD-ROM could be designed with "teacher" functions and computerized tasks such as speak and review, vocabulary explanations, comprehension questions, and self-tests. This enhanced FL video technology would enable students to perform the real-world task of viewing videos with the support of further assistance when needed. In this way, students could further develop their analytical thinking while finding support from the program for factual questions (Mills, Herron, Cole, 2000: 18).

Créer un CD-ROM est véritablement une des manières d'aider les apprenants à réussir aussi bien dans les questions analytiques que les factuelles.

- c) Quelle est la relation entre le concept de soi chez les apprenants et leur compréhension du matériel présenté avec guide ou sans guide ?

Il est évident, d'après cette expérience, qu'un apprentissage individualisé dès les niveaux débutants permet d'atteindre des niveaux plus élevés dans le concept de soi chez les apprenants ainsi que de meilleurs résultats. L'exposition croissante à des expériences authentiques, comme la visualisation indépendante des vidéos, permet également une confiance en soi lors d'un séjour à l'étranger où la langue cible est parlée.

Enfin, d'après les résultats de cette approche on peut conclure que :

- d) Les apprenants ont une meilleure compréhension des documents lors d'une visualisation individualisée.
- e) Les enseignants doivent, de leur côté, organiser et planifier la visualisation des documents vidéo et faire des activités de prévisualisation des activités pendant la visualisation et des activités post-visualisation.
- f) La combinaison d'exploration et de guide est positive pour une meilleure attention et une meilleure compréhension des apprenants.

#### 2.2.4.5. METHODES D'UTILISATION DES FILMS EN CLASSE DE FLE

Les avantages signalés, dans la partie concernant l'utilisation des vidéos en classe sont identiques pour les films : l'image capture l'attention des apprenants, les fait réagir et constitue un matériel représentatif de la culture de la langue cible. Les films sont d'autant plus un outil précieux puisqu'il s'agit d'un matériel authentique, représentatif de la culture et de la langue parlée dans un contexte précis.

Les films en français présentent alors des atouts considérables : ils suscitent toujours des réactions de la part des étudiants, et donc une conversation animée, même dans une classe de niveau moyen. Les films captent leur attention, présentent des sujets de conversation variés, et leur permettent d'apprendre du vocabulaire en contexte. Les films ont aussi un intérêt culturel puisque les étudiants ne se contentent pas de « lire » la France et les Français, ils les voient et les entendent parler (Rice, 1999 : préface).

Il y a plusieurs manuels qui proposent de stratégies différentes pour l'utilisation des films en classe de FLE. Rice, par exemple, propose dans son livre *Le cinéma en classe de français. Vingt films pour une nouvelle méthode de conversation* une méthode, dont on va souligner les points les plus importants. Notons que la méthode de Rice est centrée sur la

conversation et la nôtre se centre plutôt sur l'analyse linguistique (grammaire et vocabulaire) et l'analyse interculturel.

Sa méthode comprend plusieurs phases :

a) Première phase :

Avant de voir le film : se renseigner sur le réalisateur et les acteurs d'un film donné. Faire des recherches sur un sujet du film (sur des événements historiques, sur un héros, sur des personnages, etc.). Dans cette phase, une liste de mots avec sa traduction, fournit par le professeur, faciliterait la tâche pour aider les étudiants à discuter du film plus facilement.

b) Deuxième phase :

Préparer une série de questions qui servent de point de base pour la discussion du film en classe. Cette phase est consacrée surtout à l'expression orale.

c) Troisième phase :

La troisième phase consiste à faire des essais sur un thème donné du film, en utilisant le vocabulaire, proposé dans la première phase. Cet essai permet d'évaluer les acquis. Pour Rice, l'analyse d'une photo représentative d'une scène en particulier est un outil de travail très efficace, surtout pour les étudiants de niveau intermédiaire. Les citations d'un personnage ou l'analyse d'un passage constituent également des moyens très utiles à l'étude de la langue et de son registre.

Enfin Rice propose de montrer des films en français, sous-titrés en langue maternelle, à moins qu'il ne s'agisse d'étudiants de niveaux très avancés. En ce qui concerne les sous-titres, Rice a une opinion claire :

Cacher les sous-titres rend la compréhension souvent très difficile et donc la discussion en classe ennuyeuse (les étudiants ne parleront pas d'un film qu'ils n'ont pas compris). De plus, entendre les mots français et lire leur traduction anglaise simultanément permet aux étudiants d'assimiler la langue sans effort, et cette pratique élimine le risque de découragement, fréquent face à une langue ardue, des accents inconnus, et du vocabulaire parfois argotique ou familier. Les étudiants trouveront une carte de France indiquant les lieux mentionnés dans les films, deux sections de vocabulaire général ainsi qu'un lexique français-anglais pour les aider (Rice, 1999 : préface).

Il est évident qu'il faut que nous nous servions d'outils disponibles de nos jours pour faciliter la tâche aux apprenants : l'utilisation des sous-titres est un des ces outils. Un excès d'information : lexique inconnu, structures grammaticales difficiles, et une information culturelle nouvelle peut déborder l'apprenant, qui au lieu de s'intéresser, perd son attention dans l'activité. Si nous ne savons pas gérer l'analyse d'un film en choisissant les aspects que

nous voulons traiter d'une manière sélective, nos étudiants vont perdre l'intérêt et ne vont pas apprendre ce que nous essayons de leur présenter d'une manière motivante.

Il est frustrant pour un professeur de langue de faire face à une classe muette ou peu motivée par les activités proposées. Nous sommes convaincus que cette méthode redonnera vie à la classe de français, le film étant un support extraordinaire pour ouvrir les étudiants à la culture et à l'histoire, et leur donner le goût de la langue et l'envie de communiquer (Rice, 1999 : préface).

Bien que la théorie de Rice à propos des sous-titres soit certainement valable, nous considérons que le fait d'avoir les sous-titres en langue maternelle, rend la tâche de regarder un film français très facile, et nous avons le risque d'avoir des étudiants qui ne se soucient que de lire les sous-titres et ne font pas attention à la langue cible parlée. Malgré ce fait, si nous avons des sous-titres dans la langue maternelle des étudiants, il faut avoir des exercices avant la visualisation et après la visualisation qui utilisent la langue-cible, de cette manière les étudiants feront attention à la langue parlée dans le film, parce qu'ils reconnaîtront le langage employé.

En ce qui concerne les expressions argotiques, ou le vocabulaire familier, nous sommes de l'avis qu'il est nécessaire d'enseigner ces expressions puisqu'elles reflètent d'une certaine manière l'interculturel. C'est une manière d'enrichir la classe de langue, de la rendre plus réelle, de préparer les étudiants à un séjour dans un pays francophone par exemple, et enfin de la rendre plus communicative et intéressante. À quoi cela sert-il d'enseigner un vocabulaire qui ne tient pas compte des expressions utilisées régulièrement dans la langue authentique ?

Dans sa méthode Rice offre des listes de vocabulaire en français avec la traduction en anglais. Ces longues listes de vocabulaire ne servent que de référence, comme un dictionnaire à consulter. Une fois le vocabulaire présenté, il y a des phrases à traduire (comme s'il s'agissait d'une méthode traditionnelle, la méthode de traduction). De plus, le vocabulaire n'a pas été pratiqué avec suffisamment d'*input* de manière que l'apprenant n'a pas eu l'opportunité d'acquérir le vocabulaire présenté avec au moins 3 ou 4 activités d'*input*, c'est-à-dire, avec 3 ou 4 activités où l'élève ne doit pas produire le vocabulaire déjà présenté mais avec lequel il doit seulement travailler (je l'aime/je ne l'aime pas, etc.).

Michèle Bissière offre une approche différente de celle de Rice dans sa méthode *Séquences. Intermediate French through Film* (2008). La discussion des films, la lecture des documents authentiques en rapport avec les thèmes des films, et les recherches sur Internet

constituent les axes de sa méthode. Après une introduction sur l'importance du cinéma comme forme d'art en France et une pratique du vocabulaire relatif au film, chaque chapitre est consacré à l'analyse culturelle, grammaticale et lexicale d'un film donné. Les activités de chaque chapitre se centrent sur différents aspects pour le développement des compétences orales et écrites :

- a) Discussion d'attentes sur le film à partir des affiches.
- b) Visualisation de la première séquence du film sans et avec son.
- c) Activités de pratique de vocabulaire sur le contexte du film.
- d) Organisation chronologique des éléments importants du scénario du film.
- e) Activités grammaticales sur un ou deux points grammaticaux par film.
- f) Étude et pratique des listes de vocabulaire en rapport avec le film visualisé.
- g) Lectures et recherches guidées sur un thème donné sur Internet.
- h) Visualisation des films avec sous-titres.
- i) Pratique orale à partir des questions de compréhension, d'analyse et de mise en rapport avec des thèmes proches de l'étudiant.
- j) Rédaction de l'autobiographie d'un personnage du film.

La méthode de Bissière est en somme une méthode extrêmement utile pour un cours de langue française et un bon exemple d'une exploitation pédagogique des films intégrant toutes les compétences nécessaires pour l'acquisition de la langue-culture.



---

### 3. L'enseignement de la grammaire et le vocabulaire à travers l'interculturel, l'input et l'output structuré

---



### 3. L'ENSEIGNEMENT DE LA GRAMMAIRE ET DU VOCABULAIRE A TRAVERS L'INTERCULTUREL, DE L'*INPUT* ET DE L'*OUTPUT* STRUCTURE

Vivre dans un monde globalisé implique la connaissance d'autres langues, d'autres cultures et d'autres modes de vie. Dans ce chapitre, nous tenons à présenter une méthode d'enseignement de la grammaire et du vocabulaire de manière communicative, tout en incluant l'aspect culturel de la langue cible.

Le but de ce chapitre est de montrer à quel point les exercices grammaticaux et lexicaux traditionnels peuvent être améliorés en les intégrant dans un contexte culturel. Nous nous attachons également à indiquer une série de principes à suivre afin de créer ce genre d'activités, dont nous allons montrer quelques exemples. Enfin, nous nous proposons d'offrir les outils nécessaires pour engager et motiver les étudiants dans l'apprentissage de la grammaire et du vocabulaire à partir d'un contexte culturel.

#### 3.1. L'ENSEIGNEMENT DU FLE

Dans un cours de FLE, nous tenons à employer une variété des méthodes pour que nos élèves aient de meilleurs résultats. El-Harrach (2006) considère que:

Plus on augmente la variété, l'hétérogénéité d'un système, plus ce système sera en principe capable de performances plus grandes du point de vue de ses possibilités de régulation, donc d'autonomie par rapport à des perturbations aléatoires de l'environnement (El-Harrach, 2006 : 176).

C'est précisément cette réflexion qui nous a motivées à développer une approche multidimensionnelle où les tâches, ainsi que les matériels, seront variés. Cette variété devrait permettre, en principe, d'encourager et de motiver l'apprenant afin qu'il puisse développer ses compétences linguistiques et culturelles.

Courtillon (2003) réfléchit sur le concept de la *perspective* suivie dans les méthodes choisies. Lorsque nous enseignons une langue, nous devons être conscients de la perspective que nous allons suivre : soit enseigner la langue comme ensemble de structures à acquérir (la forme), soit enseigner la langue comme instrument de communication. Pour enseigner une langue de manière efficace, il faut combiner ces deux perspectives, autrement nous accordons plus d'importance à la grammaire et à la correction des erreurs dans le premier cas ; ou bien, à la capacité de communication, malgré les erreurs, et à la motivation de l'étudiant dans le deuxième cas.

Courtillon réfléchit également à *l'unité didactique* et à la notion d'*éclectisme*. Elle semble censurer le fait que les enseignants choisissent, très fréquemment, leurs activités en fonction de leur intérêt et de leur aspect ludique afin de *varier pour varier*.

Le rôle du professeur est aussi analysé :

Il n'est plus pourvoyeur de connaissances, mais d'attention, d'aide et de recherche des moyens les plus aptes à faciliter l'acquisition de ce nouveau comportement linguistique qui doit être celui des élèves (Courtillon, 2003 : 111).

Dans notre expérience, nous avons constaté que les professeurs de langues ne suivent pas toujours des méthodes précises ; en revanche ils choisissent des activités ludiques pour amuser les étudiants dans leurs cours de langue. Il est primordial que l'on structure les contenus à enseigner, tout en considérant la manière dont l'étudiant apprend, afin de l'aider à assimiler ces contenus de la manière la plus adéquate.

Courtillon nous propose de nous éloigner des manuels de langue *peu communicatifs* qui « comportent en général des exercices axés sur un point grammatical et sont insérés dans des minialogues peu probables » (2003 : 115). Comme option, l'auteur propose de préparer des thèmes à partir d'un tableau

grammatical et d'attribuer ces thèmes à des groupes d'étudiants. Quelques thèmes proposés sont : *trouver du travail, être à la mode, passer des vacances agréables, se distraire le soir ou le dimanche, écrire un slogan pour un magazine de mode, réaliser un dépliant pour une agence touristique, élaborer le dépliant d'une agence pour l'emploi et donner des conseils à un ami qui s'ennuie le dimanche*. Nous considérons cette idée valable puisque ces thèmes ont un élément de culture qui est absent dans certains manuels de langue. Ils approchent l'apprenant de la réalité de la langue cible.

L'auteur met un point final à ce parcours avec la notion *d'enseignement explicite et implicite de la grammaire*. D'après Bertocchini et Costanzo (2008 :184), *l'enseignement implicite* est l'enseignement du fonctionnement grammatical sans expliciter les règles et sans utiliser de métalangage, tandis que *l'enseignement explicite* fait référence à des règles et utilise le métalangage.

Courtyllon explique l'importance d'un enseignement implicite si l'on veut rendre l'apprenant capable de produire la langue. Le danger de l'enseignement explicite est qu'il permet la connaissance des règles et leur fonctionnement dans la langue mais rend plus difficile la production orale.

La connaissance des règles peut être implicite ou explicite. La connaissance implicite de l'immigré lui permet de parler la langue. La connaissance explicite du linguiste ne lui permet pas de parler la langue, s'il ne l'a pas pratiquée (Courtyllon, 2003 : 118).

Nous appuyons cette constatation à laquelle nous voudrions ajouter l'importance d'un référent grammatical explicite. Nous proposons un enseignement implicite avec, par exemple, la présentation d'un paradigme verbal comme référent qui aiderait l'apprenant à assimiler davantage la structure que nous voulons enseigner, une fois qu'il l'a reconnue. Lors de la présentation d'une nouvelle structure, disons le passé composé par exemple, nous allons introduire les trois premières personnes du passé composé avec le verbe *avoir* d'abord, pour éviter de confondre l'apprenant avec trop de formes verbales. Même si nous ne pratiquons que trois personnes dans une première séance, nous pouvons diriger l'apprenant vers le paradigme verbal complet qui lui servira de référent grammatical.

### 3.1.1. L'APPROCHE COMMUNICATIVE

Tardieu (2008) définit la didactique des langues avec quatre mots clés : *communication, culture, méthodologie, évaluation*.

D'après cet auteur, les caractéristiques fondamentales de l'approche communicative sont les suivantes (Tardieu, 2008 : 24) :

- a) Authenticité de l'*input* (textes de support, iconographie, etc.).
- b) Authenticité de la communication en classe : activités fondées sur les jeux de rôle et le déficit d'information.
- c) La prééminence du message sur la forme.
- d) La prise en compte progressive d'une certaine complexité de la langue (dimensions linguistique, fonctionnelle, culturelle et socioculturelle).

À présent, l'enseignement des langues est basé en majeure partie sur l'approche communicative. Cette approche a beaucoup d'avantages, entre autres, le fait qu'elle présente de nombreuses opportunités d'être exposé à de l'*input*. L'*input* est l'information linguistique nouvelle, en langue cible, compréhensible pour l'étudiant. Ainsi, les programmes d'échanges à l'étranger réussissent parce que l'apprenant est complètement immergé dans la langue et son contexte ; il a de nombreuses opportunités d'écouter un *input* contextualisé qui l'aide à acquérir la langue de manière plus efficace. L'acquisition réussie de la langue semble liée aux opportunités qui s'offrent à l'apprenant d'interagir dans des échanges d'*input* contextualisés, compréhensibles et authentiques.

La méthode communicative est née en « réponse à un besoin d'enseigner une langue plus authentique, dans des contextes culturellement et sociologiquement plus réalistes, tout en ménageant une place importante à la réflexion grammaticale garante d'une certaine autonomie d'apprentissage ». Cependant, Tardieu signale que la méthode communicative ne s'est pas vraiment détachée de la méthode précédente : la méthode audiovisuelle. Dans l'approche communicative on continue d'utiliser des exercices structuraux en contexte à partir des jeux de rôle rigoureusement formatés et il y a une prépondérance accordée à la mémorisation de la langue.

Dans bien des écoles, l'anglais est enseigné comme on nous le recommandait de le faire au collège il y a vingt ans. Pas de réflexion, mais de la mémorisation de phrases conçues comme des blocs lexicalisés (Tardieu, 2008 : 40).

Il est vrai que la méthode communicative reste toujours ancrée dans les méthodes traditionnelles, notamment en ce qui concerne les activités de type grammatical où les apprenants doivent remplir des espaces blancs avec la forme verbale qui correspond, dans une phrase qu'ils n'ont pas besoin de comprendre. Nous avons constaté plusieurs fois cette tendance, voire dans les manuels les plus récents. Lorsque nous consultons des ouvrages tels que *L'expression française écrite et orale* de PUG (2002) ou *Exercices de grammaire en contexte* d'Hachette (2001) nous retrouvons avec regret des exercices traditionnels où il est seulement nécessaire de compléter des phrases avec les formes qui conviennent sans avoir à comprendre le contexte. À titre d'exemple nous avons relevé l'activité 8 de la page 16 du manuel *Exercices de grammaire en contexte* où il faut conjuguer les verbes à l'imparfait.

*La coupe du monde de football 1998*

*Le soir de la victoire de la France, les Champs-Élysées \_\_\_\_\_ (être) en folie. Il y \_\_\_\_\_ (avoir) une foule incroyable. Des millions de personnes \_\_\_\_\_ (chanter), \_\_\_\_\_ (crier), \_\_\_\_\_ (boire), \_\_\_\_\_ (danser). Des gens \_\_\_\_\_ (pleurer) de bonheur, d'autres \_\_\_\_\_ (s'embrasser). On \_\_\_\_\_ (partager) le même bonheur. C' \_\_\_\_\_ (être) fantastique !*

Certainement le texte à trous est doté d'un contexte (« la victoire de France dans la coupe du monde de football 1998 »), mais est-ce que ce contexte est vraiment le centre d'attention de l'activité ? Ou plutôt les formes de l'imparfait de l'indicatif ? Est-ce que cette activité assure une compréhension du contexte ainsi que la forme grammaticale de l'imparfait ?

Nous avons vérifié cette pratique maintes fois, et nous la censurons par son inefficacité : pratiquer une structure quelconque dans un contexte compréhensible et communicatif, qui reste pourtant annexe et inexploité. Pour remédier à cette pratique

nous proposons donc la méthode de *l'input structuré* que nous aborderons dans ce chapitre.

D'après James F. Lee et Bill Van Patten dans leur ouvrage *Making Communicative Language Happen*, le concept de *méthode*, soi-disant communicative, n'inclut pas nécessairement un traitement communicatif de la grammaire. C'est-à-dire que la grammaire est déguisée dans un costume qui a l'air d'être communicatif mais qui ne l'est en aucun sens (par exemple dans la *méthode audio-linguistique*). Pour une classe déterminée, où il faut apprendre un temps verbal, par exemple, le professeur, sous prétexte communicatif, prépare des questions fondées sur l'excuse de revoir une certaine structure ou un temps verbal déjà appris. Les étudiants se rendent compte de cette stratégie et se détachent du groupe sans s'intégrer dans la discussion, à moins que cette communication ne fasse partie de leurs vies, de leurs réalités :

If learners discern that the manipulation of forms is at the heart of an exercise, they focus on such manipulation (Lee, James F, 2000: 8).

Si les apprenants se rendent compte que la manipulation des formes est au cœur de l'exercice, ils vont se concentrer sur cette manipulation.

C'est-à-dire qu'ils feront l'exercice de manière correcte tout en ne considérant que la forme et non pas le contenu, en dépit de la communication. Ce serait différent si l'exercice s'intéressait au contenu et la forme, aux connexions entre forme et signification, sans que la forme soit le prétexte de la présentation de ce contenu.

### 3.1.2. LES LIMITATIONS DE L'APPROCHE COMMUNICATIVE

Swain (1985, 1998) et d'autres chercheurs ont étudié l'acquisition du français dans des cours d'immersion à Toronto au Canada. Ces études ont montré que, malgré la riche information linguistique et les opportunités pour communiquer, les apprenants n'ont pas atteint un niveau adéquat dans leur compétence communicative. Leur recherche a montré que la quantité d'*input* à laquelle les étudiants sont exposés ne résulte pas en un niveau acceptable dans leurs compétences linguistiques, notamment grammaticales. Il y a eu par conséquent de nouvelles recherches (Ellis, 1994, 1996, 2002, 2008 et Van Patten, 1993, 1996, 2003) qui prônent l'enseignement de la grammaire de manière communicative et significative. Dans notre étude, nous

proposons d'intégrer la méthode de *l'input structuré* (IS) dans nos cours de langues afin de favoriser la compétence grammaticale que la méthode communicative a négligée.

### 3.2. L'INPUT ET L'OUTPUT

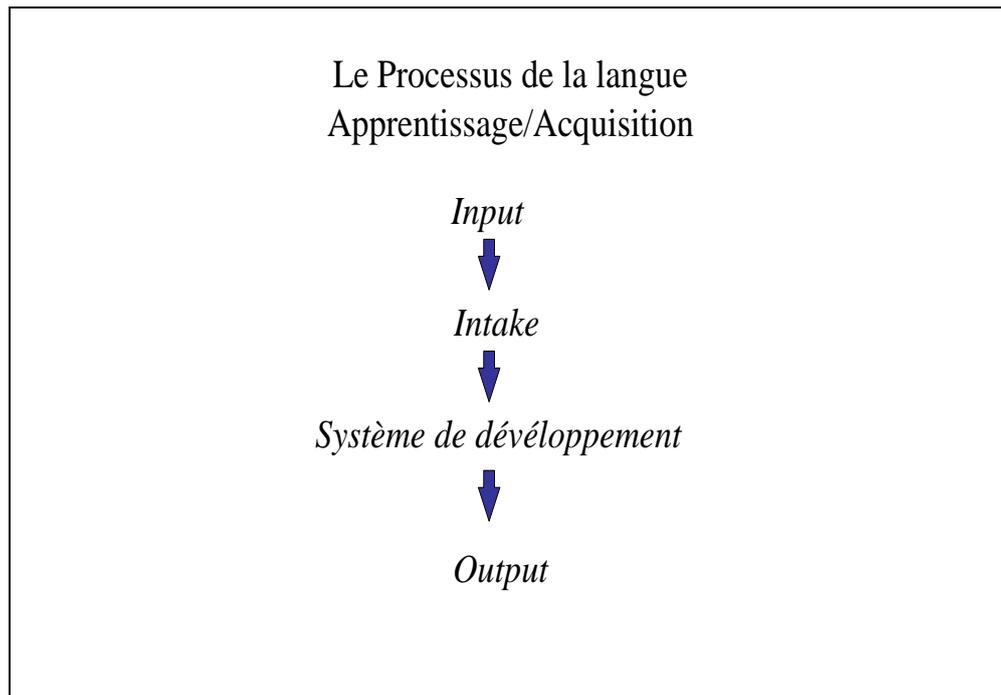
Le concept d'*input* a été présenté par Stephen D. Krashen dans les années soixante-dix. Pour lui, la seule manière de devenir compétent en langues et de les acquérir de manière réussie est par le biais d'un *input compréhensible*, c'est-à-dire, d'une information linguistique compréhensible : vocabulaire, structures grammaticales, etc. Dans l'approche de Krashen, il est nécessaire de présenter une quantité suffisante d'*input* avant de pouvoir demander à l'apprenant de produire cette langue (*output*).

Krashen (1981, 1985, 1997) formule dans sa théorie, *l'Approche Naturelle* : « La théorie actuelle d'acquisition de la langue considère que nous apprenons la langue d'une seule manière, lorsque nous comprenons un message, c'est-à-dire, quand nous obtenons un *input* compréhensible ».

C'est ainsi que les enfants acquièrent la langue naturellement, et c'est également la raison pour laquelle les programmes d'échange à l'étranger réussissent si bien : parce que l'apprenant est situé dans un contexte qui favorise les opportunités d'être exposé à un *input* significatif. Gass (1997) affirme que « le concept d'*input* est peut-être le concept le plus important dans l'acquisition d'une langue étrangère ». Quant à Larsen-Freeman (1991) il considère que « tous les cas d'acquisition de la langue maternelle et étrangère réussis sont caractérisés par la disponibilité d'un *input* compréhensible » (Larsen-Freeman et Long, 1991: 142).

#### 3.2.1. LE PROCESSUS D'ACQUISITION DE LA LANGUE

Le processus naturel d'acquisition d'une langue pourrait se représenter ainsi :



(Tableau 1)

- a) *Output* : langue produite sous forme écrite ou orale.
- b) *Système de développement* : collection de l'information sur la langue apprise emmagasinée sur le cerveau.
- c) *Intake* : stimulus externe qui s'introduit dans le système de développement.
- d) *Input* : stimulus linguistique externe sous forme écrite ou orale.

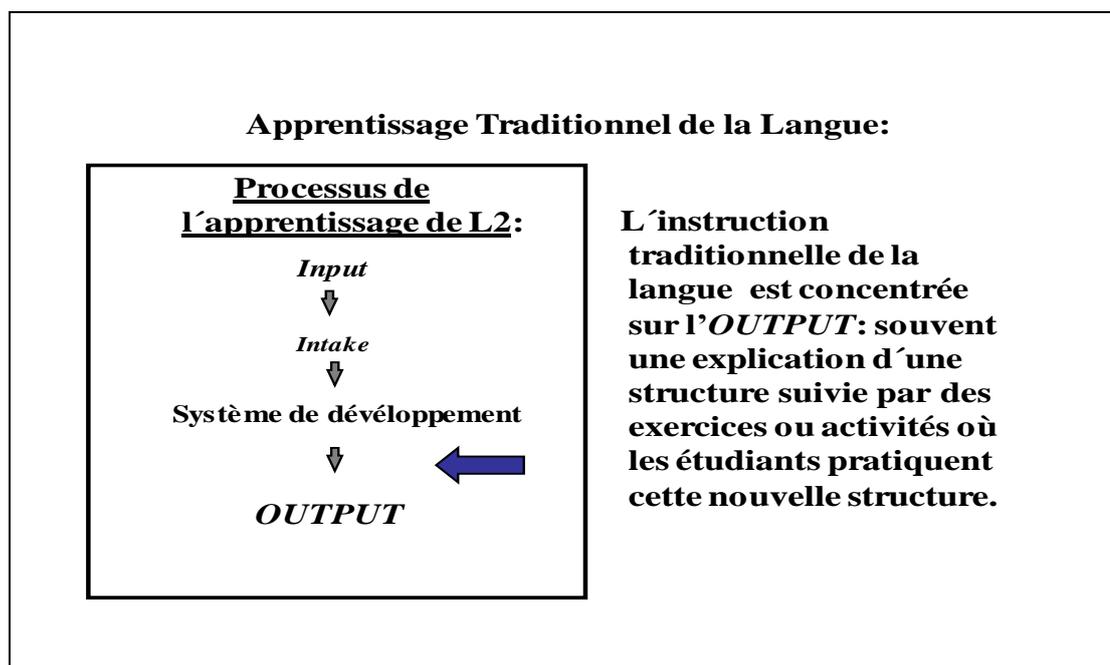
Comme nous pouvons constater, suivant le schéma précédent (Tableau 1), le processus d'acquisition d'une langue dépend absolument de l'*input*, c'est-à-dire de l'information linguistique qui nous est transmise d'une manière orale ou écrite. Cette information, compréhensible pour l'apprenant (*intake*), après une répétition des stimuli linguistiques devient une partie de notre système de développement et finalement, une fois acquise permet à l'apprenant de la produire (*output*).

Ce processus pourrait être comparé à celui de la construction d'un puzzle. Les nouvelles parties du puzzle constitueraient l'*input* : la nouvelle information. Pour pouvoir construire notre puzzle, il nous faut comprendre les différentes parties qui le constituent (*intake*), afin de placer ces parties à l'endroit qui leur correspond. Une fois que nous avons toutes les pièces et que nous avons compris quelle est leur place, nous

les situations pour construire notre puzzle (*système de développement*). Finalement, lorsque notre puzzle est construit, nous sommes prêts à le décrire ou à l'exposer (*output*). La langue étrangère est acquise selon un processus analogue.

Cependant, on trouve, que ce soit actuellement ou traditionnellement, une différence dans ces principes (*Input, Intake, Output*) dans la manière de concevoir ce processus.

Traditionnellement, les activités sont centrées sur l'*output*, c'est-à-dire sur la maîtrise de l'étudiant dans la production de l'information linguistique apprise à travers des exercices formels.



(Tableau 2)

Dans l'enseignement traditionnel, ce système naturel d'acquisition de la langue était négligé ; les apprenants de la langue seconde n'avaient pas l'opportunité d'acquérir la langue à travers l'*input*. Bien au contraire, ils recevaient l'explication d'une certaine structure et tout de suite après, ils faisaient des exercices de pratique de la structure décontextualisée. Dans ce type d'exercice, les apprenants produisaient cette structure avant qu'elle ne soit acquise. Ainsi, les apprenants employaient la forme avant que le système de développement ne soit construit grâce à l'*input*. C'est à cause de cela que la structure grammaticale n'arrivait pas à faire partie du système de développement et qu'elle n'était par conséquent pas acquise. Les activités étaient basées sur l'*output* (Tableau 2), qui était la partie plus importante du processus, et sur

la maîtrise de l'apprenant à produire (*output*), de la manière la plus correcte possible, l'information linguistique apprise à travers des exercices formels.

D'ailleurs, les exercices de pratique se concentraient sur la forme et non pas sur le contenu. Les apprenants ne devaient pas comprendre la phrase pour arriver à bien faire l'exercice. Dans le Tableau 3<sup>1</sup>, le Tableau 4<sup>2</sup> et le Tableau 5<sup>3</sup> nous pouvons constater cette insuffisance dans trois exemples typiques d'activités traditionnelles relevées de deux manuels de langue actuels choisis au hasard. Le manuel américain (2007) et le manuel français (2006) témoignent de cette pratique traditionnelle qui est toujours répandue dans l'enseignement de la grammaire de la langue étrangère.

---

<sup>1</sup> BLOOD, Elizabeth; MOBAREK, Yasmina (2007: 72). *Intrigue. Langue, culture et mystère dans le monde francophone*, New Jersey, Pearson Education.

<sup>2</sup> BERTHET, Annie ; HUGOT, Catherine ; KIZIRIAN, Véronique; SAMPSONIS, Béatrix; WAENDENDRIES, Monique (2006 : 23). *Alter ego, Méthode de français A2*, Paris, Hachette français langue étrangère.

<sup>3</sup> BERTHET, Annie ; HUGOT, Catherine ; KIZIRIAN, Véronique; SAMPSONIS, Béatrix; WAENDENDRIES, Monique (2006 : 83). *Alter ego, Méthode de français A2*, Paris, Hachette français langue étrangère.

**2.30 Qu'est-ce qui s'est passé ?** Pendant le dîner au restaurant, Jean-Louis continue à poser des questions à propos du manuscrit perdu de Laclos. Finalement, Claire décrit sa visite chez Sandrine Fontenot-Chardin, mais sans divulguer tous les détails parce qu'elle se rappelle l'avertissement de Sandrine : «Méfiez-vous, mademoiselle !» Conjuguez les verbes entre parenthèses au **passé composé**. (Attention : c'est une femme qui parle ! Faites l'accord !)

Bon, ce matin, je (se lever) \_\_\_\_\_ à 8h et je (descendre) \_\_\_\_\_ à la grande salle. Je (prendre) \_\_\_\_\_ le petit déjeuner à l'hôtel. Philippe (servir) \_\_\_\_\_ des beignets et du café au lait à moi et à deux autres clients. Est-ce que tu (rencontrer) \_\_\_\_\_ ce couple marocain qui est à l'hôtel depuis hier ? Non ? Enfin, ensuite des touristes italiens (arriver) \_\_\_\_\_ à la réception et Philippe (partir) \_\_\_\_\_. Alors, nous (boire) \_\_\_\_\_ nos cafés, et je (quitter) \_\_\_\_\_ l'hôtel vers 9h.

Je (décider) \_\_\_\_\_ d'aller d'abord à la bibliothèque pour parler à nouveau avec les bibliothécaires. Ils (ne... jamais, trouver) \_\_\_\_\_ le volume d'enregistrement des naissances (*birth registry*) qui manquait. Pourtant, une bibliothécaire (découvrir) \_\_\_\_\_ le nom et l'adresse de Sandrine Fontenot-Chardin dans un site généalogique sur Internet. Je (rester) \_\_\_\_\_ à la bibliothèque quelques heures. Puis, je (décider) \_\_\_\_\_ d'aller directement à l'adresse, car je n'avais pas le numéro de téléphone. Je (frapper) \_\_\_\_\_

(Tableau 3)

### > Le passé composé et l'imparfait pour raconter une rencontre passée

#### 2. Complétez avec les verbes entre parenthèses aux temps qui conviennent.

a. Je ... (assister) au mariage d'un ami. De loin, je ... (apercevoir) la fine silhouette d'une femme ; en fait elle ... (ne pas faire partie) des invités, mais elle ... (être) photographe pour la cérémonie. Elle ... (s'approcher) pour photographier notre petit groupe : à cet instant, je ... (sentir) un déclic dans mon cœur. Un peu plus tard, dans la soirée, je lui ... (proposer) de nous revoir le lendemain. C'est comme ça qu'elle ... (entrer) dans ma vie. Nous ... (rester) ensemble plus de dix ans.

b. Ce ... (être) l'été, nous (être) en vacances au bord de la mer avec mes parents et ma sœur. Nous ... (dîner) dans un restaurant quand tout à coup ma sœur ... (reconnaître) une de ses collègues dans la salle. Elle ... (aller) la saluer puis elle ... (venir) nous la présenter. Immédiatement, je ... (sentir) mon cœur qui ... (battre) et je ne pas ... (dire) un mot de toute la soirée. Heureusement, le lendemain, on ... (se revoir) et on ... (ne plus se quitter).

(Tableau 4)

**> Exprimer le but****2. Complétez avec *afin de – pour – afin que – pour que*.**

- a. Je pars à l'étranger ... construire un nouveau centre médical.
- b. Notre association développe l'agriculture locale ... toute la population puisse manger.
- c. Vous désirez travailler dans une ONG ... vous sentir utile.
- d. On a construit un hôpital ... la population puisse être soignée.
- e. Nous venons d'ouvrir une école dans ce pays ... les enfants apprennent à lire et à écrire.
- f. La Croix-Rouge a reçu de l'argent ... venir en aide aux plus pauvres.

**> Le conditionnel pour présenter un projet****3. Mettez les verbes au conditionnel.**

*Nous voulons ouvrir un centre pour les personnes en difficulté.*

- a. On les (accueillir) 24 heures sur 24.
- b. On leur (offrir) un repas.
- c. Elles (pouvoir) se reposer.
- d. On les (écouter).
- e. Nous (chercher) ensemble des solutions.
- f. Des spécialistes les (aider) dans la recherche d'un emploi.

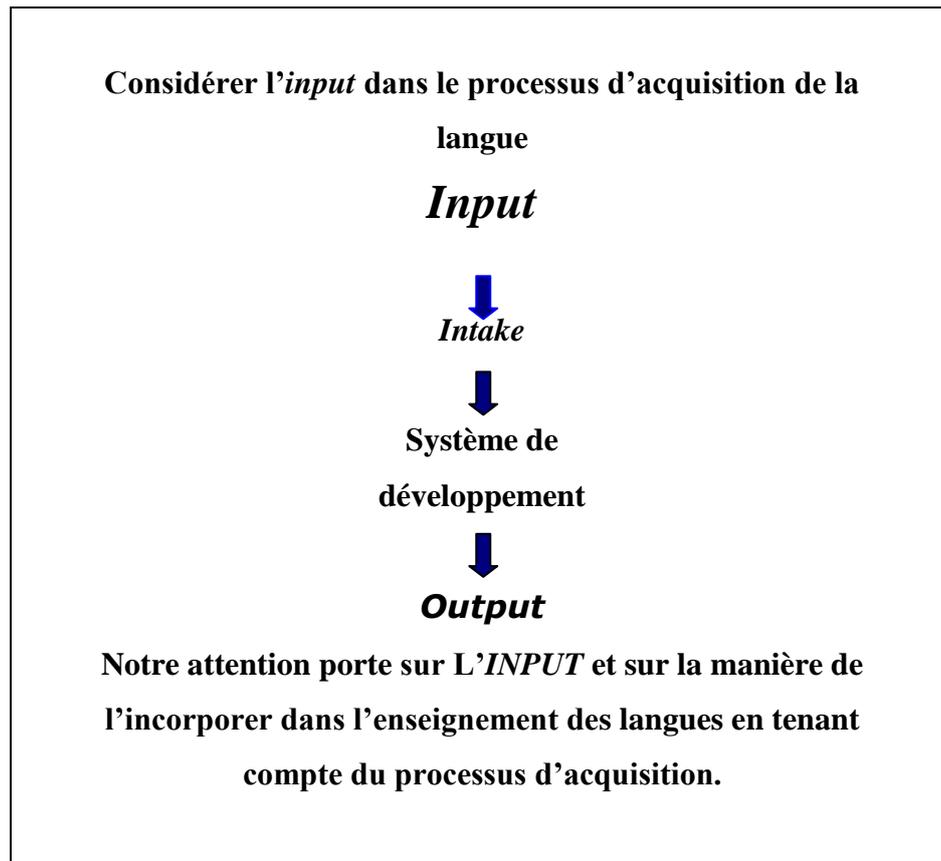
**> Imaginer une situation hypothétique, irréaliste****4. Mettez les verbes aux temps qui conviennent.**

- a. Si je (pouvoir) je (jouer) au loto humanitaire.
- b. Tout (aller) mieux si les pays riches (être) plus généreux.
- c. Si chaque personne (donner) 1€ à une ONG, la pauvreté (être) moins grande.
- d. Si tu (économiser) un peu d'argent, tu (pouvoir) faire un don à une association.
- e. Si vous (choisir) d'aider une ONG, vous (avoir) un comportement responsable.

(Tableau 5)

Ces activités visent seulement la forme des verbes au passé composé (Tableau 3) et conditionnel (Tableau 5) et la pratique des verbes au Passé composé et l'Imparfait (Tableau 4). Afin de pouvoir compléter les activités il n'est nécessaire de comprendre le message d'aucune des phrases. Il s'agit des activités mécaniques, c'est-à-dire qu'il y a seulement une réponse possible et qu'il n'est pas nécessaire de comprendre la signification de la phrase pour la compléter. En plus, il ne faut même pas lire la fin de la phrase pour faire l'exercice. D'ailleurs, nous pouvons ignorer tout sauf le sujet. Les apprenants constamment soumis à ce type d'exercice s'habituent à ne pas devoir comprendre les phrases et quand ils sont exposés à des exercices plus significatifs, où ils doivent compléter une phrase avec la forme verbale correcte et ils ont plusieurs choix verbaux, ils sont frustrés et perdent leur confiance.

Il s'agit d'un exemple qui démontre le lien très faible qui existe parfois entre la théorie des recherches linguistiques et la salle de classe. Une classe orientée à la pratique communicative ne peut pas être dirigée par la pratique d'une grammaire décontextualisée. Notre attention portera donc sur l'*input* (Tableau 6).



(Tableau 6)

### 3.2.2. L'*INPUT* STRUCTURE

L'*input structuré* (Lee & Van Patten, 2003) désigne un *input* planifié qui force l'apprenant à atteindre la connexion entre forme (par exemple, la forme grammaticale : « je suis allé ») et sa signification (ici le passé). L'enseignement traditionnel se focalisait souvent sur la forme ou sur la signification mais non pas sur la signification de cette forme.

Bill Van Patten a présenté le modèle le plus complet d'*Input processing*, dans la recherche d'acquisition d'une langue étrangère. Dans sa recherche, Van Patten (1993, 2003) a établi quelques principes pour décrire la manière dont les apprenants acquièrent une langue, en tenant compte des erreurs qu'ils commettent, afin de préparer des activités qui tentent d'y remédier à ces possibles erreurs. Le fait de connaître les paramètres de ces erreurs permet de préparer des activités qui visent à la pratique des structures susceptibles de poser le plus de problèmes. L'*input structuré*

est une méthode qui présente délibérément ces formes aux apprenants de façon à ce que l'acquisition soit faite de la manière la plus correcte possible.

Les activités d'*input* structuré sont le moyen délibéré de faire remarquer aux étudiants les formes cibles à étudier et de les acquérir.

SI (structured *input*) activities are a deliberate attempt to push the learners to notice and subsequently process target forms that might otherwise go unnoticed, [...] utterances that are structured to benefit the learner more than raw (unstructured) *input* (Farley, 2004: 12).

Les activités d'*input* structuré, IS, sont une manière délibérée de pousser les apprenants à remarquer et à acquérir les formes cibles qui, autrement, resteraient inaperçues [...].

Le but de cette approche pédagogique d'acquisition des langues est non seulement de viser les formes grammaticales, mais aussi de modifier les stratégies d'acquisition erronées.

Nous pouvons trouver un exemple de ce genre de stratégies dans un contexte très fréquent dans l'enseignement de langues : un enseignant prépare une situation où les apprenants doivent utiliser le passé composé à l'oral, mais au moment de s'exprimer, ils emploient le présent de l'indicatif. Dans cet exemple, les activités utilisées pour enseigner et pratiquer le passé composé ont visé surtout la forme des verbes plutôt que la manière dont cette forme exprime une signification. La connexion forme-signification n'a donc pas été établie pour les apprenants d'une manière claire. Un exemple d'une activité d'IS est présenté dans le Tableau 7.

#### Activité A <sup>4</sup>

Hier ou aujourd'hui? Vous allez écouter des phrases qui décrivent quelques activités que quelqu'un a faites hier et quelques activités faites aujourd'hui. Écoutez les phrases et identifiez si l'activité écoutée est une activité d'hier ou d'aujourd'hui. Encerclez la réponse correcte.

<sup>4</sup> FARLEY, Andrew. *Grammar Instruction for the Acquisition Oriented Classroom*. Présentation Power Point à la Conférence d'ACTFL. Chicago, Novembre, 2005 (Matériel envoyé par l'auteur pour notre travail recherche).

*Quelqu'un...*

- |         |             |
|---------|-------------|
| 1. Hier | Aujourd'hui |
| 2. Hier | Aujourd'hui |
| 3. Hier | Aujourd'hui |

Activité B

*Est-ce que tu penses que ce garçon était un garçon sage hier ? \_\_\_\_*

Le passage lu par le professeur : Lisez ces phrases seulement une fois. Demandez une réponse après chaque phrase.

*Ce garçon...*

1. ....fait le ménage.
2. ....donne du chocolat au chien.
3. ....a copié les devoirs de mathématiques

(Tableau 7)

Cette activité a les caractéristiques suivantes, elle :

- a) présente à l'apprenant une nouvelle connexion forme-signification simultanément.
- b) évite les paradigmes [conjugaisons verbales].
- c) maintient au minimum l'information explicite donnée aux étudiants [Information explicite = explication grammaticale].
- d) permet des activités contextualisées et communicatives ultérieures qui se centrent sur un seul aspect.
- e) ne permet pas plus d'une connexion forme-signification : *Hier = a copié/ Aujourd'hui = donne, fait.*
- f) se concentre sur le passé composé par opposition au présent dans la troisième personne du singulier uniquement.

Dans cette activité, il y a clairement une connexion entre forme et sens. Dans la première partie de l'activité, l'apprenant a besoin de prêter attention au passage lu par le professeur afin de différencier entre le passé composé et le présent pour pouvoir répondre aux catégories : *hier, aujourd'hui*. La forme du verbe indique la signification intentionnelle.

Bien que l'on puisse considérer la première partie de l'activité comme un exercice qui pourrait être accompli sans viser la signification de la forme, la question qui suit (*Est-ce que tu penses que ce garçon était un garçon sage hier ?*) force l'apprenant à faire attention à la signification du reste des phrases : l'apprenant doit décider si cette personne en particulier était un garçon sage hier. En créant l'attente de toujours nous centrer sur la signification, nous allons créer l'habitude de faire attention à la forme et sa signification. L'apprenant fera la connexion entre forme (ici le présent et le passé composé) dans un contexte, et sa signification (le présent utilisé pour parler d'*aujourd'hui* par opposition au passé composé utilisé pour parler d'*hier*).

### 3.2.3. OBJECTIFS DES ACTIVITES D'INPUT STRUCTURE

Comme nous l'avons déjà suggéré, IS est une méthode alternative aux stratégies d'acquisition fautives qui mènent les apprenants à ignorer les connexions entre forme et signification.

Lee et Van Patten (2003) définissent l'*input structuré* comme « l'*input* qui est manipulé de manière à pousser les apprenants à devenir dépendants de la forme et de la structure afin d'accéder à la signification et de privilégier la structure dans l'*input* offrant ainsi une meilleure chance de le repérer » (Lee et Van Patten, 2003: 142).

### 3.2.4. GUIDE POUR LE DEVELOPPEMENT D'ACTIVITES D'INPUT STRUCTURE

La plupart des manuels de classe ne contiennent pas ce type d'exercices. Ces principes sont donc l'instrument nécessaire pour créer nos propres activités d'*input structuré*. Van Patten en propose six principes :

- a) Présenter un seul aspect à la fois : il n'est pas nécessaire de présenter tout un paradigme. Il est souhaitable, selon l'*input structuré* de présenter juste une forme verbale : [3<sup>ème</sup> personne du singulier, par exemple], et non pas toutes les personnes. De même, il est préférable de limiter l'*input* et d'utiliser une

fonction ou règle à la fois pour éviter la confusion chez l'apprenant [les règles d'emploi du passé composé et de l'imparfait, par exemple].

- b) La signification, le sens doivent être au centre de l'activité : si à un moment donné les étudiants doivent faire attention à la forme et non pas au contenu, il ne s'agit plus d'une activité d'*input* structuré. Les activités qui s'enchaînent aident à centrer l'activité sur le contenu. Nous devons vérifier que nos activités se centrent sur la connexion forme-signification.
- c) Aller du niveau de la phrase au discours : commencer avec les activités d'*input* structuré qui contiennent des phrases courtes et puis suivre au niveau du paragraphe. Il est nécessaire d'écourter le paragraphe au début de ce type d'activités.
- d) Il faut utiliser de l'*input* oral et écrit : les activités d'*input* sont beaucoup plus efficaces si l'on alterne l'*input* oral et écrit.
- e) Être actif : les apprenants doivent faire quelque chose de l'*input* ; ils ne peuvent pas rester passifs. Ils peuvent indiquer leur compréhension en choisissant des images, par exemple, ou en décidant si une proposition est vraie ou fausse, probable ou improbable, ils peuvent fournir de l'information, etc.
- f) Ne pas oublier le processus des problèmes psycholinguistiques : il faut éviter que les élèves ne pratiquent des stratégies non-optimales. Il y a plusieurs problèmes majeurs dans le processus d'acquisition. Il s'agit des stratégies d'apprentissage non-optimales employées par les apprenants en L2 voire L1 — stratégies qui permettent aux apprenants de comprendre la forme sans saisir la signification.

### 3.2.5. L'OUTPUT STRUCTURE

L'*input* nous a aidés à préparer l'acquisition mais il ne suffit pas à développer la maîtrise de l'étudiant pour mettre en pratique les structures présentées dans un contexte communicatif.

Le fait que l'apprenant ait réussi à incorporer une structure donnée dans le système de développement n'est pas suffisant. Avoir incorporé des formes ne veut pas dire que ces formes vont lui être accessibles ultérieurement. D'ailleurs, il est évident que les apprenants acquièrent généralement des informations grammaticales qu'ils ne

sont pas capables d'employer plus tard dans un contexte communicatif. Ils n'ont pas eu d'opportunités de produire ces structures dans l'enseignement à travers l'*input*.

Grâce à l'*input* structuré les apprenants acquièrent les formes et les structures connectées à leur signification ; grâce à l'*output* structuré ils auront l'opportunité de pratiquer ces formes et structures dans un contexte donné qui se focalise sur la correction et la possibilité de parler couramment en L2. De ce fait, les apprenants ne doivent pas seulement construire leur système de développement mais ils ont aussi besoin d'opportunités pour créer de l'*output* et travailler la correction pour arriver à parler couramment.

Bien que l'*output* soit une partie indispensable en l'enseignement de la langue, nous remarquons un abus dans les manuels de langue, où les leçons se centrent presque exclusivement sur la production des structures grammaticales ou du vocabulaire. Est-ce que ces exercices centrés sur l'*output* conduisent à un niveau plus acceptable de correction de la langue chez les apprenants ? Nous considérons que les exercices mécaniques, qui ne requièrent pas la compréhension du sens de l'exercice, n'aident pas à atteindre un niveau adéquat de production de la langue. Par contre, les exercices communicatifs et significatifs, où il faut comprendre l'exercice et ce que l'on dit, conduisent à une meilleure production de la deuxième langue.

Quant aux activités d'*output*, elles ont deux caractéristiques principales :

- a) Elles requièrent l'échange d'une information précédemment inconnue.
- b) Les apprenants doivent accéder à une forme ou structure particulière pour pouvoir exprimer un sens.

Le guide de développement de ces activités est presque similaire à celui de l'*input* structuré. La seule différence ici est que nous sommes au stade de production et non d'incorporation des nouvelles formes. Les caractéristiques principales sont donc les suivantes :

- a) Présenter un aspect à la fois.
- b) La signification est au centre de l'activité.
- c) Aller de la phrase au discours.
- d) Utiliser de l'*output* oral et écrit.
- e) Les apprenants doivent répondre au contenu de l'*output*.

- f) L'apprenant doit avoir quelque connaissance de la forme ou structure.

### 3.2.6. CLASSIFICATION DES POSSIBLES PROBLEMES PSYCHOLINGUISTIQUES

Comme nous l'avons signalé, il faut tenir compte des problèmes psycholinguistiques de l'acquisition de la langue pour faire en sorte qu'elle soit repérée plus facilement et par conséquent susceptible d'être acquise. D'après notre expérience, il s'agit de quelques règles nécessaires à la création d'un exercice lexical ou grammatical qui, en outre, aident à la construction mentale du système linguistique.

Van Patten et Lee ont présenté les principes considérés comme étant les plus importantes :

- a) *Primauté de la signification* : les apprenants d'une langue intériorisent et retiennent la signification avant la forme.
- b) *Préférence lexicale* : les apprenants s'appuient sur les termes lexicaux et non pas sur les formes grammaticales pour extraire un sens.
- c) *Le principe de la localisation dans la phrase* : les apprenants ont tendance à intégrer les formes placées en début ou en fin de phrase aux dépens de celles du milieu.
- d) *Le Principe du premier nom* : les apprenants ont tendance à considérer le premier nom ou pronom comme le sujet de la phrase.

La stratégie à suivre est celle de l'*input* structuré; il faut l'appliquer de manière à ce que les apprenants dépendent de la forme et de la structure pour arriver à un sens. Nous appliquerons cette stratégie dans la plupart des exercices grammaticaux de nos unités didactiques.

### 3.2.6.1. PRIMAUTE DE LA SIGNIFICATION

Activité 1 : Encerchez les formes du participe passé.

- *Daria est allée à une classe à l'Université. Elle s'est dit « Sont-ils en train de me vendre de l'huile de serpent ? Ou c'est moi qui n'entends pas bien ? » Le présentateur a parlé de nouvelles techniques pour se centrer sur la grammaire.*

- *Daria sest allés à une fetalya de l'université. Elle s'est esspouté elle même « Sont-ils dillets vendre de billou vipperine ? Ou c'est moi qui n'evorge pas buptem ? Le rhenocœur a prosticolé.....*

Cet exercice de Van Patten (2003) ne tient pas compte de la signification. Les étudiants ne doivent pas comprendre le texte pour être capables de faire l'exercice. En effet, si nous regardons le deuxième texte, bien qu'il soit incompréhensible, on peut bien accomplir l'exercice puisqu'il s'agit seulement d'identifier les formes du participe passé. Cette activité ne suit pas non plus le principe qui formule l'importance de travailler d'abord avec des activités au niveau de la phrase, avant d'aller au niveau du discours.

### 3.2.6.2. LA PREFERENCE LEXICALE

Les apprenants vont ignorer les marqueurs grammaticaux (par exemple : les marques finales des verbes), si l'information de ces marqueurs apparaît dans un autre terme lexical de la phrase qui contient la même information.

Exemples :

Quels éléments grammaticaux peuvent être ignorés? Pourquoi?

1. *Qu'est-ce que vous avez fait hier?*

2. *Jean parle trop.*

Dans le premier exemple, le terme lexical *hier* révèle la signification de passé contenue par la forme verbale du passé composé *vous avez fait*, marqueur de passé.

Dans le deuxième exemple, le fait d'utiliser le prénom, *Jean*, révèle la personne dont on est en train de parler, la troisième personne du singulier, de telle façon que la terminaison verbale *-e* est négligée par l'apprenant qui ne parvient pas à la signification du présent à travers la forme verbale mais à travers le terme lexical.

### 3.2.6.3. LE PRINCIPE DE LA LOCALISATION DANS LA PHRASE.

Toujours suivant le modèle de l'*input* structuré de Van Patten, ce principe est l'un des plus importants si l'on tient compte des processus psycholinguistiques de l'acquisition de la langue :

- a) Les apprenants sont sensibles à la localisation des termes dans une phrase.
- b) Les apprenants préfèrent atteindre les termes initiaux, puis les termes finaux.
- c) Les termes qui se trouvent en position intermédiaire sont plus difficiles à retenir.

La position dans laquelle une certaine structure apparaît dans une phrase aura une implication sur la manière de structurer une activité d'*input*, et sur la manière d'organiser sa mise en page.

Dans l'exemple suivant, le verbe est placé en première position de chaque phrase puisque c'est sur cette forme (le verbe au passé composé) que l'attention de l'activité se centre tout en tenant compte, bien entendu, de la signification de la forme en question.

Learners tend to process items in sentence-initial position before those in final or medial position (Farley, 2004: 6-10).

Les apprenants ont tendance à comprendre les termes qui se trouvent dans la position initiale avant ceux qui se trouvent en position finale ou intermédiaire.

Dans cet exemple de l'application de ce principe, la structure étudiée, c'est-à-dire le verbe au passé composé, se trouve au début de la phrase et en caractère gras, de

façon à ce que l'apprenant puisse très bien remarquer la structure. L'apprenant va montrer sa compréhension du texte lu par le professeur en choisissant les phrases correspondantes.

Richard ...

- \_\_\_ 1. ... **a vu** quelques films en noir et blanc.
- \_\_\_ 2. ... **est allé** à une fête de salsa.
- \_\_\_ 3. ... **a cuisiné** de la nourriture indienne.
- \_\_\_ 4. ... **s'est détendu** avec des exercices de yoga tout le week-end.

Dans cet exemple, le verbe se trouve toujours en position initiale et, ainsi l'apprenant a plus de chances d'atteindre la forme du passé composé. Nous pouvons varier le format de l'exercice en introduisant le présent de l'indicatif en première position et en demandant aux apprenants de repérer les formes qui correspondent à la troisième personne du singulier ou à la troisième personne du pluriel suivant un contexte donné. Nous pouvons également demander aux apprenants de distinguer entre les formes passées et les formes du présent et choisir les formes correctes à partir de l'écoute d'un récit.

#### 3.2.6.4. LE PRINCIPE DU PREMIER NOM

Les apprenants ont tendance à considérer le premier nom ou pronom de la phrase comme le sujet de la phrase.

Exemples :

- g) *Jean fait nettoyer la chambre à Philippe.*
- h) *Le lion est tué par l'homme.*
- i) *Jean était adoré par son père.*

Le premier exemple présente la structure du *faire causatif*. Si l'on demande aux étudiants *qui nettoie la chambre ?*, ou si on leur demande de traduire la phrase, ils répondent dans la plupart des cas que *Jean nettoie la chambre pour Philippe* au lieu de dire que c'est *Philippe* qui nettoie la chambre.

Les deuxième et troisième exemples posent un problème fréquent aux étudiants : la voix passive y est utilisée pour présenter un événement ou un fait en changeant de point de vue, ce qui dérouté les étudiants au moment d'identifier le sujet de la phrase.

Dans le deuxième exemple, *le lion* est le sujet qui subit l'action de l'homme. Dans le troisième exemple, les apprenants peuvent considérer que *Jean adorait son père* au lieu de comprendre que c'était *son père* qui adorait Jean.

Le problème de l'identification du sujet est très fréquent dans le cas où les apprenants ont dans leur langue maternelle la structure suivante : Sujet-verbe-objet (SVO) ou objet-verbe-sujet (OVS).

Ce problème peut affecter l'acquisition de certaines structures, comme par exemple, les pronoms objets, les constructions passives ou le faire causatif.

Somme toute, nous devons élaborer des activités qui forcent les apprenants à utiliser la structure OVS ou SVO et qui tiennent compte de ce principe de manière à ce qu'ils soient conscients du problème.

### 3.2.7. ERREURS DANS LA CREATION D'ACTIVITES D'INPUT STRUCTURE :

#### a) Être « fidèle » à la langue. La respecter

Si nos activités sont basées sur des articles ou des matériaux authentiques, nous ne devons pas maintenir la langue telle qu'elle est. Au contraire, il est préférable d'adapter cette langue pour qu'elle soit conforme aux principes des activités de l'*input* structuré. C'est une erreur de respecter la langue telle quelle, puisque les étudiants bénéficieront beaucoup plus d'une transformation du document, si nous sommes « infidèles » à la langue, si nous la modifions pour atteindre les principes de l'*input* structuré.

#### b) Développer des phrases grammaticalement incorrectes comme des réponses potentielles

Dans les livres de texte, nous pouvons constater fréquemment la présence d'*activités d'option multiple* (QCM). Ce genre d'activité est valable si dans les choix présentés il n'y a pas de réponses grammaticalement incorrectes. Nous voulons éviter ce genre de réponses dans l'*input* valable. Puisque l'*input* est la base de l'acquisition de la langue, cet *input* doit être formulé correctement. Les exercices où les apprenants doivent choisir l'option correcte parmi celles qui sont incorrectes s'opposent aux principes du processus d'acquisition de la langue.

c) Donner des pistes avec du vocabulaire évident

Certaines activités présentent des exercices où la solution est évidente à cause d'un choix pauvre de vocabulaire. Nous voulons éviter des activités trop faciles pour forcer l'apprenant à compléter l'activité seulement après avoir créé des connexions forme-signification.

Activité : Pourquoi sont-ils célèbres ?

Trouvez le personnage célèbre et l'activité qui lui correspond :

- |   |                    |
|---|--------------------|
| 1. ... a joué le film « Amélie Poulain »  | a) Napoléon        |
| 2. ... a été empereur de France           | b) Johnny Halliday |
| 3. ... a été un chanteur de rock français | c) Audrey Tatou    |

Les apprenants n'ont pas besoin de comprendre les phrases (et en particulier les verbes qui sont le centre de l'activité), pour faire cet exercice il leur suffit d'établir les liens entre les noms propres et les activités qu'ils vont reconnaître facilement.

Ce genre d'exercice ne suit pas les stratégies de l'acquisition d'une langue, puisque l'on aide l'étudiant à donner la réponse grâce à une information qui n'est pas le centre de la structure à étudier. Avec ce genre d'activité les apprenants ne s'intéressent qu'au contenu, au contexte et non pas à la forme cible de l'exercice, ici le passé composé à la troisième personne du singulier. Nous pouvons nous servir des noms de personnes célèbres pour attirer l'attention de l'apprenant et profiter de son intérêt pour la culture populaire, tout en faisant attention aux stratégies de l'acquisition de la langue.

d) Créer de phrases longues

Dans les activités que nous concevons nous devons nous assurer de formuler des phrases courtes pour attirer l'attention de l'apprenant vers la forme cible sans le déborder avec trop d'information.

Activité : L'étudiant modèle.

Est-ce que tu te considères un étudiant modèle ? Es-tu un modèle à suivre par les autres étudiants ? Nous allons le savoir tout de suite. Voyons le nombre de caractéristiques d'un étudiant responsable qui coïncident avec toi.

*Un étudiant responsable...*

- \_\_\_\_\_ 1. *se réveille tôt pour prendre un bon petit-déjeuner avant les cours.*
- \_\_\_\_\_ 2. *prépare la veille ses vêtements pour le lendemain.*
- \_\_\_\_\_ 3. *arrive à l'école de bonne heure pour réviser les leçons du jour.*
- \_\_\_\_\_ 4. *essaie de faire tous les devoirs avant de se coucher.*
- \_\_\_\_\_ 5. *se couche tôt pour dormir huit heures.*
- \_\_\_\_\_ 6. *s'endort assez rapidement parce qu'il a travaillé dur pendant la journée.*

Es-tu trop responsable ? Presque obsessionnel ? Sois prêt à partager tes réponses.

Les phrases utilisées sont trop longues. Elles requièrent des stratégies complexes du processus d'acquisition de la langue : peu d'entre elles se détachent pour que l'apprenant fasse attention à la forme cible et à la connexion entre forme et signification. Il faut que l'étudiant puisse bien se concentrer sur la forme cible et faire alors les connexions nécessaires. Cette activité cherche à enseigner la troisième personne du singulier du présent de l'indicatif.

e) Négliger les stratégies d'apprentissage de l'étudiant

Il n'est pas souhaitable :

- a. de laisser la forme en L2 dans une position moyenne quand il est possible de la faire ressortir davantage dans une position initiale.
- b. de conserver l'ordre *sujet+verbe+objet* dans toutes les activités lorsque les étudiants pourraient bénéficier d'une variation de cet ordre, *objet+verbe+sujet* ou d'autres.
- c. d'avoir seulement l'ordre O+V+S et exclure l'ordre typique S+V+O.

Il faut donc tenir compte des processus psycholinguistiques. Le but des activités de l'*input* structuré est d'éviter que les apprenants n'utilisent les stratégies non-optimales. Si les activités ne sont pas élaborées d'une manière consciente pour éviter ces stratégies, nous n'aurons pas des activités d'*input* structuré.

Pour récapituler, il existe, donc, trois problèmes majeurs à éviter au cours du processus d'acquisition de la langue L1 ou L2. Voici quelques exemples de problèmes à identifier :

- *Hier, j'ai regardé la télévision pendant trois heures.* L'adverbe, *hier*, donne la clé lexicale du passé et cela empêche l'apprenant de repérer la forme au passé composé (La préférence lexicale).
- *Jean a été embrassé par Anne en face de l'université.* Qui a embrassé qui ? Anne ou Jean ? SVO (Principe du premier nom).
- *Je doute que ton chien comprenne ce que tu dis.* La forme cible, le présent du subjonctif, est en position médiane ce qui la rend difficile à repérer (Principe de localisation de la phrase).

Somme toute, pour nos unités didactiques nous allons tenir compte de la manière la plus efficace pour l'acquisition des formes grammaticales.

Dans la création de nos activités nous nous proposons donc :

a) D'éviter que les apprenants tiennent compte de...

- la préférence lexicale.
- la considération de la structure SVO comme la seule possible.
- la localisation dans la phrase.

b) D'essayer que les étudiants arrivent à...

-atteindre la forme.

-identifier la fonction des noms (pronoms) correctement.

-acquérir les éléments qui se trouvent normalement dans une position médiane.

### 3.2.8. UNE ACTIVITE MODELE D'INPUT STRUCTURE

Il s'agit d'une activité dans un contexte (*le week-end de Richard*) qui présente une nouvelle structure (le passé composé) et qui permet à l'apprenant d'être actif dans le processus d'acquisition de la nouvelle structure.

#### Le week-end de Richard

A : Écoutez Richard raconter son week-end et décidez si les phrases décrivent précisément ce qui s'est passé. Indiquez « vrai » ou « faux ».

Richard ...

\_\_\_ 1. ... a vu quelques films en noir et blanc.

\_\_\_ 2. ... est allé à une fête de salsa.

\_\_\_ 3. ... a cuisiné de la nourriture indienne.

\_\_\_ 4. ...s'est détendu en faisant des exercices de yoga tout le week-end.

B : Le passage lu par le professeur:

*Mon week-end a été vraiment détendu. J'en ai seulement rendu visite qu'à un ami. En outre, j'ai regardé des films en noir et blanc tous les soirs et je me suis couché très tard. J'ai fini de tout corriger vendredi, alors j'ai pu faire du yoga pendant tout le week-end. J'ai téléphoné à ma sœur dimanche pour savoir si elle allait bien. Somme toute, mon week-end a été plutôt détendu.*

a. Est-ce que tu as fait les mêmes activités que Richard le week-end dernier ?

Dans cette activité, tous les principes de l'*input* structuré sont suivis :

- a) On présente un seul aspect à la fois : la troisième personne du singulier du passé composé.
- b) La signification est au centre de l'activité : il est nécessaire de comprendre le paragraphe afin de décider si les affirmations de l'exercice A correspondent au week-end de Richard.
- c) On va du niveau de la phrase au niveau du discours : puisque nous avons déjà présenté et pratiqué la structure dans des activités préalables avec des phrases courtes, nous pouvons avancer au niveau du discours (le paragraphe lu par le professeur).
- d) On utilise de l'*input* oral et écrit : l'apprenant écoute le récit du professeur (*input* oral), afin d'être capable de faire la partie écrite de l'activité.
- e) Les apprenants sont actifs : l'apprenant doit décider les phrases vraies et fausses qui présentent le week-end de Richard. La question de continuité: *est-ce que tu as fait les mêmes activités que Richard le week-end dernier ?* assure la compréhension des activités décrites dans la routine de Richard.
- f) On n'oublie pas le processus des problèmes psycholinguistiques : on tient compte du principe de localisation dans la phrase (le verbe se trouve en première position pour que l'apprenant le repère plus facilement) et du principe de la préférence lexicale puisqu'il n'y a pas d'indices lexicaux telles que « hier ».

### 3.2.9. LIMITATIONS DES ACTIVITES D'INPUT STRUCTURE

Nous considérons que les activités d'*input* structuré sont un outil efficace pour créer des connexions forme-signification ainsi qu'une manière de favoriser l'acquisition de la langue étrangère. Ce genre d'activités favorise l'acquisition de la langue cible parce que :

- a) l'on considère les problèmes psycholinguistiques que les apprenants ont tendance à avoir,
- b) elles proposent une solution à ces problèmes,
- c) la forme cible est repérable et facilement accessible en première position.

Néanmoins, les activités d'*input* structuré que nous avons décrites dans ce chapitre manquent d'un contexte culturel que nous souhaiterions inclure dans ce type d'activités. Dans notre approche, nous nous proposons de créer des activités basées sur la langue-culture cible afin de présenter la grammaire d'une manière plus significative et culturelle. Nous favorisons ainsi la découverte de la culture cible et la discussion d'aspects interculturels.

### 3.3. ENSEIGNER LA GRAMMAIRE A PARTIR DE L'INTERCULTUREL

Dans notre application pratique des principes de l'*input* structuré nous essayons d'améliorer la structure typique d'activités d'*input* structuré, suggérée par Van Patten, Farley et Lee (*Making communicative language teaching happen*, 2003) afin d'intégrer le contexte culturel de la langue cible. Comme nous l'avons constaté, leurs activités sont basées sur des expériences personnelles des étudiants (*le week-end de Richard*), sur la culture populaire et d'autres sujets appartenant à la culture propre aux étudiants. Les activités d'*input* structuré sont souvent contextualisées selon les expériences personnelles de l'apprenant, ce qui favorise sa motivation et son engagement dans la conversation. Notre objectif n'est pas uniquement d'engager l'apprenant dans une conversation sur ses propres expériences personnelles. Nous nous attachons à créer des connexions entre les expériences personnelles de l'apprenant et les expériences de la culture cible afin de promouvoir des discussions intéressantes et enrichissantes sur les aspects interculturels de la langue cible. Abdallah-Preteille (1999), définit les aspects interculturels comme « les éléments qui portent la marque d'une mise en relation et une prise en considération des interactions entre des groupes, des identités, des individus. Et qui suscite la réflexion aussi bien sur la culture étrangère que sur sa propre culture » (Abdallah-Preteille, 1999 : 48).

Pour la création de nos activités nous nous servons de matériaux authentiques : films, chansons, littérature, bandes dessinées, dépliants, photos et autres. En outre, ce type d'activités n'existe pas dans les livres de texte du FLE.

Nous tenons à éviter les limitations des approches traditionnelles afin de favoriser l'acquisition de la grammaire dans un contexte significatif qui privilégie la pratique communicative centrée sur la culture cible.

### 3.3.1. L'IMPORTANCE DE LA CULTURE

Nos activités vont se centrer, non seulement sur la culture comme produit de la société (institutions, personnes célèbres, etc.), mais aussi sur la culture que nous devons connaître afin d'éviter les malentendus culturels et communicatifs, les stéréotypes ou préjugés. Nous prétendons initier la curiosité de l'apprenant, l'intéresser aux comportements et aux modes de vie que nous devons connaître et comprendre afin de communiquer avec les locuteurs natifs. Le Cadre Commun de Référence Européen<sup>5</sup> s'intéresse également à cette notion de culture dans ses objectifs qui cherchent à inculquer aux apprenants :

- La capacité d'établir une relation entre leur culture et la culture cible.
- A être conscient de la notion de culture.
- La capacité de jouer un rôle d'intermédiaire entre leur culture et la culture étrangère.
- La capacité de gérer efficacement des situations de malentendus et des conflits culturels.
- La capacité d'aller au-delà de relations superficielles nourries des stéréotypes.

Nous sommes des apprenants sans frontières dans un monde de plus en plus globalisé.

Toute communication humaine repose sur une connaissance partagée du monde. Les connaissances empiriques relatives à la vie quotidienne (organisation de la journée, déroulement des repas, modes de transport, de communication, d'information), aux domaines publics ou personnels sont fondamentales pour la gestion d'activités langagières en langue étrangère. La connaissance des valeurs et des croyances partagées de certains groupes sociaux dans d'autres régions ou d'autres pays telles que les croyances religieuses, les tabous, une histoire commune, etc. sont également essentielles à la communication interculturelle (2.1.1).

De nos jours il devient nécessaire de diriger notre regard sur la réalité culturelle des pays, des sociétés, des peuples. Encourager ce regard sur l'autre est, en effet, l'une des priorités du Conseil de l'Europe :

---

<sup>5</sup> <<http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/cadrecommun.pdf>>

C'est en formant une personne sensibilisée à la réalité de différentes langues et de différentes cultures que l'on peut en faire un médiateur linguistique et culturel capable de jouer pleinement son rôle de citoyen européen (Rosen, 2009 : 6).

### 3.3.2. UN EXEMPLE D'ACTIVITE D'INPUT STRUCTURE BASEE SUR L'INTERCULTUREL

Voici un modèle d'activité typique d'*input* structuré qui peut être modifiée suivant notre approche :

#### L'étudiant modèle.

Tu te considères un étudiant responsable, organisé ? Es-tu un modèle à suivre par les autres étudiants ? Nous allons le savoir tout de suite. Voyons le nombre de caractéristiques d'un étudiant responsable qui coïncident avec toi.

*Un étudiant responsable...*

- \_\_\_\_\_ 1. *se réveille tôt.*
- \_\_\_\_\_ 2. *prend le petit-déjeuner.*
- \_\_\_\_\_ 3. *arrive de bonne heure à l'école*
- \_\_\_\_\_ 4. *fini les devoirs avant le cours.*
- \_\_\_\_\_ 5. *se couche de bonne heure.*
- \_\_\_\_\_ 6. *s'endort rapidement*

Es-tu trop responsable ? presque obsessionnel ? Sois prêt à mettre en commun tes réponses.

Au lieu de nous centrer sur un étudiant responsable, nous pouvons nous centrer, par exemple, sur les activités typiques qu'un étudiant français universitaire fait de manière quotidienne. Voici un exemple d'une activité d'*input* structuré basée sur l'interculturel que nous proposons :

Un étudiant typique français

Voici la routine d'un étudiant français typique. Choisis les phrases qui correspondent à ta routine.

Un étudiant typiquement français...

1. ... se réveille à 7:30.
2. ... s'habille avec des vêtements à la mode.
3. ... prend de la brioche et du chocolat chaud pour le petit-déjeuner.
4. ... va à la Fac.
5. ... assiste à un CM avec 200 étudiants et à un TD deux fois par semaine.
6. ... déjeune au RU à midi.
7. ... révisé à la BU.
8. ... fait des activités sportives une fois par semaine.
9. ... dîne chez lui.

Note :

Fac: la Faculté (l'Université)

CM: Cours magistral

TD: Travaux dirigés

RU: Resto universitaire

BU: Bibliothèque universitaire

Ce type d'activité permet :

- a) de se familiariser avec quelques abréviations typiques qui apparaissent dans la vie universitaire (RU, CM, TD, BU).
- b) de créer des connexions entre les expériences personnelles de l'apprenant et la culture cible.
- c) d'être conscient des différences culturelles entre la vie universitaire en France et la vie universitaire dans leur propre pays.

Désormais, dans nos activités grammaticales nous suivrons ce type d'approche, où la grammaire sera en conjonction avec la culture et permettra d'amorcer le dialogue interculturel.



## L'ENSEIGNEMENT DE LA GRAMMAIRE ET DU VOCABULAIRE A PARTIR DE L'INTERCULTUREL, DE L'*INPUT* ET DE L'*OUTPUT* STRUCTURE

Nous allons consacrer la deuxième partie de ce chapitre au vocabulaire, entendu comme « l'ensemble des mots d'une langue dont un utilisateur dispose » (Bertocchini et Costanzo, 2008 : 166) et nous nous arrêterons également sur quelques approches d'enseignement du vocabulaire.

Le vocabulaire nous paraît fondamental dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Comme Wilkins l'écrivait dans les années soixante-dix :

Pour communiquer de manière compréhensible et adéquate, il est nécessaire de connaître à la fois la grammaire et le vocabulaire [...] l'expérience nous montre qu'il est parfaitement inutile de connaître les mots si on ne sait pas construire des phrases dans lesquelles les insérer. Être capable de produire des phrases grammaticalement correctes n'a aucune valeur pratique si on ne possède pas le vocabulaire nécessaire pour exprimer ce que l'on veut dire. On ne peut rien dire si les mots font défaut (Cité par Bertocchini et Costanzo, 2008 : 176).

Dans ce chapitre, nous nous attachons à présenter un vocabulaire représentatif d'une culture dans un contexte donné, des approches lexicales qui aident à introduire ce type de vocabulaire ainsi que des activités dirigées à la pratique de ce vocabulaire.

### 3.4. LES MOTS ET LA CULTURE

Nous tenons à nous intéresser au vocabulaire à charge culturelle ; nous nous intéressons particulièrement au vocabulaire qui permettra à l'apprenant de se débrouiller dans un *contexte interculturel*. Nous commencerons par expliquer ce que nous entendons par ce concept : Galisson a introduit le mot *lexiculture*, c'est-à-dire, « la culture véhiculée par les mots à charge culturelle partagée ». Cet auteur définit cette « culture partagée » comme :

Une culture quotidienne transversale, une sorte de niveau-seuil comportemental du plus grand nombre, qui permet à l'immense majorité des natifs de se sentir des individus à part entière et d'être reconnus comme tels par tous ceux qui se réclament de la même identité collective. L'identité collective étant le produit d'une langue et d'une culture partagées, donc d'un minimum de connaissances communes permettant à tous les membres d'une collectivité d'entretenir entre eux certaines relations de connivence quels que soient leur niveau de scolarisation, leur appartenance socioprofessionnelle, leur âge, etc. (Galisson, 1999 cité par Bertocchini et Costanzo, 2008 : 180).

La culture partagée est celle qui devrait être acquise par les apprenants de langue, pour que les échanges avec les locuteurs natifs ne restent pas limités à un simple échange d'informations mais qu'il puisse aller en profondeur afin de connaître les « implicites culturelles ».

Afin d'enseigner cette culture partagée à travers le vocabulaire, Galisson propose trois catégories de mots :

- a) Les locutions figurées : les comparaisons animal-homme positives ou négatives (par exemple : *être doux comme un agneau, têtu comme une mule, bête comme une oie, sale comme un cochon*, etc.).
- b) Les associations automatiques d'un lieu à un produit spécifique : associations qui résultent de l'influence des médias (par exemple : la choucroute de Strasbourg, la porcelaine de Limoges, le camembert de Normandie, le foie gras du Périgord, etc.).
- c) Les traditions évoquées par le mot : les mots évoqués par les fêtes et les rituels sociaux (par exemple : Mardi Gras-crêpes, 1<sup>er</sup> Mai-muguet, 14 Juillet-feux d'artifice et bals populaires, etc.).

Voici une activité représentative de cette perspective tirée de l'ouvrage de Bertocchini et Costanzo (2008 :181) :

Activité 1 : Trouvez les associations à charge culturelle partagée des éléments suivants :

- |                  |                    |
|------------------|--------------------|
| 1. Quiche        | 4. Calvados        |
| 2. Noël          | 5. Carnaval        |
| 3. Jour des Rois | 6. Paresseux comme |

*Lorraine, crèche, sapin, bûche, Normandie, confetti, galette, fève, couronne, couleuvre*

La culture exprimée par les mots ne doit pas être négligée lorsque nous envisageons une approche lexicale pour nos cours de langues.

#### 3.4.1. LA LANGUE ET SON CONTEXTE

Lorsque nous enseignons une langue étrangère, nous tenons à défendre une méthode qui soit intégrée dans un contexte culturel déterminé. Un énoncé dépourvu de contexte peut être mal interprété, mal compris, « c'est le contexte qui permet de saisir la valeur de l'énoncé ». Il faut que cet énoncé soit en situation de communication pour être bien compris.

La connaissance du contexte et de la situation d'énonciation sont parfois indispensables pour éclairer la signification d'un énoncé ou percevoir un énoncé implicite [...] *Nous sommes en retard, Je n'en peux plus.* Un tel échange de répliques pourrait paraître décousu et incohérent si l'on s'en tenait au sens explicite de chacune des phrases. [...] C'est évidemment dans les échanges conversationnels, en situation de discours que les actes de parole prennent toute leur importance (Tomassone, 2002 : 46).

Il faut donc tenir compte du contexte mais aussi des conventions sociales lors de la production d'un énoncé. Il ne s'agit pas seulement de communiquer et de transmettre des informations quelconques, il faut également tenir compte du registre dont cet énoncé fait partie. À cet égard, Tomassone (2002) considère que « l'acte de parole ne se limite pas à la transmission d'informations. Produire un énoncé, c'est en même temps manifester un certain comportement vis-à-vis du destinataire ». À titre d'exemple, un énoncé aussi simple que « passez-moi la moutarde » peut avoir différents registres selon la situation et les conventions sociales :

- *Passez-moi la moutarde.*

- *La moutarde !*
- *Tu me donnes la moutarde ?*
- *Pourrais-tu me passer la moutarde ?*
- *Je voudrais la moutarde.*
- *Aurais-tu la gentillesse de me donner la moutarde ?*
- *Il y a de la moutarde ?*
- *Ça serait meilleur avec de la moutarde* (Tomassone, 2002 : 41).

Nos interlocuteurs vont régir le registre que nous utilisons dans une situation donnée. Il faut donc connaître les différents registres afin de pouvoir s'adapter à telle ou telle situation.

Un même contenu peut être formulé dans des registres différents selon que l'on s'adresse à un étranger, un familier, un inférieur, un égal, un supérieur et dans des situations diverses. [...] les formules de salutation : *Bonjour, Salut, comment allez-vous cher ami ?...* Ou les formules de clôture de lettres, qui sont régies par un code précis. Mais le rôle des registres comme indice des relations entre interlocuteurs dépasse l'emploi des formules rituelles (Tomassone, 2002 : 42).

Lors de l'emploi d'un vocabulaire donné, il faut que les apprenants soient conscients du contexte et du registre afin de pouvoir s'exprimer de manière appropriée.

### 3.4.2. UN FRANÇAIS VRAISEMBLABLE

Comme l'a dit Vaillé-Nuyts (2008 : 6) : « Le langage est notre fenêtre sur le monde ». C'est à partir du langage que nous retrouvons la culture. En fait, c'est à partir du vrai langage que nous retrouvons la vraie culture. Néanmoins, il est possible que cette authenticité de la langue soit négligée au profit d'un enseignement de la langue plus accessible, plus standardisé.

Il nous faut des documents authentiques, comme peuvent les mettre en scène les films, qui représentent un français réel, le français parlé par les locuteurs natifs, inséré dans un contexte significatif. Comme le témoigne Marconot (1985) : « Le bon français c'est dans la culture [...] la langue des paysans c'est du vrai français ça [...] Le français qu'on apprenait en cours, le français à l'école c'est pas celui qu'on parle hein ».

### 3.5. QUEL VOCABULAIRE ENSEIGNER ?

Dans notre approche, nous nous intéressons particulièrement aux expressions à plusieurs mots, plutôt qu'aux mots isolés ou aux listes des mots, si fréquentes dans les manuels de langue. Nous nous attachons aux possibilités combinatoires des mots et à ses variations. Cet aspect du vocabulaire nous semble plus efficace dans la didactique des langues car il nous permet d'exploiter pédagogiquement les unités polylexicales (expressions à plusieurs mots) plus représentatives de la culture et cités avec un contexte.

#### 3.5.1. LES EXPRESSIONS A PLUSIEURS MOTS

Nous entendons par *expression de plusieurs mots* tout ensemble lexical dont les éléments verbaux constituent une seule unité de sens. Elles peuvent être figées (*petit pois*), semi figées (*donner envie*) ou libres (*une robe rouge, verte, bleue*).

Les expressions semi-figées sont appelées également *collocations*. Les collocations permettent l'enrichissement du vocabulaire des apprenants, qui ne devront pas se limiter à la mémorisation des listes de mots isolés. Au contraire, l'apprentissage des expressions à plusieurs mots est un apprentissage dans un contexte.

Pour s'exprimer avec une certaine fluidité, l'apprenant en langue doit donc disposer d'un vaste répertoire de collocations, normalement à la base du lexique mental d'un locuteur natif. L'apprentissage des collocations facilitant la maîtrise de la langue, il s'ensuit que leur enseignement apparaît comme une nécessité pour éviter les erreurs fréquentes qu'une mauvaise gestion de ce phénomène peut engendrer (Bertocchini, Costanzo, 2008 : 174).

Voici, une série d'exemples d'unités polylexicales tirée de l'ouvrage de Bertocchini et Costanzo (2008 : 166-167) :

- a) Collocations : *prendre une douche, un joueur acharné, un pneu crevé...* ;
- b) Formules toutes faites : *Ça va ?, À vos souhaits, Bonjour Monsieur/Madame...* ;
- c) Facilitateurs de contacts : *Vous avez raison, C'est bien ça, Je vais être bref...* ;
- d) Amorces de phrases : *Permettez-moi de vous dire que..., Je suis désolé de..., N'oubliez pas que...* ;
- e) Locutions verbales, adverbiales, prépositives : *avoir faim, tout de suite, auprès de...* ;
- f) Expressions idiomatiques : *les neiges d'antan, se reposer sur ses lauriers, casser sa pipe...* ;

- g) Proverbes : *À trompeur, trompeur et demi, il faut battre le fer pendant qu'il est chaud...* ;
- h) Expressions imagées : *tomber dans les pommes, être pauvre comme Job, etc.*

Ces unités représentent le français authentique et enrichissent davantage les compétences sociolinguistiques des apprenants.

### 3.5.1.1. LES PHRASES TOUTES FAITES

Lorsque nous enseignons le vocabulaire dans nos cours de langue, il arrive que nous négligions les phrases toutes faites qui marquent une connaissance déjà avancée de la langue cible. Par phrases toutes faites nous nous référons à des expressions idiomatiques, locutions et proverbes. Par exemple, lorsque l'on parle de la météorologie, nous pouvons nous limiter à enseigner à nos élèves les expressions traditionnelles du français standard :

*Il fait froid*

*Il pleut*

Ou bien, nous pouvons choisir de présenter et pratiquer d'autres expressions souvent employées dans un contexte familial.

*Il fait froid- Il fait un froid de canard, ça caille*

*Il pleut- Il tombe des cordes, il pleut à verse*

Du point de vue de l'acquisition du lexique, ces phrases peuvent être considérées comme des unités individuelles de signification qui devraient s'incorporer au bagage lexical de nos élèves, étant donné sa récurrence dans le registre oral. En outre, ces unités de signification reflètent l'aspect socio-culturel de la langue cible.

D'après M<sup>a</sup> Jesús Cervero et Francisca Pichardo Castro (2000 : 44), il convient de noter que l'usage de ces phrases idiomatiques est délicat puisque son emploi dans des situations inappropriées peut créer une mauvaise impression. Il faut donc connaître l'adéquation pragmatolinguistique de l'expression, c'est-à-dire connaître la situation, l'intention communicative et les interlocuteurs.

On pourrait alors faire des exercices similaires aux suivants :

Activité 2 : Quelles phrases toutes faites connaissez-vous pour exprimer les situations suivantes... ?

- a) être fatigué, accablé
- b) être de mauvaise humeur
- c) être cher

- Parmi les deux phrases suivantes quelles sont les synonymes pour exprimer qu'une personne est bien habillée :

*Être tiré à quatre épingles, être haut comme trois pommes, se mettre sur son trente et un.*

### 3.5.1.2. LES EXPRESSIONS LEXICALISEES

D'après M<sup>a</sup> Jesús Cervero et Francisca Pichardo Castro (2000 : 46), les expressions lexicalisées sont des formules et de patrons discursifs fixes, caractéristiques de la langue, qui sont utilisés dans des situations communicatives très codifiées. Lorsque nous nous présentons à quelqu'un dans un contexte formel nous disons « Enchanté(e)/Ravi(e) de faire votre connaissance. » ; lorsque quelqu'un part en voyage nous lui souhaitons « Bon voyage. » ; lorsque nous écrivons une lettre formelle, nous utilisons des formules de politesse du genre « Veuillez accepter nos salutations distinguées » ; etc.

Il s'agit d'expressions très nécessaires, que nous pouvons enseigner comme des blocs de signification, et qui permettent la capacité d'interaction sociale de nos apprenants. Nous pourrions donc évaluer nos élèves de la manière suivante :

Activité 3 : Qu'est-ce que nous disons dans les situations suivantes ?

- a) nous remercions une visite
- b) nous souhaitons que quelqu'un malade soit vite guéri
- c) nous arrivons en retard à un rendez-vous

### 3.5.1.3. LES MARQUEURS DU DISCOURS

Les *marqueurs du discours* sont des expressions de la langue orale qui indiquent l'attitude ou l'intention du locuteur. Il s'agit d'expressions telles que *bon, alors, enfin, ok, cependant, quand même, c'est-à-dire, si vous voulez, quoi, je pense, tu vois, etc.*

D'après Español et Montolío (1999 : 19-23), les marqueurs du discours sont très fréquents dans le registre oral et essentiels pour l'organisation effective de l'interaction conversationnelle. Selon notre expérience, ce genre de marqueurs n'a pas été suffisamment exploité dans nos cours de langues malgré leur pouvoir et leur fréquence dans les conversations.

### 3.6. LES APPROCHES LEXICALES

Polguère (2000), propose aux enseignants quelques indications pour une approche lexicale en attendant la disponibilité de matériaux didactiques plus performants pour les cours de langues :

- a. Favoriser chez l'apprenant la prise de conscience du rapport étroit entre forme et sens ainsi que le fait que le passage d'une langue à une autre ne se pratique pas en faisant du mot à mot. Traduire, par exemple, des expressions imagées d'une langue à l'autre peut aider à réaliser ce fait;
- b. Introduire les nouveaux mots avec leurs collocations les plus fréquentes, par exemple, *table* : table ronde, table de nuit, mettre/lever la table, se tenir bien à table, tennis de table, se mettre à table, etc.;
- c. Réactiver les acquis par des activités de type différent de manière fréquente, par exemple, à partir d'un fait-divers : faire faire un jeu de rôles, transformer le fait divers en lettre, en conversation au téléphone, en récit écrit, etc.;
- d. Faire déduire le sens d'un nouveau mot à l'aide de son contexte ;
- e. Favoriser la consultation de corpus linguistiques sur Internet ;
- f. Faire créer des corpus à utiliser en classe pour des activités de réflexion sur la langue ;
- g. Entraîner les apprenants à une utilisation correcte du dictionnaire (recherche de collocations par exemple).

Courtyllon, cité par Bertocchini et Costanzo (2008 : 177), signale trois étapes dans l'apprentissage du lexique en langue étrangère :

- La première étape est celle d' « acquisition lexicale naturelle » : se caractérise par les tâches de production personnelle que les élèves réalisent par petits groupes à partir de leurs acquis avec ou sans l'aide de l'enseignant et à l'aide du dictionnaire (par exemple, chercher un emploi = chercher du travail) ;
- La deuxième étape est celle d' « acquisition de la capacité à donner des équivalences de sens » : lorsque les apprenants ont la capacité de communiquer (niveau A2). Cette étape se caractérise par la paraphrase des mots ou des énoncés (par exemple ; précisez les moyens de transports que vous utilisez. Quel est votre moyen de transport préféré ?) ;
- La troisième étape est celle d' « acquisition de la capacité à rapprocher les termes du lexique pour les comparer » : cette étape s'adresse aux élèves plus avancés qui veulent améliorer leur compétence lexicale (par exemple, cherchez dans un texte donné des expressions qui concernent un thème donné).

Même si la classification de Courtyllon en trois étapes de l'acquisition du vocabulaire nous paraît logique, nous ne sommes pas convaincus par les étapes proposées : elles ne s'adaptent pas à la manière dont on acquiert une langue et ne respectent pas l'*input* structuré. Nous considérons que la première étape devrait être plutôt consacrée à la présentation du vocabulaire nouveau dans un contexte donné et non pas aux recherches linguistiques individualisées afin d'enrichir le vocabulaire (qui pourrait être une étape à posteriori). La troisième étape pourrait appartenir à la première, où les apprenants identifient l'*input* et cherchent les correspondances entre les mots et les expressions. La deuxième étape serait notre dernière étape, l'*output*, l'étape où l'apprenant a développé une compétence lexicale et il est prêt à produire des énoncés avec le vocabulaire appris. Voyons plus en détail l'approche de l'*input*.

### 3.6.1. L'INPUT ET LE VOCABULAIRE

Comme nous l'avons déjà expliqué dans la première partie de ce chapitre, nous allons nous centrer exclusivement sur le vocabulaire.

Puisque un *input* compréhensible est la base de l'acquisition de la langue, cet *input* devient compréhensible principalement grâce à un contexte.

*Comprehensible input* is necessary for language acquisition. *Input* can be made comprehensible through the use of context, previous knowledge, and other extralinguistic cues (Krashen, 1982).

Pour l'acquisition de la langue il est nécessaire un *input* compréhensible. L'*input* peut être compréhensible à partir d'un contexte, des connaissances préalables et d'autres indices extralinguistiques.

Le rôle de l'*input* est désormais indiscutable. Les recherches sur l'*input* ont complètement changé le panorama d'enseignement de la langue étrangère.

In research on second language acquisition (SLA), the discovery of the role of *input* completely altered the way in which scholars conceptualized how languages are acquired. Today all theories in SLA research accord *input* an important if not critical role in how learners create linguistic systems (Van Patten, 2003: 25).

Dans les recherches sur l'acquisition de la deuxième langue, la découverte du rôle de l'*input* a altéré complètement la manière dont les spécialistes conceptualisaient la manière dont les langues sont acquises. Aujourd'hui toutes les théories de l'acquisition de la deuxième langue accordent à l'*input* un rôle important, sinon critique dans la manière dont les apprenants créent leurs systèmes linguistiques.

Le rôle de l'*input* a été largement étudié pour l'enseignement de la grammaire. Le rôle de l'*input* par rapport au vocabulaire n'a pas été, cependant, analysé. Lee, Van Patten (2003) et Farley (2005) ont élaboré une série de principes pour la création d'activités de grammaire suivant l'approche de l'*input* structuré. Mais ils ont négligé le vocabulaire. Van Patten, Farley et d'autres chercheurs (Wong, Swain, Gass, Ellis, etc.) n'ont pas élaboré une liste de principes à suivre lors de l'élaboration d'activités d'*input* pour enseigner le vocabulaire. Ils se sont limités à énumérer une série de méthodes d'enseignement du vocabulaire à travers l'*input* : TPR (Total Physical Response), *input enhancement* et des activités à partir de supports visuels.

Étant donné l'importance de l'*input* dans l'acquisition de la langue deuxième, nous nous attachons à proposer une série de principes nécessaires à l'élaboration d'activités de vocabulaire à travers l'*input*.

Voici les principes que nous avons conçus à ce propos :

1. La signification doit être au centre de l'activité ; cela veut dire que :
  - L'*input* doit avoir un sens;
  - Le vocabulaire a un contexte, il n'est pas présenté de manière isolée ;
  - L'*input* doit avoir un message que l'apprenant doit saisir.
2. Présenter un *input* compréhensible :

- Les apprenants doivent être capables de comprendre l'*input* ;
- Utiliser des indices non linguistiques pour présenter un *input* compréhensible (par exemple : actions, gestes, expressions faciales, photos, films, vidéos, pièces artistiques, realia, chansons, poèmes, etc.).

3. Présenter des situations familières et motivantes. Pour cela il faut :

- Considérer les intérêts des apprenants pour que l'*input* soit plus accessible :

<u>Sujets traditionnels</u>	<u>Sujets plus actuels</u>
Vêtements, sports, descriptions, vacances, famille, nourriture, objets de la salle de classe, etc.	Portables, facebook, jeux-vidéos, bandes dessinées, internet , sports nouveaux, etc.

- Considérer non seulement un contenu intéressant mais aussi des supports médiatiques actuels.

4. Il faut tenir compte de la culture :

- Se centrer sur la culture cible ;
- Utiliser la propre culture de l'apprenant comme point de départ pour l'analyse interculturelle ;
- Utiliser des matériaux authentiques: journaux, bandes dessinés, poèmes, publicités, petites annonces, menus, formulaires, chansons, vidéos, films, etc.

5. Il faut utiliser de l'*input* oral, écrit et visuel

- Utiliser plusieurs types ou tous ces types d'*input* pour chaque contexte ;
- Considérer les différents styles d'apprentissage;
- Varier les supports visuels, oraux et écrits :
  - a. Supports visuels : realia (photos, pièces artistiques, vidéos, etc.), gestes, présentations PowerPoint;
  - b. Supports oraux : musique, chansons, professeur qui parle, descriptions, vidéos ;
  - c. Supports écrits : descriptions écrites, poèmes, questionnaires, enquêtes, etc.

6. L'apprenant doit être actif. Il faut qu'il réponde d'une manière ou d'une autre à cet *input* en faisant des activités comme :
- TPR, mimique
  - Associations de mots
  - Activités de correspondance
  - réponse à des questions
  - Jeux
  - manipulation de vrais objets
  - Dire vrai/faux
  - être d'accord/ne pas être d'accord
  - Dessiner
  - avec quelle fréquence?
  - Aimer/ne pas aimer
7. Les apprenants ne peuvent pas produire le vocabulaire cible :
- La production appartient au suivant stade: l'*output* ;
  - Les réponses acceptables au moment de la simple présentation de l'*input* sont :
    - a. oui/non
    - b. vrai/faux
    - c. aimer/ne pas aimer, etc.
  - lire le vocabulaire cible (en silence ou à voix haute) ne veut pas dire que l'on produit la structure ;
  - Écrire et parler implique production.

L'*output*, suivrait les mêmes principes que l'*input*. La seule différence dans cette étape est le principe numéro sept, l'apprenant sera capable, à ce moment là, de produire le vocabulaire.

Nous exemplifierons cette approche tout au long de nos unités didactiques où nous suivrons l'approche de l'*input* combinée avec l'enseignement d'expressions à plusieurs mots, les approches de la variation lexicale, et l'expression d'émotions-sentiments expliquées ensuite.

### 3.6.2. ENSEIGNER LA VARIATION LEXICALE

Petitpas (2010) constate un fait important : nombre d'étrangers, malgré leur bon niveau en français, ont de grandes difficultés à suivre des conversations dans des situations informelles. Contre leur gré, ils se rendent compte que le français parlé par les Français dans les situations de la vie quotidienne ne correspond pas au français standard et normatif enseigné dans les cours de FLE.

Malgré les nombreux appels à un enseignement du français plus ouvert au non standard (Cuq ; Eloy), aujourd'hui, tout reste encore à faire dans le domaine de la pédagogie de la variation, notamment de la variation lexicale (Petitpas, 2010 : 801).

La variation lexicale est un phénomène non négligeable en français, elle est « incontournable, surtout en français où ils (les phénomènes de variation lexicale) semblent jouer un rôle plus significatif que dans beaucoup d'autres langues européennes » (Petitpas, 2010 : 802). Il est donc impératif que l'apprenant qui veut devenir compétent en français connaisse ce vocabulaire chargé de culture.

En fait, la connaissance de ce vocabulaire *stigmatisé* est l'un des objectifs du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL), malgré la réticence de la majorité des enseignants de FLE qui n'ont pas assez de connaissances ou de matériel sur ce type de vocabulaire. Il est vrai que les ouvrages ou les études sur la variation lexicale sont peu nombreux, ce qui ne facilite pas la tâche des enseignants.

Tant que les auteurs des méthodes de FLE continueront à marginaliser le français familier, il restera impossible aux apprenants de développer un type de compétence qui leur confère une maîtrise certaine des différents registres (Thiele-Knobloch, cité par Petitpas 801).

Il faut noter que le vocabulaire stigmatisé n'est pas caractéristique d'une seule classe sociale ; il n'est pas non plus un *marqueur social* puisqu'il est utilisé par toute la population. D'ailleurs, ce type de vocabulaire est révélateur de la culture : « il s'agit d'un vocabulaire [...] qui décrit la réalité de la vie des locuteurs au quotidien, son apprentissage permettra à l'apprenant de mieux appréhender la société française » (Petitpas, 2010: 802).

Petitpas propose trois critères à suivre lors de l'élaboration d'activités sur la variation lexicale :

1. Les mots fréquents : il est difficile de préciser les mots les plus fréquents par manque de documents consacrés à la variation lexicale. Les dictionnaires généraux pourraient en être une source. Dans cette catégorie il faudrait éliminer les mots spécifiques à un milieu social comme les mots d'argot ou la langue des cités.
2. Les mots faciles : ce sont tous les mots que l'apprenant peut associer à sa langue maternelle (par exemple les expressions imagées similaires : *être serrés comme des sardines*), aux mots français qu'il connaît déjà (par exemple : *ciné-cinéma, sympa-sympathique, téléche-télévision, ripou-pourri, zarbi-bizarre*, etc.) ou à une autre langue étrangère qu'il connaît (par exemple : *pisser-uriner*).
3. Les mots pertinents en fonction de la situation de communication : puisqu'il est difficile de concrétiser la situation de communication (normalement informelle entre amis dont les thèmes appartiennent à la vie quotidienne), il vaut mieux

sélectionner les mots selon leur pertinence à un acte de langage spécifique. Par exemple : exprimer son étonnement (*c'est dingue, la vache, ...*) ; saluer (*salut, tchao, à tout, à plus, ...*) ou à un thème quotidien (l'amour, le corps, l'ivresse, l'argent, le travail, la nourriture, les vêtements, etc.).

D'après Petitpas, dans la pratique il faut donner priorité à l'enseignement des mots faciles parce qu'ils sont facilement reconnaissables et peuvent servir de point de départ pour intégrer des mots plus difficiles.

Les types d'activités de variation lexicale sont nombreux, nous pouvons citer entre autres, les suivants :

- a) Repérer des mots faciles stigmatisés dans des textes ;
- b) Trouver la base non stigmatisée d'un mot abrégé, *pseudo-suffixé* ou *verlanisé* (du verlan) ;
- c) Construire des mots stigmatisés à partir de l'équivalent standard ;
- d) Trouver un équivalent standard à un mot stigmatisé ;
- e) Compléter un texte lacunaire ;
- f) Associer des formes à des sens, à des registres ou à des situations de communication ;
- g) Faire des exercices d'inférences (deviner le sens d'un mot à partir un contexte donné) ;
- h) Opposer des situations de communication informelle typique à des situations plus formelles ;
- i) Faire des activités communicatives avec des dialogues ou des jeux de rôles construits à partir de scènes authentiques visionnées en classe.

Nous sommes d'accord avec Petitpas dans le sens où ce genre d'activités doit avoir des supports authentiques. Petitpas propose l'utilisation des documents authentiques oraux (extraits de films, d'interviews, d'émissions de divertissement, etc.) et écrits (blogs, extraits de bande dessinée, de romans (le feuilleton policier ou polar), d'articles de journaux (le *Canard Enchaîné*, *Le Nouvel Observateur*, *Télérama*), des magazines pour les jeunes (*Phosphore*, *Girls*, *Jeune et jolie*, etc.).

Cependant, les obstacles à l'enseignement de la variation lexicale sont nombreux. D'une part, il n'y a pas dans le marché actuel ou dans les institutions éducatives de documents consacrés à l'enseignement de la variation lexicale. D'autre part, nombreux linguistes

considèrent plus utile de passer un séjour à l'étranger afin d'apprendre ce vocabulaire stigmatisé.

En effet, si la classe de langue se prête assez bien à des activités de compréhension du vocabulaire stigmatisé, en revanche la plupart des linguistes s'entendent sur le fait que seul un long séjour en immersion permettrait aux apprenants étrangers de développer les connaissances socio-pragmatiques, implicites et procéduralisées nécessaires pour utiliser correctement des formes stigmatisées (Petitpas, 2010 : 810).

Nous sommes néanmoins de l'avis de l'auteur ; l'enseignement de la variation lexicale est possible et nécessaire en cours de langue. En outre, l'utilisation des documents authentiques comme les séquences filmiques, constituent à notre sens, une source non négligeable de vocabulaire stigmatisé.

L'enseignement explicite de la variation sociolinguistique, combiné à l'usage de documents vidéo authentiques dans la salle de classe peut servir à maintenir la compétence sociolinguistique des apprenants ayant profité de contacts directs avec des natifs, et il peut développer celle des élèves moins fortunés qui n'ont pas l'occasion de voyager dans les pays francophones (Dewael et Regan cités par Petitpas, 2010 : 811).

La finalité de cette approche est donc de développer la compétence linguistique de l'apprenant en éveillant sa conscience sur la réalité linguistique française et francophone.

### 3.6.3. ENSEIGNER L'EXPRESSION DES EMOTIONS-SENTIMENTS

Il a été constaté que dans l'enseignement du lexique il y a souvent un besoin majeur des apprenants lors de l'expression des émotions et des sentiments dans la classe de FLE. Les manuels négligent souvent ces expressions qui n'apparaissent que dans les niveaux les plus avancés. L'enseignement de ce type de vocabulaire fait référence aux expressions figées et aux collocations ainsi qu'à l'importance du savoir-faire culturel pour les exprimer. Il est vrai que la culture joue un rôle très important lors de l'expression des sentiments, compte tenu des différentes manières d'exprimer la joie, la peur, la tristesse, la colère, la honte ou la jalousie selon une culture donnée.

Aborder le lexique des sentiments n'est pas seulement une question linguistique, il s'agit également, et de façon importante, de parler de la culture de chacun. Les sentiments sont très culturellement marqués et même si certains sont reconnus universellement, ils ne sont jamais vraiment exprimés de la même façon par le corps et l'intonation. Il est alors important pour des étrangers de reconnaître, en plus du linguistique, les intonations et la gestuelle associées (Cavalla et Crozier, 2005 : 63).

La démarche proposée par Cavalla et Crozier (2005 : 5, 50, 57) permet d'introduire ce type d'expressions dès les niveaux débutants. Leur démarche se déroule de la manière suivante :

1. Introduire le lexique d'émotions-sentiments à l'aide d'un support auditif, visuel ou les deux et enseigner la gestuelle et l'intonation qu'y sont associées ;
2. Faire des exercices qui associent le lexique, les collocations et les expressions figées (par exemple pour exprimer la joie on utilise des expressions comme *c'est super, J'adore, ça me plaît, c'est cool!, c'est vachement bien!, J'aime beaucoup!*) ;
3. Réutiliser les acquis en expression orale ou écrite : avec des exercices systématiques, des exercices de production écrite individuelle et des contextes différents, les apprenants doivent identifier les expressions/collocations correspondantes (par exemple : *décrivez la joie que vous ressentez quand vous rentrez dans votre pays après avoir passé plusieurs mots à l'étranger. Vous êtes très heureux de retrouver votre famille et les membres de votre famille sont ravis...*) ;
4. Élaborer une fiche récapitulative avec le lexique abordé : chaque apprenant remplit individuellement une fiche avec toutes les expressions figées, collocations, définitions d'un sentiment donné (par exemple : la jalousie).

Il nous paraît important de considérer le lexique d'expressions-sentiments dans nos unités didactiques, étant donné la fréquence de ce type de lexique dans les séquences filmiques, ainsi que dans les exercices de type affectif : est-ce que tu as aimé cette séquence ? Qu'est-ce que tu as ressenti ? Etc.

### 3.7. TYPOLOGIE D'ACTIVITES LEXICALES

Il y a une grande variété d'activités de vocabulaire : mots-croisés, textes lacunaires, chaînes de mots, soupes aux lettres, descriptions avec des supports visuels, *memory*, etc.

Cervero et Pichardo Castro (2000) proposent une typologie d'activités organisée autour de caractéristiques et d'objectifs communs : présentation, extension ou révision du vocabulaire.

Para la realización de nuestra propuesta partimos del hecho de que el vocabulario se puede trabajar a diversos niveles (fonético, morfológico, semántico, discursivo, intercultural...), con objetivos diferentes (transmisión de estrategias, potenciación del grado de dominio léxico a nivel productivo y receptivo, adquisición...) y con actividades muy variadas (Cervero et Pichardo Castro, 2000: 132).

La typologie d'activités qu'elles proposent est la suivante :

- a) Activités pour travailler le vocabulaire aux niveaux phonique et morphologique : ce type d'activités met surtout au jeu l'aspect formel des mots et ne s'intéresse pas aux relations forme-sens (par exemple : signale la syllabe la plus forte du mot ; choisit la forme correcte du verbe ; écrit la forme impérative d'un verbe donné, etc.). Par conséquent, nous éviterons ce genre d'activités.
- b) Activités pour travailler les relations des sens : synonymes/antonymes, polysémie, hyperonymie et variation lexicale (par exemple : lier des expressions aux verbes correspondants, opposer synonymes/antonymes, etc.).
- c) Activités pour travailler le vocabulaire de manière contrastée entre la langue maternelle et la langue cible: l'objectif de ce type d'activité est de réduire à un minimum les erreurs d'inférence lors de la comparaison des mots de la langue maternelle avec la langue cible ainsi que les faux-amis (par exemple, associer des faux amis : *constiparse-s'enrhumer, débil-faible, embarazada-enceinte*, etc.).
- d) Activités pour travailler le vocabulaire à niveau interculturel : ce type d'activités va au-delà du niveau linguistique et contribue à sensibiliser l'apprenant avec la langue-culture cible, avec sa forme de penser, agir et s'exprimer (par exemple, mettre en relation les endroits avec les activités qui s'y font et les horaires : on déjeune dans une brasserie à midi, etc. ; créer une liste d'adjectifs qui décrivent les français ; choisir les aliments de la liste qui se mangent au petit-déjeuner, déjeuner, goûter, dîner et décider ceux qui coïncident avec les aliments de sa propre culture).
- e) Activités pour la transmission de stratégies de compréhension et d'expression : déduire la signification des mots à partir d'un contexte, chercher la traduction des mots dans la langue cible à partir d'une liste donnée, écrire des mots associés à un thème donné, etc.
- f) Activités pour l'exercice de compétences orales et écrites : il faut d'abord travailler la compréhension orale et écrite (relever les idées principales d'un texte) avant de passer à l'expression orale et écrite (organiser les vignettes désordonnées et raconter l'histoire).

- g) Activités pour travailler avec tous les sens : il s'agit de deviner par les gestes, la mimique, les sons, les objets, le goût, le toucher ou l'odorat un mot ou expression donnés.
- h) Activités pour la révision et la mémorisation : il est clair que l'acquisition du vocabulaire implique la répétition et la révision de manière systématique à partir d'activités variées. Les activités créées par les apprenants eux-mêmes ainsi que les activités ludiques favorisent la motivation et l'apprentissage. Des activités de révision et mémorisation typiques sont par exemple : les jeux, l'utilisation de supports visuels, *Jacques a dit*, *memory*, domino, bingos de mots, chaîne des mots, mots-croisés, soupes aux lettres, dictées graphiques, descriptions de dessins ou photos, les sept différences, etc.

Par ailleurs, lorsque nous préparons des activités pour l'enseignement du vocabulaire, il faut tenir compte des relations entre les mots : les relations sémantiques (synonymie, antonymie, définition, etc.) ou les relations formelles de dérivation (préfixation, suffixation), de la composition, de l'abréviation, etc.

Nous pouvons également créer des activités basées sur le champ lexical, c'est-à-dire l'ensemble de mots ou d'expressions qui se rattachent à un même thème dans un contexte donné. Et des activités basées sur le champ sémantique, qui regroupe toutes les significations possibles d'un même mot ou d'une même expression (toutes les définitions d'un mot, par exemple, le mot *pièce*).

En outre, pour l'élaboration de nos activités, nous devons inclure les expressions à plusieurs mots (collocations, expressions imagées, etc.) afin de permettre la contextualisation du vocabulaire.

Ainsi nous pouvons travailler avec le champ lexical du mobilier, de la nourriture et de ses collocations ; les expressions imagées ; avec les connecteurs (activités d'ordre chronologique), des activités de la dérivation et de la définition.

À titre d'exemple nous allons présenter quelques activités tirées de quelques manuels de FLE et recueillies par Bertocchini et Costanzo (2008 : 168, 175, 266) :

- Activité sur les connecteurs. Retrouvez l'ordre chronologique des différentes étapes de la vie d'étudiant et présentez-les à l'aide des marqueurs temporels.

a) Être collé/reçu à un examen

D'abord

- |                              |                  |
|------------------------------|------------------|
| b) Obtenir un diplôme        | Ensuite          |
| c) Passer les examens        | Puis/après       |
| d) Réviser pour les examens  | Finalement/enfin |
| e) S'inscrire à l'université |                  |
| f) Suivre des cours          |                  |

- Activité sur la dérivation :

- |              |            |            |
|--------------|------------|------------|
| a. Découvrir | découvreur | découverte |
| b. Inventer  | _____      | _____      |
| c. Dessiner  | _____      | _____      |

- Activité sur la définition. Associez chaque expression à la bonne définition :

- |                              |  |
|------------------------------|--|
| a. Rendre la monnaie         | 1. Une entreprise où l'on peut déposer de l'argent       |
| b. Un code de carte bancaire | 2. Une machine qui donne de l'argent liquide             |
| c. Retirer de l'argent       | 3. Plusieurs chiffres nécessaires pour utiliser sa carte |

- Activité sur la collocation. Formez des expressions avec chacun de ces verbes et les mots de la liste ci-dessous :

- |              |                    |
|--------------|--------------------|
| a. Négocier  | e. Impliquer       |
| b. Embaucher | f. Responsabiliser |
| c. Avoir     | g. Accueillir      |
| d. Effrayer  | h. Entraîner       |

*Des convictions-de terribles conséquences-un contrat-un adversaire-toute son équipe-un ingénieur-son partenaire-un nouveau*

### 3.8. METHODES D'EVALUATION

Il y a plusieurs méthodes de pratique et d'évaluation du vocabulaire et de la culture. Les activités de pratique de vocabulaire doivent être variées et nombreuses afin d'assurer leur acquisition.

Un profesor de griego clásico solía decir que hasta aprender una palabra era necesario haberla “visto” al menos cinco veces. La primera vez está claro que no se conoce; la segunda, reconocemos que no la recordábamos; la tercera, admitimos que ya la habíamos visto; la cuarta, confesamos que la habíamos olvidado; y la quinta, nos enfadamos tanto de no saberla aún que la aprendemos para no volver a olvidarla (Cervero et Pichardo Castro, 2000: 154).

Nous avons relevé d'abord la méthode *TEF. Test d'évaluation de français* de Clé International (2006). Les exercices, qui suivent les échelles de référence internationale du *Cadre européen commun de référence*, nous ont semblé appropriés et insérés dans un contexte précis.

Le TEF permet d'évaluer avec précision le niveau des compétences de communication en français des personnes ayant un projet d'études en France ou de mobilité internationale vers le Canada ou un autre pays francophone (Pons ; Karcher, 2006 : 3).

Les activités qui servent à l'évaluation des compétences lexicales sont les suivantes :

a) Quelle est la nature du document ? Documents possibles : un faire-part, un faire-part de mariage, une invitation, une carte de visite, une petite annonce, une carte postale, une carte d'invitation, une annonce publicitaire, un petit mot amical, la location d'un appartement pour les vacances, une annonce de brocante, un courriel, un menu d'une brasserie, des articles des journaux, une critique de cinéma , une recette de cuisine, etc.

À partir de ces activités il y a des questions sur le contenu, le vocabulaire et les aspects culturels.

b) Phrases en désordre qu'il faut mettre en ordre pour former un texte cohérent (suivant le principe de l'*input* : aller du niveau de la phrase au discours).

c) Phrases dont il faut chercher une autre expression synonyme. Exemple : *On va prendre un pot- On va boire un verre ; La fin du film laisse un peu à désirer- la fin du film est imparfaite*, etc.

d) Que représente l'image ? écouter une description et la faire correspondre avec une image (de vêtements, d'activités sportives, émissions télévisées, meubles...).

e) Écouter des messages au répondeur et décider si ce sont des messages à caractère familial, amical, professionnel ou publicitaire (ex : la personne appelle pour... déplacer un rendez-vous, vendre un studio, visiter un studio, fixer une date de visite ; il est demandé aux passagers de... signaler les bagages suspects, quitter les voitures 15 et 16, composer leurs billets, venir chercher un sac).

- f) Écouter des interviews... même procédure.
- g) Compléter des phrases à trous avec vocabulaire, grammaire, expressions, etc. Ex :  
Nous vous proposons comme (*plat*) du jour un rôti.
- h) Dans un texte, choisir le mot ou groupe de mots qui ont un sens plus proche du mot souligné. Ex : sa situation *privilégiée* (favorable, défavorisée, riche, centrale).
- i) *Dans certaines phrases des deux textes suivantes, des parties (A, B, C ou D) ont été soulignées. L'une de ces parties est incorrecte. Cochez la réponse correspondant à la partie incorrecte.* Ce type d'activité ne nous paraît pas approprié puisqu'il ne suit pas le principe de l'*input* : ne pas donner de phrases incorrectes comme *input* possible.
- j) À partir des textes créer des questions pour l'interview. Textes proposées : annonce d'un travail qui vous intéresse, annonce d'un appartement en location, restaurant qui organise des réceptions (pour votre réception de 20 personnes), service à domicile de nourriture, etc.
- k) Présenter le contenu d'un texte (fête populaire, service à domicile ...) à un ami.
- l) À partir du début d'un article écrire la continuation.

Une autre méthode qui, à notre avis, présente de bons exercices de vocabulaire en contexte est celle d'Hachette (2000) *Exercices de vocabulaire en contexte*. Nous trouvons cette méthode beaucoup plus utile que celle, de mêmes auteurs, consacrée à la grammaire en contexte.

Nous avons relevé quelques activités groupées autour d'un contexte précis :

Contexte	Activités
<b>La date, l'heure et les moments de la journée</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relier les heures administratifs (15 heures) avec l'heure dans la langue courante dans le contexte des horaires de TGV, séances de cinéma, avions, etc.</li> <li>• Compléter des textes à trous avec expressions de temps (bonne année, bonne soirée, bonne journée, etc.</li> <li>• S'informer sur les horaires d'ouverture d'un magasin.</li> </ul>

---

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Associer les phrases et les dessins (il s'habille, il se lave les dents...).</li> </ul>
<b>La vie quotidienne et les loisirs</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Associer questions et réponses sur les goûts (quels sont tes passe-temps préférés ?- je lis, je me promène, je me repose, etc.).</li> <li>• Décider si les personnes sont contentes ou pas à partir des expressions du type (<i>c'est super, c'est ennuyeux, c'est nul, c'est amusant...</i>).</li> </ul>
<b>La famille et les événements familiaux</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compléter des annonces du journal sur les couples célèbres avec le vocabulaire qui correspond (couple, divorcer, se marier, être célibataire...).</li> <li>• Compléter des annonces (sur la naissance, le décès, etc.).</li> </ul>
<b>Le logement</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Image d'une maison avec quelques mots, en bas une description de la maison avec tous les mots. Décider si c'est <i>Vrai ou faux</i> (le balcon est dans la cave, la cheminée est au rez-de-chaussée).</li> <li>• Associer des activités avec les parties de la maison (nous gardons le vin dans la <i>cave</i>).</li> <li>• Associer les abréviations et les mots (appt, tt conf, ét...) des annonces.</li> <li>• Compléter des dialogues dans des situations (demander des infos sur un appart, décrire sa maison, remercier par les cadeaux offerts à un mariage, etc).</li> </ul>
<b>La nourriture</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compléter des textes à trous (image référent avec les mots introduits par la première lettre).</li> <li>• Classer fruits et légumes (salade comme entrée, salade comme dessert).</li> <li>• Compléter des petits dialogues au resto, classer les plats d'un menu (entrée, plat principal, fromage, dessert).</li> <li>• Compléter avec les contraires (délicieux-immangeable).</li> <li>• Associer des questions et des réponses dans un resto (vous le voulez comment votre steak ? saignant s'il vous plaît).</li> <li>• Compléter le texte à l'aide des dessins.</li> </ul>
<b>La ville</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compléter les mots dans un dessin, vrai ou faux (les motos</li> </ul>

---

peuvent circuler sur les trottoirs).

- Associer phrases et dessins.
- Mettre dans l'ordre (j'entre dans la station de métro, j'achète un ticket de métro, je valide mon ticket, j'attends sur le quai, je monte dans la deuxième voiture, je descends huit stations plus loin, je sors de la station, je suis arrivé).
- Barrer l'intrus (le métro : le ticket, le quai, le trottoir).
- Relier les mots composés (rond point ; feu rouge ; passage piétons ; arrêt d'autobus ; centre ville ; station de métro).
- Cocher les phrases utilisés pour demander son chemin (*vous allez bien, Pardon Madame je cherche la poste..*).
- Compléter des dialogues en situation avec une liste de mots donnée (décrire la ville où tu habites ; enquête sur les transports parisiens).

#### **Les magasins et les services**

- Relier les produits aux rayons de supermarché (fruits et légumes, boulangerie, hygiène, crèmerie, boissons, parfumerie, entretien).
- Associer (une tablette de ...chocolat, un flacon de ...eau de toilette, un tube de dentifrice, une plaquette de beurre, bouteilles de jus de fruit...).
- Associer les phrases et les réponses (*tu as pris un kilo de tomate ?- Oui ...*), qui parle l'employé ou le client ? (*je peux vous aider ?, vous signez ici, s'il vous plaît, vous êtes ouvert le samedi ?...*).
- Mettre un dialogue dans l'ordre, complétez un dialogue à la librairie, des commissions que l'on va faire.

#### **Le corps**

- Associer les verbes et les parties du corps.
- Compléter le dialogue d'un cours de gymnastique à l'aide des dessins.
- Associer les adjectifs contraires (il est petit/il est grand).
- Compléter l'annonce avec une liste de mots donnée (la société de production *Les films du carrosse* recherche un homme grand...).
- Associer descriptions et dessins.
- Compléter dialogues en situation (description du petit ami de sa

filles, cours de plongée, chez le docteur).

**Les vêtements et les accessoires**

- Écrire les prénoms des personnes à l'aide des dessins et de ses descriptions.
- Devinettes (on le met par-dessus un autre vêtement).
- Vrai ou faux (description et images).
- Trouver le dessin qui correspond à la description.
- Classer (vêtements portés en tête, cou, mains, taille).
- Cocher les phrases qu'on peut entendre dans un magasin de vêtements (*ça vous va très bien, et comme dessert, vous faites quelle taille ?, il est en soie ?, la cabine est au fond, voie 2, un kilo, s'il vous plait, ...*).
- Compléter des dialogues en situation (situation au magasin, conversation téléphonique entre deux copines pour décider comment elles vont s'habiller pour le mariage de leur copine ; parler de ce que l'on a acheté dans les soldes).

**Les émotions et les sentiments**

- Le caractère : associer les phrases (je ris- je suis content ; je tremble- j'ai peur...).
- Associer les contraires (patient-impatient ; poli-impoli ; honnête-malhonnête, prudent-impudent, responsable, discret, sensible, tolérant, adroit, équilibré, optimiste).
- Associer les abréviations et les mots (hon. Affec. Dyn. Equil. A partir d'une annonce personnel).
- Vrai ou faux (il travaille beaucoup, il est paresseux).
- Opinions sur les automobilistes parisiens, les supporters de foot, la traversée de l'Atlantique en voilier. Dans ces situations il y a deux adjectifs pour décrire la personne et il faut choisir le plus adéquat.
- L'horoscope.
- Un courriel à sa sœur pour lui annoncer que l'on a rencontré l'homme idéal.

**Les études**

- Qui fait quoi ? (le professeur ou l'élève).
- Relier les verbes aux lieux (faire du sport au gymnase ; déjeuner à la cantine, jouer à la cour de récréation...).

- Regarder le tableau des âges et compléter à quoi ça correspond (l'école maternelle, primaire...).
- Que fait-on dans chaque matière (en maths on fait des opérations, en histoire on découvre le passé...).
- Regarder l'emploi du temps et compléter (le lundi Amélie doit avoir des dictionnaires parce qu'elle a quatre heures de langues : une heure de \_\_\_\_...).
- Abréviations de matières (maths, gym, géo, prof, fac et leur mot correspondant).
- Compléter des phrases avec le vocabulaire (concours, réussir, passer, examen, contrôles...).
- Compléter les phrases (après trois ans d'études, vous passez un examen pour obtenir une licence, après 4 ans... après 5 ans...).
- Situations (dialogue entre copains pour voir s'ils sont prêts pour les examens).
- Compléter le règlement intérieur de l'école (il est interdit de boire et de manger à la cantine/ dans les salles de classe...).

### **Le travail**

- Associer les professions et les lieux.
- Vrai ou faux (un plombier répare les voitures).
- Trouver la profession (il dirige la société- directeur).
- Relier abréviations et mots (rech. CV, CDD, ang. A partir d'une annonce d'emploi).
- Vrai ou faux (Paul est en vacances : il fait grève ; en congé ; faire un stage ; être en chômage ; arrête de travailler pour protester ; faire partie d'un syndicat, ...).
- Parler de son travail (relier questions et réponses : où travaillez-vous ? quels sont vos horaires, combien gagnez vous ?...).
- Situations (dialogue journaliste et des enfants de primaire : que voudrez vous faire plus tard quand vous serez grands ?).
- Compléter une annonce de travail, une lettre de motivation.
- Dialogue amis après avoir trouvé un travail.

### **Les vacances et le tourisme**

- Compléter les mots associés aux images (dépliant, catalogue, office de tourisme, publicité, agence de voyages).

- Compléter un dépliant (le prix comprend le vol aller retour, les transports aéroport, hôtel, locations, transferts...).
- Écrire les mots soulignés dans le texte sur le dessin (l'avion décolle, atterrit, l'hôtesse, le siège, la ceinture...).
- Dire si on peut entendre ces phrases dans le train ou dans l'avion ? (votre billet n'est pas composté, il n'est pas valable ; votre carte d'embarquement s'il vous plaît, la voiture bar se trouve au milieu du train, voiture 14).
- Qui parle, l'employé ou le client ? (*je voudrais un billet pour Montpellier en 1<sup>er</sup> classe, vous voulez un aller-retour ?, je préfère une place côté couloir, les passagers du vol AF 1280 à destination de Naples sont invités à se présenter porte 16...*).
- Associer les phrases et les dessins (*j'aime les voyages organisés, je loue toujours une villa au bord de la mer, nous échangeons nos appartements...*).
- Mettre les phrases dans l'ordre (une réservation à l'hôtel).
- Dire si ces personnes sont contentes ou non (le musée est encore fermé, nous avons eu de la pluie chaque jour).
- Situations (agence de voyages, demander des conseils pour le voyage en Afrique, lettre qui raconte les aventures du voyage).

**Le temps qu'il fait**

- Compléter les mots dans la carte avec les symboles météorologiques.
- Barrer l'intrus (soleil- île- lune).
- Regarder les dessins et classez les descriptions de la météo.
- Situations (les bulletins météorologiques, lettre sur les vacances au Pays-Basque).

**La communication**

- Associer (la télécarte vous permet... d'appeler d'une cabine téléphonique ; pour connaître un numéro... on peut consulter l'annuaire ; la touche bis sert à rappeler le dernier numéro).
- Mettre dans l'ordre (pour téléphoner il faut décrocher, attendre la tonalité, composer le numéro, parler, raccrocher).

- Ces phrases sont utilisées quand on appelle ou quand on répond ? cocher (allô, j'écoute, vous voulez laisser un message, je suis bien chez..., oui, qui est à l'appareil ?, banque populaire, bonjour, je voudrais parler à Emma, s'il vous plaît, allo, les renseignements ?, ah non, c'est une erreur ; ah, vous n'êtes pas le 06...; Ne quittez pas, je vous le passe, vous êtes Madame... ? ).
- Images de l'ordinateur (compléter les mots) Mettre dans l'ordre (j'allume l'ordinateur, j'ouvre un fichier, je tape le texte, j'enregistre, je clique sur l'icône imprimante, je ferme le fichier, j'éteins l'ordinateur).
- Situations (enquête sur les médias, compléter une publicité sur un ordinateur, acheter un portable, laisser un message sur le répondeur: *Vous êtes bien sur le répondeur de Vincent Armand, je ne peux pas prendre votre appel mais laissez-moi un message et je vous appellerai dès que possible. Parlez après le bip*).
- Exercices de mots croisés avec le vocabulaire : une clé USB/ logiciel/sauvegarder/télécharger/internaute/ surfer sur Internet/ la toile (le net)/un cybercafé.

Ces activités forment un échantillon des nombreuses possibilités qui existent pour la pratique et l'évaluation du vocabulaire. Nous allons adopter les idées qui sous-tendent les activités et les adapter aux approches expliquées afin d'élaborer nos unités didactiques.



---

## 4. L'interculturel à travers le multimédia dans l'enseignement du Fle : Méthodologie

---



#### 4. L'INTERCULTUREL A TRAVERS LE MULTIMEDIA DANS L'ENSEIGNEMENT DU FLE : METHODOLOGIE

Notre méthodologie a voulu tenir compte de plusieurs axes d'action. Dans un premier temps, elle repose sur la base théorique fournie dans la première partie de notre recherche : un cadre éducatif basé sur l'interculturel et la francophonie. Puis, elle s'appuie sur les supports pour l'enseignement de ce cadre éducatif qui seront la base pratique de nos unités didactiques : le multimédia, le cinéma et l'approche de l'*input* et l'*output* structuré pour l'enseignement de la grammaire et du vocabulaire.

Notre but est de développer les compétences lexicales, grammaticales et socioculturelles de l'apprenant. Pour ce faire, nous envisageons de créer des activités à partir de la méthode de l'*input* et l'*output* structuré principalement. Nous considérons que cette méthode est très valable pour structurer la quantité d'information des films qui peut arriver à dépasser l'apprenant. Dans un film, il y a beaucoup de points à considérer : l'analyse des structures grammaticales, lexicales, différents registres de la langue et information culturelle nouvelle, entre autres. Il est donc très facile que l'étudiant perde son intérêt dans la tâche puisqu'il se sent débordé par un excès d'information.

Il nous semble nécessaire de suivre la même idée de base de notre étude précédente : il faut structurer l'*input* qui va être présenté aux apprenants, il faut l'adapter à ses besoins, il faut le modifier pour qu'il ait plus de chances de l'acquérir. L'excès d'information contenu par un film peut être modifié par cette approche où nous allons opérer une sélection de brefs

segments des films, ainsi que les aspects que nous voulons traiter séparément, sans confondre l'apprenant, sans le surpasser avec trop d'information.

Dans ce chapitre, nous nous proposons donc de décrire les critères du choix des films choisis et les aspects culturels que nous avons voulu exploiter, ainsi que les raisons pour lesquelles nous avons choisi ces aspects culturels. Pour commenter ces aspects interculturels nous allons fréquemment faire référence à l'ouvrage *Francoscopie 2010*, de Gérard Mermet, qui à notre avis est le référent le plus complet sur les Français et leurs modes de vie.

Les fiches pédagogiques contiennent, elles aussi, des informations concernant le contexte dans lequel le film s'est inspiré et qui peuvent être en rapport avec des aspects interculturels. Ces informations relatives au contexte ne seront donc pas commentées dans ce chapitre.

Les films que nous avons choisis pour notre travail appartiennent à des genres différents, réalisés par des réalisateurs de diverses origines francophones représentant des gens ou des pays francophones. Il s'agit des films qui ont été très bien reçus par le public francophone ainsi que par nos étudiants, qui en ont vu quelques séquences représentatives. Enfin, ces films favorisent l'acquisition du vocabulaire et de certaines structures grammaticales et encouragent la discussion d'une grande variété de thèmes qui concernent la vie universitaire, la vie au collège, les relations personnelles, les loisirs, le travail, l'immigration, la famille et le sport entre autres.

Puis, nous ferons référence aux thèmes proposés par le CECR (Cadre Commun de Référence Européen) pour l'analyse interculturelle dans nos cours de langue et nous ajouterons les films de notre sélection où ces thèmes sont traités.

Nous allons également proposer un catalogue de films que nous avons visionnés, susceptibles d'être analysés dans des recherches futures. Même si plusieurs de ces films auraient été de très bons choix pour notre analyse interculturelle, les difficultés pour les trouver nous a fait désister de leur analyse. Malgré ce fait nous tenons à relever quelques thèmes générales d'intérêt interculturel pour chacun de ces films afin d'ouvrir l'option à d'autres possibles exploitations didactiques.

Enfin, nous décrirons notre site Internet et la manière dont nous considérons que ce site pourra être le plus utile aux professeurs et apprenants du français langue étrangère. L'opportunité de travailler avec le site web de manière individualisée constitue un autre moyen de structurer l'*input* et de donner plus de chances à l'apprenant pour acquérir la langue et sa culture à son propre rythme. Il est libre de gérer son temps comme il veut pour arrêter une certaine scène, par exemple, ou voir un extrait du film plusieurs fois. De cette

façon, à force des répétitions pour assurer sa compréhension, l'information linguistique et culturelle devient familière pour l'apprenant qui termine par l'acquérir. Enfin, ce site servira comme matériel complémentaire pour les cours de langue de français intermédiaire et favorisera l'autonomie de l'apprenant. Les étudiants bénéficieront de la possibilité de découverte et d'exploration au moment de résoudre individuellement des défis proposés dans les activités des fiches pédagogiques.

#### 4.1. CRITERES DU CHOIX DES FILMS

Comme règle générale, le critère de base pour la sélection de nos films a reposé sur un objectif précis : présenter un matériel authentique d'actualité qui permette le dialogue des cultures et une ouverture à l'autre par la connaissance d'autres réalités quotidiennes et d'autres formes de vie. Voici les raisons expliquées de manière plus détaillée pour chacun des films exploités :

##### a) *L'Auberge espagnole*

Nous avons choisi *L'Auberge espagnole* (2002) parce que c'est un bel exemple de la problématique interculturelle. L'intrigue du film de Klapisch présente plusieurs concepts que nous considérons d'intérêt pour les apprenants, en particulier pour ceux qui viennent d'un pays non européen. L'actualité des programmes d'échanges universitaires européens, tels que Erasmus, représente une notion de base pour connaître les enjeux de l'Union Européenne ainsi que les résultats de l'ouverture à d'autres pays. Klapisch réussit à nous montrer qu'un séjour d'études à l'étranger est une expérience enrichissante à tous les niveaux ; malgré les difficultés d'adaptation, on termine par assimiler la culture de l'autre, voire par adopter une nouvelle identité. La conclusion du film a donc ce message motivant qui encourage le destinataire à entreprendre la découverte de nouvelles cultures.

##### b) *Astérix et Obélix : Mission Cléopâtre*

Nous considérons que la bande dessinée en France a un rôle très important et contribue au développement de la créativité à notre époque et à l'art en général. En France on prend la bande dessinée au sérieux. Les maisons d'édition françaises en vendent actuellement environ 3 millions de bandes dessinées d'adultes et 8 millions de bandes dessinées jeunes par an. Parmi les genres de bandes dessinées on trouve les œuvres littéraires ; policières ; le western où domine *Lucky Luke*, personnage créé en 1946 par le Belge Morris ; la science

fiction ; la satire sociale telle que *Titeuf*, créé par le Suisse Zep ; les récits historiques réels ou imaginaires tels que les 31 albums d'*Astérix le Gaulois*, des Français René Goscinny et Albert Uderzo ; et les récits d'aventures comme *Tintin*, créé par le Belge Hergé.

En ce qui concerne les auteurs de bandes dessinées adultes on peut citer Wolinski, Cabu et Claire Bretécher qui se caractérisent par leur témoignage satirique sur les réalités de la vie contemporaine. Curieusement, chez les adultes, la lecture des albums de bandes dessinées augmente avec le niveau d'instruction.

Les bandes dessinées d'*Astérix le Gaulois* et de ce fait le film *Astérix et Obélix : Mission Cléopâtre* ainsi que la bande dessinée de *Tintin* sont des récits satiriques qui exagèrent quelques faits de la réalité contemporaine et qui présentent quelques lieux communs qui peuvent très bien être exploités dans nos cours de langues.

c) *Bienvenue chez les Ch'tis*

Il s'agit d'un film déjà culte en France qui a trouvé un succès spectaculaire après *Titanic* et *La Grande Vadrouille* avec 20,4 millions d'entrées.

On a dénombré 188,8 millions de spectateurs en 2008. Cette très bonne performance (supérieure à la moyenne des dix dernières années, de 179 millions) tient pour partie au triomphe de la comédie *Bienvenue chez les Ch'tis*. Dès avril 2009, il a remplacé la Grande Vadrouille (1966) au premier rang des films français de tous les temps, et atteint au total 20,4 millions d'entrées (après *Titanic* qui réalisait plus de 20 millions d'entrées). Bien que mollement accueilli par les critiques des revues professionnelles et dénoncé parfois pour les clichés qu'il véhicule, *Bienvenue chez les Ch'tis* a trouvé dès sa sortie les faveurs du public. Sa vision régionaliste, fraternelle et drôle a été reçue comme un contrepoint nécessaire à une crise mondiale qui a encore accru le besoin de repères et de proximité des Français (Mermet, 2009 : 426-427).

Ce n'est pas seulement à cause de son grand succès que nous avons choisi ce film, mais aussi par les clichés qu'il véhicule et qui peuvent très bien mener à un dialogue sur les différences entre le Nord et le Sud de la France et la vision des Français sur ces deux régions en France.

En outre, le fait que ce film soit une comédie, genre le plus populaire dans le cinéma français, nous permet également d'analyser l'humour français et l'exagération des clichés.

d) *Entre les murs*

Il s'agit également d'un film à grand succès en France et à l'étranger et son point de vue documentaire nous montre les enjeux d'un collège en banlieue parisienne. Ce film, nous

permet de pouvoir comparer le système éducatif français avec celui du pays d'origine des étudiants ainsi que de présenter les difficultés actuelles dans l'enseignement en France.

e) *La Graine et le mulet*

Ce film nous découvre une famille maghrébine du Sud de la France qui garde certaines caractéristiques de sa culture, en particulier la gastronomie, et qui, bien qu'intégrée dans la société française, trouve toujours des obstacles pour y être acceptée. Il s'agit d'un film qui montre d'une manière très vraisemblable cette réalité. *La graine et le mulet* est un film très réussi grâce à des acteurs qui sans avoir une carrière cinématographique, semblent jouer leur propre vie, leurs propres difficultés. Le réalisateur Abdellatif Kechiche essaie avec ce film de dépasser la vision réductrice de familles maghrébines installées en France.

*Le milieu dépeint est celui auquel j'appartiens, donc je suis affectivement très impliqué, et d'autre part, parce que c'est aussi en réaction à des schémas encore trop souvent réducteurs, que je voulais représenter cette famille de " Français-Arabs " dans sa complexité, et investie dans l'ouverture d'un restaurant familial, donc tournée vers un avenir qui ne soit pas forcément synonyme de la négation de sa propre singularité.<sup>1</sup>*

Avec ce film on peut enfin discuter sur l'adaptation et le respect à d'autres cultures tout en gardant l'idiosyncrasie propre à sa culture.

f) *Le ballon d'or*

Il s'agit de notre premier film francophone, guinéen, qui représente la vie de Bandian, jeune villageois qui rêve de devenir footballeur. Il nous intéresse par le fait qu'il représente quelques aspects typiques de la réalité africaine pour la plupart inconnus par nos élèves. De ce fait, il s'agit d'un film qui permet la découverte de la réalité guinéenne à partir d'une intrigue basée sur le football.

g) *Mauvaise foi*

Ce film, qui a mérité en 2007 un César au meilleur premier film de son réalisateur Roschdy Zem, présente une réalité d'actualité, les relations tendues entre juifs et musulmans. Ce film présente cette actualité polémique dans un couple, lui musulman, elle juive. Le couple, microcosme miroir de la réalité sociale et politique, montre la tension provoquée par leurs religions, leurs préjugés, malgré l'amour qui les unit, et leurs différents points de vue.

---

<sup>1</sup>< [http://www.allocine.fr/film/anecdote\\_gen\\_cfilm=61185.html](http://www.allocine.fr/film/anecdote_gen_cfilm=61185.html)>

Après de longues difficultés et de malentendus interminables, cette relation aboutira dans l'entente et le respect à l'autre, malgré les différentes croyances, valeurs ou religions. Il s'agit en quelque sorte, d'un exemple parfait de ce que nous voulons achever dans ce travail de recherche.

#### h) *Paris, je t'aime*

*Paris, je t'aime* est une très bonne source pour l'analyse culturelle de différentes réalités parisiennes. Nous nous sommes centrée sur trois court-métrages qui représentent, à notre avis, le plus clairement quelques-unes de ces réalités :

- *Loin du 16<sup>ème</sup>* montre la vie dure d'une mère célibataire immigrante qui habite en banlieue parisienne et qui dépend des transports en commun. Dans ce court-métrage l'élite parisienne et les quartiers les plus riches contrastent d'une manière flagrante avec la banlieue la plus défavorisée.
- *Quais de la Seine* dépeint la polémique actuelle du foulard ou hijab porté par les femmes musulmanes en France et les préjugés envers cette religion.
- *La place des Fêtes* représente la vie pleine d'injustices de l'immigrant africain dans une banlieue parisienne avec des délinquants et des *beurs* en conflit avec leur identité.

#### i) *6 milliards d'autres*

Yann Arthus-Bertrand a lancé avec Sibylle d'Orgeval et Baptiste Rouget-Luchaire le projet "6 milliards d'Autres". 5.000 interviews ont été filmées dans 75 pays par 6 réalisateurs partis à la rencontre des *autres*.

Du pêcheur brésilien à la boutiquière chinoise, de l'artiste allemande à l'agriculteur afghan, tous ont répondu aux mêmes questions sur leurs peurs, leurs rêves, leurs épreuves, leurs espoirs :

« Qu'avez-vous appris de vos parents ?  
Que souhaitez-vous transmettre à vos enfants ?  
Quelles épreuves avez-vous traversées ?  
Que représente pour vous l'amour ?... »

([www.6milliardsdautres.org](http://www.6milliardsdautres.org).)

Il s'agit des questions qui permettent de découvrir « ce qui nous sépare et ce qui nous lie ». Nous trouvons ce projet clé pour connaître et comprendre notre humanité. Nous choisirons quelques interviews menées dans des pays francophones pour analyser et

comparer les réponses à quelques questions d'intérêt pour nos apprenants. Ces entretiens sont accessibles sur le site <www.6milliardsdautres.org>.

j) *Faat Kiné*

Le réalisateur Sembene Ousmane présente dans ce film une femme trahie et abandonnée par le père de ses enfants qui doit s'en sortir sans un mari et avec ses deux enfants à Dakar. Le film montre des portraits de femmes comme la mère de Faat Kiné, image d'un passé qui disparaît, et sa fille, image de l'Afrique de demain, tandis que Faat Kine s'impose dans le présent.

Nous trouvons que ce film représente très bien le conflit entre le passé et le présent de l'Afrique, entre la tradition et la modernité et permet une meilleure compréhension des problèmes actuels de l'Afrique.

#### 4.2. QUELS ELEMENTS DE CULTURE CHOISIR POUR L'ANALYSE INTERCULTURELLE?

##### 4.2.1. OBJECTIFS INTERCULTURELS DE L'AUBERGE ESPAGNOLE

Comme objectifs pour l'analyse interculturelle de ce film nous nous proposons de :

- a) Connaître les démarches nécessaires pour faire un séjour d'études en France : le nombre d'étudiants dans le cadre du programme Erasmus est très important en France et cette réalité est prise en compte dans notre analyse.

54000 étudiants français étaient inscrits à l'étranger en 2006 et 77000 faisaient leurs études dans le cadre du programme européen Erasmus. La France figure en troisième position en nombre d'étudiants accueillis derrière l'Allemagne et devant le Japon (Mermet, 2009 : 81).

- b) Comparer le système d'études universitaires français à celui des apprenants.

Voici quelques données<sup>2</sup> qui peuvent être commentées :

- Il y a un million et demi d'étudiants universitaires en France (en 2007).
- Huit bacheliers sur dix entrent dans l'enseignement supérieur.

<sup>2</sup> MERMET, Gérard (2009 : 82-84). *Francoscopie 2010. Tout sur les Français*, Paris, Larousse.

- Plus d'un étudiant sur quatre a des parents cadres ou exerçant une profession libérale.
- Les dépenses par étudiant cumulées sur la durée moyenne des études supérieures étaient de 43202\$ en 2005.
- Taux de chômage de jeunes de moins de 25 ans dépasse le 20% alors que celui de 25-49 se situe au 7%.

c) Analyser la notion d'identité.

À un moment donné quelques étudiants Erasmus s'interrogent sur la notion de l'identité française, catalane, gambienne. Les conclusions qui se dégagent de cette conversation illustrent le fait que nous avons plusieurs identités et non pas une seule.

Comme la télévision, la société est devenue un gigantesque casting, dans lequel les processus d'élimination se multiplient, sur fond de discours égalitariste et de promesses non tenues [...] la difficulté actuelle d'appartenir à une catégorie sociale bien définie se double d'un questionnement sur l'identité nationale. Qu'est-ce qu'être français aujourd'hui ? Quels sont les fondements de l'appartenance à la communauté globale et en principe « supérieure » qu'est la France ? N'ayant pas de réponse précise et satisfaisante à apporter, de nombreux Français développent des identités multiples (Mermet, 2009 : 209).

d) Analyser l'emploi du vouvoiement/tutoiement, c'est-à-dire l'emploi des règles de politesse élémentaires nécessaires pour savoir vivre en société et pour respecter l'autre :

Le vouvoiement vous permet de marquer la distance ou une forme de respect. On l'utilise avec les personnes que l'on ne connaît pas dans le cadre du travail. Le vouvoiement reste la norme dans nombre d'entreprises, entre salariés et patron, ou dans une relation commerciale. Le vouvoiement est aussi habituel lorsqu'il y a une différence d'âges entre les personnes. C'est aussi la règle dans les interviews à la radio ou à la télévision. Le tutoiement marque un rapprochement familier, on l'emploie avec des personnes proches (amis, famille, certains collègues de travail, voisins et enfants). Le tutoiement est spontané et réciproque dans certains secteurs tels que les technologies, la communication, la presse, la publicité. L'emploi du tutoiement peut révéler un manque de respect, même avec des personnes du même âge. Il est préférable de demander son accord à la personne. Les adultes tutoient les enfants mais certains enseignants vouvoient leurs élèves par souci d'autorité (Brame, 2006 : 176).

- e) Analyser une brochure de prévention pour les étudiants universitaires sur l'alcool et comparer les manières des étudiants pour s'amuser dans les différents pays.

La plupart des jeunes manifestent un intérêt croissant pour la *teuf* (la fête). Moment privilégié de transgression des règles sociales et d'oubli du quotidien, celle-ci leur permet de se retrouver dans des lieux qui leur appartiennent, ou qu'ils s'approprient, C'est pourquoi ils fréquentent de plus en plus le monde de la nuit et répondent à toutes les invitations qui leur sont lancées : fête de la musique, fête du cinéma, Gay pride, technoparade, festivals de toutes sortes (Mermet, 2009 : 144).

- f) Analyser les stéréotypes accordés aux différents pays.
- g) Reconnaître la spécificité de la culture de l'Autre.

#### 4.2.2. OBJECTIFS INTERCULTURELS DE *BIENVENUE CHEZ LES CH'TIS*

Notre objectif prioritaire dans ce film est de faire reconnaître la spécificité de la culture du Nord de la France et plus précisément du Nord-Pas-de-Calais. Nous nous proposons d'explorer les particularités (traditions, gastronomie, les villes, les gens, etc.) d'une région méconnue par les étudiants. Afin d'élargir les horizons de nos apprenants, il est nécessaire de montrer des régions françaises différentes de Paris. Dans ce film la région du Nord-Pas-de-Calais est très intéressante par son identité française vis-à-vis de la mondialisation.

Dans un contexte d'omniprésence de la culture américaine et de mondialisation, les Français cherchent à redécouvrir leurs racines [...] Le développement des cultures régionales favorise la décentralisation. Cet intérêt pour la région est présent sur tout le territoire, du Nord à la Corse, en passant par l'Alsace ou le Pays Basque [...] L'intérêt pour les régions est en partie la conséquence de la crainte ressentie par beaucoup de Français de perdre leur identité dans le processus de mondialisation en marche, qui entraîne une indéniable convergence des modes de vie (Mermet, 2009 : 87-88).

- a) Savoir localiser les villes principales françaises sur la carte : la géographie nous semble une connaissance basique qui permet un premier approche à la culture de l'autre.
- b) Être conscient des stéréotypes sur le Nord de la France : ce film démontre la méconnaissance de l'autre (ici les gens du Nord et leur idiosyncrasie), origine des stéréotypes parfois exagérés sur cette région. Le fait que cette réalité soit

présentée d'une manière si évidente avec un ton humoristique met en valeur la présence des stéréotypes mal fondés ou ridicules.

Dans le film le Sud est présenté par le soleil, la mer, le port et des ruelles, la lavande, le cassis, etc. Mais qu'est-ce que le Nord ? Voici quelques exemples dans le film :

Le Nord est :

- Le froid glacial : mourir de froid => vêtements chauds (anorak de ski) ; Pôle Nord ; perdre ses orteils ; en été, 0/1; en hiver, -10/-20/-30/-40 “C'est le Nord.” ; bulletin météo du Nord a de la pression pour changer les températures et ajouter quelques degrés ; Bailleul va dans une librairie, sur l'étagère on a le Pas-de-Calais à côté de l'Antarctique, il est pris d'un malaise ; grosse averse une fois le panneau de la région Pas-de-Calais est dépassée.
- L'accent chatoumi o=>a k=>ch ch=>s.
- Vie dure, miséreux, mort jeune.
- Synonyme de licenciement pour faute grave : le pire est d'être « muté dans le Nord ».
- Le départ au Nord ressemble à une scène de guerre avec la musique dramatique, la mère et l'enfant.
- La route au Nord : chanson de Jacques Brel très déprimante ; gendarmerie (accent du Sud Ouest), procès verbal car il ne roule pas assez vite sur l'autoroute (50 km/h).
- Le chômage dans le Nord. D'après *Francoscopie 2010*, en 2009, le taux de chômage dépassait 10% dans 4 régions: Nord-Pas-de-Calais et Languedoc-Roussillon (12,2%), Provence-Alpes-Côte d'Azur (10,3%).
- Les mines de charbon, Bergues = ancienne cité minière.

Les gens du Nord sont :

- Alcooliques : « Ils boivent beaucoup... mais ils n'ont que ça! ».
- « rustres, simples, vulgaires, abrutis, arrières».

- Ils sont des mineurs, des chasseurs, ils rotent, les voisins s'engueulent, il y a des coups de feu pour apaiser la femme.
- c) Connaître la gastronomie caractéristique du Nord : puisqu'il s'agit d'un des aspects récurrents dans ce film et une des particularités plus importantes dans cette région, nous nous proposons de dépasser la vision un peu stéréotypée de la gastronomie française. Quelques spécialités culinaires présentes dans le film sont : le thé, un mélange de café et de chicorée ; la tartine de pain au Maroilles trempé dans le café « ça l'adoucit » ; la Cassonade ; la carbonade ; la tarte au maroilles et le chicon au gratin.

En effet, enseigner une langue étrangère c'est aussi enseigner les us et coutumes des pays où elle est parlée, et plus particulièrement du pays d'origine, du « pays phare ». Il ne fait aucun doute que la langue française est présentée chez nos voisins à travers une vision un peu stéréotypée de la France, son originalité, ses passions, ses fiertés (Bissette, Saillard, 2007 : 407).

La gastronomie française nous paraît, elle aussi, un des aspects qui font partie de son identité.

Pour la France, la gastronomie serait donc plus que l'art de bien manger, elle serait un résumé de l'art de bien vivre, celui du *savoir-vivre*. C'est pour cela qu'elle a été érigée en sujet d'orgueil national, et que les Français en tirent une légitime fierté, estimant sa réputation incontestable, et sa qualité reconnue universellement (Bissette, Saillard, 2007 : 407).

- d) Montrer la variété de la gastronomie régionale afin de modifier la vision réduite des apprenants où toute la nourriture française consisterait par exemple en des croissants, des baguettes, des crêpes, du fromage, des escargots et du canard. Après avoir analysé des manuels scolaires européens d'enseignement du français qui proposent un chapitre sur la gastronomie, Bissette et Saillard montrent comment ces manuels sont aussi limités dans leur description de la gastronomie française. Dans les résultats de leur étude, les spécialités françaises qui apparaissent dans la majorité de ces manuels sont (Bissette et Saillard, 2007 : 409) :

- Fromage : camembert, roquefort, brie, cantal, le pont-l'évêque, le comté, l'emmenthal, le gruyère (suisses) et le fromage blanc.
- Crêpes : sucrées, salées, bretonnes, de la Chandeleur.
- Escargots.
- Le coq au vin.
- Mousse au chocolat, huîtres d'Arcachon, cassoulet.
- Salade niçoise, fromage de chèvre.
- La quiche lorraine.
- Couscous.

En ce qui concerne les spécialités qui se trouvent seulement dans trois manuels :

- Vin rouge, blanc et rosé (bordeaux, beaujolais, champagne).
- Choucroute.
- La bouillabaisse.
- Le poulet basquais.
- Bœuf bourguignon.
- Carbonade de bœuf à la flamande.
- Tripes à la mode de Caen.

Spécialités mentionnés seulement par deux manuels :

- Foie gras.
- Les confits d'oie, de canard ou de poule.
- La fondue savoyarde, fondue bourguignonne.
- Le canard à l'orange.
- La ratatouille.
- Le nougat glacé.
- Les quenelles.

Spécialités citées par un seul manuel :

- Les cuisses de grenouille.
- Le boudin et le gratin savoyard.
- Les truffes et la potée.

Les observations réalisées par les auteurs de cette étude mettent en évidence l'absence de certains produits régionaux (Bissette et Saillard, 2007 : 414) :

- Le pot-au-feu n'est jamais cité.
- Les produits du centre de la France ne sont jamais cités : cochonnailles, petit salé aux lentilles, truffade, d'aligot, de tripoux, de pâtés aux poires, aux pommes de terre.
- Le jambon n'est jamais d'Auvergne mais de Bayonne.
- On ne précise si c'est un rôti de porc, de veau ou de bœuf.
- Les régions sélectionnées sont souvent la Savoie, la Bourgogne, l'Alsace-Lorraine, la Bretagne, et le Midi (de la Provence au Pays Basque), Normandie, et région de Lyon (et non pas le Nord-Pas-de-Calais par exemple).
- Paris est la vraie référence. La gastronomie présentée dans ces manuels correspond à celle proposée dans les brasseries et cafés parisiens. Les menus aussi : entrée de crudités ou de charcuterie, ou une salade, un plat de viande garnie et la formule fromage et ou dessert.
- Le beurre est très différencié en Espagne et l'apéritif et ses variantes est seulement observé par les manuels espagnols : le pastis, le martini, le gin, le rhum, le punch, le whisky et la sangria.
- Les manuels italiens comparent les habitudes alimentaires. Les pâtes à la cantine, le bœuf au lieu du veau italien « Il s'agit bien de prendre des points communs et de mettre en relief les disparités. [...] Chaque pays s'intéresse à la culture de l'autre par rapport à la sienne propre ».
- Les manuels anglais fournissent aux élèves du vocabulaire et des expressions utiles pour se débrouiller à l'étranger.

- e) Observer la tradition de l'apéritif dans le film.

Les Français se retrouvent le soir avec quelques « amuse-gueules ». Cocktail, vin doux, alcool sur glaçons ou jus de fruit. Lorsque l'on trinque est traditionnel de dire « à votre santé » et de porter un toast. « L'apéritif, c'est la prière du soir des Français » Paul Morand (Brame, 2006 : 82).

- f) Comparer les habitudes alimentaires françaises aux propres.

Ainsi, par les sélections opérées parmi la diversité des mets, ou même des simples produits français, et par leur façon de mettre en scène la France à table, les manuels de chaque pays révèlent un peu de leurs propres usages, de leurs préférences, de leurs étonnements et de leurs certitudes [...] Les chapitres consacrés à la gastronomie française dans les manuels étrangers d'enseignement du français brossent en fait des portraits en miroir des habitudes des uns et des autres, par l'observation de la différence dans la similitude (Bissette et Saillard, 2007 : 415).

- g) Sensibiliser les étudiants aux différents accents, langues et cultures régionales de France : on considère qu'Antoine a la mâchoire blessée mais en réalité c'est son accent qui est bizarre pour M. Bailleul. Antoine dira à ce propos : « Je parle ch'timi ». Un exemple que nous développons dans notre unité didactique sur la langue ch'timi est le dialogue chats et chiens : « On dirait même pas du français! ».

- h) Connaître quelques caractéristiques régionales du Nord-Pas-de-Calais :

- pause-déjeuner à la baraque à frites où Momo (un homme maghrébin ou d'origine maghrébine) vend des fricadelles.
- Le beffroi (carillonneur).
- Région très accueillante : « L'étranger, il brait (pleure) deux fois... quand il arrive et quand il repart ».

- i) Connaître quelques plats traditionnels du Nord-Pas-de-Calais et du Sud :

- Dans le Nord : le chicon au gratin, la tarte au Maroilles, les fricadelles et la carbonade par exemple.
- Dans le Sud : la bouillabaisse, la soupe au pistou et la tartine de tapenade par exemple.

#### 4.2.3. OBJECTIFS INTERCULTURELS DE *ENTRE LES MURS*

Dans ce film, nous pouvons remarquer plusieurs faits de l'enseignement en France décrits également par Mermet dans son ouvrage *Franco-scopie 2010* (2009 : 90) :

- a) *Les enfants sont aujourd'hui moins malléables à l'enseignement, moins respectueux aussi des « maîtres » qui le diffusent* : le refus de lire de Khoumba en est un exemple de cette manque de respect.
- b) *L'école n'est plus le creuset du « modèle républicain » qu'elle a longtemps été. Les débats sur le port du voile, la violence au sein des établissements ou la paupérisation des universités témoignent de la moindre influence de l'école sur les esprits* : la violence de Souleymane en classe.
- c) *La famille est un facteur clé dans la création et le renforcement des inégalités culturelles* : la mère de Wey est en centre de détention parce qu'elle n'a pas ses papiers.
- d) *Les différences de vocabulaire, de connaissances ou d'ouverture d'esprit jouent en défaveur des enfants des milieux modestes. À 7 ans, un enfant de cadre ou d'enseignant dispose d'un vocabulaire deux à trois fois plus riche qu'un enfant d'ouvrier* : la mère de Souleymane ne parle pas français par exemple.

Toutes ces caractéristiques sont présentes dans ce film représentatif de la réalité des collèges en ZEP (zone d'éducation prioritaire) en banlieue parisienne et pour cette raison il nous semble approprié pour son analyse interculturelle.

Nous nous proposons alors de montrer un documentaire sur une classe de français dans un collège en banlieue parisienne. Notre objectif interculturel est de familiariser les apprenants avec le système scolaire français et de comparer certaines caractéristiques avec celui de l'apprenant. Pour ce faire nous nous proposons de :

- a) Connaître la relation enseignant/apprenant.
- b) Sensibiliser l'apprenant aux différences entre les systèmes scolaires européens et former une opinion sur ces différences.
- c) Connaître la provenance des étudiants des écoles françaises.

Il semble que le nombre d'étudiants provenant de régions traditionnellement très fortement représentés (pays du Maghreb, du Proche-Orient, d'Amérique Latine) ait tendance à baisser au profit de l'Extrême-Orient (Corée, Chine, Japon) et —à un moindre degré— du Sud-est asiatique (Thaïlande et Indonésie essentiellement). Il faut surtout relever l'accroissement considérable du nombre des jeunes Européens, surtout d'Europe centrale bien entendu (Rivenc 1992 cité par Gohard-Radenkovic 2005 : 33).

- d) Argumenter son opinion sur les différents thèmes polémiques autour du système scolaire français (les règles des comportements dans les établissements scolaires).
- e) Reconnaître la spécificité de l'éducation en France.
- f) Connaître les conflits dans les écoles en banlieue parisienne. Dans ce film, le collège a un fort nombre d'enfants d'immigrés qui sont moins bons étudiants que les Français, normalement parce qu'ils sont issus de milieux familiaux moins favorisés.
- g) Connaître certaines caractéristiques des « cultures jeunes » : apparence vestimentaire, pratiques linguistiques. Nous nous intéressons aux « cultures jeunes », c'est-à-dire, aux générations qui essaient de créer de nouveaux codes par rapport aux générations précédentes. Quelques « cultures jeunes » sont fondées sur des pratiques sportives (basket, foot, glisse), musicales (rap, hip-hop, house...), vestimentaires, gestuelles ou linguistiques. Nous nous arrêterons particulièrement dans les pratiques linguistiques des élèves de cette classe :

Le détournement créatif de la langue (argot, verlan, texto) en est généralement une pièce maîtresse ; les mots et les expressions sont renouvelés en même temps qu'ils sont récupérés et tombent dans le domaine public. Il s'y ajoute certains comportements gestuels : façon de marcher, de s'asseoir, d'utiliser ses mains [...] Mais c'est l'apparence vestimentaire qui constitue le moyen de différenciation le plus visible (Mermet, 2009 : 89).

Les jeunes français semblent non seulement vouloir s'éloigner des générations précédentes mais aussi des modèles établis plus globales :

Dans un semblable esprit de lutte contre le modèle culturel nord-américain dominant, on observe depuis quelques années le développement en France d'autres cultures : musique « latino » d'Amérique du Sud ; gastronomie japonaise ou mexicaine ; décoration ou vêtements d'inspiration africaine ; philosophies orientales. Cet engouement illustre le besoin de trouver un contrepoint à un modèle anglo-saxon dominant et d'échapper au risque d'uniformisation induit par la mondialisation (Mermet, 2009 : 89).

Ce souhait de distance du modèle américain peut être analysé par nos élèves, de la même manière que l'on peut analyser les caractéristiques des « cultures jeunes » dans la culture des apprenants.

Les jeunes étudiants de la classe de français de ce film appartiennent à la même génération de nos élèves. Cette génération (jeunes entre 15-24 ans) a été baptisée « génération Y » aux États-Unis, parfois « écho-boomers » (enfants des baby boomers), ou « e-génération ». Il s'agit d'une génération qui est identifiée aux changements introduits par les nouvelles technologies de l'information et de la communication : texte, blogs, téléchargements *peer to peer*, flux vidéo et audio, Web 2.0, etc., ainsi qu'à une culture de l'instantané (« tout, tout de suite »). Il serait intéressant d'analyser les traits caractéristiques de cette génération dans nos élèves et les élèves de la classe d'*Entre les murs*.

#### 4.2.4. OBJECTIFS INTERCULTURELS DE *MAUVAISE FOI*

La trame de ce film nous semble un exemple remarquable de ce qui constitue l'objectif général de notre travail de recherche : le respect et le souhait de connaître l'autre malgré les différences qui nous séparent. Ainsi nous trouverons plusieurs scènes sur l'intolérance vers la religion musulmane ou juive qui nous aideront à établir un débat sur l'importance de refuser les intolérances en matière de religion. Nous trouverons également quelques scènes qui nous semblent très utiles pour apprendre quelques règles de savoir-vivre. Ces règles sont, à notre avis, fondamentales lorsque nous vivons dans une autre culture. Les apprenants doivent en être conscients et les connaître afin de s'intégrer plus facilement dans le pays qui les accueille.

Dans nos activités nous nous proposons alors de :

- a) Connaître quelques règles de savoir-vivre lorsque l'on est invité chez quelqu'un ou lorsque l'on est présenté à quelqu'un :

Lorsque l'on est invité chez quelqu'un, on apporte généralement un présent : des gâteaux, des boîtes de chocolats, des fleurs, des bouteilles de vin. Si la personne vous dit : « Il ne fallait pas ! », ne vous inquiétez pas, c'est une formule de politesse. Si l'on offre des fleurs le nombre est impair. Une exception : les roses peuvent

s'offrir à la douzaine, sinon à l'unité. Les fleurs ont leur saison et leur symbole, en France et en Europe du Sud, les chrysanthèmes fleurissent les cimetières et ne s'offrent pas en signe d'amitié (Brame, 2006 : 82).

Lorsque l'on est présenté à quelqu'un :

Quand on salue en France, lors des présentations, on serre la main fermement en regardant la personne dans les yeux. Dans un cadre familial, jeune ou convivial on fait la bise soit entre hommes et femmes, soit entre femmes, voire des hommes frères ou vieux amis ou père et fils. Généralement on en fait deux, mais dans certaines régions on peut en faire trois, voire quatre. Normalement, on est plus démonstratif au sud. Chez les peuples européens, la poignée de main sert à dire bonjour. Chez les Français en particulier, on se serre la main à tout moment de la journée (Mauchamp, 1996 : 142).

Lorsque l'on salue quelqu'un :

On donne une poignée de mains aux personnes que l'on ne connaît pas ou avec lesquelles on a seulement des relations formelles ou professionnelles. Mais on s'embrasse aussi beaucoup, non seulement entre personnes de la même famille, entre amis, mais dès que l'on se connaît un peu, parfois même entre collègues. On s'embrasse à chaque fois que l'on se dit bonjour ou au revoir, deux fois, parfois trois ou quatre. En fait les femmes et les filles s'embrassent, les hommes et les femmes s'embrassent, mais les hommes et les garçons entre eux se donnent plutôt une poignée de mains (Mauchamp, 1996 : 143-144).

Voici d'autres règles de savoir-vivre que nous voulons inculquer à nos élèves afin d'éviter des malentendus ou des manques de politesse vers autrui :

- Dans un magasin, il faut respecter un rituel : le client salue en entrant, remercie le commerçant quand il a été servi, celui-ci doit le remercier quand il a été payé, ensuite il faut que chacun dise au revoir (Mauchamp, 1996 : 141).
- Les Français trouvent bizarre, sinon bête, qu'un étranger sourie à n'importe quelle personne qu'il croise dans le couloir d'un immeuble (Brame, 2006 : 173).
- « Bonjour monsieur, comment allez-vous ? » ou « Salut comment ça va ? » ne se disent pas aux mêmes personnes, ni sur le même ton. Le premier est courtois voire respectueux, le second est familier (Brame, 2006 : 173).
- Il convient de souhaiter une bonne journée à ses voisins ou à son concierge (Brame, 2006 : 173).
- « Il y a toujours du bon dans le français : bonjour, bonsoir, bon courage, bonne chance, bonne journée...sont des formules passe-partout que l'on entend toute la journée » Pete (Brame, 2006 : 173).
- « Avez-vous déjà entendu un Français demander un renseignement ? Il y met les formes : *Bonjour Madame, pourriez-vous m'indiquer la Poste ?* J'ai compris que c'était la meilleure méthode pour avoir une réponse. Bonjour, excusez-moi, merci sont les mots clés en français ! » Karen (Brame, 2006 : 174).

- b) Connaître la réalité des couples mixtes en France.

La vie en famille recouvre aujourd'hui des formes multiples (famille monoparentale, mixte, recomposée, etc.). Dans les couples actuels, les exigences des partenaires se sont accrues. Les femmes tiennent à réussir leur vie à deux sans sacrifier la sienne. Bien que les rôles de chaque sexe des familles traditionnelles n'aient pas disparu, l'égalité entre hommes et femmes est devenue un idéal partagé par les deux sexes.

- a) Reconnaître les différences entre l'Islam et le Judaïsme : attribuer par exemple les symboles, traditions ou endroits de culte des deux religions (*la mezouza, le Ramadan, le Shabbat, la mosquée, la synagogue ou le voile* par exemple).

La proportion de juifs est estimée à moins de 1% de la population, soit environ 600 000. La France est le pays de l'Union européenne qui en compte le plus [...] On estime que la moitié des juifs français vivent en Île-de-France (dont 26% à Paris), puis à Marseille, Lyon, Strasbourg, Nice et Toulouse. Les ashkénazes (de culture et de langue yiddish), dont un grand nombre étaient arrivés d'Europe centrale entre les deux guerres, représente environ 23% de la population juive, et les sépharades (juifs des pays méditerranéens) venus d'Afrique de Nord après la décolonisation entre 1956 et 1962 (Mermet, 2009 : 263).

- b) apprendre à refuser les intolérances en matière de religion

Les musulmans immigrés ou issus de l'immigration se plaignent ainsi d'être l'objet de discriminations. Les non musulmans leur reprochent de ne pas s'intégrer, de ne pas accepter la culture nationale ni les règles de la République. 46% des Français citent les musulmans et les Nord-Africains comme principales victimes du racisme en France, loin devant les Africains et les Noirs (26%); 6% citent les Asiatiques et 5% les juifs. La place de l'Islam dans la société reste à définir. Mais, en dépit des apparences, les modes de vie se sont rapprochés et les différences sont moins marquées au fil des générations.

La communauté juive connaît aussi des difficultés. 460 actes d'antisémitisme ont été recensés en 2008 [...] La fréquence et la gravité de ces actes sont fortement corrélées à l'évolution de la situation au Proche-Orient. L'insulte « sale Juif » est jugée répréhensible par 78% des Français contre 82% pour « sale Nègre » et 62% pour « sale Arabe ». Mais seuls 44% estiment qu'elle doit être punie sévèrement (Mermet, 2009 : 265).

c) reconnaître la spécificité de la culture/religion de l'*Autre*

Nous ferons référence également au PACS (« pacte civil de solidarité ») qui permet à deux personnes habitant ensemble de s'unir contractuellement sans se marier. Destiné à l'origine aux couples homosexuels, ce pacte se fait aux personnes majeures souhaitant organiser leur vie commune. Le nombre de couples « pacsés » augmente de plus en plus, à tel point que l'on compte désormais un pacs pour deux mariages.

Un autre aspect que nous pouvons profiter pour commenter dans notre analyse interculturelle est le fait que « le mariage est devenu une fête laïque : la proportion de mariages célébrés à l'église est aujourd'hui estimée à 30%, contre 56% en 1986 et 78% en 1965 [...] L'influence de la religion chrétienne dans la société s'est beaucoup réduite » (Mermet, 2009: 117).

Enfin, dans ce film, le couple a un enfant né en dehors du mariage. Cela arrive de plus en plus souvent en France. D'ailleurs, la proportion d'enfants nés en dehors du mariage était de 52% en 2008 contre 10% en 1980 (Mermet, 2009 : 115).

#### 4.2.5. OBJECTIFS INTERCULTURELS DE *LA GRAINE ET LE MULET*

*La Graine et le mulet* représente très bien les difficultés d'une famille maghrébine pour être acceptée dans la société française. Au sein de l'Union Européenne, la France occupait en 2005 la quatrième place avec 92000 immigrants. L'attitude des Français envers les immigrants tend à se durcir. D'après Mermet (2009 : 213) les années de crise économique, la montée du chômage ou de la délinquance, les attentats de New York et la crainte d'avoir une des bases de l'Islam intégriste en France sont quelques raisons qui ont accru ce refus des immigrants.

Le principal reproche des Français, d'après Mermet (2009 : 213), à des immigrants est de « ne pas s'adapter aux modes de vie et aux valeurs de leur pays d'accueil [...] Ces critiques s'adressent surtout aux personnes d'origine maghrébine ou africaine, dont la culture et les habitudes sont les plus différentes des pratiques nationales ».

En outre, Mermet constate :

[...] qu'à diplôme égal, un étranger ou un immigré trouve moins facilement un emploi et bénéficie de promotions moins importantes, notamment lorsque les différences d'origine (ethnique, culturelle ou religieuse) sont apparentes. Un certain nombre d'entreprises

ne sont pas favorables à l'introduction de la « diversité » dans leurs politiques de recrutement (Mermet, 2009 : 215).

Nous pouvons observer ces faits tout au long du film c'est pour cette raison que nous nous proposons de :

- a) Connaître les difficultés des immigrants en France.
- b) Familiariser les apprenants avec les traditions des immigrants : leur gastronomie reflète de leur culture, élément d'union avec leur pays d'origine.
- c) Parler des habitudes alimentaires.
- d) Analyser les différentes manières de saluer en France : la bise, la poignée de mains.
- e) Différencier les contextes formels des contextes informels.
- f) Familiariser les apprenants avec les gestes culturels (emblèmes) afin d'éviter des situations de malentendu avec les natifs.

Nous voulons nous centrer sur ce dernier point car, à notre avis, il n'est pas suffisamment étudié dans nos cours de langue, même s'il est indissociable de la langue et de sa culture. Il nous semble l'un des exemples les plus clairs de l'interculturel. Comment comprendre les gestes culturels si nous ne faisons pas l'effort de les connaître pour pouvoir communiquer ? Il nous faut connaître la langue, sa culture et les gestes caractéristiques des deux.

Nous allons emprunter les mots de Tellier à l'égard de l'importance des gestes culturels :

Dans une perspective interculturelle, l'apprentissage de ces gestes semble donc fondamental pour éviter les malentendus. Apprendre une langue signifie bien sûr s'initier à une nouvelle culture, découvrir un monde de valeurs et d'habitudes inconnues qu'il s'agit d'appriivoiser et de respecter [...] L'étude des emblèmes devrait précéder le séjour à l'étranger car il est fondamental que le futur enseignant soit initié à l'observation des emblèmes. [...] Il y a multiples ressources pour découvrir les emblèmes de la culture cible : dictionnaires de gestes, documents authentiques (films, émissions de télévision, sites internet, etc.) (Tellier, 2006 : 21).

Enseigner les gestes culturels permet à la fois d'éviter des situations de malentendu avec les natifs, de découvrir une facette passionnante de la culture cible et d'apprendre à observer, à comprendre et à respecter les modes de communication des autres cultures. Les gestes culturels ou emblèmes sont très conventionnalisés —leur forme est claire et fixe— et sont souvent accompagnés d'un mot ou expression. Certains sont universels mais la plupart sont caractéristiques d'une région du monde. Il est fréquent qu'un même signe gestuel ait une signification différente dans deux

cultures différentes, ou qu'un signe très connu dans une culture soit complètement inconnu dans une autre culture (Tellier, 2006 : 19).

Voici quelques exemples de gestes de différentes cultures (Tellier, 2006 : 20) :

- Dodeliner la tête de gauche à droite : signe affirmatif en Bulgarie, Grèce, Inde et Pakistan/en France signifie « non, pas tout à fait ».
- Rassembler le bout des doigts, les écarter et les rapprocher plusieurs fois signifie en France et en Belgique « avoir peur »/en Amérique du Sud, l'Espagne cela veut dire « beaucoup » et se rapporte souvent à la foule.
- Battement des doigts paume vers le haut pour appeler quelqu'un (Français, Anglais, Américains)/paume vers le sol (Espagne, Tunisie, Italie).
- Les Français possèdent environ 200 emblèmes dont 32% expriment des émotions, 13% des conatifs servant à influencer autrui (stop, silence, venez), 10% des phatiques (salutations et autres rituels communicatifs), 26% transmission d'informations, 17% des injures.
- En France, faire la bise est assez systématique ; cela fait partie des façons de faire, que ce soit dans des échanges informels entre étudiants ou sur son lieu de travail entre collègues. Généralisé, banalisé, ce geste est devenu un simple rituel, un signe typique d'amitié, de sympathie, de respect et de bienveillance pour les Français (Meng Xiaomin, 2006 : 22).
- Les emblèmes français les plus courants : « j'en ai ras le bol » ; « il est bourré », « mon œil » ; « c'est rasoir ».

Il semble indispensable que les gestes culturels soient enseignés comme contenu de la langue-culture cible. Comment enseigner donc les gestes culturels ? Tellier en propose la suivante démarche (Tellier, 2006 : 21) :

- On présentera le geste en même temps que l'expression idiomatique afin d'en apprécier le sens et d'apprendre à les utiliser ensemble dans le contexte adéquat mais aussi pour renforcer le processus de mémorisation.
- On peut consacrer une séance à la comparaison avec les gestes de la culture des apprenants. Puis on apprendra quelques emblèmes français mais on attirera surtout l'attention des apprenants sur ces gestes et on éduquera leurs yeux afin qu'à l'avenir, ils le détectent facilement dans des interactions ou dans des films, par exemple. Enfin, on pourra introduire de nouveaux emblèmes dans le répertoire gestuel des apprenants.
- Distinguer les différents registres ou contextes auxquels appartient un geste.
- Faire reproduire ces gestes<sup>3</sup> par les apprenants dans des jeux de rôles en jouant à « être Français » et non pas seulement à être passifs et apprendre à les reconnaître.

<sup>3</sup> De bonnes ressources où nous pouvons trouver des images des gestes sont : <French.about.com> et <http : www.imagiers.net/gestes/>.

#### 4.2.6. OBJECTIFS INTERCULTURELS D'*ASTERIX ET OBELIX, MISSION CLEOPATRE*

Dans ce film nous trouvons une adaptation au cinéma d'une bande dessinée bien connue des Français : *Astérix le Gaulois*. Bien que le développement de l'audiovisuel et de la technologie Web 2.0 ait modifié l'habitude de la lecture chez les Français, les internautes qui se connectent tous les jours sont plus nombreux à lire que ceux qui ne le font pas (75% contre 57%) et lisent un plus grand nombre d'ouvrages. D'après Mermet (2009 : 450), on constate que ceux qui ont le maximum d'équipement culturel (téléviseur, magnétoscope, ordinateur...) sont aussi ceux qui lisent le plus. Qu'est-ce que les Français lisent ? D'après Mermet (2009 : 447) le 5 premiers nombres de titres publiés et d'exemplaires achetés par catégorie en 2007 étaient d'abord des textes littéraires (30,68%), puis les livres pour la jeunesse (18,25%), ensuite les beaux livres et les livres pratiques (14,04%), après les scolaires et parascolaires (13,22%) et enfin les bandes dessinées (7,37- 48 millions d'exemplaires). Nous trouvons que les bandes dessinées sont très populaires en France et de ce fait nous nous proposons d'approfondir sur ce phénomène social afin de permettre :

- a) La familiarisation avec la bande dessinée d'*Astérix et Obélix*, et de *Tintin*.
- b) La découverte de son adaptation au cinéma.
- c) L'analyse et l'opinion sur quelques stéréotypes présents dans ces bandes dessinées.
- d) L'analyse de quelques allusions culturelles des B.D et des films.
- e) La réflexion sur la notion de savoir-vivre.

#### 4.2.7. OBJECTIFS INTERCULTURELS DE *LE BALLON D'OR*

Nous avons constaté chez nos apprenants une grande lacune de savoir sur tout ce qui concerne l'Afrique. Nous avons trouvé qu'ils n'ont jamais été exposés à des films africains ni ont eu l'opportunité d'étudier la culture de l'Afrique de l'Ouest. C'est la raison pour laquelle nous avons choisi ce film. *Le ballon d'or* est un film très charmant avec des personnages très attachants. Avec la structure d'un conte, ce film montre l'histoire d'un petit africain très doué pour le foot dont le parcours s'inspire du grand footballeur Salif Keita. L'histoire montre également l'exploitation de surdoués de foot, l'escroquerie, les rituels, la vie spirituelle de

l'Afrique et ses traditions et les rêves des jeunes africains. Il nous semble enfin un film parfait pour présenter l'Afrique et quelques aspects de sa culture en douceur. Voici les objectifs que nous nous proposons d'atteindre :

- a) Connaître la Guinée et sa location dans la carte.
- b) Connaître les pays francophones africains.
- c) Analyser la vie dans un village guinéen.
- d) Se familiariser avec les valeurs et coutumes ancestrales africaines (les féticheurs, l'importance des esprits, la musique, le respect des anciens, etc.).
- e) Comparer le niveau de vie en Guinée et en France afin d'éviter des préjugés ou généralisation de données.
- f) Reconnaître l'opposition en Afrique entre la modernité et la tradition.
- g) Se familiariser avec l'importance du football en Afrique et de son spécificité par rapport au football européen.
- h) Reconnaître la spécificité de la culture africaine.

#### 4.2.8. OBJECTIFS INTERCULTURELS DE *PARIS JE T'AIME*

*Paris je t'aime* est une série de court-métrages précieux pour l'analyse interculturelle. Dans les trois court-métrages que nous avons choisis nous allons :

- a) Connaître les moyens de transports utilisés à Paris pour le court-métrage *Loin du 16ème*.
- b) Connaître le fonctionnement du métro parisien pour le court-métrage *Loin du 16ème*.
- c) Familiariser l'apprenant avec la division plutôt sociale représentée par les arrondissements suivant la structure qui présente le film.
- d) Éviter les préjugés en question d'immigration pour le court-métrage *Loin du 16ème*.
- e) Familiariser l'apprenant avec le débat du voile en France. Dans le court-métrage *Quais de Seine*, Zarka dit à propos du voile : « Et quand je le porte, j'ai le sentiment d'avoir une foi, une identité, je me sens bien, et je pense que c'est aussi ça la beauté ».

Le débat sur le port du voile islamique (qui a donné lieu en 2004 à une loi l'interdisant dans l'enceinte des écoles) ou celui sur l'excision, ou encore l'annulation en 2008 d'un mariage pour cause de non-virginité furent à cet égard révélateurs des agacements et des peurs. Ils ont connue une suite au printemps 2009 avec la discussion sur le port de la burqa (en fait très marginal) (Mermet, 2009 : 213).

- f) Apprendre à refuser les intolérances et préjugés en matière de religion : dans le court-métrage *Quais de Seine* nous pouvons constater ce fait avec le commentaire insultant d'un des garçons qui veulent draguer avec les passantes et qui est étonné de voir leur copain aider une fille musulmane. Voici ce qu'il dit : « Si tu la touches, c'est Osama qui s'écrase dans ta face ! ».

Zarka va à la Mosquée pour rencontrer son grand-père.

La fréquentation de la mosquée le vendredi progresse lentement, mais de façon continue, surtout à cause d'un afflux des jeunes. Il s'agit d'une pratique plutôt masculine (34% contre 12% chez les femmes).

Le jeûne du Ramadan est respecté à peu près dans des proportions égales par les deux sexes : sept musulmans sur dix, un chiffre stable depuis 2001, après une forte hausse entre 1989 et 2001, 6% des musulmans ont déjà effectué le pèlerinage de la Mecque (34% des 55 ans et plus), mais 61% ont l'intention de le faire dans les années à venir (Mermet, 2009 : 262).

- g) Reconnaître la spécificité de la culture/religion de l'*autre* pour le court-métrage *Quais de Seine*.

L'Islam est la deuxième religion de France, loin derrière le catholicisme mais largement devant les autres confessions. 5% des 18-79 ans s'en réclamaient par leur appartenance ou leur origine en 2005 (INED), soit un peu plus de 2 millions de personnes. Pour l'ensemble de la population, les estimations vont de 3,7 millions en 2003 (INSEE) à 5 millions vers 2005. [...] La plupart (environ 3 millions) sont des immigrés non naturalisés en provenance du Maghreb, de Turquie, d'Afrique noire et d'Asie (par ordre décroissant). Parmi ceux qui sont originaires d'Algérie, environ 600000 sont français : ce sont principalement les familles de harkis et leurs enfants nés depuis 1962. Un tiers des musulmans habitent en Île-de-France (35%), 20% en Provence-Alpes-Côte-d'Azur, 15% en Rhône-Alpes, 10% dans le Nord-Pas-de-Calais (Mermet, 2009 : 262).

- h) connaître la vie des cités et les conflits d'intégration qui s'y produisent à partir des court-métrages et de la B.D pour le court-métrage *La place des Fêtes*.

Si certains réussissent leur intégration (ils sont parfois qualifiés de « beurgeois »), la plupart souffrent d'une image doublement stéréotypée : délinquants de banlieue pour les uns, victimes d'un système social raciste et xénophobe pour les autres (Mermet, 2009 : 215).

#### 4.2.9. OBJECTIFS INTERCULTURELS DE *6 MILLIARDS D'AUTRES*

Que savons-nous sur les gens qui peuplent notre planète ? Connaître l'autre est avant tout source de richesse, ouverture sur le monde et sur nous même, mais malheureusement nous avons peu de chances de le faire, en dépit des moyens de communication. Ce projet de Yann Arthus-Bertrand nous permet enfin de le faire et d'une manière quasi-intime, les personnes interviewées parlent de leurs expériences plus personnelles, de leurs sentiments, de leur vie enfin de manière très émotive.

« Nous avons aujourd'hui à notre disposition des outils de communication extraordinaires : on peut tout voir et tout savoir, et la masse d'information en circulation n'a jamais été aussi grande. Tout cela est très positif. L'ironie c'est qu'en même temps, nous connaissons toujours aussi peu nos voisins [...] *6 milliards d'Autres* est né de cette envie simple de rencontrer l'Autre : apprendre à vivre ensemble c'est d'abord avoir envie de se connaître, oser faire le premier pas, questionner, écouter et entrer dans l'histoire d'un Autre [...] *6 milliards d'Autres* n'est pas une étude géopolitique ou sociologique. *6 milliards d'Autres* est un regard sur notre humanité, un recueil d'histoires d'hommes ; des histoires de peurs, de joies, d'amour qui façonnent notre Histoire commune» (Yann Arthus-Bertrand).

Ce film documentaire nous servira comme point de départ au dialogue interculturel. Une fois sur le site du film, les apprenants devront cliquer sur plusieurs témoignages sur des questions de leurs choix et puis répondre à ces mêmes questions et comparer avec les réponses de leurs partenaires. Enfin, ils feront des recherches sur les pays d'origine des personnes interviewées.

#### 4.2.10. OBJECTIFS INTERCULTURELS DE *FAAT KINE*

Nous avons choisi ce film pour deux raisons : la qualité de Sembène Ousmane comme réalisateur et la qualité des deux extraits que nous avons sélectionnés. Comme analyse interculturelle nous nous proposons de :

- a) Connaître le rôle de la femme dans la société africaine. Sembène a montré dans son film l'importance de la femme dans la société africaine. D'après Sembène « Sans la femme, l'Afrique n'a pas d'avenir ».
- b) Comprendre les conflits entre tradition et modernité.
- c) Lire et analyser la problématique sous-jacente dans les propos de Sembène recueillis par Olivier Barlet sur ce film. Voici la majeure partie de ces propos. L'italique est nôtre :

Mais la misère, la mondialisation touche davantage les femmes. C'est le manque de travail qui est la cause de tout.

*Quel sera notre avenir en Afrique ? Voilà pourquoi je travaille ! Faat Kine ressemble à toutes les femmes. Combien y a-t-il de femmes abandonnées ? Il y a en Afrique une certaine liberté dans la forme mais dans le fond vous n'êtes pas libres : c'est le pantalon dans la tête, l'autorité. Le soir, vous êtes pires qu'avant. Les hommes doivent comprendre que les femmes ont les mêmes droits !*

Les statues anciennes représentaient toujours l'homme et la femme. Depuis que nous sommes greffés sur la civilisation chrétienne, la femme a disparu de la représentation !

*Je me répète : le cinéma est une école du soir ! Une société qui ne secrète pas une nouvelle culture est appelée à mourir. Trémousser les garçons et les filles, les cigales le font toutes les nuits ! Ce n'est pas ça la culture ! Nos gouvernements développent le football, c'est bon pour la musculature...*

Si j'ai tourné en français, c'est que c'est la réalité des villes africaines. La grand-mère est exclue quand on parle français. Dans l'Afrique de ma jeunesse, c'est la grand-mère qui détenait le savoir. L'Europe n'a rien à nous apprendre, sauf la technique.

[...] Créer une nouvelle culture : voilà où nous en sommes ! Mais nous n'avons pas la solution. Nous avons derrière nous des siècles d'extermination, d'assouvissement qu'il nous est difficile d'extirper de nous-mêmes ! Vous devez aller de l'avant, et ça, c'est un déchirement!

Les portraits de Lumumba, Nkrumah, Mandela, il pourrait y avoir Sankara, ce sont les gens de notre Histoire, ce sont nos références ! Pas les Gaulois !

Je reste convaincu que nous vaincrons. Nous continuerons à faire des enfants, même des bâtards ! Je préfère des bâtards victorieux aux légitimes qui se plient !

Une femme seule qui élève ses enfants a les mêmes inconvénients qu'un homme mais pas les mêmes avantages ! J'ai moi-même une bonne pour s'occuper de la maison et des trois enfants. Ma grande sœur est aussi là mais les enfants sont plus proches de la bonne ! Je suis contre le mariage, c'est personnel !

Ma prétention n'est pas de parler du Sénégal mais de l'Afrique. Toute ma vie, je passe mon temps à vous emmerder et ça c'est mon plaisir ! J'ai mené une enquête. Avec mon âge, j'ai pu apprendre beaucoup de choses. A Dakar, une belle dame est venue me voir et m'a dit : "Monsieur Sembène, vous êtes en-dessous de la réalité." Elle a six enfants. J'ai regretté de ne pas l'avoir connue avant.

Je réaliserai la deuxième partie de cette trilogie au Burkina en milieu rural. Cela me demandera une enquête, de me fondre avec le peuple de la région de Banfora. Le temps passé à préparer un film n'a pas d'importance. L'important, pour moi, c'est d'emmerder !

*Nos gouvernements ne s'engagent pas pour la diffusion de notre cinéma. Si vous voulez, je vous donne Faat Kine à condition qu'il passe dans les salles ! Ce ne sont pas les cinéastes qui enferment les films mais les gouvernements qui ne les montrent pas ! Il y a ici une cinémathèque où nous déposons gratuitement une copie : quand les voit-on ? La culture dérange : on ne veut pas que nous réfléchissions.*

Je suis contre le mariage forcé ! On voit des vieux épouser des filles de 12 ans. C'est de la pédophilie. Notre culture est criminelle ! A Dakar, on appelle les cellulaires des "circulaires" : il y a des femmes qu'on peut commander sur son cellulaire. Elles viennent à domicile ! Vous croyez que c'est l'Occident qui a introduit la prostitution en Afrique ? Non !

*Samory Touré ? Je ne peux pas faire ce film tant que je n'ai pas l'argent ! L'actrice principale n'a jamais fait de cinéma : je trouve qu'elle tire son épingle du jeu. Elle n'est pas professionnelle. Ce rôle, c'est presque sa vie : elle n'a pas joué, elle interprétait sa vie ! Nous avons des comédiens formés à l'école occidentale : ils jouent mieux Molière qu'une paysanne.*

L'Europe n'est pas ma référence, mon tropisme (vous savez, le tournesol qui tourne autour du soleil...). L'Europe n'a rien à nous apprendre. Ce que l'Europe a, elle l'a gagné en travaillant, en s'entretenant ! Il y a davantage de brigands en Europe qu'ici ! Ecoutez les informations. Bush : il aurait fallu envoyer des observateurs africains ! Je n'ai rien contre

l'Europe : ce qui m'énerve, c'est qu'elle soit la référence pour nous, c'est tout ! Pour moi, elle est un marché, tout comme l'Amérique ou l'Asie !<sup>4</sup>.

#### 4.3. LES THEMES INTERCULTURELS PROPOSES PAR LE CECR

Voici les thèmes proposés par le Cadre Commun de Référence européen que nous avons traités dans nos unités didactiques. Nous soulignerons les thèmes que nous avons analysés en ajoutant les différents films de notre sélection :

##### a) Vie quotidienne :

- Nourriture et boisson, heures des repas, manières de table : *Bienvenue chez les Ch'tis*, *La graine et le mulet*, *La Crise*.
- Congés légaux : *Entre les murs*.
- Horaires et habitudes de travail : *Astérix et Obélix*, *Mission Cléopâtre*.
- Activités de loisir (passe-temps, sports, habitudes de lecture, médias) : *Le Dîner des cons*, *Le ballon d'or*.

##### b) Conditions de vie :

- Niveaux de vie (avec leurs variantes régionales, ethniques et de groupe social) : *Loin du 16<sup>ème</sup>*, *La fille de Keltou*, *La Crise*.
- Conditions de logement : le quartier *Loin du 16<sup>ème</sup>*, *La Place des Fêtes*.
- Couverture sociale: *La Crise*.

##### c) Relations interpersonnelles (y compris les relations de pouvoir et de solidarité) :

- La structure sociale et les relations entre les classes sociales : *Loin du 16<sup>ème</sup>*, *La Crise*.
- Les relations entre les sexes (courantes et intimes) : *Mauvaise foi*.
- La structure et les relations familiales : *La Crise*, *Mauvaise foi*, *Bienvenue chez les Ch'tis*.
- Les relations entre générations : *La Crise*, *Faat Kiné*, *La graine et le mulet*.

<sup>4</sup> <<http://www.africultures.com/php/index.php?nav=article&no=2629>>: Sembène Ousmane, doyen et figure historique de la cinématographie subsaharienne, répond aux questions posées lors de la conférence de presse au Fespaco sur le premier volet de sa trilogie *Héroïsme au quotidien*, *Faat Kiné*, présenté au festival. Propos recueillis par Olivier Barlet.

- Les relations au travail : *Bienvenue chez les Ch'tis*.
  - Les relations avec la police, les organismes officiels, etc. : *L'Auberge espagnole*, *Bienvenue chez les Ch'tis*.
  - Les relations entre races et communautés : *La Place des Fêtes*, *Quais de Seine*, *La Crise*.
  - Les relations entre les groupes politiques et religieux : *Mauvaise foi*, *La fille de Keltoum*.
- d) Valeurs, croyances et comportements en relation à des facteurs ou des paramètres tels que :
- La classe sociale : *Loin du 16<sup>ème</sup>*, *La Crise*.
  - Les groupes socioprofessionnels (universitaires, cadres, fonctionnaires, artisans et travailleurs manuels) : *Entre les murs*, *La graine et le mulet*, *La Crise*.
  - La fortune (revenus et patrimoine) : *Le Dîner des cons*, *La Crise*.
  - Les cultures régionales : *Bienvenue chez les Ch'tis*, *Le ballon d'or*, *La fille de Keltoum*, *6 milliards d'autres*, *Faat Kiné*, *La graine et le mulet*.
  - La sécurité : *Place des Fêtes*.
  - Les institutions : *L'Auberge espagnole*.
  - La tradition et le changement : *Le ballon d'or*, *La Crise*.
  - L'histoire: *Astérix et Obélix*, *Mission Cléopâtre*.
  - Les minorités (ethniques ou religieuses) : *Entre les murs*, *La Place des Fêtes*, *La graine et le mulet*.
  - L'identité nationale : *L'Auberge espagnole*, *La Crise*.
  - Les pays étrangers, les états, les peuples : *Faat Kiné*, *Le ballon d'or*, *L'Auberge espagnole*, *6 milliards d'autres*, *La fille de Keltoum*.
  - La politique : *La Crise*.
  - Les arts (musique, arts visuels, littérature, théâtre, musique et chanson populaire) : *Le ballon d'or*, *Le Dîner des cons*.
  - La religion : *Mauvaise foi*, *Quais de Seine*, *6 milliards d'autres*.
  - L'humour : *Astérix et Obélix*, *Mission Cléopâtre* ; *Bienvenue chez les Ch'tis* ; *Le Dîner des cons* ; *La Crise*.

e) Langage du corps : connaissance des conventions qui régissent les comportements qui font partie de la compétence socioculturelle de l'apprenant ; savoir-vivre, par exemple, les conventions relatives à l'hospitalité donnée et reçue :

- Langage du corps, les gestes culturels : *La graine et le mulet*.
- La ponctualité : *Mauvaise foi*.
- Les cadeaux : *Mauvaise foi*.
- Les vêtements : *Bienvenue chez les Ch'tis*.
- Les rafraîchissements, les boissons, les repas : *Bienvenue chez les Ch'tis, La Crise*.
- Les conventions et les tabous de la conversation et du comportement : *Faat Kiné, La Crise*.
- La durée de la visite : *Mauvaise foi*.
- La façon de prendre congé : *Mauvaise foi, La Crise*.

f) Comportements rituels :

- La pratique religieuse et les rites : *Mauvaise foi, Quais de Seine, Le ballon d'or*.
- Naissance, mariage, mort: *La fille de Keltoum, Mauvaise foi*.
- Attitude de l'auditoire et du spectateur au spectacle : *Le ballon d'or*.
- Célébrations, festivals, bals et discothèques, etc. : *L'Auberge espagnole, Faat Kiné*.

#### 4.4. CATALOGUE DE FILMS POUR L'ANALYSE INTERCULTURELLE

Voici une liste des films que nous avons regardés pour ce travail de recherche. Nous avons regardé une grande partie de ces films à l'INA (Institut National de l'Audiovisuel), à la BNF (Bibliothèque Nationale de France) et au Colegio de España (Cité internationale de Paris). Pour sélectionner des films à contenu culturel nous avons consulté des livres sur le cinéma français, nous avons demandé l'avis de l'INA et de la BNF à Paris et enfin nous avons demandé l'avis personnel de nos amis français et de notre famille française. Nous avons essayé de choisir des films assez récents et à succès populaire. Nous avons préféré ne pas regarder des films plus indépendants ou d'auteur, moins populaires entre les Français.

Nous avons précisé les thèmes généraux ou particuliers qui peuvent être exploités pour l'analyse interculturelle. Nous proposons donc des pistes pour une possible analyse. Les films qui à notre avis sont les plus riches pour l'analyse interculturelle sont signalés par des

astérisques (d'un à trois). Le plus grand nombre d'astérisques signifie qu'il s'agit du film le plus intéressant pour l'analyse interculturelle. Si nous n'avons pas mis d'astérisques dans certains films c'est parce que nous ne les conseillons pas pour une analyse interculturelle, même s'ils sont de très bons films.

Dans quelques films, nous avons également précisé les minutes exactes de certaines scènes qui nous semblent d'intérêt pour l'exploitation interculturelle.

Dans ce catalogue nous avons inclus également trois films avec leurs thèmes interculturels que nous avons exploités dans notre dernière unité didactique « Le cinéma » : *Le Dîner des cons*, *La Crise* et *La fille de Keltoum*.

FILMS	THEMES INTERCULTURELS
<p><i>1. Hors de prix*</i></p>	<p>Le tourisme en France            Les hôtels de luxe            La description d'une chambre d'hôtel            Faire des courses            Le TGV</p>
<p><i>2. Le Fabuleux destin d'Amélie Poulain**</i></p>	<p>Faire des courses            Les jeux d'enfance            Un bistrot parisien            Le Sacré Cœur</p>
<p><i>3. Le Dîner des cons**</i></p>	<p>Les relations belges-français            Les formules dans une conversation téléphonique            Les messages dans le répondeur</p>
<p><i>4. La Crise***</i></p>	<p>Les divorces (00 : 27 :57-00 :35 :14)            Les familles monoparentales            Les familles recomposées (00 :11 :17)-            00 :18 :09)            Les vacances d'hiver            La haute société            Les revendications de la jeunesse            Un dîner élégant avec un député            Les femmes de ménage asiatiques,            maghrébines, africaines, etc. (00 : 37 : 33-            00 : 38 :00)</p>

	<p>Le racisme : conversation député et Michou (00 : 40 : 00- 42 : 54)</p> <p>La bouffe (00 : 44 :55- 00 :47 :29)</p> <p>Rester célibataire (00 : 49 :00- 00 : 52 :00)</p> <p>Les mariages mixtes (Français et Arabes)</p> <p>le RMI (Revenu minimum d'insertion) (01 : 09 :28- 01 : 10 :11)</p> <p>Exercices de prononciation (01 :15 :07- 01 :17 :10)</p>
<b>5. Paris*</b>	<p>Les transportations en ville</p> <p>Les parties de la ville</p> <p>Les quartiers</p> <p>Le Moulin Rouge</p> <p>L'homosexualité</p>
<b>6. 15 ans et demi**</b>	<p>La langue des ados</p> <p>La tchathe</p> <p>Les SMS</p> <p>Les conflits générationnels père-fille</p> <p>Une fête d'anniversaire</p>
<b>7. Un Air de famille**</b>	<p>La manière de saluer</p> <p>La chanson d'anniversaire</p> <p>L'importance des animaux domestiques en France</p>
<b>8. 6 Milliards d'autres***</b>	<p>Film-documentaire</p> <p>La vision des gens de tout le monde sur les grands thèmes tels que la famille, l'amour, l'argent, etc.</p>

<p><b>9. C.R.A.Z.Y*</b></p>	<p>Le conflit générationnel L'homosexualité (01 : 06 : 00) La famille au Canada Noël au Canada Les chansons d'Aznavor : <i>Emmenez-moi au pays de merveille, Noël, Hier encore</i> (00 : 05 : 00)- (01 : 15 : 00)</p>
<p><b>10. Nos Enfants chéris**</b></p>	<p>Les vacances à la campagne Les loisirs : jeux de cartes (00 : 36 : 13) Les relations de couple L'homme cuisine (00 : 10 : 20) La liste des courses : canard, moutard, tabasco, carottes, beurre, crème fraîche, huile d'olive, Ricard, aubergines, poivre, jambon blanc, couche, lingettes (00 : 57 : 01-00 : 57 : 06) Chanson pour enfants (00 : 56 : 44)</p>
<p><b>11. Séraphine</b></p>	<p>L'art et la peinture Les difficultés de la guerre L'art incompris Un village avant et après la guerre</p>
<p><b>12. La Doublure**</b></p>	<p>L'entreprise Les grèves Le paparazzi Les défilés de mode Les appartements de luxe et les appartements modestes de Paris</p>

	<p>Les magazines, les librairies</p> <p>Les brasseries</p>
<b>13. Raï</b>	<p>La génération issue des immigrants</p> <p>La banlieue parisienne</p> <p>Les conflits entre jeunes</p> <p>Dialogues français/arabe</p>
<b>14. Caché</b>	<p>Film de suspense</p> <p>L'enfance à la campagne</p> <p>Un appartement en banlieue parisienne</p>
<b>15. Mon Oncle d'Amérique</b>	<p>Le comportement humain</p> <p>Les influences du cinéma dans les représentations mentales des protagonistes</p>
<b>16. L'Avare*</b>	<p>Louis de Funès</p> <p>Le comique de Molière : le comique des gestes et le quiproquo</p>
<b>17. Embrassez qui vous voudrez*</b>	<p>Les relations compliquées de différents couples</p> <p>Les vacances à Touquet (Nord-Pas-de-Calais)</p>
<b>18. Être et avoir**</b>	<p>L'école rurale</p> <p>Différents niveaux dans une salle unique et un seul professeur</p> <p>Activités scolaires</p>

<p><b>19. Monsieur Batignole</b></p>	<p>L'occupation allemande à Paris Monsieur Batignole cache un enfant juif chez lui</p>
<p><b>20. Les Compères*</b></p>	<p>Les relations père-fils Deux grands acteurs : Pierre Richard et Gérard Depardieu La jeunesse rebelle</p>
<p><b>21. Prête-moi ta main*</b></p>	<p>La famille Le rôle clé de la mère dans la famille Le mariage, une célébration laïque Les parfums La vie célibataire/La vie en couple</p>
<p><b>22. La Personne aux deux personnes*</b></p>	<p>Le milieu de travail : l'entreprise L'arc de la Défense Les chanteurs des années 80</p>
<p><b>23. Un Crime au paradis*</b></p>	<p>La vie à la campagne Un procès verbal Termes juridiques Le crime parfait</p>
<p><b>24. Au Revoir les enfants</b></p>	<p>La France occupée en 1943 Un pensionnat français Des élèves juifs dénoncés et emmenés à Auschwitz</p>

<p><b>25. <i>Huit femmes</i>*</b></p>	<p>Une comédie policière et musicale  De grandes actrices françaises : Catherine Deneuve, Emmanuelle Béart, Virginie Ledoyen, Isabelle Huppert, Danielle Darrieux, Fanny Ardant, Firmine Richard et Ludivine Sagnier.  Les relations intriquées des huit femmes  Des questions au passé composé et l'imparfait pour retrouver l'assassin du maître de la maison  Une famille bourgeoise des années 50  La servante d'origine guadeloupéenne</p>
<p><b>26. <i>Fauteuils d'orchestre</i>*</b></p>	<p>Les cafés des artistes  Les théâtres aux Champs Élysées  L'art et les ventes aux enchères (pratique des nombres)  Le monde des artistes (un pianiste, une aspirante à être une actrice comme Simone de Beauvoir)  La chanson française</p>
<p><b>27. <i>La Belle personne</i>*</b></p>	<p>Adaptation du roman « La princesse de Clèves » de Madame de La Fayette  Un lycée à Paris  Une classe de langue  Des amours jeunes frustrés</p>
<p><b>28. <i>Jeux d'enfants</i>*</b></p>	<p>Défis constants en un jeu d'enfants : « cap ou pas cap » qui se prolonge jusqu'à l'âge adulte</p>

	<p>La xénophobie des écoliers envers Sophie (Marion Cotillard)</p> <p>Le contraste entre le logement de Sophie (très pauvre) et celui de Julien (Guillaume Canet)</p> <p>Le lien étroit entre deux amis d'enfance</p>
<b>29. Roman de gare</b>	<p>Film de Claude Lelouch avec Fanny Ardant</p> <p>Intrigue policière</p> <p>Un programme de radio écouté à la voiture</p> <p>Les nègres (écrivains de textes signés par des auteurs célèbres)</p>
<b>30. Les Choristes*</b>	<p>Adaptation de « La cage aux rossignols » (1945)</p> <p>Un internat d'après guerre</p> <p>Système d'éducation autoritaire</p> <p>Punition sévère des élèves difficiles</p> <p>Le surveillant, les professeurs, le directeur</p> <p>La pratique des chansons améliore l'attitude des pensionnaires</p>
<b>31. Deux jours à Paris***</b>	<p>Marion (Julie Delpy) est Française et vit aux États-Unis.</p> <p>Le conflit entre elle et son copain américain (Jack) lors d'une visite à Paris.</p> <p>L'incompréhension de Jack sur la vie de sa copine à Paris avec sa famille et ses amis.</p>
<b>32. De l'autre côté du lit*</b>	<p>Les rôles typiques des femmes et des</p>

hommes

Changements de rôles : lui (Danny Boon) prend le rôle de sa femme et devient vendeur de bijoux, alors qu'elle (Sophie Marceau) deviendra chef d'entreprise.

### 33. *Les Visiteurs*\*\*\*

Voyage dans le temps, de l'époque médiévale à notre temps (1992).

Le choc des voyageurs du contraste entre les deux époques

Les classes sociales : BCBG (bourgeoisie), nouveaux riches, SDF (pauvres), domestiques et aristocratie.

Les titres nobiliaires

Les chevaliers

Les magiciens et sorciers du XIIème siècle

Le contraste SDF/gens qui vivent dans des châteaux

Le langage contemporain (c'est dingue, okay, hyper, hystéro, etc.)

Éléments typiques qui classent les gens dans le film : la mode, le repas, le langage et la profession

Un preppy : BCBG, des jeunes qui portent de vêtements de marque.

Dîner en famille typiquement français

Les avancées technologiques (la pollution)

Les droits de l'homme à partir de la Révolution française

<p><b>34. Les Bronzès**</b></p>	<p>La troupe <i>Splendid</i> (Christian Clavier, Thierry Lhermitte, Gérard Jugnot, Michel Blanc, Marie-Anne Chazel et Josiane Balasko)</p> <p>La drague</p> <p>« Sea, sex and sun »</p> <p>Grand succès populaire du cinéma français</p> <p>Le club Méditerranée : les activités de passe-temps, les animateurs, les GO (gentils organisateurs), et les GM (gentils membres)</p> <p>Les destinations touristiques : ici la côte d'Ivoire</p> <p>Marchandage</p> <p>Humour : Scène du massage</p>
<p><b>35. Les Bronzès font du ski</b></p>	<p>Les vacances d'hiver</p> <p>La station de ski à Val- d'Isère</p> <p>Les boissons fait-maison (liqueur d'échalote)</p>
<p><b>36. Les Bronzès 3, amis pour la vie*</b></p>	<p>Ferme la trilogie des bronzès</p> <p>Des sujets plus actuels (2006) : le PACS, la thalasso, l'immigration clandestine.</p>
<p><b>37. La Grande Vadrouille**</b></p>	<p>Le plus grand succès d'un film français en France après <i>Bienvenue chez les Ch'tis</i></p> <p>Duo comique: Louis de Funès- Bourvil</p> <p>L'humour français dans sa plénitude : scène dans les bains turcs ; Funès sur les épaules de Bourvil dans leur balade à la campagne.</p> <p>L'occupation allemande en France et les</p>

aventures qui s'en dégagent : la poursuite des allemands à des Français et des Anglais comme un jeu de cache-cache.

**38. *Paris, brûle-t-il ?\****

Film quasi-documentaire sur les dernières semaines de l'occupation allemande à Paris  
Grand casting d'acteurs célèbres français et américains  
La désobéissance d'un général allemand de ne pas détruire Paris comme Hitler l'avait ordonné.

**39. *La Vérité si je mens\*\****

L'ascension sociale dans le milieu du textile dans un quartier multiethnique à Paris, le quartier du Sentier  
Le protagoniste est au chômage mais trouve un travail parce que l'on pense qu'il est juif (il porte un collier juif)  
Les juifs : séfarades/ashkénazes. Patos (pas juif) (00 : 25 : 45)  
Shabbat, dîner chez des juifs. Tradition juives : on ne peut pas parler avant de manger le pain, on n'allume pas la télé, etc. (00 : 26 :13)  
Les mariages juifs (00 : 56 : 04) – (01 :22 :00) ; musique et danse juives, mazeltov (00 : 56 : 37)- (01 : 37 : 00).  
La conversion à la religion juive

**40. Une Famille formidable (téléfilm)**« *Vacances marocaines* »\*\*\*

Série télévisée à grand succès

La mère, moteur de la famille

Famille recomposée

Le père de la fiancée fait un toast (00 :07 :06)

Destination de vacances : Le Maroc

L'hôtel au Maroc (00 : 24 : 50)

Rencontre avec un marocain (00 : 27 :20)

Refus du père d'accepter la relation entre sa fille fiancée et son nouveau copain marocain (00 :47:00)

L'assomption des Français que tous les Marocains veulent vivre en France (01 :02 :53)

« Suite à la diffusion de la première série, nous avons reçu énormément de courrier de téléspectateurs qui nous disaient : la vie, c'est comme ça. C'est une série qui a la volonté de « coller à la réalité »

**41. Un Homme et une femme**

Ce film a reçu beaucoup d'oscars

Deauville : destination des vacances des Parisiens

Les courses automobilistiques

Musique de Francis Lai pour la scène d'amour : un classique

**42. La Vie est un long fleuve tranquille\*\***

Au tout début explosion des voitures des immigrants

« Qui se rassemble s'assemble »

Anniversaire, offre des cadeaux (minute 22)

	<p>Funérailles : Mes sincères condoléances (minute 23)</p> <p>Deux familles : une modeste, une aisée</p> <p>Contraste du langage des deux familles</p>
<p><b>43. Les Trois frères****</b></p>	<p>Au tout début les hommes se disent bonjour en faisant la bise</p> <p>Un appartement français (00 :14 :38)</p> <p>Chez le notaire, critique du langage judiciaire (00 : 23 : 09)</p> <p>On offre une bouteille de champagne quand on est invités chez quelqu'un pour un dîner élégant (00 :30 :50)</p> <p>Pascal, le frère <i>black</i> (01 :03 :49)</p> <p>Le père raconte à son fils une histoire « Le Petit Prince » (01 :26 :23)</p> <p>Racisme, les <i>negros</i> : « Je suis noir et je suis fier de l'être. Il faut cultiver la différence » (01 :36 :18), cible des injustices comme écolier</p>
<p><b>44. Le Père Noël est une ordure**</b></p>	<p>Cadeau de Noël similaire à une serpillière mais c'est un gilet</p> <p>Conversation téléphonique : « Détresse-amitié Joyeux Noël » (00 :13 :35)</p> <p>Visites pour souhaiter un Joyeux Noël (00 :18 :29)</p>
<p><b>45. La Cage aux folles</b></p>	<p>Le deuxième film en langue française le plus vu aux États-Unis après <i>Le Fabuleux destin d'Amélie Poulain</i></p> <p>La vie des cabarets</p>

	L'homosexualité Les parents ultraconservateurs
<b>46. Mon Meilleur ami**</b>	Vente aux enchères d'un vase (00 : 06 : 07) « Formule magique pour l'amitié : sympathique, souriant, sincère ». Match de foot Paris Saint Germain (00:46:33) Dans le métro «La bonne humeur c'est le début du bonheur » L'art impressionniste Programme de télévision : Qui veut gagner des millions ? (01 :11 : 23- 01 : 23 : 35)
<b>48. Les Vacances de Monsieur Hulot</b>	La routine des vacanciers dans un hôtel face à la plage Un classique de Jacques Tati
<b>49. Mon Oncle</b>	Le monde moderne, les gadgets technologiques dans nos maisons, voitures
<b>50. Ensemble, c'est tout</b>	Entretien avec le docteur : nom, prénom, date de naissance, etc. Les codes pour entrer dans les appartements
<b>51. Gad Elmaleh, one man show***</b>	La Saint Valentin Des sujets tabou: parler de l'argent (00: 04: 40) Vocabulaire restaurant (00 : 06 : 40) La gestuelle française (00 : 17 : 15)

	<p>Les formules de politesse qu'il trouve exagérées : Merci, bon fin d'appétit (00 : 18 : 59-00 : 20 : 25)</p> <p>Les textos, les SMS, facebook (00 : 22 : 10-00 : 24 : 32)</p> <p>L'école, cours jusqu'à 16.30, le cartable de l'enfant (00 : 52 : 39)</p> <p>Le faire-part de naissance (01 : 26 : 46)</p>
<b>52. <i>Les Triplets de Belleville</i>**</b>	<p>La course cycliste</p> <p>Le Tour de France</p> <p>On mange des cuisses de grenouilles</p> <p>Les stéréotypes sur les Américains : gros, grosses voitures, la Statue de la Liberté grosse</p>
<b>53. <i>Molière</i></b>	<p>Une partie de la vie qui explique l'origine de ses pièces plus tard «Tartuffe» ou «Le bourgeois gentilhomme»</p> <p>L'époque de Louis XIV</p>
<b>54. <i>Les Poupées russes</i>**</b>	<p>Film continuation de <i>L'Auberge espagnole</i></p> <p>L'adaptation des personnages à de modes de vie différents dans des villes telles que Londres, Moscou ou Paris.</p>
<b>55. <i>Le Bossu</i></b>	<p>Film de cape et d'épée</p> <p>Revenge de Lagardère sur le Comte de Gonzague</p>

<p><b>56. <i>Trois Homes et un couffin</i>**</b></p>	<p>Film à grand succès Différences intéressantes avec le remake américain</p>
<p><b>57. <i>La Bûche de Noël</i></b></p>	<p>La recette de la dinde à la fin du film</p>
<p><b>58. <i>100% Arabica</i>*</b></p>	<p>La chanson Raï, Khaled</p>
<p><b>59. <i>Neuilly sa mère</i>*</b></p>	<p>Le contraste de la vie en banlieue pauvre et la vie en Neuilly, quartier plus aisé Les préjugés sur la banlieue parisienne Les délinquants de banlieue Une fête des jeunes</p>
<p><b>60. <i>Les Invasions barbares</i></b></p>	<p>Film québécois Les tactiques illégales de Sébastien pour réussir à créer plus de confort pour son père à l'hôpital La rencontre avec les amis de toujours avant de mourir Dialogues pénétrants sur l'existence</p>
<p><b>61. <i>Le Petit Nicolas</i></b></p>	<p>Référence à <i>Astérix et Obélix</i> Invitation à dîner du directeur de l'entreprise où le père de Nicolas travaille : cauchemar pour la mère de Nicolas, il faut être à la hauteur</p>

<p><b>62. <i>La Vie en rose</i>*</b></p>	<p>La vie d'Édith Piaf L'interprétation magistrale de Marion Cotillard Le choc culturel d'Édith Piaf dans la société américaine : le goût plus sélect des Français par la nourriture.</p>
<p><b>63. <i>Inch'allah dimanche</i>***</b></p>	<p>Époque du regroupement familial des familles d'Algérie en France aux années 70 Surveillance stricte de la belle-mère Femme annulée par son mari La méfiance des voisins</p>
<p><b>64. <i>Plus belle la vie</i>**</b></p>	<p>Feuilleton télévisé considérée un phénomène de société Marseille (le Mistral, quartier fictif) Contraste familles modestes et familles plus aisés La vie quotidienne des habitants du quartier</p>
<p><b>66. <i>La Fille sur le pont</i></b></p>	<p>La vie bohème d'un lanceur de couteaux et de sa partenaire</p>
<p><b>67. <i>Camping</i>*</b></p>	<p>Le nombre de bises en France : Melun (2), Loire Atlantique (3) (minute 8) Chanson « Madame » de Claude Barzotti La moutarde de Dijon (minute 15) Appel téléphonique pour réserver une chambre d'hôtel</p>

	<p>L'importance de dire « Merci »</p> <p>Les vacances avec des amis sur le même camping chaque année</p>
<b>68. <i>L'esquive</i>**</b>	<p>Analyse de l'œuvre de Marivaux : l'amour est influencé par l'origine social, on ne peut pas cacher notre condition sociale (21 :25 :57-21 :29 :45)</p> <p>Dramatisation d'une pièce de théâtre dans un cours de français (22 :08 :09-22 :12 :15)</p>
<b>69. <i>Tanguy</i>**</b>	<p><i>Le comportement Tanguy</i> : rester vivre avec ses parents jusqu'à la trentaine</p> <p>Contraste entre les valeurs familiales françaises et les valeurs chinoises</p> <p>Les diplômes universitaires : Sciences Po, thèse doctorale</p> <p>Enseignant à l'INALCO</p>
<b>70. <i>Ali Zaoua</i></b>	<p>Rêve de la jeunesse marocaine : aller en Europe</p> <p>La pauvreté du milieu où jouent les enfants</p>
<b>71. <i>Caméra-café</i></b>	<p>Série télévisée</p> <p>Protagoniste : la machine à café d'une grande entreprise française</p> <p>Le fonctionnement des entreprises françaises, le quotidien des employés</p>

**72. Sans rancune !**

Cours de langue traditionnel

La littérature, les romans

Le plagiat, les métaphores, les quiasmes

Vocabulaire de la guerre

**73. La Grande illusion\*\*\***

Classique de Jean Renoir de 1937

Multilinguisme :

- les prisonniers français partagent le couloir avec les prisonniers russes dans une prison allemande

- la cohabitation des Français Rosenthal et Maréchal avec Elsa, la femme allemande qui habite avec sa petite fille dans les montagnes et qui ne parle pas français.

Lutte contre les lieux communs :

- Rosenthal, juif riche, cosmopolite et multilingue est courageux et patriote, ce qui oblige Maréchal, français, à surpasser son antisémitisme

- le général allemand en charge de la prison montre une commisération surprenante vers l'officier français prisonnier Boileaud avec qui il se sent proche et respecte profondément. *L'allemand a un esprit d'humanité et bienveillance qui saisit le public, image totalement opposée à celle de l'allemand représenté typiquement dans les films de la première et seconde guerre mondiales.*

*Les Nouveaux explorateurs*

Le Maroc

Fez, capitale de la gastronomie marocaine

La *pastilla* marocaine

Le couscous

Les berbères

Les fours publics

La vie des nomades dans le désert

D'autres films que nous n'avons pas vus mais qui nous ont été recommandés ou dont l'analyse est proposée :

- *La Haine*
- *Y aura-t-il de la neige à Noël ?*
- *Les Ripoux*
- *Tatie Danielle*
- *Le goût des autres*
- *Les visiteurs 2 : le couloir du temps*
- *La vérité si je mens 2*
- *Un secret*
- *Ressources humaines*
- *Fatou la malienne*
- *OSS117 Le Caire, nid d'espions*
- *De battre mon cœur s'est arrêté*
- *Taxi 2*
- *Va savoir*
- *Les côtelettes*
- *Peindre ou faire l'amour*
- *Cuisines et dépendances*
- *Le bonheur est dans le pré*
- *Ridicule*
- *Indigènes*
- *Pas sur la bouche*
- *Saint-Cyr*

- *On connaît la chanson*
- *Le petit lieutenant*
- *Le grand restaurant*
- *Little Senegal*
- *La boum*
- *L'âge des possibles*
- *Riens du tout*
- *L'épicerie de ma mère*
- *L'enfant*
- *Un village français*

Films africains :

- *La Reine blanche*
- *Vacances au pays*
- *Guelwaar*
- *Quartier Mozart*
- *Camp de Thiaroye*
- *Tilai*
- *Kadi Jolie (série africaine)*
- *Les guignols d'Abidjan (série africaine)*

#### 4.5. DESCRIPTION DU SITE INTERNET DE NOTRE METHODE

Le développement des supports électroniques a modifié la façon dont les individus accèdent à l'information et à la connaissance. À présent, nous lisons des livres, consultons des dictionnaires, des encyclopédies ou des magazines en « naviguant » sur Internet et dans les outils multimédias. La manière d'utiliser ces documents n'est plus linéaire. D'après Mermet :

On peut passer instantanément d'un sujet à un autre ou obtenir la définition d'un mot grâce aux liens hypertextes. On peut élargir ou rétrécir le champ de vision (à l'aide d'une fonction zoom), on peut profiter des qualités du multimédia pour compléter la compréhension d'un sujet : texte, image fixe, séquences animées, son. Surtout, l'itinéraire de la navigation est totalement personnalisé, ce qui fait du multimédia un outil pédagogique exceptionnel (Mermet, 2009 : 450).

Nous sommes de l'avis de Mermet : « le multimédia est un outil pédagogique exceptionnel » grâce à sa combinaison de son, image, texte et d'extraits vidéo. Le multimédia est un outil ouvert, que nous pouvons adapter ou changer selon les besoins des apprenants. C'est un outil plus interactif qui favorise l'autonomie de l'apprenant, car il choisit son propre rythme de travail. C'est enfin un outil plus ludique qui favorise la découverte de nouveaux contenus motivants.

Lorsque nous avons élaboré notre site, nous avons voulu tenir compte des questions proposées par Hirschprung (2005) et Guichon (2006) (déjà annoncées dans la partie du chapitre 2 consacrée au multimédia) pour l'élaboration d'un site pour l'enseignement-apprentissage du FLE :

a) Est-ce un outil bien structuré ?

Oui, c'est un outil très simple où les apprenants peuvent facilement trouver les films dans deux possibles endroits : la colonne de gauche ou les affiches centrales. Il suffit d'un click sur ces affiches ou sur la colonne de gauche afin de pouvoir accéder aux extraits vidéo, aux présentations Powerpoint et aux activités téléchargeables en document PDF.

b) Est-ce que les images ont un pouvoir évocateur qui fait réagir l'apprenant ?

Oui, les affiches des films ont de belles couleurs et des images représentatives du film qu'ils vont regarder.

- c) Est-ce qu'il s'agit d'une pratique moins traditionnelle susceptible de favoriser l'apprentissage ?

Oui, le site fera partie du travail individuel de l'apprenant chez lui. Nous commenterons en classe les activités qu'il aura déjà faites après avoir visionné les extraits. De cette manière nous assurons la compréhension des extraits et des activités et nous favorisons la discussion des éléments interculturels et linguistiques.

- d) Est-ce que l'outil met en scène des situations de la vie quotidienne qui seraient difficiles à expliquer sous une autre forme ?

Oui, nous avons tenu à ce que les extraits des films que l'apprenant va devoir regarder soient les plus représentatifs des situations de la vie quotidienne.

- e) Est-ce que le produit présente un scénario ?

Oui, pas un seul scénario mais dix puisque chaque film présente son propre scénario.

- f) Les sources d'information des sites sont-elles variées ?

Oui, chaque film a une fiche pédagogique qui a une grande variété des sources pour l'apprentissage des contenus.

- g) Qui sont les auteurs du site ? Est-ce qu'il s'agit d'un particulier, d'une institution ? De quel pays viennent-ils ?

Nous sommes l'auteur du site, il s'agit alors d'un particulier qui travaille aux États-Unis.

- h) Quand ce site a-t-il été publié ?

Il ne va pas être publié. Son accès est restreint aux apprenants de nos cours et aux membres du jury qui va évaluer cette thèse doctorale.

- i) Comment est présenté le contenu ? Est-ce que les informations sont bien rédigées ? Y-a-t-il une bonne orthographe ?

Oui, le contenu est bien rédigé. La majorité du contenu de ce site se trouve dans les unités didactiques, le seul contenu du site est la synopsis de chaque film.

- j) Est-ce que le produit a reçu de bonnes critiques, un bon accueil dans les milieux spécialisés ?

Puisqu'il est un produit d'accès limité il n'a pas encore été évalué par des milieux spécialisés. Il a eu cependant un bon accueil dans l'Université *Carthage College* (USA).

- k) Est-ce que le site intègre des textes, des images, des vidéos ou des séquences sonores ? Quelle est la qualité de ces supports ?

Oui, il les intègre. La qualité de l'image et du son des séquences est très bonne.

l) Un site équivalent ou plus abouti existe-t-il déjà ?

Non, avec les caractéristiques particulières de notre site. Nous connaissons des sites qui offrent des fiches pédagogiques des films variés mais qui n'offrent pas la possibilité de regarder des séquences. Il existe à notre connaissance un site appartenant à l'Université de Virginie pour les films en espagnol qui offre des séquences vidéo mais des fiches pédagogiques très rudimentaires qui n'exploitent pas les films mais proposent quelques pistes très générales pour son exploitation didactique.

m) Le projet répond-il à un besoin identifié ?

Oui, le souci de pouvoir présenter de contenus authentiques dans nos cours de langues de manière à ce que les apprenants aient une idée du français et des Français et Francophones plus conforme avec la réalité de la langue et de sa culture.

n) Le projet correspond-il à des attentes institutionnelles ?

Non, c'est un projet personnel afin d'améliorer nos cours de langues.

o) Le projet peut-il avoir un impact positif sur le contexte ?

Oui, sur nos apprenants.

p) La médiatisation apporte-t-elle une valeur ajoutée à l'apprentissage ?

C'est grâce à la médiatisation que nous pouvons promouvoir l'apprentissage des éléments interculturels et linguistiques.

q) Pour mener à bien le projet, les moyens financiers nécessaires sont-ils disponibles ?

Non, Google sites est gratuit.

r) Les ressources technologiques sont-elles suffisantes ?

Dans un premier moment oui. Nous comptons ajouter dans l'avenir de nouveaux outils technologiques. Pour l'instant nous nous servons d'un podcast (ou baladodiffusion, terme français) où sont localisés tous nos films ; des documents PDF et des présentations en Powerpoint et Prezi.

s) Le délai pour mener le projet à son terme peut-il raisonnablement être tenu ?

Oui, le produit est déjà fini.

t) Y a-t-il des personnes compétentes pour accompagner la réalisation ?

Oui, nous avons compté avec l'aide des spécialistes pour la création du podcast. Le site, les fiches pédagogiques et les présentations Powerpoint et Prezi, c'est nous qui les avons élaborés.

u) Les documents utilisés sont-ils libres de droits ?

Oui, la note sur les droits d'auteurs explique en détail cette question.

v) Le dispositif va-t-il nécessiter des équipements ou des programmes spéciaux ?

Non, il suffit d'avoir une connexion à Internet, Microsoft Office Powerpoint et Windows Media Player ou similaire. Cependant pour des raisons de sécurité l'accès au site web est restreint aux usagers de gmail; pour pouvoir y accéder, il faut créer un compte gmail.

Une fois accordé l'accès, notre site internet est disponible sur :

<https://sites.google.com/a/carthage.edu/isabelsdoctoratesite/>

D'après Hirschprung, si nous sommes capables de répondre à toutes ces questions de manière appropriée, nous aurons un site utile pour nos cours de langues. Comme nous disions déjà dans le chapitre 2 pour Hirschprung un site est bien réalisé et susceptible d'être un bon outil pour l'enseignement-apprentissage du FLE lorsqu'il « mettra à l'épreuve le plus souvent possible cette forme d'interactivité définie par la combinaison entre “entendre”, “voir” et “agir” » (Hirschprung, 2005 :72).

#### 4.6. « SAVOIR-FAIRE ET SAVOIR-VIVRE » EN FRANCE

Il est très important de connaître le savoir-faire et le savoir-vivre d'un pays pour éviter des malentendus culturels qui sont à l'origine de la méconnaissance du savoir vivre en France. Voici un exemple de malentendu :

Chaque type de situation, requiert un certain type de savoir-vivre, de bonnes manières. Voici un exemple : l'histoire vraie d'une étudiante américaine. Elle a été invitée à vivre « au pair » dans une famille française. Joyeuse elle a accepté par une lettre décontractée, embellie d'expressions argotiques qu'elle était fière de savoir. Et hop ! La mère de famille répond par retour de courrier, retirant l'invitation à regret bien entendu. Pourquoi ? Non pas pour punir, mais pour éviter à sa famille la présence d'une fille sans éducation (Lee Nostrand, Umberton-Hunt, 1988 : 50).

Pour éviter ce genre de malentendus, nous avons préparé une liste des aspects les plus importants à considérer lors d'un rapprochement à la culture française. Nous pourrons commenter ces aspects lors de l'analyse interculturelle des films proposés dans nos unités didactiques :

## a) L'importance de la politesse :

L'esprit de politesse est une certaine attention à faire que, par nos paroles et par nos manières, les autres soient contents de nous (La Bruyère).

Les Français sont très sensibles à ce qu'ils considèrent comme les règles élémentaires de la vie sociale : saluer, s'excuser, remercier. Quel que soit le milieu, l'apprentissage de la politesse tient une place importante dans l'éducation des enfants, qui doivent très tôt savoir dire : Bonjour madame, s'il vous plaît monsieur, merci monsieur. Cela doit devenir un réflexe ! (Mauchamp, 1996 : 141).

## b) L'art de vivre :

L'art de vivre est par exemple une valeur culturelle qui caractérise les Français. Cet art signifie, pour toutes les classes de la société française, l'appréciation des petits plaisirs de tous les jours, comme la satisfaction de savourer un plat bien assaisonné, de déguster un bon petit vin, une bonne conversation, se créer un cadre individualisé, exprimer leur personnalité dans le décor de leur intérieur, le bon goût dans les costumes qu'ils portent, etc. On vit le présent, à la recherche du plaisir de la « satisfaction ici et maintenant », tendance hédoniste et individualiste défensif.

Cet art de vivre trouve son origine dans le goût aristocratique qui a donné à la société le goût de l'élégance : idéal d'une personne qui aime les plaisirs des sens, qui s'émeut devant la beauté. Cette élégance veut aussi de la politesse comme règle du jeu et de réserve ou tenue, mesure et la simplicité contraire de l'affectation ou de faire l'important. Puis, nous rencontrons l'élément de la réflexion, les Français depuis l'école apprennent à organiser ses idées (les dissertations), à organiser sa vie en fait : on fait une distinction claire entre le travail et le loisir (Lee Nostrand, Umberton-Hunt, 1988 : 30-31).

## c) Des traits communs aux Français :

- Des *valeurs communes* : la fierté nationale, la débrouillardise, l'individualisme, l'amitié, l'amour et l'art de vivre.
- Des *habitudes* : de se défendre agressivement ; de manipuler et de subir l'ironie ; de contraster travail et loisirs ; de se libérer du travail le plus souvent possible (multiples jours de congé en France, les vacances de 5 semaines négociées par les syndicats).
- Des *présuppositions* : qu'il faut se méfier des autres ; que la société consiste de groupes en conflit ; que l'interférence de la bureaucratie dans la vie privée est inévitable, etc.
- Des *points sensibles* : leur répugnance à se révéler sauf à des intimes, les Français trouvent indiscrètes et déplacées des questions sur leurs familles ou leurs affaires personnelles. Ils attendent à la considération (différents degrés de respect entre patron/employé, parent et enfant, enseignant et enseigné, fonctionnaire et l'interlocuteur du guichet, vendeur et client, tu/vous) due à leur place dans la société (le contraire de l'Égalité) et ils craignent que la France ne soit pas dûment appréciée à l'étranger (Lee Nostrand, Nostrand, Umberton-Hunt, 1988 : 49).

## d) L'individualisme :

- Les Français sont réservés, est l'une des sources de leur réserve est leur individualisme : ils protègent jalousement leur vie privée contre les importunités du monde extérieur, ce qui aboutit en une méfiance habituelle.
- Un Français ne vous offre son amitié que quand il vous connaît depuis assez longtemps. Les Français ont confiance en un petit groupe de personnes : la famille et les amis. L'on

se méfie systématiquement de ces « autres » qui n'ont pas prouvé qu'ils méritent la confiance.

- Un étranger, en contact avec des Français a tort de vouloir forcer l'arbre de l'amitié. Les Français ont peur d'une personne qui leur paraît si agressive et si indiscreète, une personne qui semble vouloir pénétrer de force dans leur vie privée en posant des questions trop personnelles sur leur famille, leur salaire ou le prix de leur maison (Lee Nostrand ; Nostrand ; Umberton-Hunt, 1988 :17).

e) Au téléphone :

On ne téléphone pas le matin de bonne heure, ni le soir après 21 heures, ni aux heures de repas mis à part aux personnes très intimes.

f) Les lettres :

- Lettre à une personne estimée : *Cher Monsieur... Croyez en mes respectueuses salutations/ Cher Madame, Cher Monsieur... Je vous prie de croire, à mes cordiales salutations*
- Lettre à un ami : *Cher ami... je vous adresse mon meilleur souvenir. Bien cordialement, En toute amitié, amicalement* (Brame, 2006 : 178).

g) La famille :

- Manque de sévérité de parents et d'autorité de la société, les conséquences : mépris pour l'école, délinquance précoce, vide existentiel, refus des devoirs des citoyens.
- Les familles nombreuses sont de plus en plus rares. La natalité est tombée aujourd'hui en dessous de deux enfants par foyer [...] Les naissances illégitimes, nombreuses, sont assez bien vécues : les jeunes mères célibataires parfois très jeunes gardent leur enfant assez souvent.
- Il y a de moins en moins de mariages en France, mais les couples non mariés sont acceptés même par les familles très catholiques afin de garder leurs enfants autour de soi.
- La mère française a un rôle essentiel dans la famille. Elle en est le pilier et le pivot même si elle travaille. Or très souvent la Française refuse de faire un choix entre responsabilités professionnelles et familiales, et s'efforce de tout concilier. Les enfants s'en montrent plutôt heureux, libérés d'une tutelle parfois étouffante, et fiers d'avoir une maman active.
- Les parents français se sentent responsables de leurs enfants pendant longtemps. Conséquence positive : ils trouvent normal et se plaignent moins que certains parents américains, d'avoir à payer leurs études ou l'entretien de leurs enfants. Conséquence négative : ils ne savent pas les rendre indépendants et autonomes aussi vite et aussi bien qu'on le fait dans les familles américaines. Ils ont tendance à trop protéger leur progéniture.
- La famille française est à mi chemin entre la famille anglo-saxonne et la famille méditerranéenne. On crie moins fort qu'en Italie mais on s'embrasse plus qu'en Angleterre. On cache moins ces sentiments qu'en Amérique, mais on sait moins bien que les Italiens prendre ses grands enfants dans ses bras.
- On prend les repas en famille et les week-ends en résidence secondaire, les vacances et des nombreuses formes de loisirs sont partagés (Lee Nostrand, Umberton-Hunt, 1988 :113-114).

## h) Tabous :

- Déjà dans la littérature, l'argent est bien souvent mis en cause, parce qu'il corrompt les hommes (Harpagon, « l'Avare » de Molière accumule son argent pour fructifier son patrimoine et finit par ne plus aimer que son or ; « Le Bourgeois gentilhomme » est ridicule parce que c'est un parvenu ; Zola, Balzac, Stendhal critiquent l'absence des scrupules de ceux qui s'enrichissent ; Peguy considère que l'argent corrompt ceux qui le touchent) (Mauchamp, 1996 : 146).
- Quand c'est possible on évite de donner de l'argent de la main à la main, que ce soit un cadeau à un enfant ou à un adulte, on a moins de pudeur pour donner un chèque d'où le succès du chèque en France mais pour des petites règlements (Mauchamp, 1996 : 146).
- Il n'est pas de bon ton de paraître riche, « d'afficher sa fortune » (Mauchamp, 1996 : 146).
- Selon des nombreuses enquêtes les Français considèrent qu'on ne doit pas choisir son métier uniquement en fonction du niveau de salaire mais aussi de la satisfaction, des relations que l'on a dans son travail [...] On admire les « battants », personnages dynamiques, parfois même agressifs, qui brassent de l'argent mais qui prennent des risques et qui créent des emplois. En revanche, les salaires mirobolants des stars du cinéma, de la télévision ou du monde sportif suscitent beaucoup de critiques (Mauchamp, 1996 : 147).
- Pour la première fois dans l'histoire politique française, les membres du gouvernement et les candidats à la présidence de la République sont sommés de rendre publics leurs revenus réels et le montant de leur patrimoine (Mauchamp, 1996 : 147).
- L'argent est un sujet tabou, les gens ne disent pas combien ils gagnent et leur demander peut être indiscret. « Souvent éduqués dans l'idée que « l'argent ne fait pas le bonheur », ils feignent de ne pas y attacher d'importance ».
- La politique et la religion. Les Français sont plutôt réservés sur les sujets de religion. « Selon l'actualité, il peut être tentant d'entrer dans le vif de sujets politiques ou économiques qui font débat. La discussion peut être contradictoire et passionnée sans toutefois compromettre les relations amicales des convives. Comme le dit Jean-François Revel, « les deux principes du dîner en ville sont qu'il faut traiter superficiellement des sujets importants et qu'une soirée est réussie quand tout le monde parle à la fois » (Brame, 2006 : 83).

## i) Diplomatie :

En France, selon la personne à laquelle on s'adresse et la situation, on exprime clairement ses goûts ou on les module.

## j) La volonté :

En France, il est mal considéré d'exprimer une volonté en donnant un ordre. Pour ce faire on utilise le conditionnel : *Je voudrais/ Pourrais-tu... ?/ S'il vous plaît, serait-il possible, auriez-vous la gentillesse ?*

## k) La ponctualité :

- La ponctualité est considérée comme une marque d'attention et de respect. Par conséquent, il est important d'arriver à l'heure précise. Selon le type de rendez-vous,

10 minutes de retard peuvent être supportables, mais pas dans un cadre professionnel. Si on a du retard on téléphone pour prévenir (Brame, 2006 : 81).

- Lorsque vous êtes invités chez quelqu'un, « ne venez ni trop tôt (vous serez les premiers), ni trop tard car il n'y aurait plus de « petits fours » [...] Le cordon-bleu qui reçoit appréciera un quart d'heure de retard bienveillant pour lui permettre de régler les derniers détails du repas. Au-delà de 15 minutes, on s'inquiétera de votre retard » (Brame, 2006 : 81).
- Dans la vie professionnelle, on respecte généralement l'heure fixée pour un rendez-vous. En revanche, les réunions professionnelles, les colloques, les séminaires, commencent rarement à l'heure exacte, ce qui étonne toujours les étrangers. Beaucoup de gens considèrent qu'un retard est normal tant qu'il n'excède pas « le quart d'heure de tolérance » (Mauchamp, 1996 : 145).
- Les spectacles parisiens commencent rarement à l'heure annoncée, mais plutôt avec un bon quart d'heure de retard, dans le cas contraire cela est expressément précisé sur le programme « le spectacle commencera à 20 heures 30 précises » (Mauchamp, 1996 : 145).
- Pour les rendez-vous privés est admis de tolérer un quart d'heure de retard. Si vous êtes invités à dîner à 20 heures (heure habituelle) il vaut mieux arriver 15 voire 30 minutes de retard pour ne pas déranger vos hôtes avant qu'ils n'aient pas terminé leurs préparatifs (Mauchamp, 1996 : 145).

#### l) À table :

Le menu. Un repas classique : l'entrée, le plat principal (ou plat de résistance), la salade, le fromage et le pain, et le dessert. À table, il y a deux verres ; le grand à gauche est pour l'eau, l'autre est pour le vin. Les couverts se placent du côté de la main qui les utilise : fourchette à gauche et couteau à droite. Les alcools se boivent en digestif après le café. On peut lire sur la bouteille : « vieux » ou « réserve » (3 ans d'âge) ; « vieille réserve » (4 ans d'âge) ; « VSOP » (Very Special Old Pale- 5 ans d'âge) ou traduction plus amusante « verser sans oublier personne » ; « hors d'âge » (après 6 ans) (Brame, 2006 : 82-83).

#### m) Les types de bistrot (Brame, 2006: 96-97)

- De quartier.
- À vins : les vins de la cave se servent avec un « plat du chef ».
- Les pubs : récréent l'atmosphère des pubs irlandais.
- Les brasseries : consacrées à la bière (pression, bouteille, blonde, brune ou rousse). Des repas rapides sont servis à toute heure.
- Les terrasses : les quartiers touristiques ont des cafés-terrasses surtout et le tarif de consommation y est souvent cher. Quelques terrasses offrent un point de vue de Paris qui vaut le détour : Institut du monde arabe, Centre Beaubourg, Musée d'Orsay, Tour Montparnasse ou Tour d'argent.
- Les cafés célèbres : Le Procope, rue de l'Ancienne Comédie à Paris (première maison à boire le café, ouvert par Francesco Procopio en 1686). Les gens de lettres, encyclopédistes, romantiques et révolutionnaires sont des assidus comme Voltaire, Rousseau, Diderot, Victor Hugo, Molière, La Fontaine, voire Benjamin Franklin qui y écrit un chapitre de la Constitution américaine. D'autres cafés avec de la tradition littéraire et artistique sont : la Closerie des Lilas, le Flore, la Coupole, les Éditeurs. Cafés fréquentés par Louis Aragon, Guillaume Apollinaire, Jean-Paul Sartre, Simone de Beauvoir, Jacques Prévert, etc.

- Les cafés à thème : le bistrot philo (rendez-vous d'intellectuels où on débat des sujets de société), le cyber café, les cafés sport.
- Les Salons de thé : souvent les librairies servent le thé à l'anglaise pendant qu'ils vendent des livres.

n) Des symboles et des signes (Brame, 2006 : 178)

- PDG (Président Directeur Général)
- DRH (Directeur des Ressources Humaines)
- PME/PMI (Petite et moyenne entreprise ou industrie)
- EDF (Électricité de France) ; BTP (Bâtiment et Travaux Publics)
- AG (Assemblée Générale)
- SDF (stade de France/sans domicile fixe/ samedi, dimanche et fêtes)
- VO (version originale au cinéma)
- JT (journal télévisé)
- BD (bande dessinée)
- PJ (pièce jointe)
- HS (hors service)
- NDLR (note de la rédaction)
- CQFD (ce qu'il fallait démontrer)
- PACA (Provence- Alpes-Côte d'Azur)
- UE (Union Européenne)
- EU (États-Unis)
- BNF (Bibliothèque Nationale de France)
- CH (confédération Helvétique : Suisse)
- BHV (Bazar de l'Hôtel de Ville)
- PACS (Pacte Civil de Solidarité)
- PV (Procès verbal)
- YSL (Yves Saint Laurent)
- BHL (Bernard Henri Lévy)

o) Comment voit-on les Français ? (*Le français dans le monde*, Brame, 2006 : 24)

Le site [asapfrance.info](http://asapfrance.info) a interrogé les jeunes Flamands et Néerlandais sur leur perception de la France et des Français. Voici quelques perceptions :

- Les mots associés sont : les emblèmes de Paris (Tour Eiffel, Notre-Dame, l'Arc de Triomphe), des saveurs (vin, fromage), des icônes (la baguette, le béret), des événements annuels (le Tour de France), des éléments naturels (la mer, la montagne et le soleil).
- « Les Français sont des gens ennuyeux », « Ils échouent dans leur vie », « Ils provoquent des émeutes ».
- Les Français perçus comme de bons vivants et la vie française est plaisante pour tous.

---

# III. L'interculturel à travers le multimédia dans l'enseignement du Fle : Unités didactiques

---



Nous commençons le second volet de notre recherche : l'application pratique de notre méthode.

Nous avons élaboré neuf unités didactiques dont les caractéristiques générales sont les suivantes :

1. Des pages préliminaires qui présentent la fiche technique, le contexte et les objectifs communicatifs, linguistiques et interculturels.
2. Des activités avant le visionnement des séquences.
3. Des activités après le visionnement de chaque extrait.
4. Des activités après le visionnement de tous les extraits.

La plupart des unités didactiques ont des présentations Powerpoint qui sont nécessaires pour faire les activités. Ces présentations Powerpoint se trouvent sur le site web :

< <https://sites.google.com/a/carthage.edu/isabelsdoctoratesite/> >.

L'ordre des fiches pédagogiques est complètement aléatoire. Toutes les activités sont destinées à un niveau intermédiaire (B1).

La dernière unité, « Le cinéma », présente des pistes pour l'analyse interculturelle de quatre films différents mais ne développe pas ces possibilités en profondeur comme les unités précédentes.

Toutes les séquences, symbolisées par une bobine, peuvent être visionnées dans le site web que nous avons élaboré. Les séquences durent entre 1 et 6 minutes et se trouvent identifiées par des sous-titres en français. Quelques séquences n'ont pas de sous-titres ou bien celles qui les ont se trouvent en anglais parce que le DVD ne donnait pas d'autres options.



## Fiche pédagogique pour le Film



### Présentation du Film

*Fiche technique*

Réalisateur : Cédric Klapisch

Acteurs : Romain Duris, Cécile de France, Judith Godrèche

Durée : 2h

Genre : comédie

Date de sortie : 19 Juin 2002

Film : France



## Nominations

César du meilleur film

César du meilleur réalisateur - Cédric Klapisch

César du meilleur montage - Francine Sandberg

César de la meilleure actrice dans un second rôle - Judith Godrèche

César du meilleur scénario original ou adaptation - Cédric Klapisch

## Scénario

Xavier, un jeune homme de vingt-cinq ans, part à Barcelone pour terminer ses études en économie et apprendre l'espagnol. Cette langue est nécessaire pour occuper un poste au ministère des finances que lui promet un ami de son père. Mais pour ce faire, il doit quitter sa petite amie Martine, avec qui il vit depuis quatre ans. En Espagne, Xavier cherche un logement et trouve finalement dans le centre de Barcelone un appartement qu'il compte partager avec sept autres personnes. Chacun de ses colocataires est originaire d'un pays européen différent. Commence alors une expérience unique, la vie en communauté. *L'Auberge espagnole* est une invitation au voyage aux côtés de 8 colocataires survoltés dans un appartement désordonné en plein Barcelone.

« À voir et à revoir sans modération » (Studio Magazine)

« Au fond, on aurait tous rêvé de fréquenter un jour cette auberge espagnole » (Ciné Live)

## Contexte

-Les études universitaires en France<sup>1</sup> :

La première étape des études comprend généralement deux ou trois années de cours qui mènent à un diplôme. Le DUT (Diplôme Universitaire de Technologie) et le BTS (Brevet de Technicien Supérieur) qu'on obtient dans certains lycées ou écoles privées sont des diplômes professionnels qui mènent directement à la vie active ou à une licence professionnelle. La Licence est un titre national qui s'obtient dans une faculté universitaire et donne accès à l'enseignement supérieur long (le Master et le Doctorat). Les nouveaux étudiants choisissent dès leur première année la Licence qu'ils vont préparer. Neuf domaines sont possibles : droit, lettres et langues, arts, sciences humaines et sociales, sciences, technologie industrielle, économie en gestion, administration économique et sociale et STAPS (sciences et techniques des activités physiques et sportives). Au cours du mois de septembre, on choisit aussi une mention ou spécialité (par exemple, Histoire) et un parcours (par exemple Histoire/Langue vivante ou

<sup>1</sup> ONGE, Susan et ONGE, Ronald (2011 : 286). *Interaction*, Boston, Heinle Cengage Learning.

Histoire/Géographie).

Il y a plus de 1,5 million d'étudiants français inscrits en fac. Les droits d'inscription sont toujours assez modiques (de 150€ à 500 € par an), mais les étudiants dépensent en moyenne 700 € par mois pour le logement, les loisirs, l'alimentation et le transport.

- Le programme Erasmus :

Avec ERASMUS, les étudiants peuvent effectuer une partie de leurs études dans un autre établissement européen (les 27 pays de l'UE, la Bulgarie, la Roumanie et la Turquie), pendant 3 mois au minimum ou 1 an au maximum.

Les études effectuées hors de France, sans que des droits d'inscription supplémentaires soient exigés par l'université partenaire, sont reconnues et prises en compte par l'université d'origine pour l'obtention du diplôme en France grâce au système de crédits E.C.T.S. (European Credit Transfer and Accumulation System) et au contrat d'études qu'un étudiant Erasmus signe avant son départ avec les deux universités concernées. Une bourse Erasmus lui sera attribuée.

Les objectifs des bourses Erasmus sont :

- Promouvoir et renforcer la qualité et la dimension européenne de l'enseignement supérieur.
- Encourager la coopération multilatérale entre établissements d'enseignement supérieur européens reconnus éligibles.
- Soutenir la mobilité européenne des étudiants et des enseignants de l'enseignement supérieur par la transparence et la reconnaissance académique des études supérieures et des qualifications dans l'Union européenne.
- Stimuler la recherche pédagogique entre universités, associations universitaires ou scientifiques et organisations professionnelles sur des thèmes liés à une ou plusieurs disciplines ou des questions d'intérêt commun.

### **Justification du choix du film**

Nous avons choisi *L'Auberge espagnole* (2002) parce que c'est un bon exemple de la problématique interculturelle. L'intrigue du film de Klapisch présente plusieurs concepts que nous considérons d'intérêt pour les apprenants, en particulier pour ceux qui viennent d'un pays non européen. L'actualité des programmes d'échanges universitaires européens, tels qu'Erasmus, représente une notion de base pour connaître les enjeux de l'Union Européenne ainsi que les effets de l'ouverture à d'autres pays. Klapisch réussit à nous montrer qu'un séjour d'études à l'étranger est une expérience enrichissante à tous les niveaux, malgré les difficultés d'adaptation. Les participants finissent par assimiler la culture de l'autre, voire adopter une nouvelle identité. La

conclusion du film a donc ce message motivant qui encourage le spectateur à entreprendre la découverte de nouvelles cultures.

### Thèmes

- Les séjours d'études dans le cadre d'Erasmus
- La cohabitation avec d'autres étudiants
- Les stéréotypes sur les différentes nationalités
- Les malentendus linguistiques et culturels

### Objectifs

#### Objectifs communicatifs

- compréhension orale
  - comprendre le sens de certaines expressions utilisées
- compréhension écrite
  - comprendre des mots nouveaux par le contexte
  - repérer les idées principales dans un texte
  - organiser des informations de façon claire et personnelle
- expression orale et écrite :
  - exprimer une opinion
  - formuler des arguments et les prouver par des exemples pris dans le document

#### Objectifs linguistiques

- développer le champ lexical de l'éducation supérieure (l'université, les bourses, les séjours d'études, etc.)
- développer le champ lexical lié au logement (colocation, vocabulaire de la chambre, etc.)
- pratiquer des adjectifs et les associer aux personnages/nationalités présents dans le film
- présenter de l'*input* pour les phrases hypothétiques
- pratiquer la négation et ses cas particuliers
- pratiquer la comparaison (*moins...que*)
- se familiariser avec les abréviations de petites annonces et du domaine universitaire
- se familiariser avec quelques expressions courantes

#### Objectifs interculturels

- connaître les démarches nécessaires pour faire un séjour d'études en France
- comparer le système d'études universitaires français à celui des apprenants

- analyser la notion d'identité
- analyser l'emploi du vouvoiement/tutoiement
- analyser une brochure de prévention sur l'alcool à l'attention d'un public universitaire et comparer les différentes manières de divertissement chez les étudiants issus de contrées géographiques
- analyser les stéréotypes sur différents pays
- reconnaître la spécificité de la culture de l'Autre

#### Objectifs finaux

- déterminer les idées principales et se former une opinion spontanée en rapport avec le film ainsi que des critiques journalistiques
- être disposé à s'ouvrir à l'expérience esthétique (le cinéma français)
- être capable d'organiser un séjour d'études en France : recherche d'une université, d'un logement, préparation du dossier de candidature pour une bourse Erasmus (formulaire d'inscription, lettre de motivation et CV)
- se familiariser avec les ressources de la toile afin de trouver une colocation ou une bourse Erasmus
- être conscient de la répercussion de l'expérience Erasmus qui détermine l'ouverture à l'Autre à partir de matériaux divers (clips-vidéo, vignettes humoristiques, extrait du film *Les Poupées Russes*, etc.)

**Destinataires :** Étudiants en B1

**Activités<sup>2</sup> avant de voir le film :**

1. Pour quelles raisons seriez-vous d'accord pour quitter votre pays pour partir vivre à l'étranger ?
2. Connaissez-vous les bourses d'études les plus courantes en Europe ?
3. À votre avis, quels sont les avantages d'un semestre d'études à l'étranger ? et les inconvénients ?
4. Essayez de compléter ce questionnaire sur l'université en France :
  1. En général, les étudiants français vont à l'université \_\_\_\_\_.
    - a. Là où ils ont été sélectionnés
    - b. Loin de chez eux
    - c. Près de chez eux
  2. Pour être admis dans une université française, il faut \_\_\_\_\_.
    - a. Avoir de bonnes lettres de recommandation
    - b. Avoir le baccalauréat
    - c. Passer un examen d'entrée spécifique à cette université
  3. Les étudiants français choisissent leur domaine général de spécialisation (études littéraires, scientifiques, commerciales, etc.) \_\_\_\_\_.
    - a. Avant d'entrer à l'université
    - b. En première année universitaire
    - c. Après deux années à l'université
  4. En France, les études universitaires \_\_\_\_\_.
    - a. Sont gratuites
    - b. Coûtent entre 150 et 500 euros par an
    - c. Coûtent entre mille et cinq mille euros par an
  5. On peut recevoir une bourse \_\_\_\_\_.
    - a. Si on étudie dans un domaine où il n'y a pas assez d'étudiants

---

<sup>2</sup> Activité adaptée de BISSIERE, Michèle (2008). *Séquences. Intermediate French Through Film*, Boston, Thomson Heinle. Réponses : 1c, 2b, 3a, 4b, 5c, 6b

- b. Si on réussit brillamment au baccalauréat
  - c. Si sa famille a des revenus modestes
6. Pendant l'année universitaire, les étudiants français vivent le plus souvent\_\_\_\_\_.
- a. En colocation
  - b. Dans des chambres individuelles
  - c. Chez leur parents
5. Comparez l'emploi du temps d'un étudiant français de première année en sociologie. Choisissez les activités qui coïncident avec les vôtres et réfléchissez aux différences :

Un étudiant français typique...

- 1- se réveille à 7h30.
- 2- s'habille avec des vêtements à la mode.
- 3- prend une brioche/une tartine de pain et un chocolat chaud/jus de fruit pour le petit déjeuner.
- 4- s'en va à la *Fac* en tramway.
- 5- assiste à deux *CM* dans un *amphi* avec 200 étudiants quatre fois par semaine.
- 6- assiste à trois *TD* deux fois par semaine.
- 7- mange au *RU* à midi.
- 8- discute avec ses amis dans les cafés près de l'université.
- 9- prend part aux activités\* organisées par la Maison de l'Étudiant.
- 10- fait du jogging et du vélo une fois par semaine\*
- 11- va au cinéma et aux concerts avec ses copains.
- 12- rentre chez ses parents le week-end.

Cours suivis par cet étudiant pendant le Semestre 1 :

01SOC10A	Découverte de la sociologie	
	CM 50 h (4 h/sem)	TD 25 h (2h/sem)
01SOC10B	Panorama sociologique	
	CM 50 h (4 h/sem)	TD 25 h (2h/sem)

OPSIC10 Méthodologie du travail universitaire TD (2h/sem)

*Fac*: la Faculté (l'Université)

*CM*: Cours magistral où le professeur fait une conférence

*TD*: Travaux dirigés, ce sont des séances où les étudiants travaillent en petits groupes, souvent avec un assistant

*Amphi* : un amphithéâtre, la grande salle de classe utilisée pour les CM

*RU*: Restaurant universitaire

\*Activités : rencontres, débats, expositions, fêtes, etc.

\*En France, il n'y a pas d'équipes sportives à l'université

Et vous... ?

Oui/Non

- 1- vous réveillez à 7 :30 ?
- 2- vous habillez avec des vêtements à la mode ?
- 3- prenez une brioche/une tartine et un chocolat chaud/jus de fruit pour le petit déjeuner ?
- 4- vous en allez à la *Fac* en tramway ?
- 5- assistez à deux *CM* à l'*amphi* avec 200 étudiants quatre fois par semaine ?
- 6- assistez à trois *TD* deux fois par semaine ?
- 7- mangez au *RU* à midi ?
- 8- discutez avec vos amis dans les cafés près de l'université ?
- 9- Prenez part aux activités\* organisées par la Maison de l'Étudiant ?
- 10- faites du jogging et du vélo une fois par semaine\* ?
- 11- allez au cinéma et aux concerts avec vos copains ?
- 12- rentrez chez vos parents le week-end ?

6. Lisez le texte<sup>3</sup> ci-dessous, « Trouver un appart à Paris », et répondez aux questions :

*Aline et Antoine sont assis à la terrasse d'un café*

*Aline : Qu'est-ce que tu fais ? Tu lis les petites annonces ?*

*Antoine : Oui. Après le bac, je veux m'inscrire à la fac de Paris ! Je pourrais trouver une chambre... ou partager un appart avec des copains. Tu imagines ! Sur l'île Saint-Louis, ou encore au Quartier latin, ou près de la tour Eiffel, ou...*

*Aline : Oh là, tu rêves, mon vieux !*

*Antoine : Pourquoi ? Un appart à plusieurs, c'est possible !*

*Aline : Oui...mais pas dans le seizième ! C'est l'arrondissement le plus cher de Paris ! Je ne te vois pas au milieu des NAP... !*

*Antoine : NAP !?*

*Aline : NAP, c'est Neuilly, Auteuil, Passy : les quartiers ouest, les plus chic... et les plus chers !*

*Antoine : Et alors ? De quel côté je peux chercher ?*

*Aline : Le quinzième... c'est un peu cher, mais il y a plein d'appartements neufs. Les proprios en louent beaucoup aux étudiants. C'est pas mal comme quartier...*

*Antoine : C'est où le quinzième ?*

*Aline : Vers Montparnasse. Sinon, si tu aimes le pittoresque, il y a Belleville...Le quartier est à la mode maintenant.*

*Antoine : Belleville ? C'est où ?*

*Aline : Au nord. C'est l'arrondissement le plus exotique de Paris ! C'est toujours très animé.*

*Antoine : Et pourquoi c'est à la mode ?*

*Aline : Parce que les intellos et les artistes ont redécouvert le quartier. Et bien sûr, l'immobilier suit les modes ! Alors les prix montent, mais c'est encore abordable ! Sinon, tu pourrais aussi chercher en banlieue !*

---

<sup>3</sup> Extrait de BOUTEGEGE, Régine et LONGO, Susanna (2008). *À Paris. Dix balades thématiques à la découverte de la capitale*, Gênes, Cideb.

*Antoine : Oh non ! La banlieue, non ! Métro, boulot, dodo, ce n'est pas pour moi ! Si je viens à Paris, c'est pour vivre en ville ! Pour sortir le soir ! Dis, tu m'aideras à chercher ?*

*Aline : Bien sûr ! Mais passe d'abord ton bac !*

- Quelle est la signification des abréviations suivantes ?
  - bac
  - fac
  - intello
  - appart
  - proprios
  
- Quels quartiers sont les plus chers et les plus chics ?
- Quels quartiers sont les plus à la mode ?
- Quel est l'inconvénient de la banlieue ?
- Qu'est-ce que vous comprenez par l'expression *métro, boulot, dodo* ?

7. Reliez le vocabulaire ci-dessous avec les définitions qui conviennent :

\_\_\_\_\_ un établissement d'enseignement supérieur, une université

\_\_\_\_\_ une personne qui loue un appartement avec d'autres personnes

\_\_\_\_\_ argent que l'on accorde à un étudiant pour suivre ses études

\_\_\_\_\_ document officiel qui certifie un titre

\_\_\_\_\_ document qui contient des informations d'une personne sur son activité professionnelle, ses diplômes, langues parlées, etc.

\_\_\_\_\_ lieu ou endroit où l'on habite

\_\_\_\_\_ document administratif nécessaire pour commencer une démarche donnée

\_\_\_\_\_ prix d'un appartement qui ne nous appartient pas

\_\_\_\_\_ examen qui permet l'accès à l'université

*Faculté (la fac)*  
CV

*un(e) colocataire*

*une bourse*

*un*

*un formulaire*  
bac)

*le loyer*

*un diplôme*

*un logement*

*le baccalauréat(le*

8. Découvrez les études supérieures en France dans le document attaché (en format ppt) et répondez aux questions suivantes.

- Combien de temps faut-il pour obtenir une Licence ? et un Master ?
- Quand choisit-on son domaine de spécialisation à l'université ?
- Est-ce que l'université en France est payante ?
- Qui est le ministre actuel de l'éducation en France ?
- Comment s'appellent les épreuves qu'il faut passer avant d'accéder à l'université ?
- Qu'est-ce que c'est que : B.U, R.U, S.U.A.P.S, S.U.I.O ?

9. De quels pays viennent les personnages ci-dessous ? Pourquoi les reconnaissez-vous ?



10. Quels stéréotypes sont associés aux Français, Espagnols, Italiens, Anglais et Allemands ? Complétez la grille avec les caractéristiques positives et négatives et faites-les correspondre avec chacune des nationalités en justifiant votre choix.

- |   |                           |
|---|---------------------------|
| <input type="radio"/> Prétentieux               | travailleurs, disciplinés |
| <input type="radio"/> Susceptibles              | bureaucrates              |
| <input type="radio"/> Débrouillards             | paresseux                 |
| <input type="radio"/> Autoritaires, dominateurs | écologistes               |
| <input type="radio"/> Inhospitaliers            | soignés, coquets          |
| <input type="radio"/> Mûrs/immatures            | racistes                  |
| <input type="radio"/> Froids, distants          | timides, réservés, naïfs  |
| <input type="radio"/> Romantiques, émotifs      | superficiels, hypocrites  |
| <input type="radio"/> Sans humour/amusants      | couche-tôt                |
| <input type="radio"/> Égoïstes                  | agaçants, insupportables  |
| <input type="radio"/> Sales/propres             | honnêtes                  |

- |                               |                                    |
|-------------------------------|------------------------------------|
| ○ Intelligents, cultivés      | peu respectueux de l'environnement |
| ○ Nationalistes               | bons vivants                       |
| ○ Polis, courtois             | impatients                         |
| ○ Bavards                     | sympathiques, gentils              |
| ○ Indépendants                | sérieux                            |
| ○ Sociables, ouverts/asociaux | organisés, ordonnés/désordonnés    |
| ○ Impulsifs                   | fiers                              |
| ○ Calmes, décontractés/agités | optimistes                         |

Nationalités	Caractéristiques positives	Caractéristiques négatives
Français		
Espagnols		
Italiens		
Anglais		
Allemands		

- Des caractéristiques positives que vous avez relevées lesquelles préféreriez-vous chez un colocataire ?
- Quel type de malentendus culturels imaginez-vous dans un appartement où vous cohabitez avec des étudiants allemands, italiens, anglais, français et espagnols ?

## Les extraits du film



### Extrait n°1 « Erasmus » (00 :06 :04-00 :08 :11)

1. Combien de temps faut-il aux préparatifs du dossier d'inscription au DEA\* ?
2. Qui est Erasmus ?
3. Quels documents sont nécessaires à un dossier d'inscription ?<sup>4</sup>

\*DEA (Diplôme d'Études Approfondies) : c'est le diplôme que prépare Xavier. Le DEA est un diplôme obtenu après la maîtrise, en préparation du doctorat.



### Extrait n°2 « La rencontre à l'aéroport » (00 :12 :24-00 :14 :10)

1. À l'aéroport, Xavier rencontre un couple français. Décidez si les affirmations suivantes sont vraies ou fausses :
  - Xavier a débarqué à Barcelone pour la première fois
  - Xavier est étudiant en littérature
  - On dîne à 20 heures à Barcelone
  - Les barcelonais sont des fêtards
  - Jean-Michel est toubib (médecin)
2. Dans la séquence que vous venez de voir Xavier tutoie Anne-Sophie mais Anne-Sophie vouvoie Xavier. Quand faut-il vouvoyer/tutoyer ? D'après le texte suivant, qu'est-ce qui est plus approprié dans cette situation ? Le vouvoiement ou le tutoiement ?

Le vouvoiement vous permet de marquer la distance ou une forme de respect. On l'utilise avec les personnes que l'on ne connaît pas dans le cadre du travail. Le vouvoiement reste la norme dans nombre d'entreprises, entre salariés et patron, ou dans une relation commerciale. Le vouvoiement est aussi habituel lorsqu'il y a une différence d'âges entre les personnes. C'est aussi la règle dans les interviews à la radio ou à la télévision (Brame, 2006 : 176).

<sup>4</sup> Il faut l'accord du directeur de recherche de l'université de l'étudiant, l'accord de l'université d'accueil, la carte mutuelle (E111)\*, un cv, une lettre de motivation et l'intitulation du DEA.

\*La carte E111 n'est plus utilisée. À présent on utilise la carte européenne d'Assurance Maladie.

Le tutoiement marque un rapprochement familial, on l'emploie avec des personnes proches (amis, famille, certains collègues de travail, voisins et enfants). Le tutoiement est spontané et réciproque dans certains secteurs tels que les technologies, la communication, la presse, la publicité (Brame, 2006 : 176).

L'emploi du tutoiement peut révéler un manque de respect, même avec des personnes du même âge. Il est préférable de demander son accord à la personne.

3. Lisez les phrases suivantes et choisissez les réponses qui ont le même sens que les mots soulignés.

- Jean-Michel aime Barcelone. Il dit à Xavier « Tu vas *t'éclater* » !
  - a. Il pense que Xavier ne va pas aimer Barcelone.
  - b. Il pense que Xavier va beaucoup s'amuser à Barcelone.
  
- Selon Jean-Michel la ville est *mortelle* ! C'est une ville de fous furieux.
  - a. La ville provoque la mort. C'est une ville où il y a beaucoup de personnes malades.
  - b. La ville est chouette. C'est une ville où beaucoup de personnes aiment faire la fête.
  
- Jean Michel propose à Xavier de l'héberger chez lui. C'est *vachement sympa* !
  - a. Ce n'est pas une bonne idée.
  - b. C'est très gentil de la part de Jean-Michel

4. Jean-Michel pose plusieurs questions à Xavier. Essayez de répondre avec l'information de Xavier. Puis utilisez ces questions pour interviewer votre partenaire :

**Comment vous appelez-vous ?** Je m'appelle \_\_\_\_\_

**Où êtes-vous né(e) ?** Je suis né(e) en \_\_\_\_\_

**D'où venez-vous ?** Je viens de \_\_\_\_\_

**Qu'étudiez-vous ?** J'étudie \_\_\_\_\_

**Quel âge avez-vous ?** J'ai \_\_\_\_\_ ans

**Pourquoi étudiez-vous l'espagnol ?** Parce que \_\_\_\_\_

En quoi vous spécialisez-vous ? Je me spécialise en \_\_\_\_\_

Que voulez-vous faire plus tard ? Je voudrais \_\_\_\_\_



Extrait n°3 « La peur de l'inconnu » (00 :22 :11-00 :23 :38)

1. Xavier et Anne Sophie ont des sentiments contradictoires : d'un côté ils sont contents de quitter leur pays, de l'autre ils ont peur de l'inconnu. Complétez leur conversation à l'aide du lexique des sentiments<sup>5</sup> :

- Xavier : « On se dit qu'on est \_\_\_\_\_ de partir, qu'on est \_\_\_\_\_. C'est pas \_\_\_\_\_ de partir comme ça, on laisse plein de trucs derrière on sait pas exactement où on va ».
- Anne Sophie : « Oui, c'est un drôle de mélange. Moi, c'est pareil. Je suis si \_\_\_\_\_ avec Jean-Michel, je voudrais vraiment le suivre. Vivre quelque chose de \_\_\_\_\_ avec lui et en même temps ça me fait \_\_\_\_\_ : changer de vie, apprendre une autre langue, j'ai l'impression d'être au pied d'une énorme montagne ».

Heureuse, fort, peur, content, fort, facile

2. Avez-vous peur de l'inconnu ? Quand vous partez dans un endroit où vous ne connaissez personne, que faites-vous pour faire des rencontres ?
3. Répondez aux questions suivantes. Attention aux négations, regardez le tableau grammatical d'abord :

<sup>5</sup> - Xavier : « On se dit qu'on est content de partir, qu'on est fort. C'est pas facile de partir comme ça, on laisse plein de trucs derrière on sait pas exactement où on va ».

- Anne Sophie : « Oui, c'est un drôle de mélange. Moi, c'est pareil. Je suis si heureuse avec Jean-Michel, je voudrais vraiment le suivre. Vivre quelque chose de fort avec lui et en même temps ça me fait peur : changer de vie, apprendre une autre langue, j'ai l'impression d'être au pied d'une énorme montagne »

### Négation d'un verbe

- Règle générale:

*Ne.... pas*

*Je ne connais pas Barcelone.*

- Cas particuliers:

Quelque part –*ne.... nulle part*

*Vous allez quelque part ? Non je ne vais nulle part.*

Toujours - *ne.... jamais / ne pas toujours*

*Tu passes toujours tes vacances en Bretagne ? Non, je ne passe jamais/pas toujours mes vacances en Bretagne.*

Souvent- *ne... pas souvent*

*Je ne prends pas souvent l'avion.*

Encore- *ne...plus*

*Est-ce qu'il y a encore des étudiants dans la salle ? Non, il n'y en a plus.*

Déjà- *ne....pas encore*

*Vous avez déjà visité Paris ? Non, je n'ai pas encore visité Paris.*

Quelqu'un- *ne... personne*

*Connais-tu quelqu'un de nouveau ? Non, je ne connais personne.*

Quelque chose- *ne... rien*

*Veux-tu quelque chose ? Non, je ne veux rien.*

- Répondez aux questions suivantes :

Est-ce que tu as <i>déjà</i> vécu dans un autre pays ?	
Est-ce que tu as <i>déjà</i> éprouvé des sentiments contradictoires avant un départ?	
Hésites-tu <i>encore</i> à partir à l'étranger ?	
Est-ce que tu as <i>déjà</i> pleuré dans un avion ?	
Est-ce que tu as <i>toujours</i> vécu en Europe ?	
Est-ce que tu as visité Barcelone ?	
As-tu vécu <i>quelque part</i> tout seul ?	
As-tu peur de <i>quelque chose</i> ?	
As-tu rencontré <i>quelqu'un</i> à l'étranger? Un(e) petit(e) ami(e) ?	



**Extrait n°4 « L'interview » (00 :24 :20-00 :26 :44)**

1. Imaginez que vous êtes un étudiant en Erasmus (vous avez une bourse d'études pour étudier dans un autre pays européen) et vous interviewez à un colocataire. Posez-vous les mêmes questions que les personnages de *L'Auberge espagnole* ? Quelles autres questions posez-vous lors de votre entretien ? Que répondriez-vous ?
  - Qu'est-ce que tu étudies ?
  - Comment espères-tu que ta vie sera dans 5 ans ?
  - Tu aimes la musique ? Quel genre de musique ?
  - Aimes-tu monter à cheval ?
  - ...
  - ...
  
3. Est-ce que vous pensez que le fait d'avoir des colocataires de différentes nationalités puisse vous poser des problèmes ?
  
4. Êtes-vous prêts à devenir colocataire ? Aller sur le site <<http://www.colocation.fr/>> regardez le guide de survie (colonne de gauche) et lisez les principales règles de survie. Parmi les 15 règles de survie quelles sont celles qui vous paraissent les plus importantes ?
  
5. Si vous décidez de chercher un logement, quel type de logement choisiriez-vous ? Avant de décider, reliez les définitions à droite avec les mots correspondants à gauche.

Une pièce

un bâtiment pour loger une famille

Une chambre de bonne

un appartement d'une seule pièce, cuisine séparée et salle de bains

Un studio

un logement à loyer modéré financé par l'État

Un appartement

bâtiment sur plusieurs étages

Un F1

un appartement d'une seule pièce avec un coin cuisine et une salle de bain

Un F1, F2, F3...	une pièce dans un appartement ou dans une maison
Une maison	une chambre dans une maison sans cuisine ni salle de bain
Un immeuble	un appartement avec le nombre de pièces indiqué sans compter la cuisine et la salle de bain
Un logement HLM	un type de logement avec un certain nombre de pièces situé dans un immeuble

6. Déchiffrez les petites annonces<sup>6</sup> ! Reliez le vocabulaire avec les abréviations suivantes :

Appart	_____	hc	_____
Cuis éq	_____	Sdb	_____
Asc	_____	sdd	_____
Chauff coll	_____	dble vitr	_____
Séj	_____	poss parking	_____
Coloc	_____	Jard	_____
Chs/Chbre spac	_____	Cuis amen	_____
Balc	_____		

Aménagé; salle de bain; cuisine ; séjour, colocation ; hors charges ; ascenseur ; jardin ; chauffage ; spacieux ; balcon ; salle de douche, collectif ; vitre ; sans salle de bain ; double ; possible ; double vitrage.

<sup>6</sup> *De jour comme de nuit un été à Paris*. « À Nous Paris ». City Magazine Paris. Hors-série Été 2 du 13 Juillet 2009 (Petites annonces, page 43).

■ 95 ! RER à proximité, studio tout confort ! avec entrée, placard, pièce à vivre, coin cuis, sdb, asc, gardien, espace vert, chauff coll à 530€cc. **A VOIR ABSOLUMENT !** Tél 01.53.00.41.90

■ 77 ! Dans résid calme avec parc à 2 pas des transports ! Studio/F1 à seulement 390€ hc avec cuis aménagée, sdb, séj lumineux, placard, interphone, digicode. **A VISITER ABSOLUMENT !** Tél : 01.72.31.05.48

■ 95 ! Proche transports et toutes commodités à 350€hc belle studette avec asc, cuis éq, sdb, wc, séj ensoleillé, interphone, digicode, chauff coll. En coloc. **APPELEZ !** Tél 01.70.70.86.99

■ 92 ! Proche transports ! Très jolie F2 avec séjour bien agencé, cuis éq, douche, jard, espace vert, balcon, interphone, à 650€hc. **ANEPAS MANQUER !** Tél : 01.78.91.76.79

■ 78 ! TB appart 2 pièces agréable en bordure de Seine, avec cuisine éq, ssdb, chbre, placards, séj bien agencé et lumineux, interphone à 840€cc. Tél : 01.53.00.41.90

■ 93 ! Beau F2 dans un immeuble calme et proche commodité à 690€hc, avec cuis amén, chbre spac, salon, nombreux rangements, cave, digicode, chauff. Coll. Tél : 01.72.31.05.48

■ 94 ! 10' Paris Grand F3 dans résidence de standing à 850€hc avec cuis amén, sàm, sdb, wc, balc, cellier, local poussettes, asc, 2 chs confortables. Proche Commerces et Transports ! 01. 72.31.05.48

**VITRY-SUR-SEINE !**  
Très jolie F2 dans résidence refait à neuf claire et meublé, proche RER à 700€hc avec grand séjour, cuisine aménagée, chambre lumineuse, sdd, placards, cave, Chauff. Coll.. **APPELEZ VISITEZ !** Tél 01.70.71.09.10

**COUP DE CŒUR**

■ 92 ! Proche Metro ! Superbe appartement F3 à 895€cc ! avec cuisine aménagée, salle de bain, chambre bien agencé, séjour calme et lumineux, cave, digicode. **IL SUFFIT D'APPELER !** Tél 01.53.00.41.90

**COUP DE CŒUR**

■ 77 ! Proche de la gare F2 en duplex NEUF pleins de charme à 640€hc ! avec cuisine américaine, chambre bien agencée, séjour lumineux. **APPELEZ !** Tél 01.72.31.05.48

**COUP DE CŒUR**

■ **91 ! A 3 min des transports, agréable studio à 420€hc !** avec belle pièce principale, cuisine aménagée, douche, espace vert, jardin, terrasse, parking, chauff. Coll, proche toutes commodités. **FAITES VITE !**  
Tél 01.78.91.76.79

■ **17ème Prox Metro 2 Pièces Séj, chambre, cuis.sép equip, sdb, poss parking. 890€hc Tél : 01.58.05.33.22**

**CHAMBRES**

■ **6ème Metro St Michel** Chbre claire et calme, coin cuisine équipée, sdd, chauffage collectif. **410€cc tél 01.43.06.23.23 X**

■ **16ème Metro Passy** Chambre meublée avec pièce principale, coin cuis.équip, Sdd, parquet, dble vitr. **300€cc idéal étudiant. tél 01.58.05.33.22 X**

■ **17ème Metro Etoile** Chambre meublée avec coin cuis.équip, Sdd, rangements, interphone. **435€cc tél 01.58.05.33.22 X**

■ **PARIS 11ème M° REPUBLIQUE** Chambre de service en bon état avec : Pièce principale, coin cuisine, dans immeuble avec digicode. **360€ tél 01.44.62.79.79 X**

7. Avez-vous déjà choisi votre chambre/studio/F1/F2/F3 ? Complétez maintenant la fiche suivante<sup>7</sup> avec vos coordonnées, les détails de votre logement et vos préférences pour les colocataires potentiels. Allez ensuite sur le site : <http://www.adele.org/docs/pratique/fichevisite.pdf> et complétez la fiche de visite avec les détails de l'appartement que vous avez choisi.

<sup>7</sup> Adapté de <[www.colocationfrance.com](http://www.colocationfrance.com)>

---

**Nom**

**Prénom**

**Adresse**

**Coordonnées personnelles**

**Téléphone portable :**

**Téléphone fixe :**

**Adresse email :**

**Informations sur votre logement**

**Loyer mensuel :**

**Date d'emménagement :**

**Nb de pièces :**

**Nb de salle de bain :**

**Type de logement : chambre, studio, F1, F2, F3**

**Informations sur le (s) colocataire (s)**

**Nombre de colocataires**

**Âge**

**Préférences sexuelles**

**Activité : temps plein (9h à 17h), étudiant, travail depuis la maison ; travail de nuit ; mixte**

**Fêtard : à l'occasion, les week-ends, jamais, tout le temps**

**Ordonné : très propre ; propre ; désordonné**

**Enfants : oui/non**

**Fumeur : non fumeur ; à l'extérieur uniquement, fumeur**

---

8. Lisez la petite annonce<sup>8</sup>, « Colocation étudiant sur Paris (15<sup>ème</sup> arrondissement). Cherche appart à louer ou coloc à partir de Septembre 2009 » et décidez si vous seriez compatibles.

---

<sup>8</sup> Adapté de :

<[http://colocation.annonceetudiant.com/recherche,offre,proposer,chambre,studio,etudiant,t1,t2,colocation,PARIS,\(15eme,Arrondissement\),97663.php](http://colocation.annonceetudiant.com/recherche,offre,proposer,chambre,studio,etudiant,t1,t2,colocation,PARIS,(15eme,Arrondissement),97663.php)>

<p>Salut tout le monde, Nous sommes deux jeunes filles à la recherche d'un appart sur Paris pour nos études.</p> <p><u>MOI</u> : Je suis Fahila, j'ai 23 ans et je suis future étudiante à l'ESRA<sup>9</sup>, je suis une grande passionnée de cinéma et d'art. J'aime voyager et dialoguer avec des gens du monde entier, ainsi que multiplier les expériences diverses, sans pour autant tomber dans l'excès.</p> <p>Je recherche un appart ou une coloc sympa, pas très loin du 15<sup>ème</sup> (près de mon école), et pas trop cher non plus. Je préfère être en colocation entre filles, mais toute proposition est quand même bonne à prendre.</p> 	<p><u>Mes hobbies</u>: Lecture: Heroic Fantasy (Goodkind, Feist, Brooks...) Écriture : Écriture de scénario, d'histoire pour enfant et adulte. Musée : Louvre, musée du M-A, le palais de Versailles, musée des Beaux Arts,... Théâtre : Faut pas payer, le Dragon, l'Enfant de la Jungle,... Étudier les langues : anglais, japonais, espagnol, allemand, et la calligraphie Les séries en VO : américaines, japonaises, coréennes, allemandes. Les films : indiens et coréens, les vieux films français, Les sorties : culturelles, entre amis, les soirées en général Le sport : Piscine, footing, fitness L'aide humanitaire : Bénévolat, camps chantier humanitaire Si vous voulez plus d'info sur l'autre étudiante n'hésitez pas à demander.</p>
--	---

Fahila, la colocataire idéale ?

Moi aussi

Pas moi

- Je suis passionnée de cinéma et d'art
- J'aime voyager
- Je préfère une coloc entre filles
- J'aime visiter les musées
- J'étudie l'anglais, le japonais, l'allemand et l'espagnol
- Je fais de la natation, du footing et du fitness
- Je suis bénévole
- J'aime les vieux films français, les films indiens et coréens
- J'aime les séries américaines, japonaises, coréennes et allemandes
- J'adore lire de l'Heroic Fantasy

9. Vous emménagez avec Fahila. Voici votre nouvelle chambre. Écoutez le vocabulaire de la chambre et écrivez les objets et les meubles de votre chambre.

<<http://www.tkukoulu.fi/~pajaree/talo/Lachambrevocabulaire.htm>>

<sup>9</sup> ESRA: École Supérieure de Réalisation audiovisuelle.

Ma chambre a...

<i>Objets</i>	<i>Meubles</i>



Extrait n° 5 « Les identités » (00 : 27 :37-00 : 31 :00)

1. Êtes-vous d'accord avec le professeur de l'université à Barcelone? Si vous étiez étudiant Erasmus en Espagne et qu'une langue régionale y était parlée, seriez-vous d'accord? Que feriez-vous?
2. À partir de la conversation des étudiants catalans complétez le tableau ci-dessous et ajoutez les caractéristiques qui définissent votre identité.

Votre identité	Identité française	Identité espagnole	Identité catalane

3. Est-ce qu'une personne peut avoir plusieurs identités? Êtes-vous d'accord avec l'étudiant gambien-catalan?
4. Quelles langues parle-t-on en Belgique?

Extrait n° 6 « Les stéréotypes » (00 :59 :50-01 :02 :06/1:10 :20-1:11 :47/1:17:49-1:20:27)



1. Les stéréotypes :

- a. Des adjectifs suivants lesquels correspondent à Xavier et à Anne-Sophie ? Qui à votre avis a une vision plus stéréotypée de la réalité ? Pourquoi ?
  - Coincé(e)
  - Désinvolte
  - Cool
  - Rock' - n' - roll
  - Aisé(e)
- b. Qu'est-ce qu'Anne-Sophie pense de Barcelone ? Est-ce que Xavier est d'accord ? Considérez-vous qu'Anne-Sophie a une vision raciste de Barcelone ?
- c. Nous avons tous des idées préconçues. Quelles caractéristiques associez-vous aux nationalités suivantes?

**Avoir** de l'humour, les yeux bleus/marron

**Être** blond(e), brun(e), grand(e), gros(se), petit(e), mince, désordonné(e), chaleureux(se), cultivé(e), souvent en retard, excentrique, farfelu(e), froid(e), impulsif(ve), matérialiste, ordonné(e), organisé(e), passionné(e), ponctuel(le), tête en l'air

On dit que les Italiens...

On dit que les Espagnols...

On dit que les Allemands...

On dit que les Danois....

On dit que les Belges...

On dit que les Français...

On dit que les Américains...

- d. Quelle est la vision du frère de Wendy sur les Italiens, les Espagnols et les Allemands ? Comment Soledad et Tobias réagissent-ils à cette vision ?
- e. Pourquoi une expérience comme Erasmus est indispensable ?

**Extrait n° 7 "La fête et l'alcool" (1 :12 :57- 1 :14.40)**

- 1- Dans la séquence que vous venez de voir, quelles sont les formes de divertissement des étudiants ? En connaissez-vous d'autres ?
- 2- Voici une brochure publiée par l'Université Paris XIII qui présente les dangers de l'alcool. Est-ce que les universités de votre pays publient des brochures similaires ? Quels moyens existent-ils dans votre pays pour réduire la consommation d'alcool chez les jeunes ?
- 3- Que pensez-vous du *design* de cette brochure ? Est-ce qu'elle attire votre attention ? Pourquoi ?
- 4- À quel âge est-il permis de boire de l'alcool en France ? et dans votre pays ?
- 5- D'après la brochure quelles sont les boissons alcooliques les plus typiques en France ?
- 6- Lisez la brochure et répondez aux questions.

- Quels sont les significations des expressions suivantes d'après le contexte ?

*Fais gaffe !*

*Devenir accros*

*Être déchiré*

*T'es dans le rouge*

Être dépendant ; être en danger ; faire attention ; s'amuser/s'éclater

- Est-ce qu'il y a des remèdes pour estomper les effets de l'alcool ? Lesquels ?



- À quoi équivaut une cannette de bière ? et une bière pression ?
- Quelle est la première cause de mortalité des jeunes en France ?
- Quels sont les effets de l'alcool ?

### L'ALCOOL, OUI MAIS

★ ★ ★

DILUÉ DANS DES JUS DE FRUITS OU SODAS  
C'EST FACILE À BOIRE, MOINS FORT EN GOÛT,  
MAIS LA QUANTITÉ D'ALCOOL ABSORBÉE  
RESTE LA MÊME !!  
ET COMME C'EST AGRÉABLE,  
ON EN CONSOMME DEUX FOIS PLUS !

L'ALCOOL ÇA NE REND PAS PLUS FORT,  
L'ALCOOL COUPE LES JAMBES ... ET LE RESTE !  
ET PLUS MOYEN D'ASSURER ...

LES FAUSSES COMBINES :  
DOUCHE, CAFÉ, HUILE  
MANGER, SE FAIRE VOMIR, DORMIR ...  
MAIS L'ALCOOL N'A PAS DISPARU.

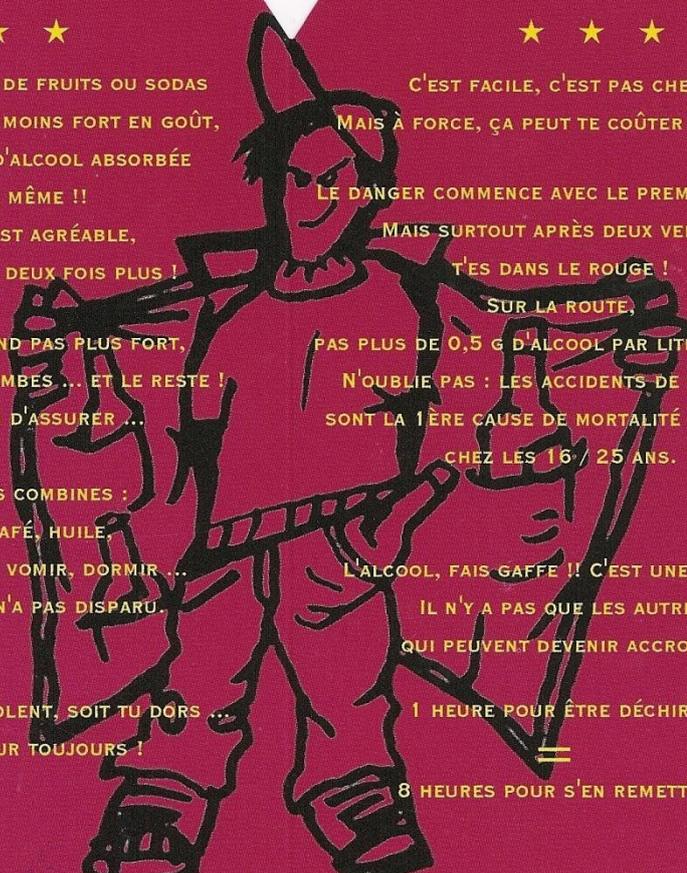
L'ALCOOL SOIT TU ES VIOLENT, SOIT TU DORS ...  
ET PARFOIS POUR TOUJOURS !

### OUI MAIS, L'ALCOOL

★ ★ ★

C'EST FACILE, C'EST PAS CHER ...  
MAIS À FORCE, ÇA PEUT TE COÛTER TRÈS CHER.  
LE DANGER COMMENCE AVEC LE PREMIER VERRE !  
MAIS SURTOUT APRÈS DEUX VERRES,  
T'ES DANS LE ROUGE !  
SUR LA ROUTE,  
PAS PLUS DE 0,5 G D'ALCOOL PAR LITRE DE SANG.  
N'OUBLIE PAS : LES ACCIDENTS DE LA ROUTE  
SONT LA 1ÈRE CAUSE DE MORTALITÉ EN FRANCE  
CHEZ LES 16 / 25 ANS.

L'ALCOOL, FAIS GAFFE !! C'EST UNE DROGUE.  
IL N'Y A PAS QUE LES AUTRES  
QUI PEUVENT DEVENIR ACCROS !!  
1 HEURE POUR ÊTRE DÉCHIRÉ  
= 8 HEURES POUR S'EN REMETTRE





1 CANETTE DE BIÈRE  
À 8,6° (50CL)



4 BIÈRES PRESSION  
À 4,5° (25CL)



WHISKY  
À 45°  
(2,5 CL)



VIN  
À 12°  
(10 CL)



PASTIS  
À 45°  
(2,5 CL)



CHAMPAGNE  
À 12°  
(10 CL)



BIÈRE  
PRESSION  
À 4,5° (25 CL)

AU BAR OU AU RESTAURANT  
CES VERRS CONTIENNENT TOUS  
LA MÊME QUANTITÉ D'ALCOOL !  
MÉFIANCE À LA MAISON, CHEZ DES COPAINS :  
LES VERRS ET LES DOSES  
SONT SOUVENT PLUS IMPORTANTS.

### Activités après le visionnement

1. Notez les personnages qui ont dit les phrases suivantes :

- « Ça me paraît contradictoire de défendre le catalan alors qu'on crée l'Union Européenne » \_\_\_\_\_.
- « Tu es Français et tu chéris ton identité française...Astérix et Françoise Hardy et ... les fromages » \_\_\_\_\_.
- « C'est si bien rangé partout... Regarde le lit d'Alessandro. C'est un vrai désordre. Tu sais, l'Italie, l'Allemagne... Eh bien, les Allemands ont toujours tout en ordre » \_\_\_\_\_.
- « C'est dommage que Barcelone soit une ville si sale » \_\_\_\_\_.  
« Pas plus que Paris je trouve » \_\_\_\_\_.
- « Si, quand même... Y a (Il y a) beaucoup d'endroits ici qui font assez tiers-monde » \_\_\_\_\_.
- « Il n'y a pas une seule identité valide, mais de nombreuses identités variées, parfaitement compatibles » \_\_\_\_\_.

2. Voici les colocataires de *L'Auberge espagnole*. Complétez l'information et précisez les stéréotypes que vous attribuez à leur pays d'origine ainsi que les caractéristiques de chaque personnage. Aidez-vous du vocabulaire de l'activité 10 à la page 291-292.



Prénom :

Nationalité :

Clichés :

Caractéristiques  
personnelles :



Prénom :

Nationalité :

Clichés :

Caractéristiques  
personnelles :

3. Expliquez comment Xavier est représentatif des clichés sur les Français et les autres colocataires des clichés sur leur nationalité.

4. Lisez cette vignette humoristique par Wolinski et complétez les comparaisons suivantes :

Le Français est **moins**.....

\_\_\_\_\_ **que** le Russe

\_\_\_\_\_ **que** le Japonais

\_\_\_\_\_ **que** le Belge

\_\_\_\_\_ **que** l'Irlandais

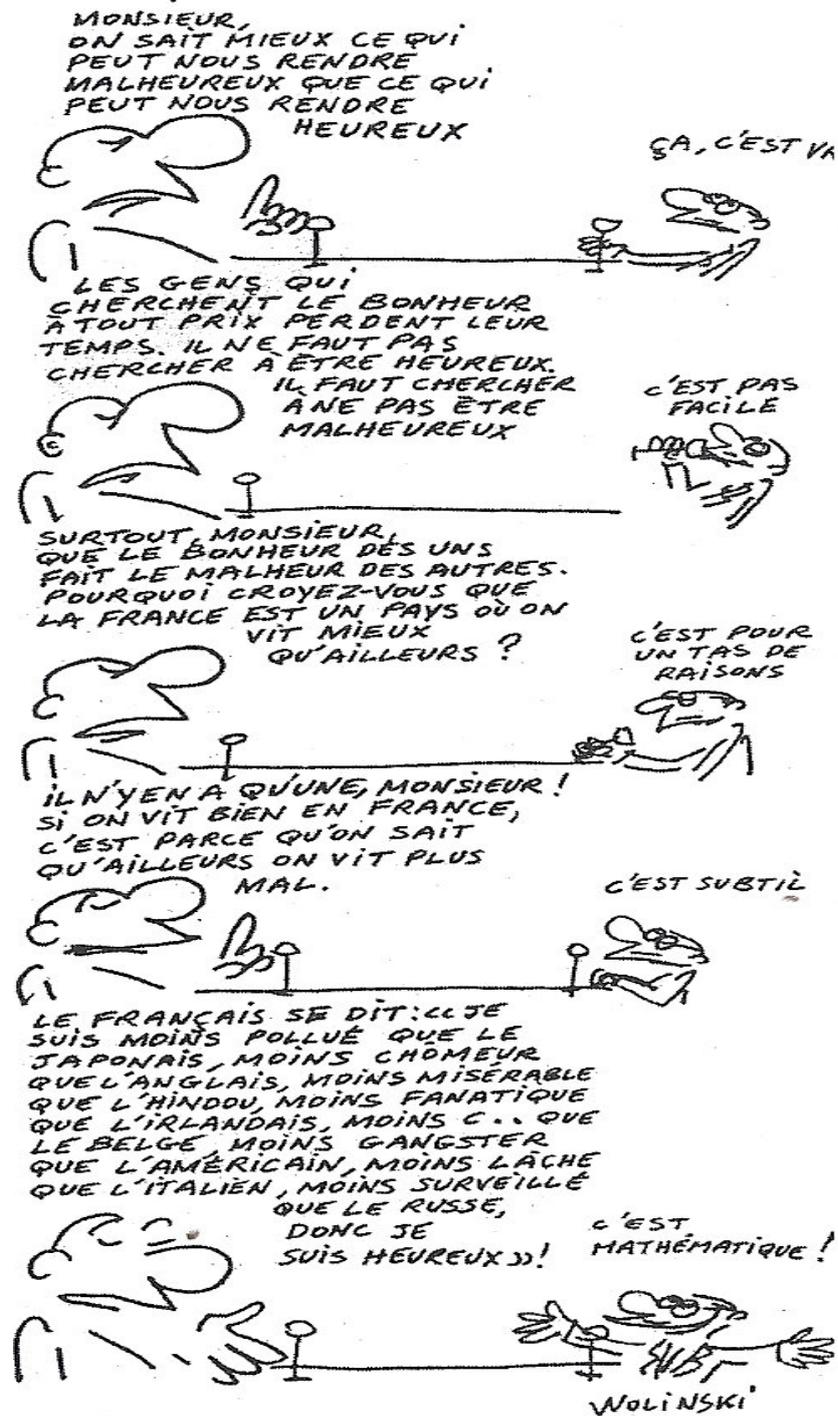
\_\_\_\_\_ **que** l'Américain

\_\_\_\_\_ **que** l'Italien

\_\_\_\_\_ **que** l'Hindou

\_\_\_\_\_ **que** l'Anglais

Êtes-vous d'accord ? Pensez-vous que les Français sont plus heureux que ces autres nationalités ? Dans l'appartement à Barcelone, qui est le plus heureux des colocataires ?



10

5. Quel rôle est-ce que William (le frère de Wendy) joue dans le film ?
6. Qu'est-ce que Xavier découvre au cours de son séjour à Barcelone ?

<sup>10</sup> MAUCHAMP, Nelly (1996). *Les Français. Mentalités et comportements*, Paris, Clé International.

7. Répondez aux questions suivantes :



- a. Où se passe cette scène?
- b. Quand cette scène se passe-t-elle ?
- c. En quoi cette scène est-elle représentative de l'Union Européenne ?

8. Maintenant, vous voulez faire un séjour d'études à l'étranger. Pour cela, il faut...

- préparer votre départ : renseignez-vous sur les aides financières et les bourses. Voici les différentes démarches nécessaires à l'obtention d'une bourse d'études Erasmus. Faites correspondre le vocabulaire avec les verbes nécessaires :

- |                             |          |
|-----------------------------|----------|
| a. Un Curriculum Vitae      | poser    |
| b. Un dossier               | écrire   |
| c. Une lettre de motivation | préparer |
| d. Une candidature          | envoyer  |

- lire le formulaire de candidature Erasmus suivant (doc.pdf) à l'université de Toulouse-Le Mirail et complétez-le avec vos informations personnelles.
- chercher un logement : renseignez-vous sur les résidences universitaires sur <www.adele.org>. Sélectionnez la ville où vous voulez habiter et choisissez votre visite virtuelle. Visitez plusieurs appartements.
- décider quel diplôme vous voulez obtenir (pages 2-5). Trouvez la différence entre l'université et la Grande École (page 5). Renseignez vous sur les frais d'inscription dans une université en France et les dépenses mensuelles d'un étudiant en France (page 13).  
<[http://www.unicaen.fr/collectivite/crous/pdf-formulaires/venir\\_etudier\\_en\\_france.pdf](http://www.unicaen.fr/collectivite/crous/pdf-formulaires/venir_etudier_en_france.pdf)>

- compléter le CV<sup>11</sup> et la lettre de motivation<sup>12</sup> suivants.



## Curriculum vitae Europass

### Information personnelle

Nom(s) / Prénom(s)

Adresse(s)

Téléphone(s)

Télécopie(s)

Courrier électronique

Nationalité

Date de naissance

Sexe

### Expérience professionnelle

Dates

### Éducation et formation

Dates

### Aptitudes personnelles

Langue(s) maternelle(s)

Autre(s) langue(s)

### Divers

Connaissances informatiques

Sports

Loisirs

Voyages et séjours à l'étranger

- Lettre de motivation : complétez les mots en italique à l'aide de vos coordonnées et des détails de votre formation.

<sup>11</sup> Adapté du site

<<http://europass.cedefop.europa.eu/europass/home/hornav/Downloads/EuropassCV/CVTemplate.csp>>

<sup>12</sup> Adapté du site <<http://www.la-lettre.com/index.php/2007/08/26/349-lettre-de-motivation-erasmus>>

Nom, prénom

Adresse

Date

Adresse du destinataire

Objet : candidature

Madame, Monsieur,

Je vous adresse mon dossier de candidature pour la bourse Erasmus.

Je suis actuellement étudiant en (*spécialité*) et je souhaiterais me spécialiser en (*domaine*) à l'université de (*lieu*).

Cette université offre un programme (*détail de la formation*) qui correspond exactement à mon profil scolaire puisque je suis déjà titulaire de (*diplôme*). Cette formation va renforcer mes compétences en (*spécialité*), et accroître mes débouchés professionnels.

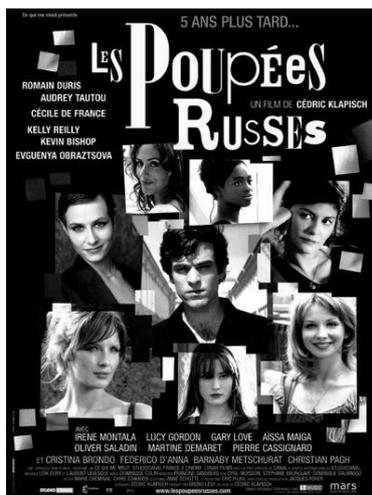
De plus, cette formation à l'université de (*lieu*) est une véritable chance pour moi. Depuis le début de mes études supérieures je veux étudier un an à l'étranger. Je sais que cela est un avantage considérable sur un CV, ce qui me permettra d'intégrer plus facilement le monde du travail. De plus, vivre une année *au(x)/en* (*pays*) va me permettre de découvrir une culture différente et d'enrichir ma personnalité.

Dans l'attente de votre réponse, je vous prie d'agréer, Madame, Monsieur, l'expression de mes sentiments distingués.

*Signature*

P.J. : Curriculum Vitae

9. Dans la continuation de ce film, *Les poupées russes*, 5 ans plus tard Xavier explique son expérience à Barcelone. Sa vie a beaucoup changé depuis l'année Erasmus passée à Barcelone. Cependant dans le film *Les poupées russes* il est évident que cette année a influencé le reste de la vie de Xavier. Lisez le cadre grammatical, regardez la bande annonce (<http://www.youtube.com/watch?v=1UEXTeUgKtk&feature=related>) et complétez les phrases suivantes.



### Les phrases hypothétiques

Si+ présent- futur

*Si Xavier va à Barcelone, il apprendra l'espagnol*

Si+ imparfait – conditionnel présent

*Si Xavier n'était pas étudiant Erasmus il n'étudierait pas à Barcelone*

Si+ plus que parfait- conditionnel passé

*Si Xavier n'était pas allé à Barcelone, il n'aurait pas visité le Parc Güell de Gaudí.*

Si Xavier **n'était pas allé** à Barcelone, il...

- **n'aurait pas rencontré** \_\_\_\_\_
- **n'aurait pas suivi** ses études en \_\_\_\_\_
- **n'aurait pas appris** le \_\_\_\_\_
- **n'aurait pas vécu** avec \_\_\_\_\_
- **n'aurait pas fini** sa relation avec \_\_\_\_\_
- **n'aurait pas écrit** son roman « \_\_\_\_\_ »
- **ne serait allé** ni à \_\_\_\_\_ ni à \_\_\_\_\_

Si Xavier **n'était pas allé** à Londres, il...

- **ne serait pas tombé** amoureux de \_\_\_\_\_
- **n'aurait pas écrit** un roman d'amour avec \_\_\_\_\_

Si Xavier **n'avait pas habité** à Paris, il...

- **n'aurait pas trouvé** un travail comme \_\_\_\_\_
- **n'aurait pas revu** \_\_\_\_\_
- **n'aurait pas eu** \_\_\_\_\_ comme colocataire

Si Xavier **n'était pas allé** à Saint-Pétersbourg, il...

- **n'aurait pas assisté** au mariage de \_\_\_\_\_
- **n'aurait pas rencontré** \_\_\_\_\_
- **ne se serait pas rendu compte** qu'il était amoureux de \_\_\_\_\_
  
- Et vous ? Si vous n'étiez pas allé à \_\_\_\_\_ qu'est-ce que vous n'auriez jamais fait ?  
Si je n'étais pas allé(e) à \_\_\_\_\_
  
- je n' \_\_\_\_\_ pas \_\_\_\_\_
- ...
- ...
- ...
- ...
  
- Regardez le clip vidéo « Chez moi en Europe, clip 1 » et répondez aux questions suivantes :
  
- (<http://www.touteurope.fr/fr/actions/social/education-formation/presentation/partir-en-erasmus/destinations-erasmus/france.html>)
  - a. Est-ce que l'étudiante roumaine a eu une bonne expérience Erasmus ?
  - b. Qu'est-ce qu'elle a fait pour s'intégrer ? Ça a été facile ?
  - c. Est-ce que cette expérience a changé ses valeurs ?
  
- 10. Quelles conclusions tirez-vous des séjours à l'étranger ? Est-ce qu'ils déterminent votre avenir professionnel et personnel ?
  
- 11. Seriez-vous prêts à partir pour un séjour d'études à l'étranger avec une bourse Erasmus ? Justifiez votre réponse.



## Fiche pédagogique pour le Film



### Présentation du Film

#### *Fiche technique*

Réalisateurs : Danny Boon

Acteurs : Danny Boon, Kad Merad, Anne Marivin, Zoé Félix

Durée : 1heure 46 min

Genre : Comédie

Date de sortie : 20 Février 2008

Film : France

## Synopsis

Philippe Abrams est directeur de la poste de Salon-de-Provence. Il est marié à Julie, dont le caractère dépressif lui rend la vie impossible. Pour lui faire plaisir, Philippe fraude afin d'obtenir une mutation sur la Côte d'Azur. Mais il est démasqué: il sera muté à Bergues, petite ville du Nord.

Pour les Abrams, sudistes pleins de préjugés, le Nord c'est l'horreur, une région glacée, peuplée d'êtres rustres, éructant un langage incompréhensible, le "cheutimi". Philippe ira seul. À sa grande surprise, il découvre un endroit charmant, une équipe chaleureuse, des gens accueillants, et se fait un ami : Antoine, le facteur et le carillonneur du village, à la mère possessive et aux amours contrariées. Quand Philippe revient à Salon, Julie refuse de croire qu'il se plaît dans le Nord. Elle pense même qu'il lui ment pour la ménager. Pour la satisfaire et se simplifier la vie, Philippe lui fait croire qu'en effet, il vit un enfer à Bergues. Dès lors, sa vie s'enfonce dans un mensonge confortable...

## Contexte

*Bienvenue chez les Ch'tis* est le plus grand succès de l'histoire du cinéma français. Avec plus de 20 millions d'entrées, le seul film qui ait eu un plus grand succès commercial en France est le Titanic. Le film français qui détenait le record précédent était *La Grande Vadrouille*.

*Bienvenue chez les Ch'tis* est une comédie familiale, populaire, entièrement fondée sur l'exploitation des clichés très forts qu'ont les français sur la région du nord et ses habitants.

Le Nord est une ancienne région minière, victime de préjugés très forts. Les gens l'imaginent comme une région sombre, froide, triste, avec des habitants dépressifs, au chômage, avec un accent incompréhensible. Et plus on s'éloigne du Nord, plus ces clichés sont forts. C'est pour cela certainement que le héros du film est originaire du Sud de la France, tout près de la Côte d'Azur. Les stéréotypes sur le Sud tout au contraire sont positifs, on peut y associer le soleil, la dilettante, les vacances, les paillettes.

*Bienvenue chez les Ch'tis* ressemble plus à un éloge à la région du Nord, et à la diversité culturelle.

## Géographie de la France

- Les différentes régions et leurs particularités gastronomiques et langagières

## Le Nord de la France

- la gastronomie
- la météo
- le caractère des gens

## Les stéréotypes

- les préjugés du sud versus le nord
- les stéréotypes sur le nord de la France

## Les langues régionales

- La langue ch'ti :

La politique de la France en matière de langue régionale a contribué à développer un certain complexe de la part de leurs locuteurs, face à la langue française, uniforme qui a valeur de règle. Par exemple, on peut noter la terminologie même, le mot « langue » pour désigner le français, tandis que les langues régionales sont souvent définies comme « patois », ou « idiomes ». Néanmoins, certains de ces patois ont survécu et restent employés – dans une certaine limite – dans leurs régions. Certaines régions sont plus attachées à leur culture et leur tradition, par réaction inverse au phénomène de mondialisation. C'est le cas du breton, du basque, du corse ou encore du picard – ou ch'ti – parlé dans le film.

C'est sur cette différence entre l'uniformité officielle de la langue française, représentée dans les textes et les médias ; et les spécificités selon les régions, qu'est fondé la trame du film. Il joue sur l'accent, les expressions propres à une région. Le Picard est parlé dans le Nord-Pas-de-Calais, en Picardie et dans le Nord de la Belgique romane. Il partage ses racines avec le français, c'est une langue d'oïl. Il a existé en tant que langue orale aussi bien qu'écrite jusqu'aux environs du 16<sup>ème</sup> siècle, avant de se fondre peu à peu avec le français.

Le mot « ch'ti » ou « ch'ti mi », désigne une variante du picard – par imitation avec la langue elle-même a été inventé durant la Première Guerre mondiale par des poilus qui n'étaient pas de la région et désignaient ainsi leurs camarades originaires du Nord ou du Pas-de-Calais. Ce mot a été créé à partir de ce dialogue : « Ch'est ti ? – Ch'est mi » (C'est toi ? – C'est moi.).

## Objectifs

### Objectifs communicatifs

- compréhension orale
  - comprendre le sens de certaines expressions utilisées
- compréhension écrite
  - comprendre des mots nouveaux par le contexte
  - repérer les idées principales dans un texte
  - classer des informations de façon claire et personnelle
- expression orale et écrite :
  - exprimer une opinion
  - formuler des arguments et les prouver par des exemples du document

### Objectifs linguistiques

- reconnaître la variété dans l'accent français et dans la langue en France
- connaître des mots et expressions idiomatiques et régionales liées à la météo et à la nourriture
- approfondir le vocabulaire lié aux vêtements
- connaître des mots liés à la poste
- reconnaître certains mots ch'tis devenus populaires dans le français d'aujourd'hui

### Objectifs interculturels

- découvrir des régions françaises différentes de Paris
- savoir localiser les villes principales françaises sur la carte
- connaître la gastronomie typique de la région du Nord
- se familiariser avec la tradition de l'apéritif
- connaître quelques règles de savoir-vivre dans un restaurant en France
- être conscient des stéréotypes sur le Nord de la France
- reconnaître la spécificité de la culture du Nord de la France
- sensibiliser aux différents accents, langues et cultures régionales de France

### Objectifs finaux

- découvrir un film récent et déjà culte du cinéma français
- sensibiliser les apprenants aux clichés qui existent en France entre le nord et le sud
- analyser la notion de stéréotype
- être disposé à s'ouvrir à l'expérience esthétique (le cinéma français)
- consulter indépendamment les ressources traditionnelles et électroniques

**Destinataires :** Étudiants en niveau intermédiaire (B1)

### Activités avant de voir le film

1. Êtes-vous déjà allé en France ? Si oui, dans quelle ou quelles régions ? Qu'est-ce que vous avez aimé de cette/ces régions ? Qu'est-ce qui vous a déçu ?
2. Voici une carte de la France, localisez les trois villes principales :



1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_

3. Voici les personnages principaux. Imaginez les liens entre eux :



Julie et Philippe sont \_\_\_\_\_ Antoine est avec sa \_\_\_\_\_

4. Si vous êtes mutés dans le nord/ouest de votre pays et vous habitez dans le sud/est, aimeriez-vous ce changement ? Le feriez-vous ?
5. À partir de la photo suivante, essayez de déterminer le type de travail que les deux personnages principaux font dans le film :



Les deux personnages travaillent à \_\_\_\_\_

6. Voici la description du film par le réalisateur :

« C'est mon enfance, ma région... c'est mes frères quoi ! Ils comptent sur moi. L'idée du film est partie de la vision de ceux qui ne connaissent pas le Nord-Pas de Calais et qui ont parfois une vision négative de la région. D'où l'envie de faire une comédie

très humaine, dont le personnage principal, qui n'est pas originaire du Nord, va découvrir la culture ch'timi, l'environnement ch'timi, l'humanité des gens du Nord, le sens de l'accueil, du partage, de la générosité... mais aussi un tout nouveau langage ! » Dany Boon.

- Quels stéréotypes imaginez-vous que les gens du sud de la France ont par rapport à la vie dans le nord de la France ? Est-ce que dans votre pays il y a ces stéréotypes ? Si oui, lesquels ?

### Les extraits du film



#### Extrait n°1 « La carte de France » (0 :01 :27-0 :02 :22)

- Notez au moins 4 villes qu'Abrams traverse dans son voyage du sud au nord de la France.
  - 
  - 
  - 
  -



#### Extrait n°2 « C'est le Noooord ! » (0 :13 :07- 0 :15 :34)

1. Décidez si les affirmations suivantes sont vraies ou fausses par rapport à la séquence que vous venez de voir. Êtes-vous d'accord ? :

Vrai

Faux

- L'oncle de Julie est né en 1934
  - La vie dans le nord est tranquille
  - Il fait zéro degrés en été
  - Les personnes meurent très jeunes dans le Nord
  - Dans la langue ch'ti on prononce *ch* à la place de *ce* ;  
*o* à la place de *a* et *que* à la place de *che*
  - Il fait -40 degrés en hiver
  - L'oncle de Julie a vécu dans le Nord pendant vingt ans
2. Pensez-vous que l'oncle de Julie a une vision stéréotypée du Nord ? Si oui, pourquoi ?

## 3. Chassez les intrus :

Les *cheutemis* sont...

- des veaux
- des touristes
- des femmes
- des poulets
- des oiseaux
- des chiens
- des variantes de la langue
- des enfants
- des professeurs
- des chats



Extrait n°3 « La météo » (0 :16 :05 -0 :16 :26)

1. Dans cet extrait, Abrams et sa femme consultent la météo dans le Nord-Pas-de-Calais sur <www.meteo123.com>. Quelle est la prévision pour le Nord ? et les températures minimales et maximales ?
2. Quel temps fait-il ?
  - a. Associez les pictogrammes suivants aux mots et expressions liés à la météo :



les orages



le vent



le brouillard



il fait chaud=températures élevées (canicule)



la neige



la pluie



le froid

b. Écrivez une expression liée à la météo en utilisant le vocabulaire de la liste suivante.

	_____
	_____
	_____
	_____
	_____
	_____
	_____
	_____

Le ciel est couvert = Il est nuageux

Il y a des éclaircies

Il pleut

Il neige

Il fait du vent=le vent souffle

Il y a du brouillard

Il fait frais

Il fait froid/Il fait chaud

Il y a des averses

Il y a des orages

Il y a du verglas

Il fait du soleil =il fait beau=il fait ensoleillé= journée ensoleillée=le soleil brille

3. Complétez avec le vocabulaire qu'il faut sur le site :

<[http://www.education.vic.gov.au/languagesonline/french/sect28/no\\_08/no\\_08.htm](http://www.education.vic.gov.au/languagesonline/french/sect28/no_08/no_08.htm)>

4. Écoutez les prévisions météorologiques sur le site :

<<http://www.bonjourdefrance.com/n11/exmeteo.htm>>





5. Reliez les débuts de la colonne A avec la fin des phrases de la colonne B afin de découvrir les expressions idiomatiques<sup>1</sup> associées à la météo :

- | <b>A</b>                               | <b>B</b>             |
|--|----------------------|
| <input type="radio"/> Il pleut         | aux yeux             |
| <input type="radio"/> Il fait          | chaud                |
| <input type="radio"/> Il est en froid  | comme une soupe      |
| <input type="radio"/> Il fait un vent  | à décorner des bœufs |
| <input type="radio"/> Il est trempé    | un froid de canard   |
| <input type="radio"/> Il n'a pas froid | jusqu'aux os         |
| <input type="radio"/> Il est trempé    | de chien             |
| <input type="radio"/> Il a eu          | à vache qui pisse    |
| <input type="radio"/> Il pleut         | avec son ami         |
| <input type="radio"/> Il fait un temps | des cordes           |

Trouvez ensuite les expressions pour ces définitions :

<sup>1</sup> Il pleut des cordes/Il pleut à vache qui pisse ; Il fait un froid de canard ; Il est en froid avec son ami ; Il fait un vent à décorner les bœufs ; Il est trempé comme une soupe/ Il est trempé jusqu'aux os ; Il n'a pas froid aux yeux ; Il a eu chaud ; Il fait un temps de chien

Il pleut beaucoup (2) : \_\_\_\_\_  
 Il fait très froid : \_\_\_\_\_  
 Il n'est pas en bons termes avec son ami : \_\_\_\_\_  
 Il y a beaucoup de vent : \_\_\_\_\_  
 Il est très mouillé (2) : \_\_\_\_\_  
 Il n'a pas peur : \_\_\_\_\_  
 Il a eu peur : \_\_\_\_\_  
 Il fait un temps épouvantable : \_\_\_\_\_

6. Trouvez l'expression appropriée<sup>2</sup> pour dire « il pleut à verse »= il pleut beaucoup dans la région du Nord :

Il pleut à bouteilles !	Languedoc
Il pleut des rabanelles !	Champagne
Il drache	Alsace
Il pleut des crapauds et des chats !	Nord et Belgique

7. Abrams doit faire ses valises pour son séjour dans le Nord. Aidez-le à décider des vêtements qu'il lui faudra prendre. Tenez compte de la météo.  
 a. Pour son voyage dans le Nord, Abrams va prendre...

	Oui	Non	Oui	Non
Un pantalon			Un gilet	
Un chemisier			Un imperméable	
Un tailleur			Un manteau	
Un anorak			Un peignoir	
Un pull à col roulé			Un blouson	
Un T-shirt			Une salopette	
Un jean			Un maillot de bain	
Un costume			Un bermuda	
Un polo à manches courtes			Un caleçon	
Une veste			Une chemise de nuit	
Une chemise			Un survêtement	

<sup>2</sup> Il drache : Nord et Belgique/Il pleut à bouteilles: Champagne/ Il pleut des crapauds et des chats : Alsace/ Il pleut des rabanelles : Languedoc (tiré du site : <<http://monsu.desiderio.free.fr/curiosites/meteo.html>>)

b. Quand il .....

Monsieur Abrams porte....



\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_

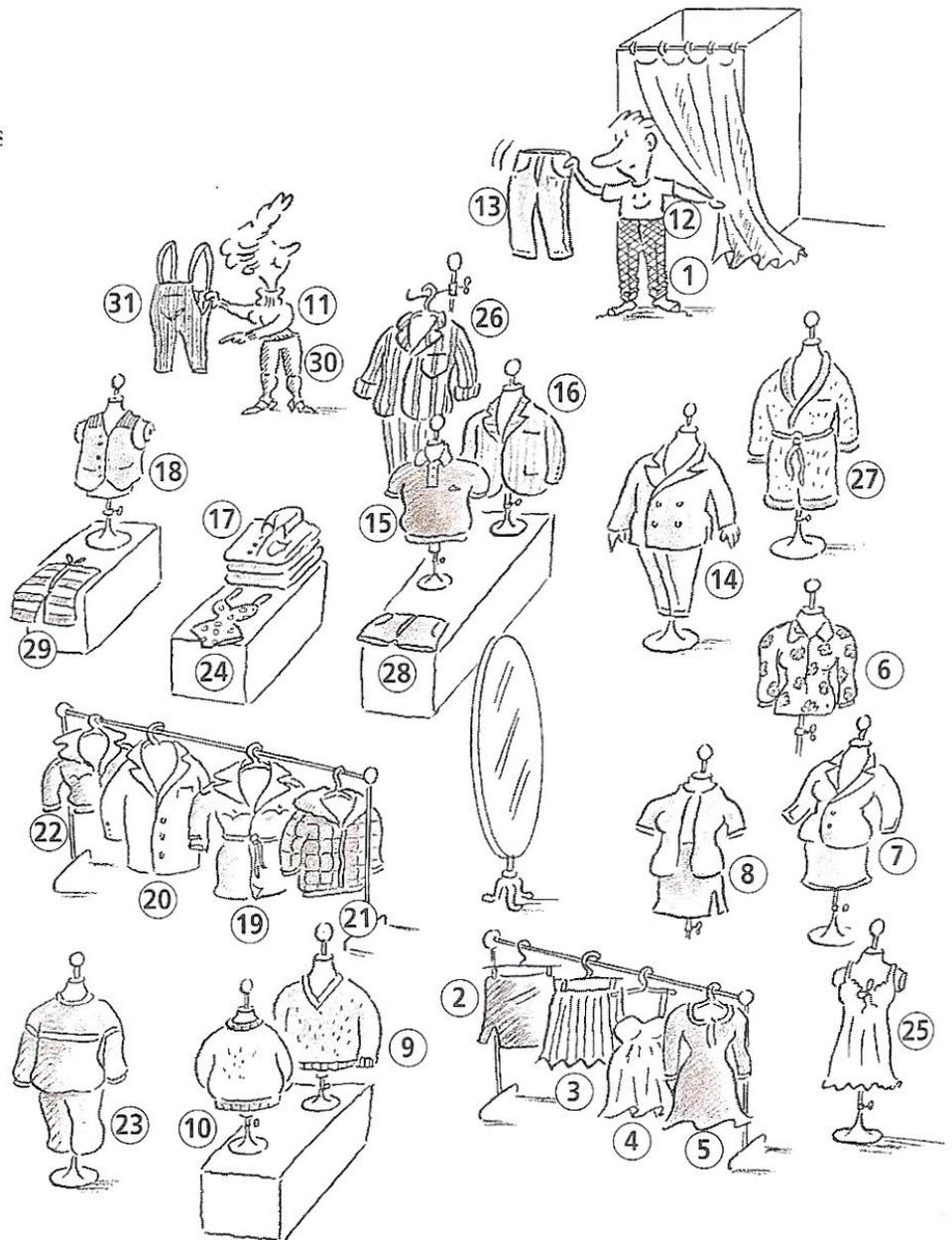
\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

- (1) le pantalon
- (2) la jupe droite
- (3) la jupe plissée
- (4) la robe sans manches
- (5) la robe à manches longues
- (6) le chemisier
- (7) le tailleur
- (8) l'ensemble
- (9) le pull-over en V
- (10) le pull ras du cou
- (11) le pull à col roulé
- (12) le T-shirt
- (13) le jean
- (14) le costume
- (15) le polo à manches courtes
- (16) la veste
- (17) la chemise
- (18) le gilet
- (19) l'imperméable
- (20) le manteau
- (21) l'anorak
- (22) le blouson
- (23) le survêtement
- (24) le maillot de bain
- (25) la chemise de nuit
- (26) le pyjama
- (27) le peignoir
- (28) le short
- (29) le bermuda
- (30) le caleçon
- (31) la salopette



3

8. Que porte-t-il ? Corrigez les phrases suivantes en remplaçant les vêtements donnés avec ceux qui correspondent mieux au contexte. Utilisez le vocabulaire ci-dessus.

<sup>3</sup> LEROY-MIQUEL, Claire ; GOLIOT-LETE, Anne (1997). *Vocabulaire progressif du français, Intermédiaire*, Clé International.

- Les hivers sont très froids dans le Nord. Quand M. Abrams va dehors, il porte *une veste*. \_\_\_\_\_
- Il fait froid dans le bureau de la poste. M. Abrams et ses collègues portent des *tee-shirts*. \_\_\_\_\_
- Comme il est le directeur du bureau de la poste, M. Abrams est très bien habillé, en général il porte une *salopette*. \_\_\_\_\_
- Il fait beau dans le sud ! La femme d'Abrams porte un *anorak et des bottes*. \_\_\_\_\_
- Il pleut souvent dans le nord, Abrams porte un *bermuda*. \_\_\_\_\_
- La nuit Abrams porte une *chemise de nuit*. \_\_\_\_\_



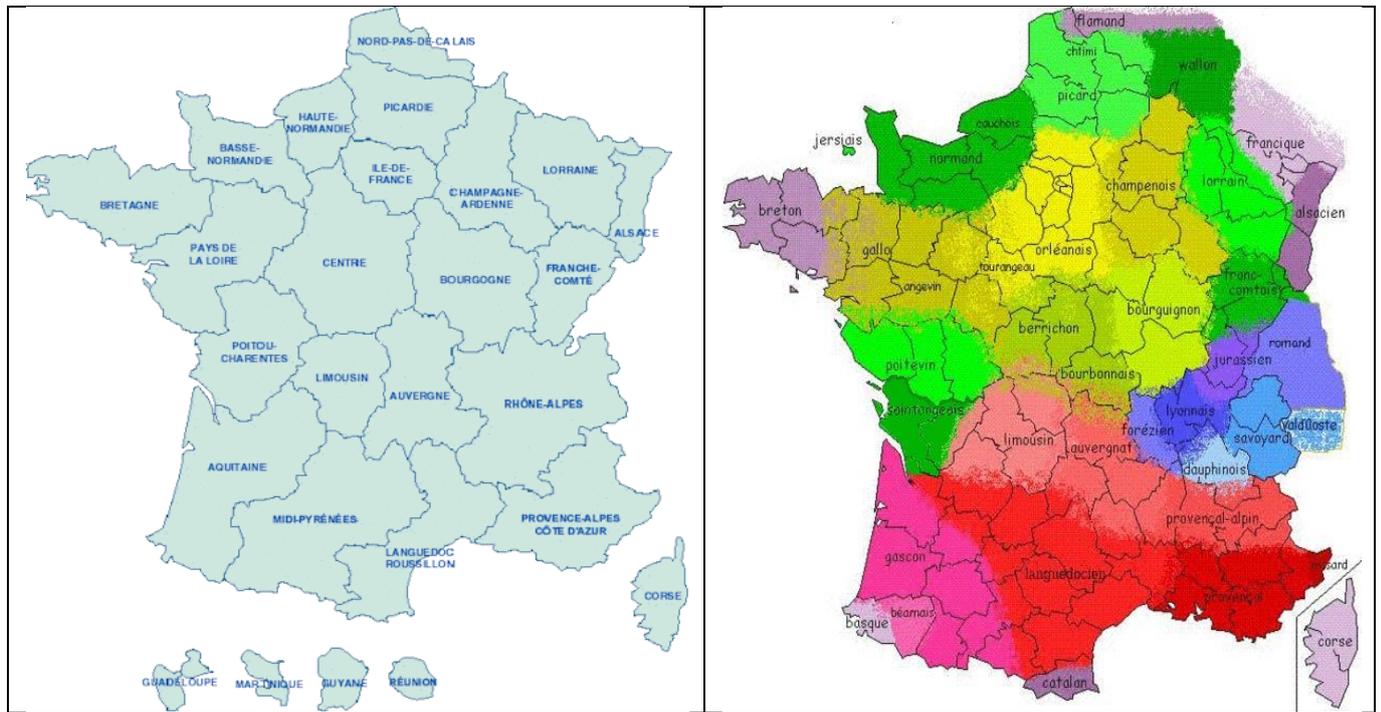
**Extrait n°4 « En route ! » (0 : 18:45-0 :20 :32)**

1. Pourquoi est-il arrêté ?
2. A quelle vitesse roule Abrams ? pourquoi croyez-vous qu'il roule à cette vitesse ?
3. Quelle est la réaction du gendarme lorsque Abrams lui dit sa destination ?
4. Est-ce que vous remarquez l'accent du gendarme ? À quelle région appartient-il ?
5. Quels sont les clichés qui apparaissent dans cette scène ?
6. Quel temps fait-il dans le nord ? et dans le sud ?



**Extrait n°5 « Les meubles ch'est les chiens » (0 :22 :22-0 :23 :18)**

1. Comme vous avez pu remarquer, en France il y a différents accents et différentes langues régionales. Quelles langues parle-t-on dans le Nord-Pas-de-Calais, en Provence-Alpes-Côte d'Azur (PACA) et en Bretagne ? Localisez sur la carte :



Dans le Nord-Pas-de-Calais, on parle \_\_\_\_\_

En Provence-Alpes-Côte d'Azur, on parle \_\_\_\_\_

En Bretagne, on parle \_\_\_\_\_

2. Dans cet extrait, Abrams rencontre son nouveau collègue qui a un accent très différent. Il parle la langue ch'timi : le « ce » se prononce « ch », le « ch » se prononce « que » et le « a » se prononce « o ». Il s'agit bien évidemment d'une langue régionale. Maintenant que vous connaissez les particularités du langage chtimi, essayez de retranscrire le dialogue suivant :

- Bailleul, attendez, y'a pas de meubles ! Ils sont où les meubles ? Hein ? J'comprends pas !

C'est pas meublé ?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

- Ah ben l'**ancien** directeur il est parti avec hein ! \_\_\_\_\_

- Mais pourquoi il est parti avec les meubles ? \_\_\_\_\_

- Parce que **ch'est** pt'êt les **chiens** ? \_\_\_\_\_

- Quels chiens ? \_\_\_\_\_

- Les meubles !

- Attendez j'comprends pas là ! \_\_\_\_\_

- Les meubles **ch'est** les **chiens** ! \_\_\_\_\_

- Les meubles chez les chiens mais qu'est-ce que les chiens foutent avec des meubles ?

Pourquoi donner ses meubles à des chiens ?

---



---

- Mais non les **chiens** pas les **kiens** il les a pas donné à des **kiens ches** meubles il est parti avec !

---



---

- Mais pourquoi vous dites qu'il les a donnés ? \_\_\_\_\_

- Mais j'ai jamais dit **cha** ! \_\_\_\_\_

- Pourquoi des chats vous m'avez dit des chiens ?

---

- Ha non !

- Ha si ! Vous m'avez dit les meubles sont chez les chiens.

---

- Ha d'accord ! Ha non j'ai dit les meubles **ch'est les chiens** !

---

- Ha ben oui c'est ce que j'veous dis ! \_\_\_\_\_

- Les **chiens** à lui ! \_\_\_\_\_

- Ha les siens pas les chiens, les siens ! \_\_\_\_\_

- Oui les **chiens ch'est cha**. \_\_\_\_\_

- Les chiens les chats putain mais tout le monde parle comme vous ici ?

---

- Ah ben oui **ch'est** les chtimis tout le monde y parle chtimi, y'en a même qui parle flamand **ichi** ! ... \_\_\_\_\_

Cette scène reflète l'importance de connaître les particularités culturelles d'une région afin de pouvoir éviter des malentendus de ce type.

3. Y a-t-il dans votre pays une équivalence aux langues régionales ?
4. Dans quelle région a lieu le film? Situez-la sur la carte.

5. Dans quelle région se trouve Paris? Situez-la sur la carte.

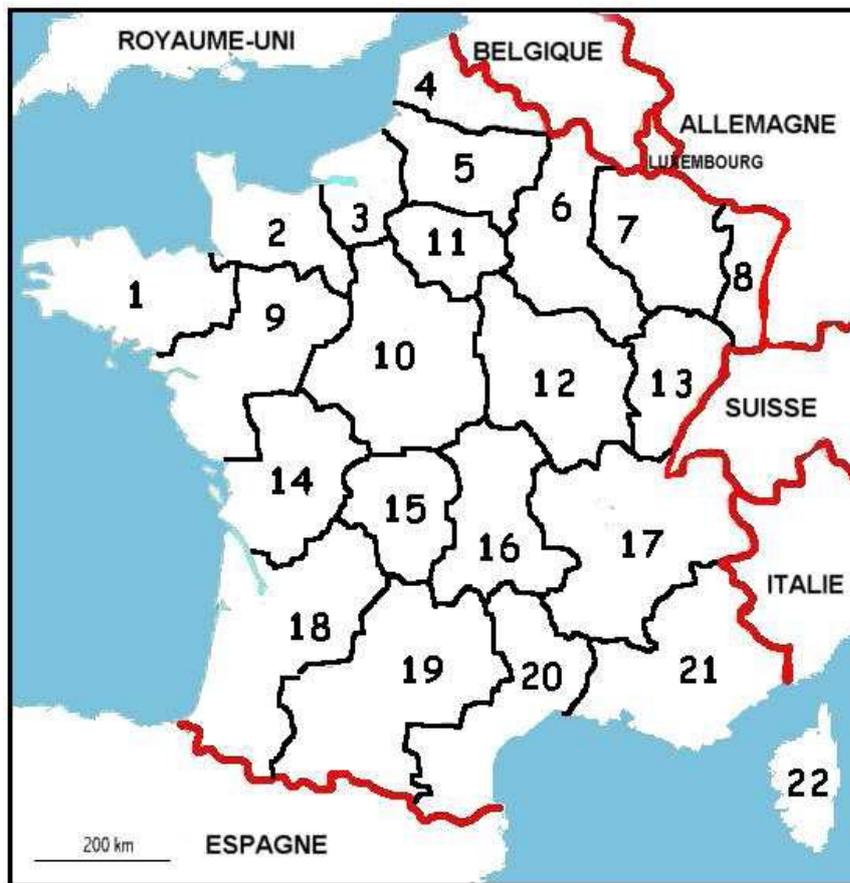
6. Entraînez-vous sur :

<<http://www.jeuxvideo-flash.com/jeu-3162-geographie-france.php>> puis à l'aide de la carte et de la liste ci-dessous, restituez les 22 régions de France métropolitaine<sup>4</sup>:

Alsace • Aquitaine • Auvergne • Bourgogne • Bretagne • Centre • Champagne-Ardenne • Corse • Franche-Comté • Île-de-France • Languedoc-Roussillon • Limousin • Lorraine • Midi-Pyrénées • Nord-Pas-de-Calais • Basse-Normandie • Haute-Normandie • Pays de la Loire • Picardie • Poitou-Charentes • Provence-Alpes-Côte d'Azur • Rhône-Alpes

- |           |           |           |
|-----------|-----------|-----------|
| 1. _____  | 11. _____ | 21. _____ |
| 2. _____  | 12. _____ | 22. _____ |
| 3. _____  | 13. _____ |           |
| 4. _____  | 14. _____ |           |
| 5. _____  | 15. _____ |           |
| 6. _____  | 16. _____ |           |
| 7. _____  | 17. _____ |           |
| 8. _____  | 18. _____ |           |
| 9. _____  | 19. _____ |           |
| 10. _____ | 20. _____ |           |

<sup>4</sup>< [http://fr.wikipedia.org/wiki/Fichier:R%C3%A9gions\\_de\\_France.svg](http://fr.wikipedia.org/wiki/Fichier:R%C3%A9gions_de_France.svg)>



Extrait n° 6 « Au restaurant » (0 :39 :45-0 :42 :43)

1. Quelles sont les spécialités du Nord ? Trouvez les équivalents des plats français ci-dessous. Identifiez également les spécialités du Nord sur les photos.

Endives avec béchamel au gratin  
 Pot au feu avec de la bière  
 Quiche au fromage

La carbonade  
 la tarte aux maroilles  
 le chicon au gratin



\_\_\_\_\_

2. Quelles spécialités ou particularités sont associées aux régions suivantes ? Faites correspondre chaque plat/fromage/dessert avec sa région<sup>5</sup> après avoir vu notre présentation en format prezi sur le site :

<<http://prezi.com/lwtwj75howhj/la-cuisine-francaise/>>



c. Plats<sup>6</sup> :

La bouillabaisse	le Nord-Pas-de-Calais
La carbonade	le Midi Pyrénées
La Choucroute	le Rhône Alpes
Le Gratin dauphinois	l'Alsace
La Raclette	la PACA(Provence-Alpes-Côte d'Azur)
La Tartiflette	
Le Waterzoï	
Le Cassoulet	
La ratatouille	

<sup>5</sup> Tiré et adapté des cahiers hors- série de *Le Monde* « Connaissez-vous la France ? » (2009), Paris.

<sup>6</sup> Bouillabaisse : PACA ; Carbonade et Waterzoï : Nord-Pas-de-Calais ; Gratin dauphinois, Raclette et Tartiflette : Rhône Alpes ; Cassoulet : Midi-Pyrénées et Choucroute : Alsace.

d. Fromages<sup>7</sup> :

Le Beaufort	l'Île de France
Le Brie	la Normandie
Le Camembert	le Rhône Alpes
Le Comté	le Nord-Pas-de-Calais
Le Maroilles	le Franche-Comté
Le Munster	le Midi-Pyrénées
Le Roquefort	l'Alsace

e. Desserts<sup>8</sup> :

La Tarte Tatin	l'Île-de-France
Le Paris-Brest	la Lorraine
La Tarte aux mirabelles	la Bretagne
Le Far aux pruneaux	le Centre

3. D'après une étude réalisée en 2006 par l'Insee, les plats préférés des Français sont, dans l'ordre, la blanquette de veau (24%), le couscous (22%) et les moules frites (20%) ; suivent la côte de bœuf, le bœuf bourguignon et le pot-au-feu. Dans votre pays quels sont les plats préférés de vos concitoyens ?
4. Trouvez la traduction<sup>9</sup> en français standard des gros mots en ch'timi :

Ch'timi*Biloute**Milliard**question**Boubourse**Du brun**Hein !**Vin de diousse*Français standard*con**Pardonnez-moi, je n'ai pas saisi le sens de votre**merde !**bordel !**Putain !**surnom affectueux qui signifie « Pt'ite quéquette »*

5. Abrams passe la commande en langue ch'timi. Traduisez la commande en français.

<sup>7</sup> Beaufort : Rhône-Alpes ; Brie : Île-de-France ; Camembert : Normandie ; Comté : Franche-Comté ; Maroilles : Nord-Pas-de-Calais ; Munster : Alsace ; Roquefort : Midi-Pyrénées.

<sup>8</sup> Tarte Tatin : Centre ; Paris-Brest : Île-de-France ; Tarte aux mirabelles : Lorraine ; Far aux pruneaux : Bretagne ; Croustade : Midi-Pyrénées.

Le Paris-Brest est un gâteau inventé en l'honneur de la course cycliste du même nom. Il a d'ailleurs une forme de vélo.

<sup>9</sup> *Biloute*: pt'ite quéquette/*milliard*: bordel/*boubourse*: con/*du brun*: merde/*hein*: pardonnez-moi, je n'ai pas saisi le sens de votre question/*vin de dious*: putain.

- Abrams : « *Garçon ! Bonsoir biloute, hein ? Mi avec euch l'équipe deule poste on voudro a'recomminder eule même kose, s'il vous plaît, hein ?* »

6. Voici un dialogue imaginé entre Abrams et un serveur en restauration. Remettez dans l'ordre le dialogue et complétez avec le vocabulaire nécessaire. Aidez-vous du menu ci-dessous<sup>10</sup> :

- \_\_\_\_\_ - Abrams : « Quelles sont les spécialités de la région ? »
- \_\_\_\_\_ - Le serveur : « Vous prendrez un apéritif ? »
- \_\_\_\_\_ - Abrams : Bonjour Monsieur.
- \_\_\_\_\_ - Abrams : Oui
- \_\_\_\_\_ - Abrams : « Qu'est-ce que c'est la carbonade ? »
- \_\_\_\_\_ - Abrams : « Bien. Alors nous prendrons deux spécialités de la région : \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ . »
- \_\_\_\_\_ - Abrams : « Une bouteille de \_\_\_\_\_ et une bouteille d' \_\_\_\_\_ . »
- \_\_\_\_\_ - Le serveur : « Et en entrée ? »
- \_\_\_\_\_ - Le serveur : « Vous prendrez un café ? »
- \_\_\_\_\_ - Le serveur : « La carbonade c'est \_\_\_\_\_ »
- \_\_\_\_\_ - Le serveur : « Bonjour Monsieur
- \_\_\_\_\_ - Abrams : « Oui, un cocktail bruegel et \_\_\_\_\_ »
- \_\_\_\_\_ - Le serveur : « Les spécialités de la région sont \_\_\_\_\_ »
- \_\_\_\_\_ - Abrams : « Deux tartines \_\_\_\_\_ »
- \_\_\_\_\_ - Abrams : « Une tarte aux maroilles »
- \_\_\_\_\_ - Abrams : « oui, un café noir/un crème/un noisette.
- \_\_\_\_\_ - Abrams : « La note s'il vous plaît ! »
- \_\_\_\_\_ - Le serveur : « Vous avez choisi ? »
- \_\_\_\_\_ - Le serveur : « Comme boisson ? »
- \_\_\_\_\_ - Le serveur : « Et comme dessert ? »

<sup>10</sup> Adapté du menu du Restaurant « Le Bruegel » à Bergues (<[www.lebruegel.com](http://www.lebruegel.com)>).



*Menu à 21,50€*

**Plat Principal :**

**Carbonade flamande**

**Dessert :**

**Crème brûlée ou tarte tatin ou tarte aux maroilles**

**Boissons :**

**1 apéritif (kir ou bière ou cocktail bruegel)**

**1 café**

*Menu à 27 €*

**Entrée :**

**Welsh (fromage, pain, jambon et œuf) ou une tartine du billot (charcuterie locale) ou une tartine berguaise (fromage de Bergues et champignons)**

**Plat principal :**

**Pot'che vleesh (lapin, porc, poulet, veau en gelée) ou Gratin flamand**

**Dessert :**

**Mousse au chocolat ou profiteroles ou dessert du jour**

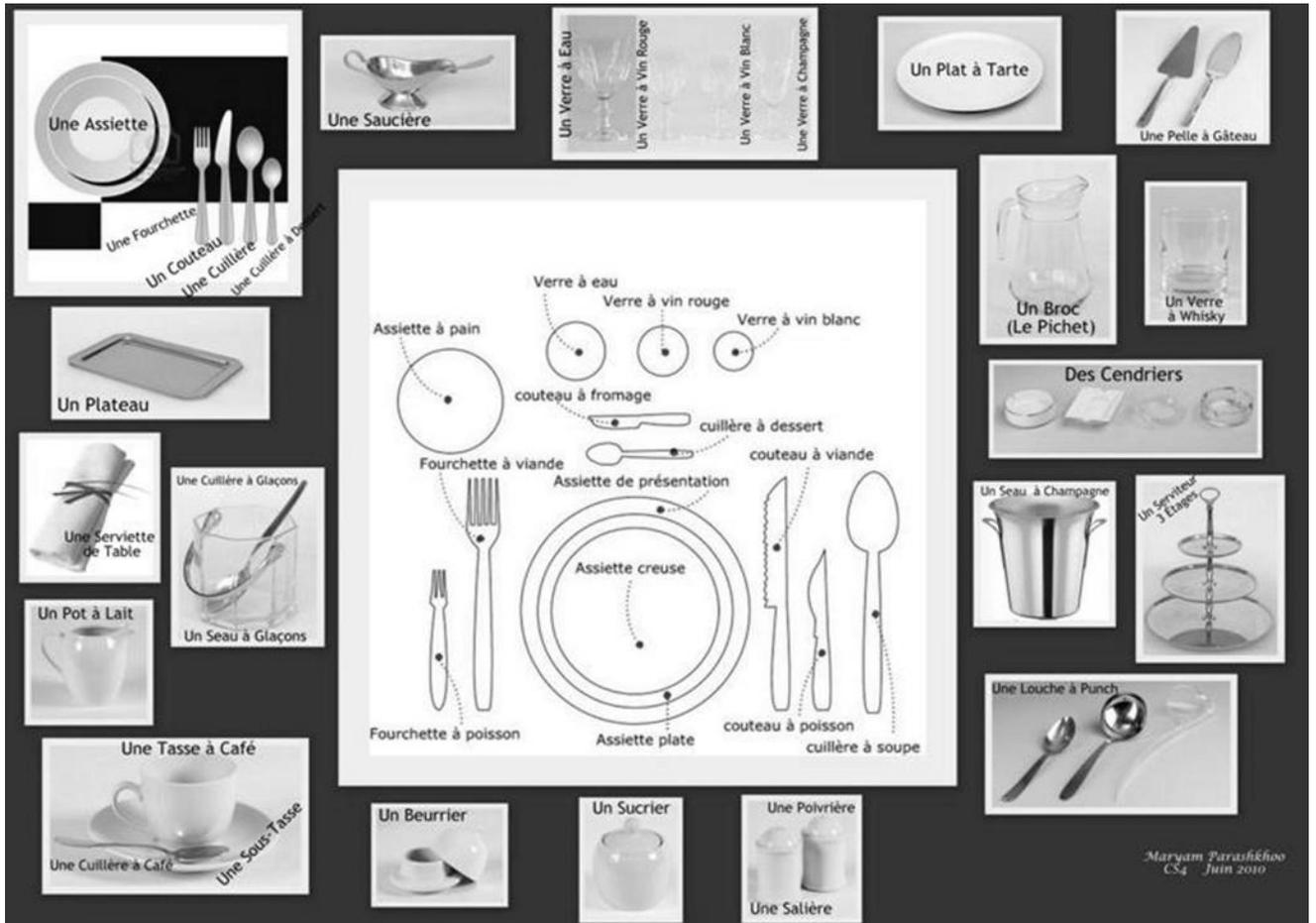
*Assiette de fromages (4,60€)*

**Maroilles, Bergues**

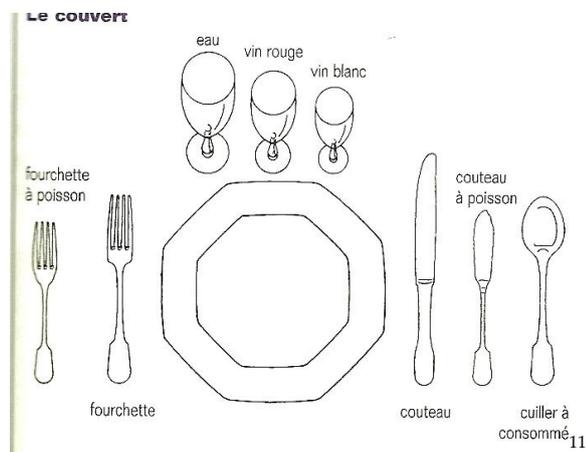
*Boissons au choix : eau minérale ou  
½ bouteille de vin de Bordeaux (rouge ou rosé)*

**Les prix indiqués sont service compris (15%)**

7. Voici la disposition d'une table dans un restaurant en France. Combien de fourchettes il y en a-t-il ? et des verres ? et d'assiettes ? et de cuillères ? Où sont placées les fourchettes ? et les couteaux ? et les cuillères ? Est-ce que c'est la même disposition dans les restaurants de votre pays ?



Maryam Parashkoo  
CS4 Juin 2010



8. Qu'est-ce qu'un étranger doit apprendre pour se comporter poliment dans un restaurant dans votre pays? Proposez quelques règles.

<sup>11</sup> *Le savoir-vivre d'aujourd'hui* (2004), Paris, Larousse.

9. Lisez le texte ci-dessous et classez les mots et expressions suivantes dans les catégories correspondantes :

*Le week-end dernier nous avons rendu visite à ma tante Renée et mes cousins et cousines à Rennes. Ma famille française est très gastronome. Mon oncle Jean-Luc est un bon gourmet qui aime déguster un bon vin pendant l'apéro. Puis nous avons grignoté quelques crudités avant le repas. Moi, j'avais trop faim alors je me suis mise à dévorer comme une goinfre le délicieux repas préparé par ma tante sans vraiment pouvoir l'apprécier. Mes cousins, aussi voraces et gloutons que moi, se sont également jetés sur les fromages et le foie-gras et ont bu comme des trous, trois bouteilles de vin entières !*

*Enfin, dans ma famille nous sommes de gourmands de bons desserts. Alors, nous nous sommes régalés avec les crêpes au Nutella et aux amandes. C'était délicieux ! »*

### Catégories

- a. \_\_\_\_ Un amateur de bonne nourriture ou de bon vin
- b. \_\_\_\_ Un mangeur ou un buveur pas très regardant sur la qualité
- c. \_\_\_\_ Une personne qui mange ou boit avec excès
- d. \_\_\_\_ Une personne qui n'apprécie pas beaucoup la nourriture

### Expressions

- 1. Boire comme un trou
- 2. Déguster
- 3. Dévorer
- 4. Un/e Gastronom(e)
- 5. Un Glouton
- 6. Un/e Goinfre
- 7. Un/e Gourmand(e)
- 8. Grignoter
- 9. Se jeter sur la nourriture
- 10. Un/e Vorace
- 11. Un gourmet

## 10. Lisez cette vignette humoristique et complétez la grille.



12

<sup>12</sup> HINGUE, Anne-Marie et ULM, Karine (2005). *Dites-moi un peu. Méthode pratique de français oral*, Niveau intermédiaire et avancé (B2-C1), Grenoble, PUG.

Pays/continent	On mange...
En Chine	
En Afrique	
Au Vietnam	
A Madagascar	
En France	

Qu'est-ce que l'auteur prétend exprimer à travers cette vignette ? Comment sont représentés les Français ? S'adaptent-ils à d'autres cuisines, à d'autres aliments ou préfèrent-ils les leurs ?

---



---



**Extrait n°7 « Dis-moi la vérité » (0 :42 :58-0 :44 :22)**

1. La femme de Philippe Abrams ne croit pas ce que son mari lui raconte sur le Nord.
  - a. Qu'est-ce que Philippe dit pour plaire à sa femme ?
  - b. Que feriez-vous dans cette situation ?
  
2. Faites correspondre ce que Philippe dit sur le Nord avec les ordres ou souhaits exprimés par sa femme.

Philippe

Julie

- |   |   |
|---|---|
| - Il ne fait pas si froid                         | - Arrête !                                |
| - C'est l'horreur, <i>J'en bave</i> (J'ai du mal) | - Dis-moi la vérité ! Ne recommence pas ! |
| - Tout va bien !                                  | - Rentre à la maison !                    |

L'impératif permet d'exprimer un ordre ou un souhait :

- Il y a trois formes : *tu, vous* et *nous*
- A l'impératif, il n'y a pas de sujet : *arrête ! (et non pas tu arrêtes !)*
- Les verbes en *-er* n'ont pas le *s* à la 2<sup>ème</sup> personne du singulier : *rentre ! (et non pas tu rentres !)*
- A l'impératif, il y a plusieurs verbes irréguliers :

Aller (*va !*) Être (*sois !*) Faire (*fais !*) Avoir (*aie !*)

- À la forme négative, on ajoute *ne... pas !* Par exemple : *Ne va pas ! N'attends pas ! Ne rentre pas !*

Etant donné que sa femme ne le croit pas, Philippe décide de lui mentir sur le Nord. Dans les cas suivants, choisissez un verbe de la liste ci-dessous et dites quels seraient les souhaits et les ordres de Julie ?

acheter, cuisiner, rentrer a la maison, aller au café, se détendre, écouter de la musique, rentrer dans le Sud

Philippe

Julie

La nourriture est dégoûtante

\_\_\_\_\_ !

Il fait trop froid

\_\_\_\_\_ !

Je n'ai pas d'amis

\_\_\_\_\_ !

La vie est trop dure

\_\_\_\_\_ !

Le travail est monotone

\_\_\_\_\_ !

Il pleut tous les jours

\_\_\_\_\_ !



Extrait n° 8 « L'apéro » (1 :03 :09-01 :08 :33)

1. Comment se déplacent-ils pour distribuer le courrier ? Est-ce que c'est le même moyen de transport dans votre pays ?
2. Quels sont les apéritifs que l'on offre à M.Abrams et Antoine ?

3. Comment sont les gens qui les accueillent chez eux ?
4. Quand prend-on l'apéritif normalement ?
5. Pourquoi sont-ils saouls à la fin de la scène ?



**Extrait n°9 « L'arrivée de Julie » (1 :13 :47-1 :20 :33)**

Dans cet extrait, Julie insiste pour aller dans le Nord avec son mari.

1. Quelle image du Nord a Julie ?
2. Est-ce que cette image est en accord avec l'accueil des collègues de Philippe lors de son arrivée à la gare ?
3. Décidez si les différents clichés ou lieux communs qui apparaissent dans cet extrait et qui sont joués par les collègues de Philippe correspondent à l'identité véritable des gens du Nord.

Les gens du Nord...

Cliché

Réalité

- rotent à table
- tuent des chats pour les manger
- mangent la bouche ouverte
- boivent comme des trous
- utilisent des armes
- n'ont pas de bonnes manières à table
- travaillent et habitent dans les mines
- sont alcooliques
- sont accueillants
- sont simples
- sont pauvres
- sont sales et rustres
- sont des goinfres
- sont vulgaires et stupides
- sont arriérés
- sont fainéants
- sont au chômage (n'ont pas de travail)
- ont des maisons très pauvres
- parlent très fort
- mangent des moules marinières avec des frites
- boivent de la bière

- a. Quelles conclusions tirez-vous de cet extrait ?
- b. Quels clichés apparaissent dans le film ?
- c. Est-ce que cette vision de la société correspond à la réalité ?

### Activités après le visionnement

1. Commentez sur le dessin humoristique<sup>13</sup> de Martin Vidberg :

“ Bienvenue chez les Gh'tis ”  
bientôt devant “ Titanic ” ?



- a. Réécrivez en français standard : « Chui ed'roi deul ch'Monde ! » \_\_\_\_\_
- b. Quels acteurs du film sont représentés sur cette image humoristique ?

<sup>13</sup>< <http://vidberg.blog.lemonde.fr/category/culture/cinema/>>

c. Lisez l'extrait de l'article suivant.

On a dénombré 188,8 millions de spectateurs en 2008. Cette très bonne performance (supérieure à la moyenne des dix dernières années, de 179 millions) tient pour partie au triomphe de la comédie *Bienvenue chez les Ch'tis*. Dès avril 2009, il a remplacé *La Grande Vadrouille* (1966) au premier rang des films français de tous les temps, et atteint au total 20,4 millions d'entrées (après *Titanic* qui réalisait plus de 20 millions d'entrées). Bien que mollement accueilli par les critiques des revues professionnelles et dénoncé parfois pour les clichés qu'il véhicule, *Bienvenue chez les Ch'tis* a trouvé dès sa sortie les faveurs du public. Sa vision régionaliste, fraternelle et drôle a été reçue comme un contrepoint nécessaire à une crise mondiale qui a encore accru le besoin de repères et de proximité des Français.<sup>14</sup>

- Est-ce que les Ch'tis sont-ils devenus les rois du monde ? Si oui, pourquoi ?

2. Regardez les photos suivantes et répondez aux questions :

- Où se passe cette scène ?
- Qui sont les personnages ?
- Que font les personnages ?
- Que se passe-t-il après ?



---

<sup>14</sup> MERMET, Gérard (2009 : 426-427). *Francoscopie 2010. Tout sur les Français*, Paris, Larousse.

- Où se passe cette scène ?
- Quand se passe-t-elle ?
- Qui sont les personnages ?
- Que font les personnages ?
- Que se passe-t-il après ?



### 3. Les expressions :

- Voici quelques expressions qui correspondent aux différents états d'esprit de Philippe. Choisissez les expressions les plus adéquates avec l'attitude de Philippe lors des différentes séquences visionnées :



## Expressions

- C'est le Noooord ! \_\_\_\_\_
- La météo \_\_\_\_\_
- En route ! \_\_\_\_\_
- Les meubles chez les chiens \_\_\_\_\_
- Au restaurant ! \_\_\_\_\_
- Dis-moi la vérité \_\_\_\_\_
- L'arrivée de Julie \_\_\_\_\_

4. Reliez les états d'esprit aux sentiments ci-dessous.

États d'espritSentiments

La peur, la panique

heureux, joyeux

La rigolade, l'hilarité

ennuyé

La colère

coquin

Le sentiment amoureux

extatique

La douleur

amoureux

La joie

effrayé

L'ennui

exaspéré

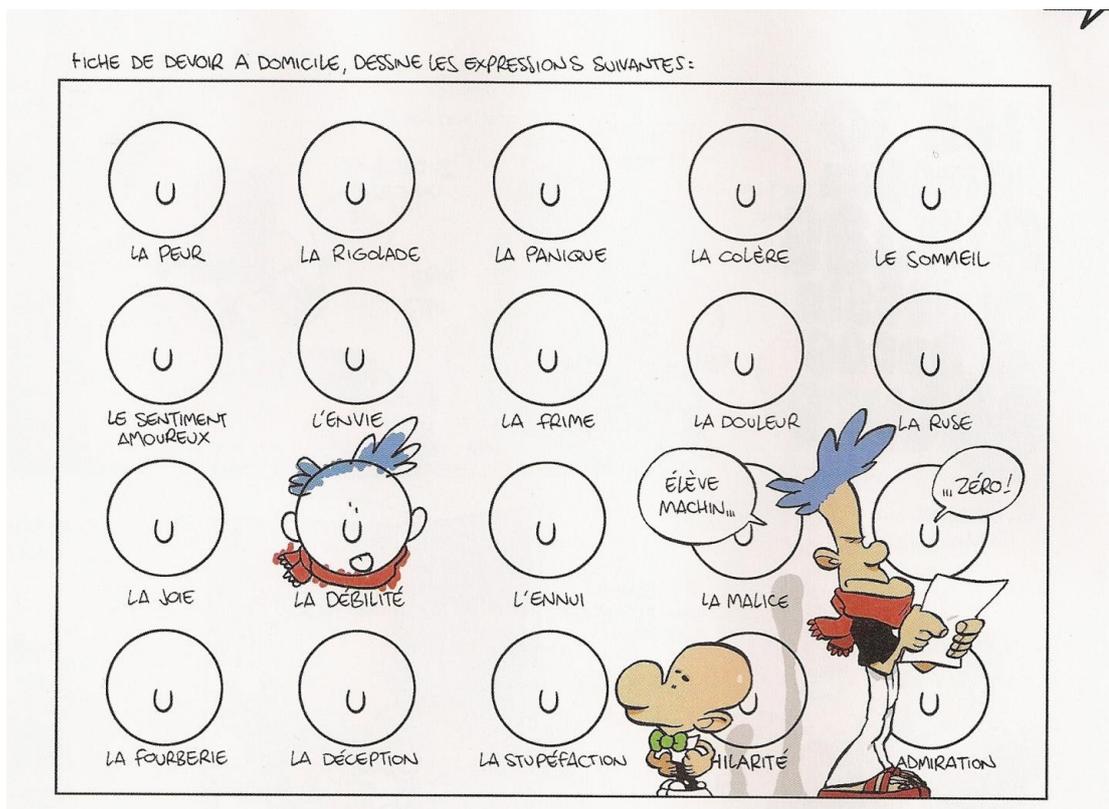
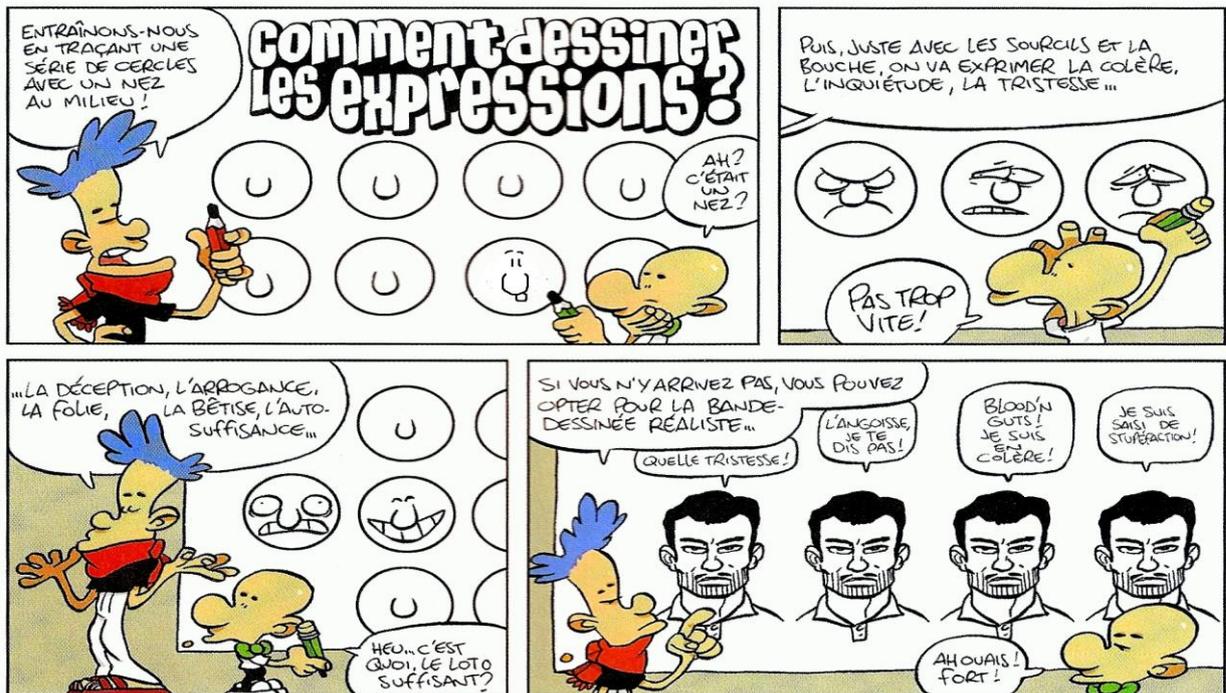
La malice

triste

5. Trouvez des situations dans le film qui correspondent à 5 états d'esprit ci-dessus.

6. Maintenant, vous pouvez jouer avec les expressions de Mona Lisa. Cliquez sur le lien <[http://www.cite-sciences.fr/francais/ala\\_cite/expo/explora/image/mona/index.php](http://www.cite-sciences.fr/francais/ala_cite/expo/explora/image/mona/index.php)> et explorez le sens des expressions que vous ne lui connaissez pas. Amusez-vous bien !

7. Dessinez ci-dessous<sup>15</sup> les 5 sentiments qui correspondent le mieux à ces situations :



<sup>15</sup> Méga tchô ! (Hiver 2009) 144 pages de BD & de jeux, Grenoble, Glénat.

8. Ecrivez les mots suivants à côté de la bonne image (**Extrait n°10 « La poste »**  
00:52 :47-00 :54 :10):

	
	
	
94340	
	
<p>Le timbre, le tampon, le colis, l'enveloppe, la carte postale, la lettre, le cachet, la boîte postale, le destinataire, le code postal</p>	

9. La poste : comme vous l'avez remarqué, Philippe est le directeur de la poste de Bergues. Quelles différences avez-vous constatées entre la poste française et celle de votre pays.

- Quels moyens de transport utilise-t-on pour la distribution du courrier ?
- Comment s'appelle la personne qui distribue le courrier ?
- Quelles sont les couleurs de la poste ?
- Complétez avec les mots qui conviennent :

Le facteur livre des \_\_\_\_\_ et des \_\_\_\_\_

Pour envoyer une lettre il me faut une \_\_\_\_\_ et des \_\_\_\_\_

Quand je vais en vacances j'aime bien écrire des \_\_\_\_\_

À la poste il faut souvent attendre dans la \_\_\_\_\_

Je m'impatiente quand je vois la moitié des \_\_\_\_\_ fermés

un colis, une enveloppe, des timbres, une queue, un guichet, une carte postale,  
des lettres

10. Cherchez sur Internet (<<http://www.bienvenuechezdanyboon.com/>>) et préparez une fiche d'identité sur l'acteur réalisateur Dany Boon.

<b>Fiche d'identité</b>	
<b>Biographie</b>	
Nom :	
Prénom :	
Nationalité :	
Date de naissance :	
Lieu de naissance :	
Situation de famille :	
Lieu de résidence :	
Loisirs :	
<b>Filmographie</b>	
<b>Théâtre</b>	

11. Dans le livre d'or, lisez le message 17 écrit par une admiratrice de Danny Boon :

« Je vis en Bretagne pour le travail mais mon cœur reste dans le Nord. Née à Lille, j'y ai passé la plupart de ma courte vie. Toute ma famille est dans le nord et c'est un plaisir de retrouver l'ambiance, la sympathie et la chaleur humaine de ma belle région dans un film. Au cinéma, j'ai pleuré du début à la fin : de nostalgie surtout, de rire... Merci de pouvoir me faire revivre grâce à ce film cette si belle émotion que je ressens à chaque fois que je reviens dans le Nord (...) Être ch'ti n'est pas seulement avoir un accent et vivre où il drache (quoiqu'en Bretagne on est bien servi aussi). C'est avant tout un état d'esprit et la présence d'un cœur immense»

- Que représente pour cette admiratrice être ch'ti ?
- Pense-t-elle que le film est un portrait réel de l'identité véritable du nord ?
- Pourquoi vit-elle en Bretagne ?

- Quelles émotions a-t-elle ressentie en regardant le film ?

12. Écrivez un message à Danny Boon sur son livre d'or. Donnez votre avis sur le film et utiliser la langue ch'timi.



16

« Ker Donny Boon »

13. Visitez le site <<http://www.frontiereland.be/>> et cliquez sur la rubrique *us et coutumes*. Trouvez les similitudes et les différences entre la région Nord-Pas-de-Calais et la Belgique. Pour cela visitez les catégories suivantes et répondez aux questions:

- *Suivez la frite*

Qu'est-ce que une « friterie » ou une « friture » ?

Généralement quelle sauce accompagne les frites ?

Quels autres plats peut-on trouver dans une friterie ?

---

<sup>16</sup> À la sortie du théâtre après la représentation de *Le Dîner de cons* par Danny Boon (François Pignon) à Paris en Janvier 2008.

- *Les divins breuvages*

Quelle bière est perçue comme la meilleure du monde ?  
Comment et quand boit-on le café chez les ch'tis ? Pourquoi ?  
Comment sert-on le café en Belgique ?

- *Le fromage*

Quel est le fromage typique de la région ch'ti ? Quelle est sa particularité ?

- *Les chocolats belges, les pralines*

Est-ce que les Français apprécient les chocolats belges ?

- *La famille*

Quelles différences y a-t-il entre les familles du Nord et celles des autres régions françaises ?  
Quelles traditions suit-on dans les mariages belges ?

- *La maison*

Qu'est-ce que sont les *maisons en rangée* ? Où les trouve-t-on ?  
Qu'est-ce que sont les *chapelles* ? Où les trouve-t-on ?

- *Le jardin*

Quel type de jardin est le plus populaire en Belgique ? Qu'y cultive-t-on ?

- *La sortie du dimanche*

Que fait-on le dimanche ?

- *Le vélo*

Qui est la petite reine de la Belgique et du Nord ?  
Quelles activités dédiées au vélo organise-t-on en Belgique ?

- *Quelques plats bien de chez nous !*

Complétez :

Les plats	Ingrédients	Spécialité belge/française
Le welsh		
Le potjevleesch		
La flamiche au maroilles		
Les moules frites		
Le hochepot		
La waterzoï		
La tarte au sucre		
Les crêpes à la bière		
La crème brûlée		

14. Comme vous l'avez remarqué le Nord de la France a ses particularités. Abrams a une expérience positive dans le village de Bergues dans le Nord-Pas-de-Calais. Voici une autre expérience, celle du chanteur Kamini, dans le village de Marly-Gomont en Picardie. Repérez la Picardie sur la carte, écoutez la chanson de *Marly-Gomont*<sup>17</sup> (<[http://www.youtube.com/watch?v=nl-Db3\\_qsSM](http://www.youtube.com/watch?v=nl-Db3_qsSM)>) et puis complétez des extraits des paroles de la chanson.

<sup>17</sup> Adapté de « Le français dans le monde », n°362. *Un petit tour chez les Ch'tis*, Dossier d'Élodie Oursel.

Lexique :

*Téci* : en verlan « cité », c'est-à-dire quartier urbain défavorisé

*Beat* : rythme du rap. Monter sur le beat : entrer dans le rythme

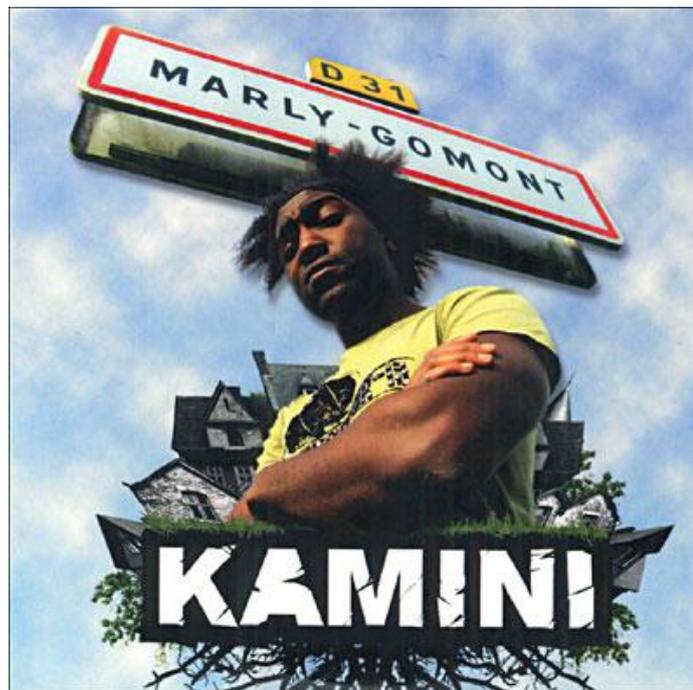
*Béton* : matériel fait de cailloux, sable, chaux et eau pour la construction

*Paumé* : perdu

*Un black* : une personne de couleur

Dans la chanson, il y a des caractéristiques typiques de la langue orale :

- la suppression du « ne » dans les phrases négatives
- l'élision du « e », il devient muet (j'viens, etc.)
- l'élision du « l » dans les pronoms « il/ils » (y parlent)



« Marly-Gomont » (Kamini, 2006)

J'm' \_\_\_\_\_ Kamini,  
 J'viens pas de la \_\_\_\_\_,  
 J'viens d'un \_\_\_\_\_ qui s'appelle Marly-Gomont,  
 Alors qu'on monte sur le \_\_\_\_\_ hein,  
 Le \_\_\_\_\_ hein qui fait ta da da da din,  
 À Marly-Gomont, y a pas de béton,  
 \_\_\_\_\_ ans la moyenne d'âge dans les environs,  
 1 terrain de \_\_\_\_\_, 1 terrain de \_\_\_\_\_,  
 \_\_\_\_\_ jeunes dans l'village donc pour \_\_\_\_\_

c'est pas \_\_\_\_\_,  
 j'viens d'un village paumé dans l'Aisne,  
 en \_\_\_\_\_,  
 Facilement \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ d'habitants,  
 Et parmi eux,  
 Une seule famille de \_\_\_\_\_, fallait qu'ce  
 soit la mienne, putain un vrai \_\_\_\_\_.  
 (...)

Refrain...  
 (...)

À Marly-Gomont, les gens y parlent pas  
 \_\_\_\_\_  
 (...)

Des fois y t' \_\_\_\_\_ bien  
 « J'aime pas les \_\_\_\_\_ hein, j'aime  
 pas les \_\_\_\_\_, mais toi j'aime bien,  
 même si t'es Noir »  
 (...)

Une journée type dans l'coin, le \_\_\_\_\_  
 un \_\_\_\_\_ et rien...  
 'fin si une vache d'temps en temps  
 (...)

À \_\_\_\_\_ maternelle, j' \_\_\_\_\_ l'seul black,  
 Et dans l'putain d' \_\_\_\_\_, j' \_\_\_\_\_ l'seul black,  
 Et dans l'putain d' \_\_\_\_\_, j' \_\_\_\_\_ l'seul black  
 De la \_\_\_\_\_ au \_\_\_\_\_, toujours autant  
 d'claques  
 (...)

J'm'appelle Kamini,  
 J'viens pas de la *téci*,  
 J'viens d'un *p'tit village* qui s'appelle Marly-Gomont,  
 Alors qu'on monte sur le *beat* hein,  
 Le *beat* hein qui fait ta da da da din,  
 À Marly-Gomont, y a pas de béton,  
 65 ans la moyenne d'âge dans les environs,  
 1 terrain d'*tennis*, 1 terrain d'*basket*,  
 3 jeunes dans l'village donc pour *jouer*  
 c'est pas *chouette*,  
 j'viens d'un village paumé dans l'Aisne,  
 en *Picardie*,  
 Facilement 95% de *vaches*, 5% d'habitants,

Et parmi eux,  
 Une seule famille de *noirs*, fallait qu'ce  
 soit la mienne, putain un vrai *cauchemar*.  
 (...)  
 Refrain...  
 (...)  
 À Marly-Gomont, les gens y parlent pas  
*verlan*,  
 (...)  
 Des fois y t'aiment bien  
 « J'aime pas les *Arabes* hein, j'aime  
 pas les *Noirs*, mais toi j'aime bien,  
 même si t'es Noir »  
 (...)  
 Une journée type dans l'coin, le *facteur*  
 un *tracteur* et rien...  
 'fin si une vache d'temps en temps  
 (...)  
 À l'école maternelle, j'étais l'seul black,  
 Et dans l'putain d'collège, j'étais l'seul black,  
 Et dans l'putain d'lycée, j'étais l'seul black  
 De la *maternelle* au *lycée*, toujours autant  
 d'claques  
 (...)

Répondez aux questions :

2. Quels éléments de la vie à Marly-Gomont déplaisent à Kamini ?
3. Dans la chanson où trouvez-vous une des particularités de la langue ch'ti ?
4. Qu'est-ce qu'« un vrai cauchemar » pour Kamini ?
5. En quoi consiste une journée typique à Marly-Gomont ?
6. Est-ce que les villageois sont racistes ? Expliquez cette strophe :  
 « J'aime pas les *Arabes* hein, j'aime pas les *Noirs*, mais toi j'aime bien,  
 même si t'es Noir »

7. D'après vous quels sont les avantages et les inconvénients de la vie dans un « p'tit village » ?
8. En quoi la vision de Kamini se rapproche/ s'éloigne de celle d'Abrams ?

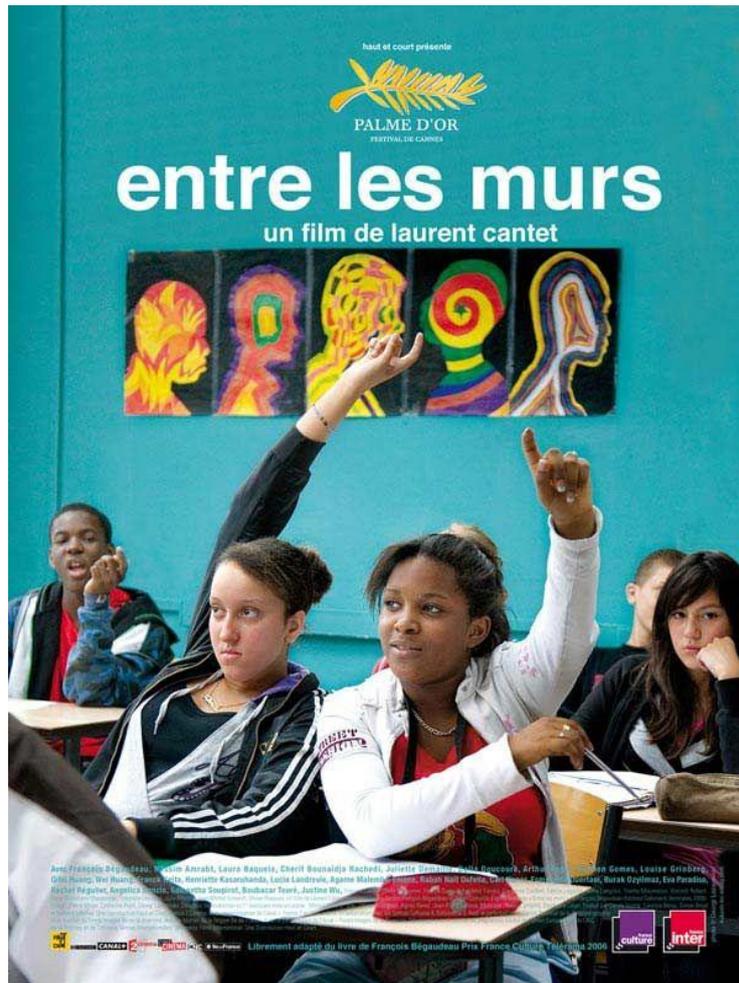
#### Dernières questions

1. "Le rire est culturel" Êtes-vous d'accord avec cette affirmation? Développez votre réponse, et étayez-la avec des exemples, des extraits du film ou d'autres fictions que vous avez vus, ou des situations vécues.
2. Les droits du film ont été rachetés par une société de production de votre pays. Imaginez son scénario – en transposant les références culturelles à votre pays – d'où viendrait le héros? Où irait-il? Quels clichés sont véhiculés sur cette région? Quelles sont ses spécificités? En une page écrivez la synopsis du film.

#### Projet final

1. Vous êtes de la région PACA et vous êtes muté dans le Nord. Donnez des renseignements sur cette région à votre remplaçant. Pour vous renseigner sur cette région cliquez sur le site : <<http://www.tv5.org/TV5Site/regionsdefrance/paca.php>> et regardez la vidéo « Ça bouge sur la Côte d'Azur ». Préparez une brochure sur la Côte d'Azur avec les informations suivantes :
  - a. La localisation
  - b. La météo
  - c. Les vêtements nécessaires
  - d. Activités culturelles et artistiques
  - e. Activités sportives
2. Vous êtes du Nord et vous êtes muté dans le Sud, donnez des renseignements à votre remplaçant sur les sujets suivants. Préparez une brochure sur Bergues avec les informations suivantes :
  1. La localisation
  2. La météo : visitez le site : <[www.meteo123.com](http://www.meteo123.com)>, consultez le bulletin météo pour aujourd'hui et demain dans une ville française de votre choix du nord de la France
  3. La langue régionale (le ch'timi)
  4. La gastronomie
  5. Les vêtements nécessaires
  6. Le caractère des gens du nord
  7. Les stéréotypes sur le nord

## Fiche pédagogique pour le Film



### Présentation du Film

#### *Fiche technique*

Réalisateur : Laurent Cantet

Acteurs : François Bégaudeau, Nassim Amrabt, Laura Baquela, etc.

Durée : 2h08 min

Genre : Comédie dramatique

Date de sortie : 24 Septembre 2008

Film : France

Adaptation du livre *Entre les murs* de François Begaudeau, Gallimard, 2006

**Synopsis** : François est un jeune professeur de français dans un collège difficile. Il n'hésite pas à affronter Esmeralda, Souleymane, Khoumba et les autres dans de stimulantes joutes verbales, comme si la langue elle-même était un véritable enjeu. Mais l'apprentissage de la démocratie peut parfois comporter de vrais risques.

### Contexte

#### La classe de 4<sup>ème</sup> = symbole de la diversité de la société française

D'après Davin-Chnane (2005) l'école française accueille un public à la fois multiculturel et multilingue et sa scolarisation pose problème à une école de tradition monolingue fondée sur la langue comme symbole de l'unité nationale.

- **Une diversité linguistique** : « c'est la tour de Babel dans les classes où se côtoient des langues indo-européennes, des langues africaines, des langues sémitiques ». Dans les classes se retrouvent des élèves avec une ou plusieurs langues maternelles, puis une langue de l'école et une langue de la rue qui ne sont parfois pas les mêmes et qu'il faut maîtriser pour faire partie de la communication discursive.
- **Une diversité culturelle** : toute culture est plurielle, métissée. « Dans les classes accueillant ces nouveaux élèves cohabitent une multitude de cultures confrontées à la culture du pays d'accueil qui représente la culture dominante. Il en résulte des modes de pensée et des façons de vivre différents au sein de la classe entre les élèves eux-mêmes d'une part et entre les élèves et les membres de la nouvelle société d'autre part ».

« Toutefois, l'école, se heurte à un contexte familial non francophone qui n'aide pas à développer les compétences de base telles que parler, lire et écrire et elle doit commencer à partir de rien, tout au moins au début. Les savoirs expérientiels ou savoir-faire lui font défaut ; de même les savoirs scolaires disciplinaires, conçus pour un élève virtuel, mettent la barre très haut pour les natifs, par conséquent sont inaccessibles pour l'apprenant nouvellement arrivé à l'école française ». [...]

« Dans ce type de classe, il est question de développer et faire accéder l'élève à une compétence interculturelle, reflet du monde d'où il vient et de celui où il arrive. Autrement dit, lui faire découvrir l'Autre ».

« Il semble que le nombre d'étudiants provenant de régions traditionnellement très fortement représentés (pays du Maghreb, du Proche-Orient, d'Amérique Latine) ait tendance à baisser au profit de l'Extrême-Orient (Corée, Chine, Japon) et — à un moindre degré — du Sud-est asiatique (Thaïlande et Indonésie essentiellement). Il faut surtout relever l'accroissement considérable du nombre des jeunes Européens, surtout d'Europe centrale bien entendu » (Rivenc 1992 cité par Gohard-Radenkovic, 2005 : 33).

### La vie en banlieue parisienne

La vie en banlieue parisienne et en particulier, dans les cités, les difficultés économiques des immigrants entraîne une série de complications : le chômage, l'exclusion, la délinquance, etc.

« Constamment pointés du doigt depuis que la lutte contre l'insécurité est devenue une priorité politique, les « quartiers sensibles » sont devenus le symbole de l'inachèvement de l'intégration des populations issues de l'immigration, notamment d'Afrique du Nord et d'Afrique noire » (Viprey, 2002 : 88).

« Nombre de jeunes des quartiers populaires ont le sentiment d'être des oubliés, des « mal nés », des abandonnés. Ils vivent une tension forte et quotidienne, car tiraillés entre la réalité d'une société fortement dualiste et inégalitaire et l'idéal d'une intégration républicaine dont les frontières ne franchissent pas les portes de leurs cités. Les jeunes étrangers ou issus de l'immigration perçoivent de plus en plus tôt la réalité de leurs quartiers et en connaissent le constat : concentration de populations socialement défavorisées, pauvreté, montée du chômage, exclusion, dégradation, manque, délinquance, individualisme, dépendance vis-à-vis des services sociaux, etc.» (Viprey, 2002 : 102).

### La banlieue parisienne

- Le langage des banlieues :

En effet, à la première occasion qui s'offrira au jeune d' « aller en ville », de quitter sa réserve, son groupe familial, pour aller se présenter à un entretien d'embauche par exemple, seul, face à un employeur qui va le juger par rapport à des signes extérieurs –les gestes, la tenue vestimentaire, la coupe de cheveux, l'état de la dentition, les ongles, la maîtrise de la langue–, les risques d'échec sont majeurs. L'accent et les mots de zonard pourront constituer un élément disqualifiant pour le candidat. Ils signeront définitivement son adresse (déjà stigmatisée). A l'inverse, le jeune qui montrera ses capacités à acquérir les codes standards de la société, celui qui sera capable de ne pas laisser paraître, grâce à une bonne maîtrise du français, son origine (les marques de sa spécificité culturelle) aura plus de chance d'être intégré qu'un autre. (Azouz Begag, « Trafic de mots en banlieue : du "nique ta mère" au "plaïtil" », *Migrants-formation* n° 108, mars 1997).

Bernard Cerquiglini critique l'attitude xénophobe hostile aux apports extérieurs dont se nourrit la langue :

« Soyons clairs, on commence par brûler des mots, on finit par brûler des hommes »

« Si ces réformes n'avaient pas cours, si la langue restait figée, des revendications très fortes se feraient jour de la part de ceux et celles qui se sentiraient exclus. Nous nous retrouverions alors avec des parlers identitaires : langue des femmes, des Beurs, des homosexuels, etc., bref une « communautarisation » de la langue. L'abbé Grégoire disait qu'il faut se comprendre pour pouvoir comprendre les lois et critiquer le gouvernement. Eh bien ! ayons, en francophonie, une langue commune, souple, qui progresse, qui permette à la fois de débattre et de nous réunir (Bernard Cerquiglini<sup>1</sup>).

<sup>1</sup> <[http://dilemmes.com.over-blog.com/pages/ENTRE\\_LES\\_MURS\\_Octobre\\_2008-789878.html](http://dilemmes.com.over-blog.com/pages/ENTRE_LES_MURS_Octobre_2008-789878.html)>

- L'argot :

Les jeunes Français parlent un mélange de français, de verlan, d'arabe, de tzigane, d'anglais, de vieil argot et d'expressions inventées.

« J'ai le seum » tiré de l'arabe, veut dire « Je suis en colère ». « Pécho » signifie embrasser ou avoir un rapport intime, « Tu me zahéf » signifie « Tu m'énerves », « Fais belek » est employé pour « Fais attention » « C'est dar » veut dire « C'est bien ».

« Ce sont des mots que j'ai entendus et que je répète. Tout le monde fait ça dans le lycée. Et personne ne cherche à savoir d'où ça vient exactement » explique Anthony, 17 ans originaire d'un village rural à proximité d'Orléans. [...] La mode c'est de parler mal mais on sait où on doit s'arrêter, par rapport aux profs ou aux parents.<sup>2</sup>

- Le verlan :

Le verlan est une forme d'argot utilisée par les jeunes de banlieue. Pour former l'argot, les jeunes divisent un mot en syllabes et ils inversent les syllabes.

Par exemple :

l'envers ⇔ l'en vers ⇔ vers l'en ⇔ verlan

Grâce à Internet cet argot se développe rapidement. Les mots viennent d'abord de la banlieue parisienne puis sont exportés dans d'autres régions et adoptés automatiquement.

Les ados font aussi du verlan à l'envers, c'est-à-dire, que le mot *flic* avait donné *keuf*, aujourd'hui re-transformé en *feuch*. La même chose pour la femme, à l'origine de *meuf*, re-verlanisé en *feum*.

- La vie en banlieue :

« À tous ceux qui aujourd'hui imputent la constitution de bandes au seul phénomène des banlieues, je dis : vous avez raison, oui, le chômage, oui, la concentration des exclus, oui, les regroupements ethniques, oui, la tyrannie des marques, la famille monoparentale, oui, le développement d'une économie parallèle et les trafics en tout genre, oui, oui, oui... Mais gardons-nous de sous-estimer la seule chose sur laquelle nous pouvons personnellement agir et qui, elle, date de la nuit des temps pédagogiques : la solitude et la honte de l'élève qui ne comprend pas, perdu dans un monde où tous les autres comprennent. Nous seuls pouvons le sortir de cette prison-là, que nous soyons ou non formés pour cela. Les professeurs qui m'ont sauvé –et qui ont fait de moi un professeur– n'étaient pas formés pour ça. Ils ne se sont pas préoccupés des origines de mon infirmité scolaire. Ils n'ont pas perdu le temps à en chercher les causes et pas davantage à me sermonner. Ils étaient des adultes confrontés à des adolescents en péril. Ils se sont dit qu'il y avait urgence. Ils ont plongé. Ils m'ont raté. Ils ont plongé de nouveau, jour après jour, encore et encore... Ils ont fini par me sortir de là. Et beaucoup d'autres avec moi. Ils nous ont littéralement repêchés. Nous leur devons la vie » (Pennac, *Chagrin d'école*, 2007 : 41, 42).

<sup>2</sup> Supplément au Monde (Juin 2009) « La tchatte des jeunes européens ».

## Le système d'éducation français

- La vie au collège : Il s'agit d'un collège de ZEP (Zone d'éducation prioritaire) à Paris.
  - Le collège a plusieurs fonctions : conseil d'administration, conseil de classe, conseil de discipline, le principal, la CPE, le gestionnaire, le prof principal...
  - Le conseil d'administration : Il réunit plusieurs fois dans l'année des personnes qui prennent des décisions concernant la vie de l'établissement. Il fixe notamment le projet d'établissement (ensemble des objectifs que se fixe l'équipe éducative pour offrir aux élèves de meilleures conditions de travail) ; il vote également le budget.
  - Le conseil de classe : Il a lieu à la fin de chaque trimestre. Il décide de la scolarité de l'élève : il suit le travail de chaque élève (progrès, difficultés), le conseille pour améliorer ses résultats, donne un avis sur son orientation.

## Objectifs

### Objectifs communicatifs

- compréhension orale
  - comprendre le sens de certaines expressions utilisées
- compréhension écrite
  - comprendre des mots nouveaux par le contexte
  - repérer les idées principales dans un texte
  - classer des informations de façon claire et personnelle
- expression orale et écrite :
  - exprimer une opinion
  - formuler des arguments et les prouver à l'aide d'exemples du document

### Objectifs linguistiques

- se familiariser avec le champ lexical relatif à l'école
- reconnaître la variété des registres de la langue française
- introduire quelques mots courants du langage familier et trouver son équivalent en français standard
- introduire quelques mots typiques de verlan
- réviser les verbes à l'imparfait
- découvrir le présent du subjonctif de nécessité

### Objectifs interculturels

- se familiariser avec le système scolaire français et le comparer avec celui de l'apprenant

- connaître la relation enseignant/apprenant
- sensibiliser l'apprenant aux différences entre les systèmes scolaires européens et former une opinion sur ces différences
- argumenter son opinion sur les différents thèmes polémiques autour du système scolaire français (les règles des comportements dans les établissements scolaires)
- reconnaître la spécificité de l'éducation en France
- connaître les conflits dans les écoles en banlieue parisienne

#### Objectifs finaux

- connaître les relations interpersonnelles dans le contexte scolaire
- déterminer les valeurs, les croyances et les comportements en relation à l'éducation et les minorités
- les idées principales et se former une opinion spontanée en rapport avec le film ainsi que des critiques journalistiques
- consulter indépendamment des documents authentiques dans les ressources électroniques, et participer à des sondages en matière d'éducation

**Destinataires :** Étudiants de niveau intermédiaire-avancé (B2/C1)

#### **Autres possibilités d'exploitation :**

- Comparer avec des extraits du film *Être et avoir*.
- Travailler le français argotique et le verlan des banlieues en analysant quelques extraits du film *L'esquive*.
- Comparer une salle de classe dans une école d'après guerre avec les classes d'aujourd'hui avec le film *Les choristes*.
- Lire quelques extraits de la série des romans du *Petit Nicolas* et travailler avec le vocabulaire de l'école.

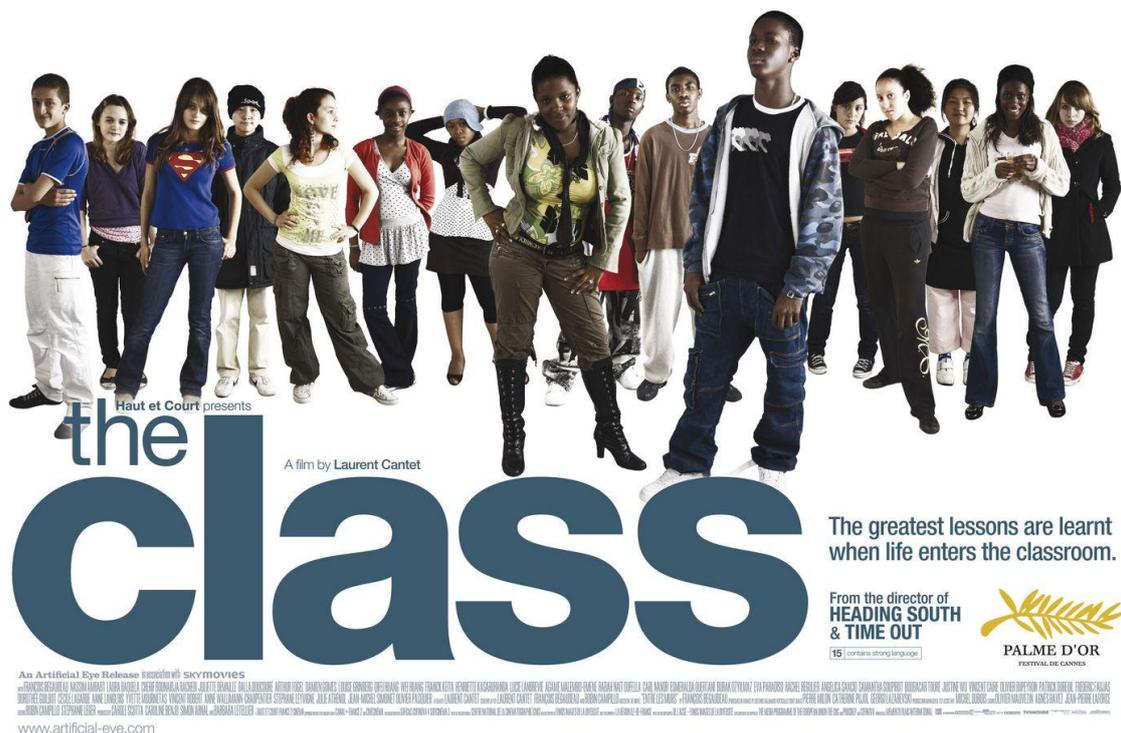
### Activités avant de voir le film

1. Quelles valeurs accordez-vous à l’éducation ? Quel aspect de l’éducation vous semble le plus important ? Pourquoi ?
2. Comparez l’affiche française et l’affiche américaine. Quelles différences trouvez-vous ?
3. Sur l’affiche américaine nous pouvons voir tous les élèves de la classe. Qu’est-ce que vous remarquez ? De quelle(s) origine(s) sont-ils ? Est-ce qu’ils sont scolarisés dans une institution située dans un quartier riche de Paris ? Justifiez votre réponse.

**“One of the best films to emerge this year...”** Peter Bradshaw, THE GUARDIAN

**“A sheer delight...the pupils reflect the tensions and culture of a nation”** Jason Solomons, THE OBSERVER

**“A miracle, a perfect movie, just so exciting to see”** Sean Penn, Cannes July 2008



4. À votre avis, que va-t-il arriver dans cette classe ?
5. Diriez-vous que l’école française est une école multiculturelle et multilingue ? Justifiez votre réponse.

6. En quelle classe sont ces élèves de 13 ans ? Regardez le système d'éducation français et déterminez leur niveau. Est-ce que le système éducatif français ressemble à celui de votre pays ?

Système Français
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>2-3 ans</b> crèche</li> <li>• <b>3-4 ans</b> petite maternelle</li> <li>• <b>4-5 ans</b> moyenne maternelle</li> <li>• <b>5-6 ans</b> grande section de maternelle</li> </ul>
École Primaire
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>6-7 ans</b> = CP</li> <li>• <b>7-8 ans</b> = CE1</li> <li>• <b>8-9 ans</b> = CE2</li> <li>• <b>9-10 ans</b> = CM1</li> <li>• <b>10-11 ans</b> = CM2</li> </ul>
Collège
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>11-12 ans</b> = sixième</li> <li>• <b>12-13 ans</b> = cinquième</li> <li>• <b>13-14 ans</b> = quatrième</li> <li>• <b>14-15 ans</b> = troisième</li> </ul>
Lycée
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>15-16 ans</b> = seconde</li> <li>• <b>16-17 ans</b> = première</li> <li>• <b>17-18 ans</b> = terminale</li> </ul>

Notes :

CP : cours préparatoire

CE1 : cours élémentaire 1

CE2 : cours élémentaire 2

CM1 : cours moyen 1

CM2 : cours moyen 2

Après troisième il faut passer le brevet

Après la terminale il faut passer le baccalauréat

**A quel âge est-ce que vous...**

- étiez à l'école maternelle ?
- étiez à l'école primaire ?
- étiez au collège ?
- étiez au lycée ?

**À quel âge est-ce que les Français...?**

- vont à la maternelle ?
- sont en CM1 ?
- sont en quatrième ?
- sont en terminale ?

7. Vocabulaire typique de l'école. Traduisez les expressions et les mots suivants dans votre langue :

Mots françaisTraduction dans votre langue

- Rater le bac
- Redoubler
- Les colles
- Le carnet scolaire
- Le cartable
- La cantine
- Faire l'appel
- Sécher un cours
- Un cancre
- Un bulletin de notes
- Le principal
- Les copies
- Le surveillant
- Le carnet de correspondance
- Un renvoi
- Une retenue

8. Tout le film est caractérisé par le parler des jeunes, dont le français est souvent familier, voire argotique. Faites correspondre les mots familiers au français standard d'après le contexte fourni par les phrases du film.

Langage familierLangage courant

Bouffon

collège

Charrier

stupide, sot

Bahut

se moquer

Babtou

manger

Bouffer

un Français

Voici ces mots familiers dans quelques phrases du film :

- *Bonjour tout le monde, Je m'appelle Hervé, ça fait trois ans que je suis au **bahut**, donc je suis prof de PS.*
- *« Bill mange un succulent cheeseburger » Vous mettez toujours des noms patos, de noms **babtou**, c'est-à-dire de babtjou, de français, de cefran. Il faudrait mettre Aïssata !*
- *Vous **charriez** trop ! Tout le monde le dit !*
- *J'en ai marre de ces **bouffons** !*
- *On va en cours, on rentre chez nous, on **bouffe**, on dort.*

- Maintenant, voyons si vous avez une bonne intuition. Lisez le texte ci-dessous et essayez de trouver l'équivalent en français standard :
  - Je suis fauché, je n'ai même pas de sous pour m'acheter des clopes. Peux-tu me prêter un peu de fric ?
  - T'as vu le mec, là-bas, il est mignon, mais sa nana est moche.
  - Tiens donc, tu en as des fringues ! Regarde cette jupe et ce jean !
  - Écoute, le gosse est malade, il faudrait appeler le toubib.
  - Tu viens avec nous, on va au cinoche, puis on va se bourrer/ se prendre une cuite. Et après on va s'éclater en boîte. Pierre, le copain de Sylvie, prend sa bagnole, il va venir avec ses potes et mon frangin va venir aussi.
  - Tiens les flics, on se casse !
  - Zut alors, ma bagnole est encore en panne, ça me fait chier.
  - Oh, t'es casse-pieds, j'en ai plein le dos de ta mauvaise humeur. Fous le camp/Fous moi la paix, j'veux plus te voir !
  - En fait, elle est nulle ton idée, c'est vachement con.
  - Aujourd'hui j'ai la pêche, la forme.
  - Ça va, j'ai pigé le langage familier, je me casse, salut !
- Cherchez les mots en français standard à l'aide de ce petit dictionnaire<sup>3</sup>. Vous pouvez également vous servir du site <<http://www.dictionnairedelazone.fr/>>.

#### LES NOMS :

STANDARD	FAMILIER	ARGOT
Un homme	Un mec, un type	
Une femme	Une nana	Une gonzesse
Un enfant	Un gosse	Un mioche

<sup>3</sup> Adapté du site : <<http://www.polarfle.com/classe/reg.htm>>

	Un môme	
	Un gamin	
L'argent	Le fric Le pognon Les sous	La thune
Les vêtements	Les fringues	
La voiture	Une bagnole	Une caisse
Le travail	Le boulot	Le turbin
Un bar	Un troquet	
Les policiers	Les poulets Les flics	Les keufs
Le vin	Le pinard	
La nourriture	La bouffe	
Les amis	Les potes	
Une cigarette	Une clope	
Le médecin	Le toubib	
Frère/sœur	Frangin/frangine	

### LES ADJECTIFS / LES NOMS

STANDARD	FAMILIER	ARGOT
Être laid	Être moche	
Être beau	Être canon	
Être fatigué	Être crevé	Être naze
Être bien	Être chouette	
Être avare	Être radin	
Avoir de la chance	Avoir du pot	

Il fait froid	Ça caille	
Avoir faim	Avoir la dalle	
Très	Vachement	
Con	stupide	
Être agaçant/embêtant	Être casse-pieds	

### LES VERBES

STANDARD	FAMILIER	ARGOT
Boire	Picoler	
Manger	Bouffer	
Partir/s'en aller	Se casser	Se barrer /Se tirer/ foutre le camp/ficher le camp
S'amuser / rire	Se marrer/s'éclater	
Faire la tête	Faire la gueule	
Se disputer	Se prendre la tête avec	S'engueuler avec
S'ennuyer	S'embêter	S'emmerder  Se faire chier
Ne plus avoir d'argent	Être fauché	
Se saouler	Se bourrer/se prendre une cuite	
Laisser tranquille	Dégager	Foutre la paix
Être en pleine forme, se sentir bien	Avoir la pêche	
En avoir assez	En avoir plein le dos/En avoir marre/s'en foutre (je m'en fous)	

Comprendre	Piger	
Travailler	Bosser	

### Les extraits du film



#### Extrait n° 1 « Les présentations des profs » (00 :01 :56-00 :03 :32)

1. C'est la rentrée scolaire, les profs se présentent et rencontrent leurs nouveaux collègues. Essayez de compléter la grille avec l'information que vous comprenez :

<u>Prénom</u>	<u>Professeur de...</u>	<u>Depuis combien de temps travaille-t-il/elle au collège ?</u>
Hervé		
Olivier		
Patrick		
Anne		
Frédéric		
Julie		
Aline		
Gilles		
François		



**Extrait n°2 « La classe de français » (0 :07 :57- 0 :13 :00)**

1. Qu'est-ce que les élèves apprennent dans ce cours de français ?
2. Mise à part la langue française apprennent-ils autre chose ?
3. Après le visionnage de cette séquence comment définissez-vous les mots suivants :
  - Succulent
  - Autrichienne
  - Mettre la puce à l'oreille



**Extrait n°3 «Le refus de lire » (00 :27 :08-00 :29 :09)**

1. Voici des expressions familières ou de verlan utilisées dans cet extrait. Essayez de faire correspondre l'expression avec son équivalent en français courant :
 

○ Je m'en fous :	s'énerver sur quelqu'un
○ Vas-y lâche l'affaire :	être énervé
○ S'exciter sur quelqu'un :	ça m'est égal
○ Être vénère :	arrête, ça suffit
2. Cochez les réponses correctes :
  - Koumba refuse
    - de lire
    - de faire ses devoirs
    - de participer en classe
  - Koumba est
    - impertinente
    - insolente
    - impolie

- Elle reproche au professeur de
  - être injuste
  - être vénère
  - s'exciter sur elle
  
- Koumba
  - tutoie le professeur
  - vouvoie le professeur
  - tutoie et vouvoie le professeur
  
- Le professeur lui demande de
  - se taire
  - se taire et de lire
  - de lire

3. Dans cet extrait, le professeur Marin exprime ses souhaits grâce au présent du subjonctif : *J'aimerais juste que l'on travaille/ Je veux juste que tu lises*

Le présent du subjonctif des verbes réguliers se forme toujours à partir de la 3<sup>ème</sup> personne du pluriel du présent de l'indicatif :

- |                          |                       |
|--------------------------|-----------------------|
| ➤ Ils <b>travaillent</b> | Que je travaille      |
|                          | Que tu travailles     |
|                          | Qu'il travaille       |
|                          | Que nous travaillions |
|                          | Que vous travailliez  |
|                          | Qu'ils travaillent    |
|                          |                       |
| ➤ Ils <b>lisent</b>      | Que je lise           |
|                          | Que tu lises          |
|                          | Qu'il lise            |
|                          | Que nous lisions      |
|                          | Que vous lisiez       |
|                          | Qu'ils lisent         |

Dans la phrase : *Je m'en fous que tu n'aies pas envie de lire*, le professeur Marin utilise un subjonctif irrégulier. Voici quelques subjonctifs irréguliers :

Il faut que/ Je veux que/ J'aimerais que tu...

Être : sois...      Aller : ailles...      Pouvoir : puisses...      Avoir : aies...  
 Faire : fasses...      Prendre : prennes...      Écrire : écrives...      Venir : viennes...

Est-ce que les ordres/souhaits suivants sont caractéristiques d'un professeur ?

Typique      Atypique

Il faut que tu ...

- ailles voir le principal
- fasses les devoirs de ton partenaire
- sois plus participative en classe
- apportes tes affaires en classe
- aies plus de temps pour jouer aux jeux-vidéo
- arrives en retard en cours
- écrives avec des fautes de grammaire
- puisses faire tes devoirs tout seul



**Extrait n°4 « L'autoportrait » (0 :47 :46-0 :51 :00)/( 1 :07 :50-1 :08 :59)**

1. Le professeur Marin, demande à la classe de faire leur autoportrait. Esmeralda, Wei et Rabah vont le lire.
  - *L'autoportrait d'Esmeralda.* Écoutez et complétez avec l'information qui convient. Vous pouvez également vous aider des expressions suivantes : *je suis fan de, j'aime, je m'appelle, j'ai, je voudrais être (2 fois), je vis au.*

\_\_\_\_\_ Esmeralda Ouertani. \_\_\_\_\_ ans et \_\_\_\_\_  
 9, allée du père Julien Dhuit, dans le 20<sup>ème</sup>, avec mes 2 \_\_\_\_\_ et mes \_\_\_\_\_ et  
 \_\_\_\_\_. Sinon, plus tard \_\_\_\_\_ parce que les gens disent qu'il n'y a  
 que des mauvais policiers, alors il en faut des bons. Sinon, \_\_\_\_\_  
 et \_\_\_\_\_ Bakar, Médine Younès, Marvin et Mafiak'1 fry. Sinon, \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ et traîner avec mes \_\_\_\_\_ du tierquar.

Nom : \_\_\_\_\_

Prénom : \_\_\_\_\_

Âge : \_\_\_\_\_

Famille : \_\_\_\_\_

Métier dans l'avenir : \_\_\_\_\_

Goûts : \_\_\_\_\_

- Dans son autoportrait Esmeralda emploie du *verlan* (de la langue à l'envers), typique du langage argotique. Choisissez le mot verlanisé logique pour compléter les exemples ci-dessous. Notez bien que ces expressions sont vulgaires et qu'elles doivent être employées avec discrétion !

Mot d'origine	division syllabique	Renversement des syllabes	des	résultat	
Arabe	a ra be	be ra a		_____	
Bizarre	bi zarre	zarre bi		_____	
Bonjour	bon jour	jour bon		_____	
Branché	bran ché	ché bran		_____	
Ça marche	ça mar che	ça che mar		_____	
Café	ca fé	fé ca		_____	
Cité	ci té	té ci		_____	
Femme	fe mme	mme fe		_____	
Français	fran çais	çais fran		_____	
Pourri	pou rri	rri pou		_____	
Vas-y	va sy	sy va		_____	
Voiture	voi ture	ture voi		_____	
Céfran	chébran	féca	jourbon	meuf	ripou
téci	turvoi	zarbi	zyva	beur	ça chemar

- Essayez maintenant de faire correspondre le verlan employé par les élèves de cette classe au français familier ou standard :

Cefran	flic*
Tierquar	énervé
Keuf	toubab*
Kiffer	fête
Vènère	aimer
Babtou	quartier
Teufe	bête
Teubé	français

*Flic* = policier

*Toubab* = personne de race blanche

- *L'autoportrait de Wey* : Écoutez et décidez si les phrases sont vraies ou fausses

Vrai                      Faux

Je suis chinois

J'ai 15 ans et je suis le plus jeune de ma famille

Je passe 5 heures par jour à jouer aux jeux-vidéo

J'ai du mal à communiquer en français avec les autres

Je ne sors presque jamais parce que je n'ai pas d'amis

Je suis allergique à l'environnement

- *L'autoportrait de Rabah* : Écoutez et cochez les réponses qui conviennent

<b>Âge :</b>	14	15	13	12
<b>Goûts :</b>	bled Kabylie*	Zidane	voir les filles en décolleté*	jouer au foot
<b>Musique :</b>	Rap	Mafiak'1fry*	clips de Psy4 de la rime*	Amine*
<b>J'aime pas* :</b>	l'école	les devoirs	le français	parler
<b>Famille :</b>	2 frères	4 frères	1 frère et 1 sœur	3 frères

*Bled en Kabylie* : village dans le nord et à l'est d'Alger

*Le décolleté* : le cou est découvert

*Mafiak'1fry* : group de rap français

*clips de Psy4 de la rime* : groupe de rap français

*Amine* : chanteur de R&B français

*J'aime pas* : l'élimination de la négation (ne) appartient à l'oral. À l'écrit ce serait « Je n'aime pas ».

- *L'autportrait de Carl*<sup>4</sup> : Écoutez et cochez les cases qui correspondent. Est-ce que vous avez des goûts similaires ?

Quoi ?	J'aime	J'aime pas
Jouer au foot		
La techno et la tecktonic		
La Nouvelle Star et la Star Academy		
Aller en vacances aux Antilles		
Regarder MTV Base		
Faire des nuits blanches		
La série télé « Sécurité Intérieure »		
Les gothiques et les skaters		
Les racistes		
Mon collègue		
Jouer sur l'ordinateur		
Les frimeurs et frimeuses		
Les frites		

<sup>4</sup> Activité adaptée de celle du site :

< [http://www.tv5.org/TV5Site/enseigner-apprendre-francais/fiche-1114-](http://www.tv5.org/TV5Site/enseigner-apprendre-francais/fiche-1114-Entre_les_murs_L_autopportrait_de_Carl.htm?artiste=&chanson=&keywords=&fromsearch=&fromliste=>)

[Entre\\_les\\_murs\\_L\\_autopportrait\\_de\\_Carl.htm?artiste=&chanson=&keywords=&fromsearch=&fromliste=>](http://www.tv5.org/TV5Site/enseigner-apprendre-francais/fiche-1114-Entre_les_murs_L_autopportrait_de_Carl.htm?artiste=&chanson=&keywords=&fromsearch=&fromliste=>)

Les hommes politiques		
Mes parents et mon frère		
La série télé « Tropiques amers »		
Manger au restau et me taper des délires		
Les profs sévères		
Materazzi		
Jouer avec les jolies filles		
Les gens qui pleurent pour rien		
Aller voir mon frère en prison		
Le zouk et la dancehall		
Mes potes		
Ma cité		
La guerre en Irak		
Les maths		
Le collège Paul Éluard		

- Après avoir complété cette grille, faites correspondre les mots avec leur définition :

Materazzi	programmes de télé-réalité
Les gothiques et les skaters	les amis
Les Antilles	s'amuser
La Nouvelle Star et la Star Academy	ne pas dormir la nuit
Les frimeurs et les frimeuses	des styles vestimentaires
Se taper des délires	des styles de dance
Faire des nuits blanches	un footballeur italien célèbre
Le zouk et la dancehall	personne qui cherche à impressionner
Mes potes	archipel des Caraïbes (Martinique, etc.)

2. Comment les autres me perçoivent-ils ? Quels types de personnages avez-vous repérés dans cette classe ?



3. Dressez votre autoportrait et répondez aux questions posées par Monsieur Marin :

- Qu'est-ce que j'aime ou n'aime pas ?
- Quelles sont mes qualités et défauts ?
- Qui aimerais-je être ?
- Comment me voient les autres ?
- Est-ce que vous avez des goûts similaires à Wey, Esmeralda, Rabah et Carl ?  
En quoi avez-vous des goûts communs ?

Extrait n°5 « La mère de Wey » (1 :09 :00-1 :10 :06)



1. Trouvez l'ordre des phrases dans la conversation suivante :

- \_\_\_\_\_ C'est dingue, ça fait trois ans qu'elle est là
- \_\_\_\_\_ Wey, il est question qu'il parte ?
- \_\_\_\_\_ Elle était en obligation de quitter le territoire
- \_\_\_\_\_ Il y a la mère de Wey qui est un élève de quatrième qui s'est fait arrêter

- \_\_\_\_ Et le père rien du tout ?
- \_\_\_\_ Pour l'instant non mais on n'est jamais sûr de rien
- \_\_\_\_ Je voulais vous proposer de faire une quête qu'on se mobilise tous
- \_\_\_\_ Et de voir si on pouvait aller au tribunal pour essayer d'influencer le tribunal
- \_\_\_\_ Le père a pas ses papiers mais on le laisse tranquille
- \_\_\_\_ Elle est en centre de détention
- \_\_\_\_ Elle risque d'être jugée la semaine prochaine
- \_\_\_\_ Je voulais vous avertir. C'est très important
- \_\_\_\_ Vous pouvez m'écouter deux minutes s'il vous plaît ?
- \_\_\_\_ Bonjour, J'avais quelque chose à vous dire
- \_\_\_\_ Elle risque d'être renvoyée en Chine
- \_\_\_\_ C'est comme ça tu te promènes, t'es au mauvais endroit au mauvais moment  
puis il y a un rafle et puis on t'embarque

2. Répondez aux questions :

- Qui va être expulsé du territoire français ? Pourquoi ?
- D'après le contexte, qu'est-ce que c'est qu'une rafle ?
- Depuis combien de temps la mère de Wey vit-elle en France ?
- Est-ce que le père de Wey va être expulsé aussi ?
- Quels moyens trouvent les professeurs pour essayer d'éviter l'expulsion de la mère de Wey ?

3. Lisez la bande dessinée<sup>5</sup> suivante et répondez aux questions :

- Depuis combien de temps est-ce que Mamadou habite en France ?
- Est-ce qu'il a des papiers ?

4. Quels moyens trouvent les amis de Mamadou pour éviter son expulsion du territoire français ? Les renvois de Mamadou et de la mère de Wey vous paraissent-ils justes ?

---

<sup>5</sup> *Méga tchô !* (Hiver 2009) 144 pages de BD & de jeux. Glénat, Grenoble.





**Extrait n° 6 « Le conseil de discipline » (1 :46 :24-1 :53 :17)**

1. Décidez si les affirmations suivantes sont vraies ou fausses :

**Vrai      Faux**

- Le directeur et les professeurs parlent à Souleymane de manière agressive
- L'élève ne dit rien
- La mère n'est pas d'accord avec les professeurs
- D'après le directeur, Souleymane est un garçon méchant
- La mère ne comprend pas la situation
- L'élève est ici pour donner son opinion et écouter l'opinion des autres

2. Reliez les dialogues suivants :

- |                   |  |
|-------------------|--|
| - On dit pas      | que tu ne contrôles pas ni ce que tu dis ni ce que tu fais |
| - Le problème est | pour exprimer ton point de vue                             |
| - Tu es ici       | faites ce que vous avez envie de faire                     |
| - M'en fous moi   | un incident qui est assez violent et cela est inadmissible |
| - On est face à   | que tu es volontairement violent                           |

3. Qu'est-ce que Souleymane a fait pour être exclu ?

4. Qu'est-ce que la mère de Souleymane pense de son fils ?

5. Trouvez-vous justifiée l'exclusion de Souleymane ?

6. Considérez-vous ce collège un lieu d'intégration ou d'exclusion des élèves de toutes origines ?

7. De quelle origine est Souleymane ? et ses copains de classe ? Rencontrent-ils des problèmes d'intégration ?

### Activités après le visionnement

1. Dressez le portrait de votre enseignant idéal. Quelles caractéristiques physiques et personnelles a-t-il ? Est-il similaire au professeur Marin ? Employez des adjectifs contraires : autoritaire/permisif ; patient/impatient ; sévère/laxiste ; juste/injuste ; impliqué/indifférent ; ambitieux/résigné ; confiant/inquiet ; méprisant/respectueux



2. Comment aimez-vous les profs ? Participez au sondage sur le site : <http://www.pouroucontre.com/cgi-file/vote.cgi?num=35163>
3. Comparez le système scolaire français et le système scolaire de votre pays dans la présentation de Powerpoint attachée. Quelles différences constatez-vous ?
4. Les vacances scolaires. Voici un calendrier<sup>6</sup> des vacances scolaires en zone parisienne. Est-ce que vous avez les mêmes ?

<b>Rentrée scolaire des enseignants</b>	mardi 1er septembre 2009	
<b>Rentrée scolaire des élèves</b>	mercredi 2 septembre 2009	
<b>Vacances de la Toussaint</b>	samedi 24 octobre 2009	jeudi 5 novembre 2009
<b>Vacances de Noël</b>	samedi 19 décembre 2009	lundi 4 janvier 2010
<b>Vacances d'hiver</b>	samedi 20 février 2010	lundi 8 mars 2010
<b>Vacances de printemps</b>	samedi 17 avril 2010	lundi 3 mai 2010
<b>Vacances d'été</b>	vendredi 2 juillet 2010	jeudi 2 septembre 2010

5. Trouvez-vous qu'il y a trop de vacances ? Voudriez-vous en avoir autant ? Êtes-vous de l'avis de Martin Vidberg ?

<sup>6</sup> Trouvé à <<http://www.education.gouv.fr/pid184/calendrier.html?dept=79&annee=5>>



Martin Vidberg

6. Essayez de trouver les mots qui correspondent aux abréviations suivantes propres au langage scolaire. Si vous avez besoin d'aide consultez le site :  
 <<http://french.about.com/library/writing/bl-apocopes.htm>>

- L' intello
- Le prof
- La fac
- L'interro
- Les maths
- La géo
- La techno
- Les exams
- L'instit
- Le bac
- L'amphi

- L'agrég
- La dissert de philo

En français les acronymes sont typiques. Essayez de trouver les mots qui correspondent à ces acronymes en vous aidant d'un moteur de recherche (<www.google.fr>):

- CDI
- SVT
- CPE
- PS
- Le R.U
- La B.U
- Le S.U.A.P.S
- Le S.U.I.O<sup>7</sup>

7. Un collège difficile? Filmé dans le collège Françoise Dolto à Paris (20<sup>ème</sup> arrondissement). Quels éléments du film montrent que c'est un collège difficile ?
8. Rédigez une critique cinématographique du film. Donne-t-il une vision juste de la réalité ? Dissuader ou encourager vos lecteurs à aller voir ce film.
9. Civilité, intégration et citoyenneté : la classe de *Entre les murs* est-elle lieu de civilité ou d'incivilité ?
10. Les mauvais élèves. Êtes-vous d'accord avec la description de Pennac sur les mauvais élèves ?

*« Nos mauvais élèves ne viennent jamais seuls à l'école. C'est un oignon qui entre dans la classe : quelques couches de chagrin, de peur, d'inquiétude, de rancœur, de colère, d'envies inassouvies, de renoncement furieux, accumulées sur fon de passé honteux, de présent*

- 
- <sup>7</sup> Le CDI- centre de documentation et d'information
  - SVT- sciences de la vie et de la terre
  - Le CPE- conseiller principal d'éducation
  - PS- professeur de sport
  - Le R.U- le restaurant universitaire
  - La B.U- la bibliothèque universitaire
  - Le S.U.A.P.S- service universitaire d'activités physiques et sportives
  - Le S.U.I.O- service universitaire d'information et orientation

*menaçant, de futur condamné. Regardez, les voilà qui arrivent, leur corps en devenir et leur famille dans leur sac à dos. Le cours ne peut vraiment commencer qu'une fois le fardeau posé à terre et l'oignon épluché. Difficile d'expliquer cela, mais un seul regard suffit souvent, une parole bienveillante, un mot d'adulte confiant, clair et stable, pour dissoudre ces chagrins, alléger ces esprits, les installer dans un présent rigoureusement indicatif.*

*Naturellement le bienfait sera provisoire, l'oignon se recomposera à la sortie et sans doute faudra-t-il recommencer demain. Mais c'est cela, enseigner : c'est recommencer jusqu'à notre nécessaire disparition de professeur (Pennac, Chagrin d'école, 2007 : 70).*

- Trouvez-vous que Souleymane est un mauvais élève ? Pourquoi ?
  - Quel est le fardeau que porte Souleymane ?
  - Décrivez les couches d'oignon de Souleymane.
11. Il existe des débats actuels au sujet de l'éducation nationale en France. En voici quelques thèmes. Quelle est votre opinion ?

Faut-il que l'on autorise ou que l'on interdise...

Il faut que l'on autorise

Il faut que l'on interdise

- l'uniforme obligatoire à l'école ?
  - les signes religieux ?
  - la Marseillaise chantée à l'école primaire ?
  - le téléphone portable ?
  - l'emploi d'une langue étrangère à l'école primaire ?
  - la semaine de 4 ou 5 jours en primaire ?
  - la mixité à l'école ?
  - l'enseignement de la religion à l'école ?
  - les distributeurs de boissons dans les écoles ?
  - le port des vêtements griffés ?
  - les devoirs de vacances ?
12. Lisez la liste du règlement de classe dans les établissements scolaires français et qui apparaissent dans le film *Entre les murs* :

Il ne faut pas...

- porter une casquette ou une capuche
- parler sans lever le doigt pour demander la parole

- se lever en classe sans demander l'autorisation
- refuser de lire un texte (comme Koumba)
- ne pas avoir ses affaires (comme Souleymane)
- insulter
- tutoyer son professeur (comme le fait Souleymane)
- se bagarrer en classe et blesser un élève (comme Souleymane)
- rester assis pour dire bonjour à un nouvel élève comme preuve de respect
- utiliser de téléphone portable
- fumer dans l'enceinte du collège
- manger en classe
- boire en classe
- mâcher du chewing-gum,
- s'embrasser ou se tenir la main dans l'enceinte de l'école

Pour être un/e bon élève, **il faut que je...**

Vrai

Faux

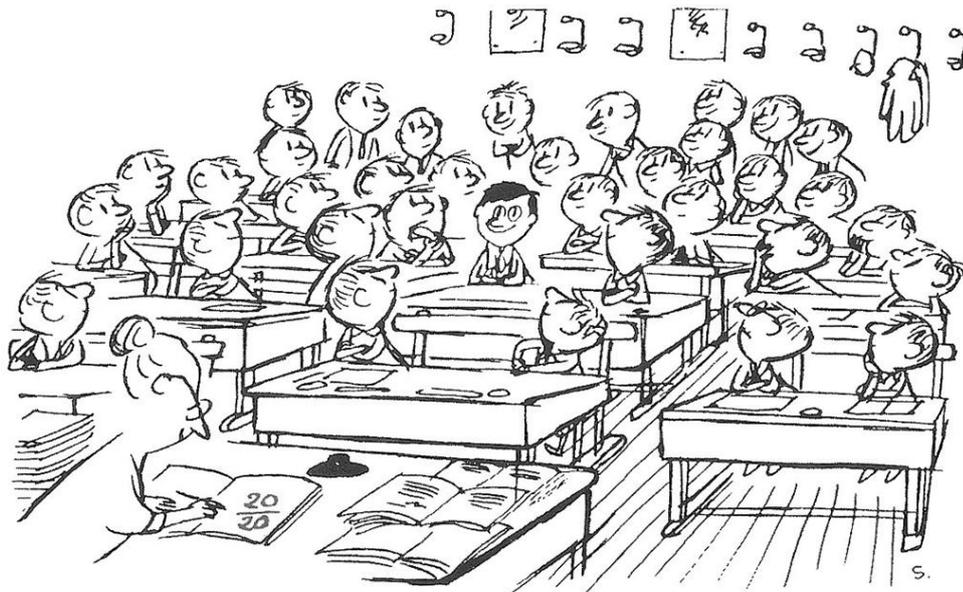
- porte une casquette ou une capuche
- parle sans lever le doigt pour demander la parole
- me lève en classe sans demander l'autorisation
- ne refuse pas de lire un texte
- aie mes affaires
- insulte mes camarades
- vouvoie mon professeur
- me bagarre en classe et blesse un élève
- dise bonjour à un nouvel élève comme preuve de respect
- utilise un téléphone portable
- ne fume pas dans l'enceinte du collège
- mange en classe
- boive en classe
- mâche de chewing-gum
- embrasse des filles
- ne tienne pas la main de filles dans l'enceinte de l'école

Êtes-vous d'accord ? Est-ce que les règles qui régissent le comportement sont similaires dans votre pays ? Quel pays a les règles les plus strictes ?

Quelles pénalités imaginez-vous lors de ces manquements ? Renvoi ? Retenue ? Heures de colle ? Mot sur le carnet de correspondance ? Exclusion ?

13. Quelles pénalités imaginez-vous pour un élève qui ne travaille pas et qui a de mauvaises notes ?

- Recevoir une claque
- Recevoir un avertissement
- Être collé
- Redoubler
- Faire un devoir supplémentaire
- Passer en conseil de discipline



*Félicitations !*

Est-ce que les notes du bulletin ci-dessous sont bonnes ?

Quelles matières sont évaluées ?

À quel niveau appartient l'élève Pierre Bringuier ?

Quelle est la note maximale possible dans le système d'évaluation français ?

Trouvez-vous des différences avec vos bulletins de notes ?

Est-ce que l'élève va passer en classe supérieure ? Laquelle ?

## Un bulletin de notes

COLLEGE MARIE CURIE 91 rue du vieux port 13003 Marseille 0412345600		NOM : BRINGUIER PRÉNOM : Pierre DATE DE NAISSANCE : 01/06/1990 CLASSE : 3ème 06 EFFECTIF : 28			M. et Mme <b>BRINGUIER</b>		3 <sup>ème</sup> Trimestre 2004 / 2005		
Disciplines	NOTE DE L'ÉLÈVE	NOTES DE LA CLASSE			APPRÉCIATIONS DES PROFESSEURS				
		Moyenne	LA + BASSE	LA + HAUTE					
FRANÇAIS	E -	10,8	6,0	16,0	<i>Le travail manque de régularité - Plusieurs devoirs non rendus.</i>				
M BALZAC	O								
HISTOIRE GÉOGRAPHIE	E -	12,0	6,5	17,0	<i>C'est mieux !</i>				
M AMONT	O								
LANGUE VIVANTE 1 ANGLAIS	E -	12,8	7,0	19,0	<i>Capable de bonnes choses. Mais l'investissement est insuffisant.</i>				
Mme GOOD	O								
LANGUE VIVANTE 2 ESPAGNOL	E -	12,8	3,8	18,7	<i>Élève vif, mais trop de bavardage en classe.</i>				
Mme Sanchez	O								
MATHÉMATIQUES	E -	11,7	6,5	19,0	<i>Travail trop superficiel. Manque de rigueur et d'application.</i>				
Mme CARRÉ	O								
SCIENCES PHYSIQUES	E -	12,4	7,8	18,5	<i>Beaucoup de progrès au cours du trimestre Bonne participation. Continuez !!</i>				
Mme PROTON	O								
SCIENCES DE LA VIE ET DE LA TERRE	E -	11,6	8,0	18,5	<i>Encore un effort !</i>				
M FAILLE	O								
TECHNOLOGIE	E -	13,5	6,3	18,9	<i>BON TRIMESTRE.</i>				
Mme FIRENZE	O								
Moyennes :		0,0	12,7	7,4	17,9				
Absences :		1/2 journée(s) dont non justifiée(s) et		avec CM		Retards :		dont non justifié(s)	
Comportement au sein de l'établissement		<input type="checkbox"/> Sens de l'initiative		<input checked="" type="checkbox"/> Autonomie		<input type="checkbox"/> Prise de responsabilité			
<input checked="" type="checkbox"/> Admis(e) en : Seconde		<input type="checkbox"/> Autre orientation proposée :		<input type="checkbox"/> Autorisé(e) à redoubler en :					
Ce bulletin doit être conservé toute la durée de la scolarité. Aucun duplicata ne sera délivré.									

14. Est-ce que cet élève a de bonnes notes ?

MATIERE	NOTE	OBSERVATIONS
Math	3.14	Occupe une chaise
Anglais	1	Un conseil : Quittez l'Europe!
Histoire Géographie	0.5	Hong Kong n'est pas un grand gorille géant...
Physique	2°	Tente de faire exploser la classe!
S.V.T	3	Votre cerveau est resté à l'ère glaciaire.
Français	0	Non! Moliere n'est pas une grosse dent !!
Travaux Manuels	1	A un grand poil dans ses 2 mains.
Musique	3	Après tout, Beethoven était sourd lui aussi
E.P.S	3	Court plus après les filles que la balle

**Appréciation:** Dans l'ensemble c'est bien  
Continue comme ça, Félicitation!  
Admis en maternelle!! **Signature du directeur du collège:**  
xxx-perez-xxx

15. Imaginez que vous êtes enseignant de cette classe. Écrivez 10 règles de comportement qu'il faut respecter dans votre classe.

Il faut que....

- |    |     |
|----|-----|
| 1. | 6.  |
| 2. | 7.  |
| 3. | 8.  |
| 4. | 9.  |
| 5. | 10. |

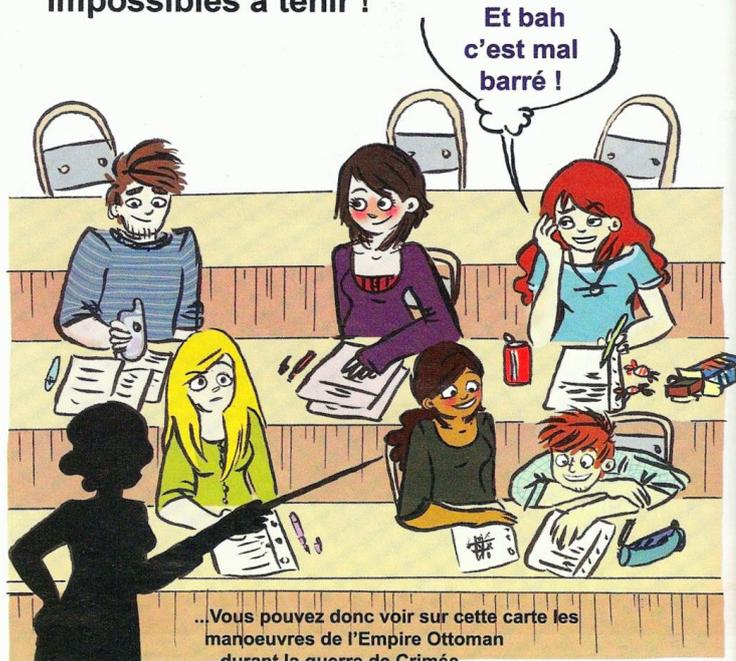
16. Votre camarade a écrit ses résolutions pour l'année 2011<sup>8</sup>. Est-ce que vous avez les mêmes ? Écrivez-les maintenant au présent du subjonctif.

Dessine-moi un étudiant

Camille BOLO

## Mes résolutions 2010

- suivre en cours
- reprendre le sport
- passer mon permis
- stopper la junk-food !
- définir enfin un projet professionnel
- arrêter de fumer
- ...et arrêter de fixer des engagements impossibles à tenir !



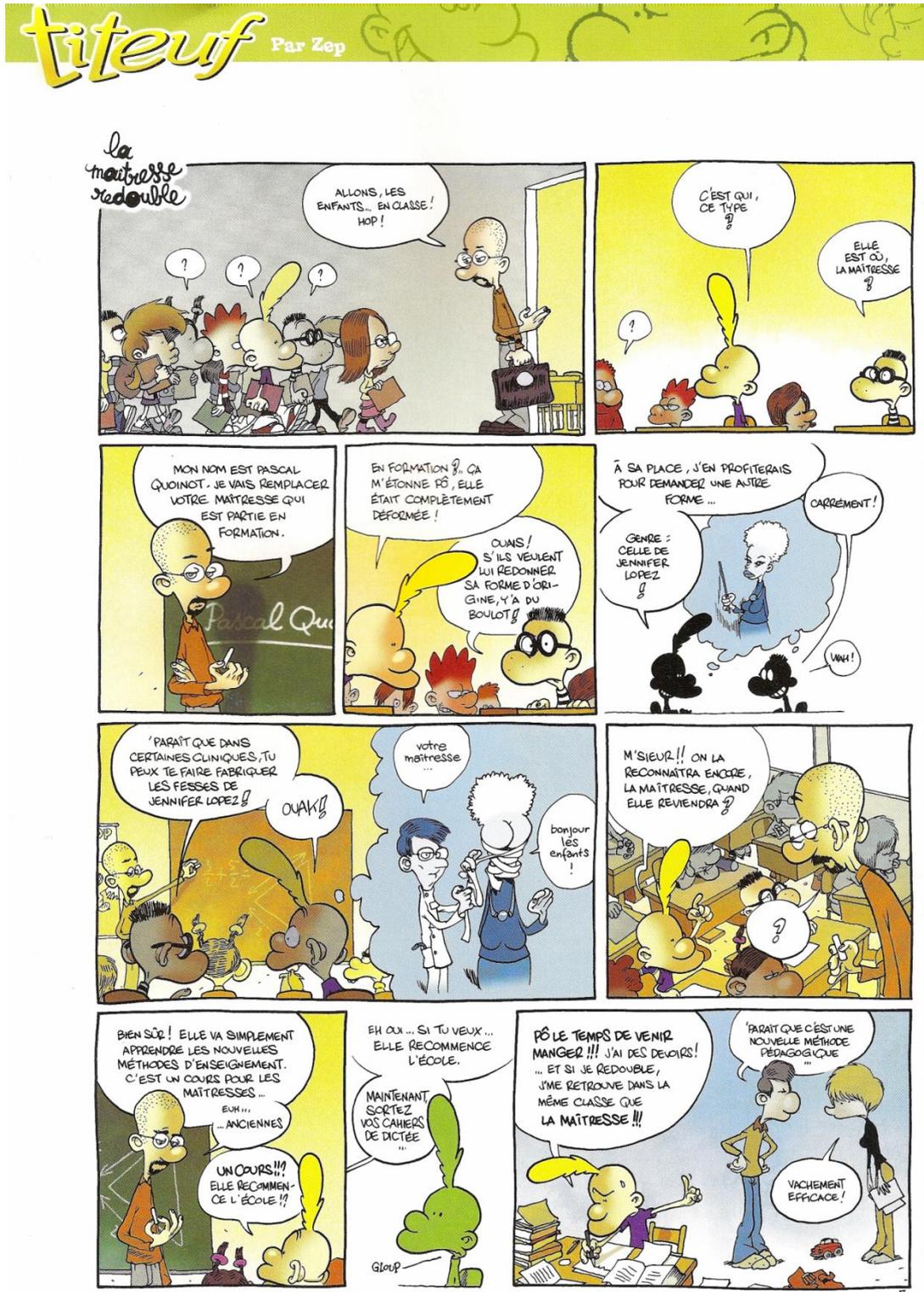
Mes résolutions 2010...

Il faut que je...

- |   |   |
|---|---|
| - | - |
| - | - |

<sup>8</sup> Studyrana page 65, n°188 Janvier 2010 (Presse gratuite d'information) Levallois-Perret.

17. Lisez cette vignette humoristique de Titeuf<sup>9</sup>, bande dessinée créée par l'artiste suisse Zep et répondez aux questions suivantes.



<sup>9</sup> Méga tchô ! (Hiver 2009) 144 pages de BD & de jeux. Grenoble, Glénat.

Questions sur la BD *Titeuf* :

- Qu'est-ce que veut dire « formation » ? Qu'est-ce que les élèves comprennent par « formation » ?
- Relevez des mots ou expressions en français familier et trouvez leur équivalent en français standard
- Pourquoi Titeuf est soudain motivé par les études ?

18. Lisez le document suivant trouvé sur un site Internet actuel.

« Être lycéen en France : le regard critique des élèves étrangers »(2009)

<[http://www.vanin.be/cms\\_master/images\\_sub/Arcades/ia/IA-AR296LycéeEtrangers.htm](http://www.vanin.be/cms_master/images_sub/Arcades/ia/IA-AR296LycéeEtrangers.htm)>

*Être lycéen en France: le regard critique des élèves étrangers*



Comment les élèves étrangers jugent-ils l'organisation du lycée en France? Alors que le gouvernement prépare une réforme du lycée, nous avons interrogé des jeunes venus passer une année scolaire en France. Voici ce qu'ils nous ont confié.

Les classes

Michelle, 18 ans, Finlandaise: « Ce qui m'a le plus choquée, c'est que les élèves restent toute l'année dans la même classe avec les mêmes professeurs. En Finlande nous élaborons notre propre programme par Internet en fonction des études qu'on souhaite faire plus tard. Nous sommes obligés de tester pendant deux mois la physique et la chimie, mais si cela ne nous plaît pas, on peut abandonner ces matières. Cette autonomie a l'avantage de mieux nous préparer à l'université, tandis que le système français c'est bon pour des... enfants ».

Sabrina, 18 ans, Américaine: « Le plus difficile a été de m'habituer aux horaires fatigants: de 8 h jusqu'à 17 ou 18 h, alors qu'aux États-Unis on commence à 7 h 30 pour terminer à 14 h. Mais, nous avons moins de vacances. Je préfère le système américain: il permet de faire autre chose que le travail scolaire, du sport, de la musique, du théâtre, des petits jobs etc. Les élèves seraient moins stressés et plus motivés s'ils avaient davantage de temps à consacrer à leurs loisirs ».

Les notes

Zoltan, 19 ans, Hongrois: « En Hongrie, le lycée dure quatre ans. Les deux premières années, nous suivons des enseignements généralistes. Cela nous laisse davantage de temps pour réfléchir à notre orientation. Pour les notes, j'aime bien le système français, une notation donc de 0 à 20. Cela permet à l'élève de mieux mesurer ses progressions ou ses retards. En Hongrie nous sommes notés sur cinq points et on mesure mal nos progrès. En France, les professeurs mettent des appréciations écrites à côté des notes, ce qui aide à s'améliorer. En Hongrie, les professeurs font les remarques de manière orale, ce qui peut être désagréable ».

#### Des relations tendues

Heidi, 18 ans, Suisse: « Je trouve les relations plus tendues entre élèves et professeurs en France qu'en Suisse. Dans le premier lycée où j'étais, les élèves étaient particulièrement agressifs envers leurs professeurs qui avaient du mal à contrôler leurs classes. En Suisse c'est plus discipliné et en même temps les rapports entre élèves et enseignants sont plus souples. Les professeurs connaissent très bien



leurs élèves et la relation entre enseignants et élèves est à la fois plus facile et plus respectueuse. Il y a aussi beaucoup moins d'élèves par classe (20 en moyenne), ce qui donne une ambiance plus familiale. Après les cours, il n'est pas rare qu'on discute avec nos professeurs. L'enseignement des langues en France n'est pas dynamique. Le professeur écrit une phrase au tableau que l'on doit répéter. En Suisse, on apprend à parler beaucoup plus librement. On doit reformuler en non pas répéter ce que dit le professeur ».

#### L'esprit de compétition

Brendan, 18 ans, Canadien: « En France, les copies de notre travail personnel sont données en classe à chacun. Je préfère le système de mon lycée au Canada. On ne distribue pas les copies mais il y a dans la classe un endroit avec un dossier pour chacun des élèves. Le professeur fait ses commentaires sur chaque copie. On peut ignorer les notes de son voisin. Au Canada il y a aussi beaucoup moins de compétition entre les élèves. D'autre part, les élèves canadiens sont beaucoup plus indépendants. On choisit ses matières et si on regrette ses choix, on peut toujours changer. Les professeurs font davantage confiance aux élèves et il y a très peu de règles. Le point négatif est que certains élèves ne travaillent pas ou sont absents sans que cela pose vraiment problème ».

## Moins de travail



Héloïse, 17 ans, Chinoise: « En France on travaille beaucoup moins et il y a moins de contrôles. Dans mon lycée, chaque mois il y a un examen avec évaluation de toutes les matières, ce qui donne lieu à un classement. Les évaluations, notées sur 100 ou 150, sont à la fois plus précises et plus difficiles. Du fait que nous sommes nombreux, la compétition est très forte. Les élèves échangent leurs connaissances: comme je suis forte en maths, j'aide quelqu'un qui m'aide en littérature. En Chine, quand un professeur est absent, il peut demander au meilleur élève dans sa matière de faire le cours à sa place, ce qui est un grand honneur. Nous avons environ 35 heures de cours par semaine, plus deux ou trois heures de travail personnel ».

Source: LeMonde.fr

## Questions

- a. Qu'est-ce qui a le plus choqué Michelle, l'élève finlandaise ?
- b. D'après Michelle, comment les élèves finlandais élaborent-ils leur programme scolaire ?
- c. D'après Michelle, comment les élèves finlandais parviennent-ils à une plus grande autonomie ? Et quel en est l'avantage ?
- d. Comment Sabrina trouve-t-elle les horaires français ? Pourquoi ?
- e. À quels horaires Sabrina était-elle habituée aux États-Unis ?
- f. D'après Sabrina, quels avantages les horaires américains offrent-ils ?
- g. D'après Zoltan, comment l'enseignement est-il organisé dans les lycées hongrois ?
- h. D'après Zoltan, comment les élèves sont-ils notés en Hongrie ? Quel système de notation Zoltan préfère-t-il ? Pourquoi ?
- i. Quelle est la première chose qu'Heidi a constatée en comparant les systèmes suisse et français ?
- j. Par rapport aux élèves français, comment se comportent les élèves suisses envers leurs professeurs ?
- k. Quant à la classe, qu'est-ce qu'Heidi a constaté ?
- l. D'après Heidi, comment se déroule l'enseignement des langues en Suisse ? Et en France ?
- m. D'après Brendan, comment essaie-t-on d'éviter l'esprit de compétition au Canada ?
- n. D'après Brendan, quels sont les points forts de l'enseignement canadien ? Et quel est le point faible ?

- o. Qu'est-ce qu'Héloïse a tout de suite remarqué après son arrivée dans un lycée français ?
- p. D'après Héloïse, qu'est-ce qui fait qu'il y existe une aussi grande compétition en Chine ?
- q. D'après Héloïse, comment les élèves chinois font-ils quand il y a un point de la matière qu'ils n'ont pas bien compris ?
- r. Qu'est-ce qui est, en Chine, un très grand honneur pour un élève ?

## Discussion

- s. « [...] nous élaborons notre propre programme par Internet en fonction des études qu'on souhaite faire plus tard ». Est-ce qu'un tel système vous plairait ? Quels en sont les avantages et les inconvénients ?
- t. « [...] si cela ne nous plaît pas, on peut abandonner ces matières ». Pensez-vous que c'est vraiment une bonne solution ? Pourquoi (pas) ?
- u. « Cette autonomie a l'avantage de mieux nous préparer à l'université ». Est-il vraiment nécessaire d'acquérir une telle autonomie puisque seuls quelques élèves iront à l'université ? N'est-ce pas un gaspillage de temps et d'énergie ? Qu'en pensez-vous ?
- v. « [...] le système français... ». Votre école peut-elle être comparée au système français ? D'après vous, quels sont les points de convergence ? Et quels sont les points de divergence ?
- w. « [...] le système américain permet de faire autre chose que le travail scolaire, du sport, de la musique, du théâtre, des petits jobs etc. ». Que pensez-vous de ce système ? Êtes-vous pour ou contre ? Quels sont vos arguments ?
- x. « Les élèves seraient moins stressés et plus motivés s'ils avaient davantage de temps à consacrer à leurs loisirs ». Est-ce aussi votre avis ? Expliquez.
- y. « Les deux premières années, nous suivons des enseignements généralistes. Cela nous laisse davantage de temps pour réfléchir à notre orientation ». Que pensez-vous du système hongrois ? Y a-t-il des (dés) avantages ? Si oui, lesquels ? Expliquez.
- z. « En France, les professeurs mettent des appréciations écrites à côté des notes, ce qui aide à s'améliorer ». Et vous, comment êtes-vous noté ? Ce système vous satisfait-il ? Pourquoi (pas) ? Expliquez.
- aa. « En Hongrie, les professeurs font les remarques de manière orale, ce qui peut être désagréable ». Comment des remarques faites de manière orale pourraient-elles être désagréables ? En avez-vous fait l'expérience ? Si oui, pouvez-vous raconter ?
- bb. « [...] les élèves étaient particulièrement agressifs envers leurs professeurs ». De nos jours, il semble y avoir une augmentation des cas d'agressivité d'un élève envers un professeur ou envers un autre élève. À qui la faute, d'après vous, aux élèves ou aux

professeurs ? Pouvez-vous expliquer ce qui pourrait être à l'origine d'une telle agressivité de la part d'un élève ? Comment éviter l'agressivité à l'école ?

- cc. « Il y a aussi beaucoup moins d'élèves par classe (20 en moyenne), ce qui donne une ambiance plus familiale ». Combien d'élèves y a-t-il dans votre classe ? D'après vous, combien faudrait-il d'élèves (en moyenne) par classe ? Quels sont les avantages ?
- dd. « Le professeur écrit une phrase au tableau que l'on doit répéter. En Suisse, on apprend à parler beaucoup plus librement. On doit reformuler et non pas répéter ce que dit le professeur ». Comment l'apprentissage des langues se fait-il dans votre école ? En êtes-vous satisfait ou pas ? Si vous n'êtes pas satisfait, que faudrait-il changer d'après vous ?
- ee. « Les professeurs font davantage confiance aux élèves et il y a très peu de règles ». Pensez-vous que la plupart des professeurs font confiance à leurs élèves ? Pourquoi (pas) ? Et les élèves, font-ils confiance à leurs professeurs ? Pourquoi (pas) ?
- ff. « Les professeurs font davantage confiance aux élèves et il y a très peu de règles ». Pensez-vous qu'il y a trop de règles dans votre école ? Pourquoi ? Si oui, y a-t-il, d'après vous, une solution pour réduire le nombre de règles ? Comment ? Expliquez.
- gg. « En France on travaille beaucoup moins et il y a moins de contrôles ». Et dans votre école, y a-t-il beaucoup ou peu de contrôles ? Les contrôles réguliers sont-ils vraiment nécessaires ? Pourquoi (pas) ? Expliquez.
- hh. « Les élèves échangent leurs connaissances : comme je suis forte en maths, j'aide quelqu'un qui m'aide en littérature ». Que pensez-vous de ce genre d'aide entre élèves ? Est-ce que cela vous semble utile ? Y a-t-il des avantages ? Si oui, lesquels ? Y a-t-il des dangers ? Expliquez.
- ii. « En Chine, quand un professeur est absent, il peut demander au meilleur élève dans sa matière de faire le cours à sa place ». Est-il pensable qu'un élève remplace un professeur dans votre école ? Pourquoi (pas) ?
- jj. Dans le texte que vous venez de lire, plusieurs élèves vous ont parlé de leur système scolaire. Quel serait le système parfait d'après-vous ? Lisez l'avis des internautes sur : <http://www.momes.net/forum/ecole3.html>
- kk. Rédigez un petit texte de dix phrases. Puis présentez-le oralement ou par écrit.
- « Dans mon école/lycée/université idéale, il faudrait que....

19. Commentez ce dessin humoristique de Martin Vidberg :



20. Commentez l'affiche suivante :

La France métissée, on l'aime et on y vit !

**Festival Etudiant le R contre Racisme**  
contrelracisme.net

Du 26 au 30 mars 2007, les étudiants se mobilisent contre les discriminations !

**unef**  
le syndicat étudiant  
MAIRIE DE PARIS

**RESPECT**  
www.respectmag.fr

**LMDE**  
SANTÉ DES ÉTUDIANTS  
SÉD • MUTUELLE • PRÉVENTION

les services de la vie étudiante  
**CROUS**

**île de France**

## Fiche pédagogique pour le Film



### Présentation du Film

#### *Fiche technique*

Réalisateur : Roschdy Zem

Acteurs : Roschdy Zem, Cécile de France, Pascal Elbé, Leïla Bekhti, Jean-Pierre Cassel

Durée : 1h28 min

Genre : comédie

Date de sortie : Décembre 2006

Film : France

**Nomination** : César 2007 du meilleur premier film pour Roschdy Zem.

**Prix** : Étoile d'Or de la presse du Cinéma français 2007 pour Cécile de France, Meilleure Actrice.



**Synopsis** : Clara est de confession juive, Ismaël est Arabe. Ils forment un couple heureux et épanoui. Lorsque Clara tombe enceinte, c'est le plus beau jour de leur vie. Tout va bien au début mais rien n'est simple. D'abord, il faut officialiser l'union en se présentant aux parents. Cela va entraîner une succession d'événements suite à leurs différences religieuses qui vont compliquer la relation entre Ismaël et Clara.

## Contexte

### Les religions dans un État laïque

La plupart des Français se considèrent catholiques. L'Islam est la deuxième religion pratiquée en France. Le protestantisme, le judaïsme, et, pour une petite minorité, le bouddhisme et le sikhisme sont les autres religions pratiquées. Malgré la politique de liberté religieuse et la loi de séparation de l'Église et de l'État de 1905, la religion demeure un débat important en France, surtout suite à l'adoption de la loi sur la laïcité (2004) qui interdit le port de tout signe religieux ostensible y compris le voile islamique, la kippa, les grosses croix, etc. Cette loi a créé une nouvelle instabilité et elle est devenue une des polémiques principales en France.

#### - L'Islam en France :

La population musulmane en France est issue des grandes périodes d'immigration notamment après la Première Guerre Mondiale, la Seconde Guerre Mondiale et la Guerre d'Algérie.

On ne peut pas considérer comme synonymes « arabe » et « musulman », puisqu'il y a des arabes qui sont chrétiens ou agnostiques.

Les musulmans sont principalement originaires d'Algérie, du Maroc et de Tunisie.

Quant aux pratiques religieuses, d'après un sondage CSA-*La vie* réalisé en 2006, 49 % des musulmans sondés ne vont jamais à la mosquée, 88 % respectent le jeûne du ramadan ainsi que les prières ou la pratique de la charité.

En ce qui concerne l'intégration sociale et économique, la population musulmane se trouve concentrée dans des quartiers souvent défavorisés en particulier dans de grandes agglomérations comme Lyon, Marseille, Paris ou Strasbourg. On parle parfois de ghettos. À titre d'exemple, le département de la Seine Saint-Denis en banlieue parisienne nord cumule une forte proportion de musulmans (un tiers de la population) et un fort taux de chômage (30 % dans la commune de La Courneuve). Les actes anti-musulmans se sont multipliés dans ces régions.

- Le judaïsme en France :

Il y a plus d'un demi-million de personnes de confession juive en France. Ils ont rencontré des comportements antisémites aggravés par l'augmentation d'immigrants originaires du Maghreb et par le conflit israélo-palestinien. Pendant le mois de décembre 2008 et le mois de janvier 2009 on a compté 601 actes antisémites en France, plus que du double des actes antisémites sur toute l'année 2007.

### Les mariages mixtes

Ce sont des mariages entre époux français et étranger ou bien entre époux d'origine ethnique ou religieuse différente.

Dans l'article de *L'Express*, intitulé « L'intégration par l'amour » (2002)<sup>1</sup> il y a quelques témoignages de plusieurs couples mixtes :

« Ça passe ou ça casse. Dans le cas de Céline et Abdel, 24 et 26 ans, c'est sur le point de casser: «C'est l'amour fou depuis quatre ans, raconte cette jeune préparatrice en pharmacie lyonnaise éprise d'un aide-comptable d'origine marocaine. Mais sa famille ne m'accepte pas. Ses parents et ses frères, qui m'ont d'abord ignorée, font le forcing depuis deux ans pour que je me convertisse à l'Islam - ce dont il n'est pas question. Ils ont voulu marier Abdel au pays, avec une fille du village, mais il a refusé. Notre histoire n'est faite que de séparations et de retrouvailles. J'ai peur que, sous la pression familiale, il finisse par épouser une musulmane. On craque: le syndrome Roméo et Juliette, ça use.»

Selon Malek Chebel, «l'investissement est d'autant plus fort que, la plupart du temps, chacun des partenaires doit faire face à la désapprobation - voire à l'hostilité - des parents et vit sa relation comme une aventure à contre-courant. Le foyer mixte peut être le lieu privilégié où s'expérimente la tolérance à la différence, mais aussi un amplificateur des conflits interculturels et des malentendus. Quand les choses se gâtent, le traumatisme est plus fort et l'échec vécu, d'autant plus durement».

Ainsi, Fatima, aide-soignante arlésienne de 45 ans, se souvient avec amertume de son mariage: «J'avais 21 ans, je savais ce qui m'attendait si j'épousais un musulman: devenir une mémère à la maison. J'avais le choix : attendre que ma famille m'impose un mari algérien ou trouver un Occidental que j'imposerais à ma famille. Quand j'y repense, j'aurais préféré rencontrer un Algérien qui partage ma culture, ma langue, mon goût pour la musique et la cuisine de mon pays d'origine, tout en respectant ma liberté. Ma belle-famille m'a obligée, contre mes convictions - même si je ne suis pas musulmane pratiquante - à me marier à l'église et à faire baptiser mes deux enfants. Mon mari prenait un malin plaisir à manger du porc devant moi. Nous avons divorcé au bout de treize ans». Aujourd'hui, elle vit en concubinage avec un autre «Français de souche»: «Il accepte au moins de ne pas manger de porc... La différence de cultures, c'est un combat de tous les jours, même si on a l'esprit large.»

<sup>1</sup> <[http://www.lexpress.fr/actualite/societe/l-integration-par-l-amour\\_499095.html](http://www.lexpress.fr/actualite/societe/l-integration-par-l-amour_499095.html)>

- La vie à deux en France : le PACS

Le PACS (Pacte Civil de Solidarité) est un contrat qui permet de donner un cadre juridique aux couples hétérosexuels et homosexuels. La société reconnaît ainsi la légitimité d'une union qui bénéficie ainsi des mêmes droits que les autres unions, sauf dans le cadre de l'adoption.

### Justification du choix du film

*Mauvaise foi* est un excellent exemple représentatif de la tendance en France à la formation de couples mixtes, c'est-à-dire, de religion et/ou d'origine ethnique différente. Le film traite également de la polémique autour du conflit israélo-palestinien.

Ce film amène à réflexion sur les différences entre les religions, les difficultés dans les relations interpersonnelles, la nécessité du respect d'autrui et la tolérance face à la différence.

### Objectifs

Objectifs communicatifs :

- compréhension orale
  - comprendre le sens de certaines expressions utilisées
- compréhension écrite
  - comprendre des mots nouveaux par le contexte
  - repérer les idées principales dans un texte
  - classer des informations de façon claire et personnelle
- expression orale et écrite :
  - exprimer une opinion
  - formuler des arguments et les prouver par des exemples du document

Objectifs linguistiques :

- développer le champ lexical de l'Islam et du Judaïsme
- réviser les formes du présent de l'indicatif et du passé composé
- reconnaître et employer des adjectifs qualificatifs et leurs antonymes
- se familiariser avec les expressions imagées de la joie et de la tristesse

Objectifs interculturels :

- connaître quelques règles de savoir-vivre lorsque l'on est invité chez quelqu'un ou lorsque l'on est présenté à quelqu'un.
- connaître la réalité des couples mixtes en France
- reconnaître les différences entre l'Islam et le Judaïsme
- apprendre à refuser les intolérances en matière de religion
- reconnaître la spécificité de la culture/religion de l'Autre

Objectifs finaux :

- connaître les relations interpersonnelles entre groupes religieux

- déterminer les valeurs, les croyances et les comportements en relation à des facteurs tels que la religion et les minorités
- reconnaître les comportements rituels : pratique religieuse, les rites et la naissance
- comprendre les idées principales et se forger une opinion spontanée en rapport avec le film
- être disposé à s'ouvrir à l'expérience esthétique (le cinéma français)
- consulter indépendamment les ressources traditionnelles et électroniques

**Destinataires :** Étudiants en niveau intermédiaire (B1)

### Activités avant de voir le film

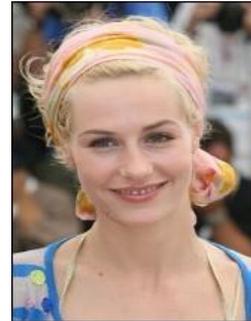
1. Est-ce que vous seriez ouverts à une relation avec quelqu'un d'une religion et/ou d'une origine ethnique différente de la vôtre ?
2. Quels problèmes pourriez-vous trouver dans cette relation ?
3. Complétez la phrase de l'affiche: *Elle est juive, il est arabe, ils attendent un bébé. Tout va bien...*

### Les extraits du film



#### Extrait n° 1 « Je vais vous présenter mon copain » (08 :28-9 :06)

1. Quelles sont les relations entre ces personnages ? Quelle est leur religion ?



2. Voici le dialogue de cet extrait. Complétez les trous avec les formes du présent qui conviennent :

Clara : La semaine prochaine, j'aimerais bien vous présenter quelqu'un.

Mère : Mazel tov ! Enfin, tu \_\_\_\_\_ à nous le présenter, on finissait par se poser des questions.

Père : On se demandait si tu avais pas honte de nous.

Clara : Mais non ! c'est pas ça, je voulais juste être sûre que ce soit le bon.

Mère : et \_\_\_\_\_ le bon ?

Clara : j'\_\_\_\_\_ !

Mère : Il \_\_\_\_\_ de chez nous ?

Clara : Comment ça de chez nous ?

Mère : bon de chez nous, enfin tu \_\_\_\_\_

Clara : Ah oui, il \_\_\_\_ Français

Mère : d'accord, il \_\_\_\_ ... ?

Clara : non, il l' \_\_\_\_ pas. Pourquoi ça \_\_\_\_\_ un problème ?

Mère : oh, pas du tout, non, nous on \_\_\_\_\_ bien aussi les séfarades

Père : ils \_\_\_\_\_ les meilleurs amis des Juifs.

Vocabulaire :

*Mazel tov !* : Félicitations !

*Avoir honte* : être embarrassé

*Les séfarades* : juifs du pourtour méditerranéen

*Être le bon* : être le copain définitif

3. À votre avis, quand la mère dit « de chez nous », qu'est-ce qu'elle veut vraiment dire ?
4. Est-ce qu'il y a eu un malentendu entre Clara et ses parents à propos de la religion de son copain ? Lequel ?
5. Comment exprime-t-on la négation en français ? Qu'est-ce que vous remarquez dans les dialogues ?



- **Extrait n°2 « Le bouquet » (12 :00-12 :35)**

1. Ismaël est invité chez les parents de Clara, pour les rencontrer, qu'est-ce qu'il apporte aux parents ?
2. Dans toutes les cultures on se fait des cadeaux<sup>2</sup>, mais il est possible que l'on offre des choses différentes dans les mêmes situations. Pour voir si c'est le cas complétez le tableau suivant :

<sup>2</sup> Adapté de l'activité *Qu'est-ce qu'on achète comme cadeau ?* (page 61) FLUMIAN, Catherine ; LABASCOULE, Josiane ; LAUSE, Christian ; ROYER, Corinne (2007). *Rond point. Une perspective actionnelle*, Édition nord-américaine adaptée par Hedwig Meyer. New Jersey, Pearson Prentice Hall.

En France quand...	Dans mon pays quand...
<b>des amis nous invitent à manger, on apporte des fleurs, du vin, des chocolats ou une pâtisserie</b>	
<b>on va voir quelqu'un à l'hôpital, on lui apporte des fleurs, des chocolats, un livre...</b>	
<b>des amis se marient, on leur offre quelque chose pour la maison ou même de l'argent</b>	
<b>on veut remercier quelqu'un pour un service rendu, on lui offre une plante, une bonne bouteille, des chocolats...</b>	

### 3. Voici quelques règles de savoir-vivre en France :

Pour les rendez-vous privés est admis de tolérer un quart d'heure de retard. Si vous êtes invités à dîner à 20 heures (heure habituelle) il vaut mieux arriver 15 voire 30 minutes de retard pour ne pas déranger vos hôtes avant qu'ils aient pas terminé leurs préparatifs (Mauchamp, 1996 : 145).

La ponctualité est considérée comme une marque d'attention et de respect. Par conséquent, il est important d'arriver à l'heure précise. Selon le type de rendez-vous, 10 minutes de retard peuvent être supportables, mais pas dans un cadre professionnel. Si on a du retard on téléphone pour prévenir.

Lorsque l'on est invité chez quelqu'un, on apporte généralement un présent : des gâteaux, des boîtes de chocolats, des fleurs, des bouteilles de vin. Si la personne vous dit : « Il ne fallait pas ! », ne vous inquiétez pas, c'est une formule de politesse.

Si l'on offre des fleurs le nombre est impair. Une exception : les roses peuvent s'offrir à la douzaine, sinon à l'unité. Les fleurs ont leur saison et leur symbole, en France et en Europe du Sud, les chrysanthèmes fleurissent les cimetières et ne s'offrent pas en signe d'amitié (Brame, 2006 : 81- 82).

- Si l'on est invité à 20 heures, à quelle heure doit-on arriver à notre rendez-vous ?
- Qu'est-ce que l'on apporte généralement en France lorsque l'on est invité ?

- Combien de roses on peut en offrir ?
  - Quelles fleurs on ne donne-t-on pas à ses amis ?
4. Avant d'accepter une invitation à dîner il faut savoir se tenir à table et connaître quelques règles élémentaires de savoir-vivre. Est-ce que les affirmations<sup>3</sup> suivantes sont correctes ou incorrectes ?

Vous...	<b>Correct</b>	<b>Incorrect</b>
- enlevez vos chaussures pour être plus à l'aise		
- mettez votre serviette autour du cou		
- attendez que l'hôtesse donne le signal avant de commencer à manger		
- montrez que vous appréciez un plat en faisant « miam miam »		
- reprenez quatre fois du canard à l'orange qui est vraiment délicieux		
- vous léchez les doigts après avoir mangé une cuisse de poulet		
- n'utilisez pas le couteau pour manger la salade		
- mangez le fromage avec un couteau et une fourchette		
- n'aimez pas un plat et vous dites « Ce n'est pas bon »		
- n'aimez pas un plat et vous dites « Je n'aime pas »		
- n'aimez pas un plat et vous dites « Je ne mange pas de... mais je prendrais volontiers de... qui est délicieux »		

5. Est-ce que le père de Claudia reconnaît Ismaël quand il ouvre la porte ? Pourquoi à votre avis ?

6. Clara présente Ismaël à son père. Quelle est la formule de présentation qu'elle utilise ?

Papa, voici Ismaël mon copain

Papa, je te présente Ismaël

Papa, Ismaël, Ismaël, Papa

<sup>3</sup> Adapté de LEE NOSTRAND, Howard ; NOSTRAND, Frances B. ; IMBERTON-HUNT, Claudette (1988). *Savoir vivre en français. Culture et communications*, USA, John Wiley.

Quand on nous présente quelqu'un, nous répondons :

- Ravi(e) de faire votre connaissance  
 Enchanté(e)  
 Très heureux (se) de vous rencontrer

Quelle formule est la plus convenable dans la situation que nous venons de voir ?

7. Quel est le commentaire du père lorsqu'il rencontre Ismaël ? Pensez-vous que c'est un commentaire raciste ?



- **Extrait n°3 « On n'a rien contre lui » (25 :44- 27 :24)**

1. Dans cet extrait Clara et sa mère ont une conversation à propos du copain de Clara, Ismaël. D'après ce que la mère dit sur Ismaël, trouvez les caractéristiques qui coïncident avec la description d'Ismaël donnée par la mère.

*Attention : notez le changement des adjectifs en genre masculin et féminin.*

Ismaël	Clara
<p><i>Aimable, gentil, intelligent, créatif, travailleur, beau, poli, fort, sociable, paresseux, généreux, sportif, calme, doux, amusant, original, indépendant, dominant, têtu, bavard, mignon, cruel, romantique, séducteur, naturel, timide, affectueux, charmant.</i></p>	<p><i>Aimable, gentille, intelligente, créative, travailleuse, belle, polie, forte, sociable, paresseuse, généreuse, sportive, calme, douce, amusante, originale, indépendante, dominante, têtue, bavarde, mignonne, cruelle, romantique, séductrice, naturelle, timide, affectueuse, charmante.</i></p>

2. Nous allons voir une présentation PowerPoint qui représente des antonymes. Soyez attentifs et écoutez bien. Maintenant trouvez le contraire des adjectifs suivants :

beau	petit
grand	désagréable
gentil	laid
amusant	pauvre
riche	sociable
blond	ennuyeux
timide	triste
heureux	brun

3. Quels adjectifs associez-vous à Clara ?
4. Ça fait combien de temps que Clara et son copain sont ensemble?
5. Dans cette séquence, Clara annonce à sa mère qu'elle est enceinte. Quelle est la réaction de sa mère ? Est-elle contente d'apprendre la nouvelle ? Est-elle triste ? Pourquoi ?
6. Voici des expressions<sup>4</sup> courantes utilisées pour exprimer sa joie ou sa tristesse. Comparez-les avec celles de votre langue maternelle. Quelles expressions utiliserait la mère de Clara ?

---

<sup>4</sup> Expressions tirées de Cavalla et Crozier (2005). *Émotions-sentiments. Nouvelle approche lexicale du FLE*, Grenoble, Pug. Nous avons remplacé l'expression *Chouette !* (qui n'est plus trop utilisée) par *Ça déchire !* qui nous semble plus utilisée actuellement.

## Tristesse

## Joie

Ch'suis triste  
 J'ai le cœur brisé  
 J'en peux plus !  
 Je vois la vie en noir  
 J'ai le moral à zéro  
 J'ai le cœur lourd  
 J'en ai gros sur la patate (familier)  
 Ça va pas  
 J'ai les idées noires  
 J'ai le cafard  
 J'ai l'blues  
 J'ai le cœur gros

C'est super génial !  
 C'est super !  
 C'est dingue !  
 Ça m'fait kiffer !  
 C'est cool !  
 C'est vachement bien !  
 Ça déchire !  
 Magnifique ! Super !  
 J'aime beaucoup !  
 Ça m'plaît !  
 J'trouve ça bien !  
 J'trouve ça super !

7. Cherchez deux situations où vous pouvez utiliser ces deux expressions :

*Broyer du noir* : être déprimé, triste

*Avoir la frite* : être en forme, se sentir capable de réussir

**BROYER  
DU NOIR**



5

<sup>5</sup> Image tirée du site :

<[http://www.tv5.org/TV5Site/publication/galerie-236-11-Broyer\\_du\\_noir\\_etre\\_deprime\\_triste.htm](http://www.tv5.org/TV5Site/publication/galerie-236-11-Broyer_du_noir_etre_deprime_triste.htm)>



- **Extrait n°4 « La mezouza » (27 :25-28 :22)**



1. Dans cette séquence, Clara et Ismaël ont une discussion à propos de la *mezouza*. Après avoir vu l'extrait choisissez la définition qui vous semble la plus correcte pour « mezouza » :
  - a. Un objet de culte musulman pour protéger la maison
  - b. Un objet de culte juif pour protéger la maison
  - c. Un objet typique français symbole de porte-bonheur
2. Est-ce que vous accepteriez chez vous des symboles religieux différents des vôtres ? Est-ce que Clara et Ismaël acceptent des symboles religieux chez eux ?



- **Extrait n°5 « La discussion » (45 :27- 46 :56)**

1. Après toutes les tensions suscitées par leurs différences religieuses, Clara et Ismaël ont une grande discussion. Complétez la grille à l'aide des thèmes principaux de cette discussion.

---

<sup>6</sup> Image tirée du site :

<[www.tv5.org/TV5Site/publication/galerie-236-6-](http://www.tv5.org/TV5Site/publication/galerie-236-6-Avoir_la_frite_etre_en_forme_se_sentir_capable_de_reussir.htm)

[Avoir\\_la\\_frite\\_etre\\_en\\_forme\\_se\\_sentir\\_capable\\_de\\_reussir.htm](http://www.tv5.org/TV5Site/publication/galerie-236-6-Avoir_la_frite_etre_en_forme_se_sentir_capable_de_reussir.htm)>

Clara n'est pas d'accord	Ismaël n'est pas d'accord

Le Ramadan

Se faire humilier par ses parents

La mezouza

Le Shabbat

assumer qu'il est arabe

appeler son fils comme le père d'Ismaël

porter le voile

être dominée

2. Comment croyez-vous que cette relation va-t-elle finir ? Vont-ils se séparer ?  
Vont-ils garder l'enfant ?



- **Extrait n°6 « L'aveu » (1 :11 :52- 1 :12 :35)**

1. Enfin, Ismaël se décide à dire la vérité à sa mère. Quelle est cette vérité ?  
Comment réagissent la mère et la sœur d'Ismaël à cette nouvelle surprenante?

### Activités après le visionnement

1. Quelles traditions, symboles ou lieux de culte appartiennent à quelles religions ?

*La mezouzah*

*Le Ramadan*

*Le Shabbat*

*La mosquée*

*La synagogue*

*Le voile*

	Judaïsme	Islam

2. Mounia est la sœur d'Ismaël. Elle vient faire le ménage chez son frère et elle trouve Clara. Elles ne se connaissent pas du tout. Imaginez la conversation entre elles et ce qu'elles disent pour se présenter.



Mounia : \_\_\_\_\_

Clara : \_\_\_\_\_

Clara : \_\_\_\_\_

Mounia : \_\_\_\_\_

Mounia : \_\_\_\_\_

Clara : \_\_\_\_\_

Clara : \_\_\_\_\_

Mounia : \_\_\_\_\_

Mounia : \_\_\_\_\_

Clara : \_\_\_\_\_

Maintenant, vérifiez si votre dialogue correspond avec le vrai. Voir extrait n°7 (à partir de la minute 0 : 30 :00).

3. Comment sont-ils ? Choisissez parmi ces adjectifs :

QUALITES POSITIVES	QUALITES NEGATIVES
charmant(e)	désagréable
génial(e)	déprimé(e)
honnête	malhonnête
idéaliste	matérialiste
inoubliable	oubliable
mûr(e)	immature
fier/fière	orgueilleux/orgueilleuse
prudent(e)	imprudent(e)
Séduisant(e)	jaloux/se
sensible	insensible
timide	extraverti(e)
tranquille	inquiet/inquiète
affectueux/affectueuse	Indifférent(e)
Fidèle	infidèle

Clara est : \_\_\_\_\_

Ismaël est : \_\_\_\_\_

4. Êtes-vous d'accord avec cette vignette ?

MON ASSOCIÉ EST JUÏF



MON PETIT-FILS EST NOÏR



MES CLIENTS SONT ARABES



MES VOISINS SONT ASIATIQUES



<sup>7</sup> RUNGE, A. et SWORD, J. (1987). *La BD, techniques de classe*, Alençon, Clé international.

5. Complétez la fiche d'identité des personnages suivants :

Description	<i>Clara</i>	<i>Ismaël</i>
Physique		
Personnalité		
État civil		
Famille		
Religion		

6. Quel est votre signe astrologique ? Croyez-vous aux caractéristiques assignées à chaque signe ? Allez sur :  
 <[http://claweb.cla.unipd.it/home/smazurelle/dynamots/a1/m1/ap\\_horo.htm](http://claweb.cla.unipd.it/home/smazurelle/dynamots/a1/m1/ap_horo.htm)>  
 cliquez sur chaque signe, écoutez et complétez la grille suivante. Êtes-vous d'accord avec les caractéristiques assignées à votre signe ?

*Les signes de zodiaque:*

*Comment sont-ils?*

*Il naît...*

BELIER		
TAUREAU		
GEMEAUX		
POISSONS		
VIERGE		
CANCER		
VERSEAU		

---

SCORPION		
SAGITTAIRE		
LION		
CAPRICORNE		
BALANCE		

7. Vous êtes Clara/Ismaël, écrivez un courrier électronique à votre meilleur(e) ami(e) afin de lui annoncer votre mariage. Exprimez votre joie, décrivez Ismaël/Clara et expliquez pourquoi c'est l'homme/femme idéal, votre âme sœur.

8. Vous allez voir un programme télévisé intitulé *Love and Bluff*. Vous pouvez le visionner sur le site :

<<http://videos.tf1.fr/love-and-bluff/love-bluff-qui-de-nous-3-episode-6-4477659.html>>

Répondez aux questions et complétez la grille avec les adjectifs que vous connaissez et comprenez.

- Quel est le défi (le challenge) de ce programme ?
- Qui est en couple avec une femme ?
- Qui est célibataire ?
- Qui est en couple avec un homme ?
- Qui pensez-vous est l'homme idéal pour Audrey ?

### **Audrey**

1. Où habite-elle ?
2. Quel âge a-t-elle ?
3. Quelle est sa profession ?
4. Qu'est-ce qu'elle recherche ?
5. Quelle est sa personnalité ?
6. Quel est son homme idéal/son âme sœur ?

### **Daouda**

1. Quel âge a-t-il ?
2. Qu'est-ce qu'il fait comme études ?
3. Qu'est-ce que Daouda pense d'Audrey ?
4. Qu'est-ce qu'Audrey pense de Daouda ?

**Paolo**

1. D'où vient-il ?
2. Qu'est-ce qu'il fait ?
3. Où habite-il ?
4. Est-ce qu'il aime Audrey ?
5. Est-ce qu'Audrey aime Paolo ?

**Pascal**

1. Quel est son métier ?
2. Comment trouvez-vous Pascal ?

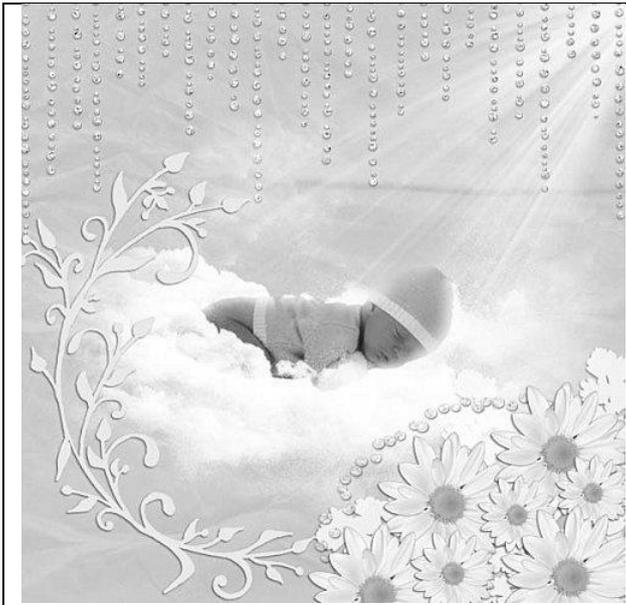
Description	Audrey	Daouda	Paolo	Pascal
<b>Physique</b>				
<b>Personnalité</b>				
<b>État civil</b>				
<b>Relations</b>				
<b>Profession</b>				

9. Cherchez les conséquences de ces faits :

- Exemple : *En France les cas de divorce ont augmenté, alors les Français....*

En France	alors	Les Français
- <b>ont augmenté</b> les cas de divorce		se marient de plus en plus tard
- <b>a augmenté</b> le chômage		se forment plus de couples mixtes
- <b>a augmenté</b> la population immigrante		préfèrent le PACS
- <b>a augmenté</b> la population maghrébine		ont beaucoup de mariages mixtes
- <b>a augmenté</b> le nombre de mariages civils		sont laïques

10. En France, lorsqu'une femme a un bébé on ne fait pas de *baby shower*, qu'en pensez-vous ? En France, la tradition d'annoncer les naissances et les mariages existe (les *faire-part*). Complétez le faire-part de naissance suivant avec le nom du couple du film et le nom et prénom de leur bébé :

	M. _____ et Mme _____ sont très heureux de vous faire part de la naissance de _____ _____ Le 3 Mai 2007
--	---

11. Lisez l'opinion du réalisateur sur le film. Avec *Mauvaise foi*, le réalisateur Roschdy Zem veut s'éloigner des clichés :

« J'ai voulu qu'Ismaël sorte des clichés des personnages arabes au cinéma. C'est pourquoi j'en ai fait un professeur de musique, passionné de jazz [...] On parle de plus en plus de religion aujourd'hui. Les acteurs, les chanteurs ou les sportifs parlent davantage de leur foi que de leur activité. Surtout, chacun se vante d'avoir une religion qui prône la tolérance et la paix, mais, quand on regarde de plus près, cette tolérance est assez limitée. [...] Et puis j'en ai assez

<sup>8</sup>Image extraite de <<http://a32.idata.over-blog.com/500x500/1/84/74/61//PSODIE--jungle-boogie--photo-ANNE-GEDDES.jpg>>

*de l'amalgame ! Aujourd'hui, l'Islam dont on parle, c'est celui des pays qui souffrent : le Pakistan, l'Irak, la Palestine. Quand il y a souffrance, on tombe dans l'extrême. L'Islam dont j'ai voulu parler dans mon film, celui de la deuxième génération d'immigrés, est simplement spirituel. C'est celui-là qu'on a voulu montrer. De même [...] [les personnages juifs du film] sont Français avant d'être Juifs et ne sont pas dans des pratiques excessives. J'ai fait de même avec les Musulmans ».*<sup>9</sup>

- a. Comment est-ce que le réalisateur a voulu présenter l'Islam et le Judaïsme dans le film?
  - b. Est-ce que la religion est un sujet dont on parle de plus en plus actuellement ? Qui en parle ?
  - c. Pourquoi les conversations sur l'Islam tombent souvent dans l'extrême ?
  - d. Est-ce que les personnages du film suivent des pratiques excessives de leur religion ?
  - e. Quels clichés sont associés aux juifs ou musulmans d'après vous ?
12. Connaissez-vous le conflit israélo-palestinien ? Cherchez des informations sur Internet et répondez brièvement à ces questions.
- a. Pourquoi il y a-t-il eu un mouvement d'immigration des Juifs vers la Palestine ?
  - b. Depuis quand l'état d'Israël occupe-t-il des territoires palestiniens ?
  - c. Aujourd'hui quels obstacles bloquent le processus de paix ?
13. Quelle était votre opinion sur les personnages de confession juive et musulmane avant le film ? Un changement s'est-il opéré après le visionnement des extraits ?
14. Trouvez l'expression de joie ou de tristesse qui correspond à chaque situation du film :
- Clara vient de découvrir qu'elle est enceinte \_\_\_\_\_
  - La mère de Clara apprend que Clara est enceinte d'Ismaël \_\_\_\_\_
  - Clara et Ismaël se disputent et se séparent \_\_\_\_\_
  - Clara décide de ne pas avoir le bébé \_\_\_\_\_
  - La mère de Clara et la mère d'Ismaël deviennent grand-mères \_\_\_\_\_
  - Elles s'entendent très bien malgré leurs différences religieuses \_\_\_\_\_
15. Est-ce que vous avez aimé le film ? Complétez le tableau suivant :

<sup>9</sup> Avis du réalisateur extrait de: <[http://www.allocine.fr/film/anecdote\\_gen\\_cfilm=109177.html](http://www.allocine.fr/film/anecdote_gen_cfilm=109177.html)>

*Mauvaise foi*  
Un film de Abdellatif Kechiche

L'intrigue	Très bien	Moyen	Sans intérêt particulier
Les personnages	Très bien	Moyen	Sans intérêt particulier
Les costumes	Très bien	Moyen	Sans intérêt particulier
Le décor	Très bien	Moyen	Sans intérêt particulier
Les effets spéciaux	Très bien	Moyen	Sans intérêt particulier
La musique	Très bien	Moyen	Sans intérêt particulier
Le montage	Très bien	Moyen	Sans intérêt particulier
Le film en général	Très bien	Moyen	Sans intérêt particulier

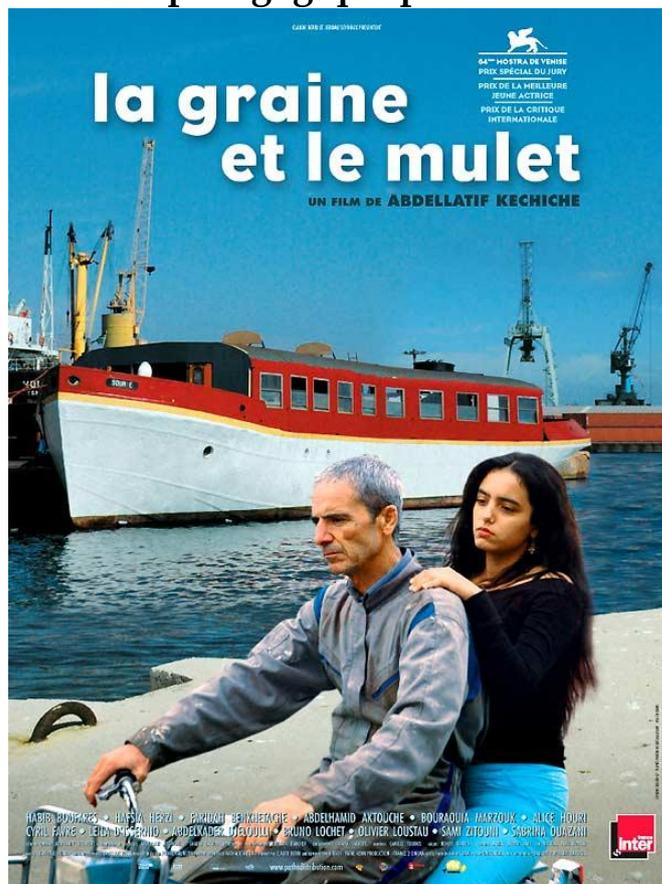
16. Quels sont vos impressions sur le film ?

- J'ai beaucoup ri,
- Le film marie très bien l'humour et la gravité,
- C'est un film bouleversant, plein d'émotion,
- Il y a des images superbes,
- Les dialogues sont brillants,
- J'aime particulièrement le moment où,
- Il y a une image qui m'a marquée, c'est celle de...
- J'ai aimé, J'ai adoré/J'ai trouvé intéressant,
- J'ai détesté, Je n'ai pas compris le sujet...





## Fiche pédagogique pour le Film



### Présentation du Film

#### *Fiche technique*

Réalisateur : Abdellatif Kechiche

Acteurs : Habib Boufares, Hafsia Herzi, Farida Benkhetache, Abdelhamid Aktouche, Bouraouïa Marzouk

Durée : 2h30 min

Genre : comédie dramatique

Date de sortie : 12 Décembre 2007

Film : France



## Prix

César du meilleur film 2008

César du meilleur réalisateur – Abdellatif Kechiche

César du meilleure espoir féminin – Hafsia Herzi

César du meilleur scénario original

## Scénario

Monsieur Beiji, la soixantaine, travaille sur un chantier naval du port de Sète et se retrouve au chômage. Père de famille divorcé, il vit avec la patronne d'un hôtel et sa fille, Rym, mais reste très lié à ses enfants et à son ex-épouse malgré les tensions et les difficultés financières. Avec son indemnité de licenciement, il envisage d'ouvrir un restaurant sur un vieux bateau. Ce projet nécessitera l'aide de son ancienne et de sa nouvelle famille ainsi que de ses amis. Ce projet, symbole d'une vie meilleure va peu à peu les réunir tous et leur rêve va bientôt voir le jour... Ou, presque...<sup>1</sup>

## Avis du réalisateur

*Le milieu dépeint est celui auquel j'appartiens, donc je suis affectivement très impliqué, et d'autre part, parce que c'est aussi en réaction à des schémas encore trop souvent réducteurs, que je voulais représenter cette famille de " Français-Arabs " dans sa complexité, et investir dans l'ouverture d'un restaurant familial, donc tournée vers un avenir qui ne soit pas forcément synonyme de la négation de sa propre singularité.<sup>2</sup>*

## Contexte

### L'immigration

La France accueille principalement des immigrés européens, africains et asiatiques pour des raisons politiques (asile des réfugiés), économiques (contribution à la main-d'œuvre), professionnelles (le travail ou les études de longue durée) et démographiques (accroissement du taux de natalité). Il y a d'importantes communautés d'origine espagnole, italienne et portugaise et de nombreux immigrés originaires des anciennes colonies françaises –du Maghreb en particulier.

Le Maghreb est le nom donné à l'ensemble des pays de l'Afrique du Nord (le Maroc, l'Algérie et la Tunisie). La plus importante communauté immigrée vivant en France vient d'Algérie dont les citoyens avaient le statut de citoyens français avant l'indépendance de ce pays en 1962.

<sup>1</sup><[http://www.allocine.fr/film/fichefilm\\_gen\\_cfilm=61185.html](http://www.allocine.fr/film/fichefilm_gen_cfilm=61185.html)>

<[http://fr.wikipedia.org/wiki/La\\_Graine\\_et\\_le\\_Mulet](http://fr.wikipedia.org/wiki/La_Graine_et_le_Mulet)>

<sup>2</sup><[http://www.allocine.fr/film/anecdote\\_gen\\_cfilm=61185.html](http://www.allocine.fr/film/anecdote_gen_cfilm=61185.html)>

De nombreux maghrébins sont venus en France après 1945 pour y travailler. Ils ont accepté des emplois d’ouvriers non qualifiés, emplois pénibles et souvent rétribués au SMIC (Salaire Minimum Interprofessionnel de Croissance). Les enfants de ces travailleurs immigrés sont nés, ont grandi et ont été scolarisés en France. D’un point de vue linguistique et culturel ces jeunes sont Français. Ils parlent mal l’arabe et ils n’ont jamais vécu dans un pays du Maghreb. Ces Beurs et Beurettes ne sont à l’aise ni dans un contexte culturel français ni dans leur contexte familial.

L’intégration dans la société française est quelquefois difficile pour les immigrés qui habitent souvent les quartiers défavorisés où frappent des taux élevés de pauvreté, de chômage, de délinquance et de violence. Les immigrés souffrent souvent d’un manque d’instruction et de formation professionnelle et sont souvent victimes de comportements xénophobes.

Les Français de leur côté ont peur de perdre leur identité culturelle face à une population d’étrangers dont la natalité est beaucoup plus forte que la leur (les étrangers représentent plus de 10 pour cent de la population en France). Les Français sont aussi peu rassurés par le fait que l’Islam est la deuxième religion de France. Ce contexte crée parfois des conditions hostiles qui rendent la vie de ces immigrés beaucoup plus difficile.

Bien que l’immigration soit une source d’instabilité en France, les Français bénéficient de la diversité culturelle (art, musique, cuisine, etc.) apporté par les immigrés.<sup>3</sup>

## Thèmes

Gastronomie, la vie de l’immigrant en France

## Objectifs

Objectifs communicatifs :

- compréhension orale
  - comprendre le sens de certaines expressions utilisées liées aux habitudes alimentaires
  - reconnaître les ingrédients du couscous au poisson
  - se familiariser avec les mots arabes mélangés dans la conversation en français
- compréhension écrite
  - comprendre des mots nouveaux par le contexte
  - repérer les verbes principaux dans une recette
  - classer des informations de façon claire et personnelle

<sup>3</sup> CONDITTO, Kerri (2007: 314). *Cinéphile. French language and culture through film*, Newburyport, MA, Focus.

- expression orale et écrite :
  - exprimer une opinion
  - formuler des arguments et les prouver par des exemples du document

Objectifs linguistiques :

- développer le champ lexical de la nourriture
- connaître les formes des articles partitifs
- lire et écrire une recette
- comprendre le vocabulaire familier d'après le contexte
- se familiariser avec les termes affectueux

Objectifs interculturels :

- connaître les difficultés des immigrants en France
- se familiariser avec les traditions des immigrants : leur gastronomie comme reflet de leur culture, élément d'union avec leur pays d'origine
- parler des habitudes alimentaires
- analyser les différentes manières de saluer en France : la bise, la poignée de mains
- différencier les contextes formels des contextes informels
- se familiariser avec les gestes culturels (emblèmes) afin d'éviter les malentendus avec les natifs

Objectifs finaux :

- comprendre les idées principales et se forger une opinion spontanée en rapport avec le film
- synthétiser le contenu du film et en faire un compte rendu
- être disposé à s'ouvrir à l'expérience esthétique (le cinéma français)
- consulter indépendamment les ressources traditionnelles et électroniques
- reconnaître la spécificité de la culture de l'Autre
- apprendre à observer, comprendre et respecter les modes de communication des autres cultures

**Destinataires**

Étudiants en niveau intermédiaire (B1)

### Activités avant de voir le film

#### 1. Connaissez-vous le Maghreb ?

- Le pays du Maghreb qui a le plus d'immigrés en France est \_\_\_\_\_.
  - a. le Maroc
  - b. la Tunisie
  - c. l'Algérie
- La capitale de la Tunisie est \_\_\_\_\_.
  - a. Oran
  - b. Rabat
  - c. Tunis
- La capitale de l'Algérie est \_\_\_\_\_.
  - a. Tanger
  - b. Alger
  - c. Agadir
- La capitale du Maroc est \_\_\_\_\_.
  - a. Casablanca
  - b. Marrakech
  - c. Rabat
- Un « Beur » est un Français \_\_\_\_\_.
  - a. né au Maghreb
  - b. dont les parents viennent du Maghreb
- En France les banlieues sont souvent \_\_\_\_\_.
  - a. des endroits chic où vivent des gens assez aisés
  - b. des endroits pauvres où des gens se sentent souvent exclus de la société

#### 2. Enquête sur vos habitudes alimentaires<sup>4</sup> :

##### 1- Vous arrive-t-il de faire la cuisine ?

Jamais/de temps en temps pour les repas quotidiens/de temps en temps pour les repas festifs/très souvent

##### 2- Vous arrive-t-il de faire des courses ?

Jamais/de temps en temps/très souvent

##### 3- Pour vous un vrai petit déjeuner doit comprendre ?

---

<sup>4</sup> Adapté de POULAIN, Jean-Pierre (2002). *Manger aujourd'hui*, Toulouse, Éditions Privat.

- Infusion, café, thé,
- Lait et boissons à base de lait chocolaté
- Fruit ou jus de fruits
- Autre boisson
- Tartine (pain et ou biscottes)
- Viennoiserie (croissant, pain au chocolat, pain aux raisins, croissant aux amandes)
- Yaourt
- Fromage
- Beurre
- Margarine
- Confiture
- Complément sucré (céréales, muesli)
- Complément salé (œufs, charcuterie)
- Autres

4- Pour vous un vrai déjeuner, c'est... ?

- Entrée+plat garni+fromage+dessert
- Entrée+plat garni+dessert
- Entrée+plat garni
- Plat garni+dessert
- Grosse entrée (salade composée) + dessert
- Plat garni unique ou une pizza ou des pâtes
- Entrée+dessert
- Autres

5- Pour vous, un vrai dîner ?

- Entrée+plat garni+fromage+dessert
- Entrée+plat garni+dessert
- Entrée+plat garni
- Plat garni+dessert
- Grosse entrée (salade composée) + dessert
- Plat garni unique ou une pizza ou des pâtes
- Entrée+dessert
- autres

6- Quand avez-vous mangé ou bu quelque chose ? Quel type de consommation alimentaire était-ce ?, À quel endroit ?, Étiez-vous seul ou accompagné ?

7- Pouvez-vous préciser la composition de votre déjeuner ou de votre dîner ?

- pain, boisson, hors-d'œuvre, grosse entrée, plat, garniture, yaourt, fromage, dessert lacté, dessert sauf fruit, fruit, sandwich

- 8- Quels sont selon vous les 3 aliments essentiels ?
- 9- Selon vous, quels sont les aliments ou produits alimentaires dont il faut limiter la consommation pour ne pas grossir ? Citez en 3. Et pour être en bonne santé ?
- 10- Si je vous dis « fromage » quels sont les premiers mots qui vous viennent à l'esprit ?
- 11- Vos parents vous ont-ils obligé à manger certains aliments ? Lesquels ?
- 12- Quels plats appartenant à d'autres cultures avez-vous goûtés ?
- 13- Parmi ces aliments vous aimez ou pas ? anchois, chips, chocolat au lait, citron, coca, gâteaux apéritifs, jambon cru, meringue, miel, orange, pamplemousse, cornichons.

### Les extraits du film



#### Extrait n°1 « L'arrivée des invités » (0 :27 :29-0 :29 :27)

1. Qu'est-ce que les invités apportent à leur arrivée ? Qu'est-ce que l'on dit lorsque l'on offre un cadeau ?
  - Voilà \_\_\_\_\_ pour vous/J'ai apporté \_\_\_\_\_ pour vous.
  - Vraiment, c'est trop gentil !/Oh ! Mais il ne fallait pas !

En France, si vous êtes invité à manger en famille, il est normal d'apporter un petit cadeau pour l'hôtesse. Vous pouvez apporter :

- des fleurs dans tous les cas
- du vin si vous connaissez bien vos hôtes
- des bonbons ou des chocolats s'il y a des enfants.

2. Comment dit-on bonjour à la famille et aux amis en France ? et dans un contexte formel ? Lisez le texte<sup>5</sup> suivant et répondez aux questions :

<sup>5</sup> Adapté du texte de MAUCHAMP (1996 : 143-144). *Les Français. Mentalités et comportements*, Paris, Clé International.

« Quand on salue en France, lors des présentations, ou avec les personnes que l'on ne connaît pas ou avec lesquelles on a seulement des relations formelles ou professionnelles on donne une poignée de mains en regardant la personne dans les yeux. Dans un cadre familial, jeune ou convivial on fait la bise soit entre hommes et femmes, soit entre femmes, voire des hommes frères ou vieux amis ou père et fils. Les hommes entre eux se donnent aussi une poignée de mains.

Généralement on fait deux bises, mais dans certaines régions on peut en faire trois, voire quatre. Normalement, on est plus démonstratif au sud. On s'embrasse beaucoup, non seulement entre personnes de la même famille, entre amis, mais dès que l'on se connaît un peu, parfois même entre collègues. On s'embrasse à chaque fois que l'on se dit bonjour ou au revoir, deux fois, parfois trois ou quatre ».

- Combien de bises fait-on normalement ?
- Lorsque l'on dit bonjour qui embrasse-t-on ?
- Est-ce que les hommes s'embrassent aussi ?
- À quel moment fait-on la bise ?

3. Complétez la grille avec les expressions et actions qui conviennent à un contexte formel et informel :

Faire la bise ; se donner une poignée de mains ; *Salut, comment ça va ? ; Bonjour Monsieur/Madame, comment allez-vous ? ; vouvoyer, tutoyer ; se serrer la main ; s'embrasser*

Cadre familial, jeune ou convivial	Cadre professionnel, formel
	

4. Regardez la vidéo suivante « La bise en France » et répondez aux questions suivantes : <<http://www.youtube.com/watch?v=b9m0OE0z8&feature=related>>
5. Combien de bises fait-on à Paris ?
6. Est-ce que toutes les régions françaises font le même nombre de bises ?
7. Lorsque l'on arrive à une fête en France est-ce que l'on embrasse tous nos amis ?
8. Comment salue-t-on en Allemagne ? Est-ce que les étudiants allemands en échange ont des problèmes pour faire la bise en France ?
9. Quels termes affectueux emploie-t-on dans cette séquence ? En connaissez-vous d'autres ? Essayez de classer les termes suivants dans les catégories qui conviennent :

*Poussin, chatte, chaton, chou, princesse, puce, canard, biche, chérie, ange, chéri, cœur, trésor, poupée, bichon, lapinou*

Genre	Animal	Personne	Nourriture	Autre
Masculin				
Féminin				



**Extrait n°2 « Repas en famille le dimanche » (0 :35 :06-0 :39 :28)**

Voici un repas d'une famille maghrébine. Essayez de répondre aux questions suivantes :

1. Qu'est-ce qu'ils mangent comme plat typique ?
2. Qui prépare le repas ? Qui déjeune ?
3. À quelle heure déjeune-t-on en France ?
4. Mettez en ordre les expressions suivantes:
  - Qu'est-ce que vous voulez boire ?
  - Servez-vous.
  - Encore un peu de couscous ? Oui, avec plaisir. C'est délicieux.
  - Pourriez-vous me passer le sel, s'il vous plaît ?
  - Vous voulez passer à table ?
5. Quels sont les ingrédients du couscous ? Choisissez ceux qui correspondent dans la liste ci-dessous:
 

du pain	du poisson	de la sauce
des pommes de terre	des oignons	de la viande
des légumes	des haricots verts	du beurre
des tomates	de la semoule	des pâtes
6. Voici la recette du couscous au mullet. Essayez de déterminer la signification des mots soulignés dans la recette<sup>6</sup> suivante.

<sup>6</sup>Adapté du site : <<http://www.saveursdumonde.net/recettes/couscous-poisson/>>

### *Le couscous au mullet*



#### Ingrédients

##### **Pour 4 à 6 personnes**

- 500 g de semoule fine
- 1 kg de mullet
- 5-6 oignons moyens
- Une belle courge jaune
- 2 gousses d'ail
- Poivrons verts et rouges doux ou forts
- Une petite boîte de concentré de tomates
- 1 cuillère à café d'harissa
- 1 cuillère à soupe de cumin
- 1 cuillère à café de paprika
- 1 cuillère à café de smen ou à défaut de beurre
- Poivre et sel
- Huile d'olive

## Préparation

1. Épicer les tranches de poisson avec du sel, du poivre, la moitié du cumin et du paprika.
  2. Laisser mariner le poisson au frigo au moins une heure avant.
  3. Hacher 1 oignon finement ; éplucher le reste des oignons et les garder entiers.
  4. Écraser les gousses d'ail.
  5. Éplucher et couper en gros quartiers la courge.
  6. Verser un peu d'eau dans la pâte de tomate, l'harissa et le reste du paprika et du cumin.
  7. Ajouter l'ail écrasé.
  8. Chauffer à feu moyen 4 bonnes cuillères d'huile d'olive dans le bas du couscoussier.
  9. Faire cuire l'oignon haché dans une poêle.
  10. Ajouter le concentré de tomate et 1 litre d'eau dans la poêle, saler et augmenter le feu.
  11. Mélanger la semoule avec 2 cuillères à soupe d'huile d'olive et une pincée de sel.
  12. Humidifier la semoule avec un peu d'eau tiède jusqu'à ce qu'elle augmente de volume.
  13. Réduire le feu.
  14. Ajouter les légumes (oignons entiers, courge, un poivron rouge ou deux).
  15. Placer la semoule dans la partie haute du couscoussier au dessus de la sauce.
  16. Ajouter les tranches de poisson.
  17. Sortir les ingrédients cuits et les réserver au chaud.
  18. Mettre la semoule dans un récipient rond.
  19. Mélanger la semoule avec un peu de smen ou de beurre avant d'ajouter la sauce.
  20. Laisser reposer 5 à 10 minutes.
  21. Couvrir le couscous avec les légumes, les tranches de poisson et les poivrons frits.
- 
10. Quels ingrédients faut-il pour le couscous au poisson ?
  11. Est-ce une recette facile ou difficile ?
  12. Comment nomme-t-on l'action d'unir des ingrédients ?
  13. Comment nomme-t-on l'action de mettre des ingrédients en plus ?
  14. Comment nomme-t-on l'action d'enlever la peau d'un légume ou d'un fruit ?
  15. Comment nomme-t-on l'action de couper en petits morceaux ?
- 
7. Préparez la recette ci-dessus. Combien de temps avez-vous passé à faire la recette ? Est-ce une bonne recette ? Pourquoi ou pourquoi pas ?
  8. Avez-vous une recette préférée ? Écrivez-la en suivant les instructions suivantes :

---

**Rédiger une recette**

Laver, éplucher, couper, ajouter, mélanger, verser, frire, faire cuire, mettre au four, etc.

*D'abord tu épluches....Ensuite, tu coupes...Puis, tu verses...Après...Enfin...*

---

9. Laquelle de ces formules emploie-t-on pour dire que l'on apprécie le repas dans cet extrait ?
- C'est délicieux
  - On se régale
  - J'adore ce plat
  - Bravo ! c'est très bon
  - Franchement c'est trop bon
10. En quoi leurs habitudes à table diffèrent des vôtres ?
11. Parmi les plats ci-dessous, précisez les plats d'origine étrangère et recherchez une recette sur Internet, faites la liste des ingrédients et les actions nécessaires pour la préparation :

Le coq au vin, la quiche lorraine, le cassoulet, la ratatouille, le kefta grillé, la choucroute



**Extrait n°3 « De petits mots arabes » (0 :39 :10 -0 :42 :55)**

- Qui essaye de prononcer quelques mots arabes ?
- Comment dit-on « bon appétit » en arabe ?
- Choisissez l'option correcte. Lilia et Mario forment :
 

- Un mariage mixte	une famille recomposée
- Un PACS	un mariage français-arabe
- Est-ce que les enfants de Lilia et Mario comprennent l'arabe ? Et Mario ?
- Quand est-ce que Lilia parle arabe chez elle ?
- Comment dit-on « Je t'aime » en arabe ?
 

- anmout aâlik ...
- anhabek hata lahbel .
- habib ti n'habek
- gelbi ouelah qalbi
- Ya ra mabib



**Extrait n°4 « Rentre au bled ! » (0 :45 :30-0 :53 :38)**

1. Qu'est-ce qu'un *bled* ?
  - a. Une maison
  - b. un village en Afrique du Nord
  - c. un village en France
2. Qu'est-ce qu'un *taudis* ?
  - a. Une petite chambre
  - b. un logement sale et pauvre
  - c. un hôtel bon marché
3. Quels prénoms sont cités dans cette séquence ?
4. Qu'est-ce que Rym pense du couscous ?
5. Ce film est un hommage à la génération immigrée des « pères », qui sont venus en France pour travailler et qui se sont sacrifiés pour leurs enfants. Pensez-vous que c'est juste que les enfants de Slimane veulent son retour au bled ?
6. Quels arguments trouvent-ils pour le faire rentrer au bled ?
7. Est-ce que Rym est d'accord ? Que pense-t-elle des enfants de Slimane ?



**Extrait n°5 « Les commérages » (01 :11 :26-01 :18 :53)**

Dans cette séquence les amis de Slimane parlent de son projet d'ouverture d'un restaurant sur un bateau. Ils critiquent la décision de leur ami tout en offrant leur aide à la réparation du bateau ou la contribution musicale lors de la soirée où Slimane va inviter des gens influents afin qu'ils l'aident à financer son restaurant.

1. Essayez de trouver la signification des mots suivants d'après le contexte :
  - « Elle a *piqué sa crise* parce que Slimane va ouvrir un restaurant sur un vieux bateau et son ex femme va cuisiner ».
  - « Il va faire un restaurant sur un vieux bateau ? mais il est *tombé sur la tête* ? Franchement, entre nous eh ? ».
  - « Pour réparer un bateau comme ça il faut des *sous*, c'est pas facile eh ? il en faut, c'est pas rien ».
  - « Mais il va sûrement *toucher quelque chose pour son licenciement* ».

- « Le restaurant : l'accueil, la cuisine, les horaires, c'est pas facile, c'est compliqué, c'est vrai. Mais attention il a ses deux enfants. Oh ses enfants ! C'est tous des *fainéants* ».
- « Ils se sont disputés. Elle a tout cassé, elle a tout *déglingué* ».
- « C'est une situation dramatique. C'est vraiment une *drôle* de situation ».
- « Entre nous, une fois on a goûté le couscous de Latifa. Il était immangeable, il était *nul*. On l'a mangé comme ça juste par amitié mais alors il était *nul*. Elle est gentille mais elle sait pas faire le couscous ».
- « Il a l'intention d'organiser une soirée pour *récolter* un peu de sous. Il invite les grosses têtes ».
- « Comme ils l'ont tout refusé : la banque, la douane, *machin*, les sous, les autorisations, il va organiser une grande grande soirée, il va inviter tous les gens du milieu, les *grosses têtes*, il va leur présenter bien le projet comme il faut pour leur montrer que c'est une bonne idée. Comme ça *inch'allah* ils investissent un peu. Comme ça il *lâche pas l'affaire* ».
- « *Tape la !* Je te respecte, la vérité ».
- « Du moment que ce n'est pas une mosquée le projet va être retenu. *Inch'allah*, faites une prière ».

Des gens influents ; spéciale ; cassé ; paresseux ; se fâcher ; fou ; recevoir des indemnités ; de l'argent ; si Dieu le veut ; abandonner, mauvais, petit coup amical donné avec la main ; chose

3. Qu'est-ce que les amis de Slimane critiquent de son projet ?
4. Êtes-vous d'accord avec les amis de Slimane ? Est-ce qu'il est tombé sur la tête pour décider d'ouvrir un restaurant à son âge (61ans) ?



5. Identifiez les gestes suivants :



a. Geste pour signifier l'argent

b. Geste pour signifier la prière

- Voici d'autres gestes<sup>7</sup> typiquement français. Regardez les images suivantes sur la Présentation Powerpoint et puis reliez le geste à l'expression correspondante :

<sup>7</sup> LEE NOSTRAND, Howard ; NOSTRAND, Frances B. ; IMBERTON-HUNT, Claudette (1988). *Savoir vivre en français. Culture et communications*, USA, John Wiley.

*Le français dans le monde* n°362 (Mars-Avril 2006) *Cultures urbaines*, « Enseigner les gestes culturels » (page 73).



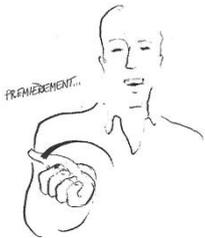
1.



2.



3.



4.



5.



6.



7.



8.



9.



10.



11.



12.



13.



14.



15.



16.



17.

18.



19.



1. \_\_\_\_\_ a. La barbe ! C'est rasoir ! (Il nous fatigue/ c'est ennuyeux)
2. \_\_\_\_\_ b. Pourvu que ça marche !
3. \_\_\_\_\_ c. Formidable ! C'est extra ! Bravo ! Excellent ! Super !
4. \_\_\_\_\_ d. Mon œil ! (Je ne te crois pas)
5. \_\_\_\_\_ e. Parfait !
6. \_\_\_\_\_ f. C'est délicieux !
7. \_\_\_\_\_ g. Tais-toi ! La ferme !
8. \_\_\_\_\_ h. D'abord, puis, ensuite (un, deux, trois)
9. \_\_\_\_\_ i. Pas question ! Ah non, je ne suis pas d'accord !
10. \_\_\_\_\_ j. Il a un poil dans la main ! (Paresseux)
11. \_\_\_\_\_ k. Silence ! Chut !
12. \_\_\_\_\_ l. J'ai eu peur ! J'ai eu les boules !
13. \_\_\_\_\_ m. J'en ai marre ! J'en ai ras le bol ! (Je ne peux plus)
14. \_\_\_\_\_ n. Des clous ! Tintin ! (Tu exagères, je refuse)
15. \_\_\_\_\_ o. Il est gonflé ! Il est culotté ! (Il est impertinent, audace)
16. \_\_\_\_\_ p. Mais si ! Je vous assure !
17. \_\_\_\_\_ q. Ce n'est pas ma faute !
18. \_\_\_\_\_ r. Motus et bouche cousue (Tu me promets de ne rien dire)
19. \_\_\_\_\_ s. Il se les roule toute la journée, Il se tourne les pouces (Il ne travaille pas)

- Allez sur le site <<http://www.imagiers.net/www-imagiers/gestes/>> et regardez les vidéos qui correspondent à chaque geste. Ensuite, créez un dialogue où vous emploieriez un maximum des gestes avec les expressions correspondantes.



**Extrait n°6 « Où est le couscous ? » (01 :49 :07-01 :54 :17)**

1. Tout est prêt pour servir le couscous au poisson aux invités : les légumes, la sauce, le poisson, mais où est la semoule ?
2. Pourquoi est-ce que Majid est parti ?
3. Dans cet extrait comment exprime-t-on la certitude pour expliquer que la graine était dans le coffre ?

- C'est sûr
  - C'est certain
  - Je suis convaincu(e)
  - Je suis persuadé(e)
  - Sans doute
  - Il me semble bien
  - Je suis sûr(e) et certain(e)
  - Certainement !
  - Absolument !
4. Qui va préparer la graine à nouveau ?
  5. Que feriez-vous dans une situation pareille ?



#### Extrait n°7 « L'attente interminable » (02 :12 :36- fin du film)

1. Combien de temps doivent attendre les invités avant de savourer leur couscous ? Comment réagissent-ils à ce retard ?
2. Quelles explications donne-t-on pour expliquer le retard du dîner ?
3. Qu'est-ce que Rym décide de faire pour amuser les invités ? Qu'est-ce que sa mère fait en même temps? Et Slimane ?
4. Que pensez-vous de la fin du film ?

#### Activités après le visionnement

1. Quand vous organisez un piquenique, quels aliments apportez-vous ? Écoutez la chanson « Les cornichons » de Nino Ferrer et notez les aliments qui apparaissent et les aliments que vous aimeriez apporter :  
<<http://www.youtube.com/watch?v=Sj8inmOKSUG>>.  
Notez également les articles partitifs que nous employons avec les quantités indéfinies qui ne peuvent pas être comptées (*de la viande, de la crème, etc.*)

#### L'article partitif

	Singulier	Pluriel
Féminin	<i>de la, de l'</i>	<i>des</i>
Masculin	<i>du, de l'</i>	<i>des</i>

*Attention !*

La négation des partitifs est **PAS DE**

Qu'est-ce qu'ils apportent au piquenique?	OUI	NON	NOUS
Des cornichons			
De la moutarde			
Des oeufs durs			
Du poisson			
Du pain			
De la confiture			
Du poulet froid			
Des macarons			
Des gâteaux			
Du fromage			
Un tire-bouchon			
Un ouvre-bouteilles			
Des paquets			
Des vélos			
Des bouteilles			
Une radio			
Un téléphone portable			
Un parapluie			

2. Répondez aux questions suivantes. Attention aux articles partitifs :

- Manges-tu du poisson le matin ?
- Quels ingrédients mets-tu dans tes salades ?
- Met-on de la farine dans la mousse au chocolat ?
- Qu'est-ce que l'on met dans un couscous au mulet ?
- Prends-tu de la bière au petit-déjeuner ? Qu'est-ce que tu prends ?
- Mets-tu du lait dans ton café ?
- Quelles boissons aimes-tu prendre le matin ? et le soir ?

3. Révisez le vocabulaire de la nourriture à l'aide des liens suivants :

<[http://www.edu365.cat/eso/muds/frances/boire\\_manger/index2.htm](http://www.edu365.cat/eso/muds/frances/boire_manger/index2.htm)>

et <<http://personales.ya.com/inbose/exercices/Repas-restaurant/lexiquerepas.htm>>

4. Maintenant complétez la recette suivante avec le vocabulaire et les articles partitifs nécessaires :

### Recette du couscous au poisson

Pour faire un couscous au poisson il faut \_\_\_\_\_  \_\_\_\_\_ , \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  et \_\_\_\_\_ 

comme par exemple : \_\_\_\_\_  \_\_\_\_\_  \_\_\_\_\_  \_\_\_\_\_ ,

\_\_\_\_\_  et \_\_\_\_\_  . Puis, pour la sauce il faut

\_\_\_\_\_  \_\_\_\_\_ , \_\_\_\_\_  et \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  . Enfin, pour épicer le couscous, il faut ajouter \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  \_\_\_\_\_  \_\_\_\_\_ , \_\_\_\_\_  \_\_\_\_\_ , \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  et \_\_\_\_\_ 

5. Imaginez que vous participez à l'organisation du dîner sur le bateau. Préparez une invitation pour les autres élèves et leurs parents.

Vous devez préciser :

- la nature de l'activité
- la date
- l'horaire
- le lieu
- à qui s'adresser pour les renseignements nécessaires
- où s'inscrire
- le menu

6. Comme vous l'avez remarqué Monsieur Beiji vit dans un village où les cultures se confondent. Cette diversité crée des tensions pour la population locale qui reproche à leur voisin d'être un étranger. Lisez le pamphlet suivant et trouvez d'autres éléments présents dans votre vie (5 minimum) qui ne sont pas originaires de votre pays.

	Objet	Pays
Ton/ta/tes	_____	est/sont _____

Ton scooter est japonais  
Ta pizza est italienne  
Ton couscous est royal  
Ta démocratie est grecque  
Ton café est brésilien  
Ton thé à la menthe est marocain  
Ta montre est suisse  
Ta chemise est hawaïenne  
Tes meilleurs joueurs sont des  
africains  
Ton baladeur est coréen  
Ta merguez est algérienne  
Tes vacances sont turques,  
Tunisiennes ou Marocaines  
Tes chiffres sont arabes  
Ton écriture est latine  
Et ...! Et...!

ET TU REPROCHES A TON  
VOISIN  
D'ÊTRE  
UN ETRANGER

7. À l'aide des images suivantes reconstruisez l'histoire de « La graine et le mulet » en employant le passé composé, des gestes avec leurs expressions correspondantes et les connecteurs :

- D'abord,
- Alors,
- Après,
- Et après,
- Ensuite,
- Et,
- Puis,
- Et puis,
- Enfin,
- Finalement,



## Fiche pédagogique pour le Film



### Présentation du film

*Fiche technique*

Réalisateur : Alain Chabat

Acteurs : Christian Clavier, Gérard Depardieu, Jamel Debbouze, Alain Chabat,  
Monica Belluci, Gérard Darmon, Edouard Bauer, Noémi Lenoir

Durée : 107 min

Genre : comédie parodique

Date de sortie : Janvier 2002

Film : France

**Prix :** César 2003 des meilleurs costumes pour Philippe Guillotel

**Nominations :** Trois nominations aux Césars : meilleur décor pour Hoang Thanh At ; meilleur second rôle pour Gérard Darmon et Jamel Debbouze



**Synopsis :** Pendant l'une de leurs nombreuses querelles amoureuses, César défie Cléopâtre : si elle réussit en trois mois à construire un somptueux palais, alors l'empereur de Rome concédera que le peuple égyptien est bien le plus grand de tous les peuples. La Reine choisit donc l'architecte Numerobis pour mettre en chantier ce projet, mais s'il échoue, il sera jeté aux crocodiles. Afin de mener à bien sa mission, Numerobis demande de l'aide à ses vieux amis gaulois, Panoramix, Astérix et Obélix. Mais ils devront faire face à Amonbofis, un architecte jaloux du fait que Cléopâtre ne l'a pas choisi...<sup>1</sup>

## Contexte

### L'importance de la « B.D » en France<sup>2</sup>

La bande dessinée (B.D) est apparue il y a plus de cent ans (vers 1827) et contribue au développement de la créativité à notre époque et à l'art en général. Souvent il y a une collaboration entre artistes où le scénariste et l'illustrateur travaillent ensemble pour l'élaboration d'une histoire en images.

En France on prend la B.D au sérieux. Les maisons d'édition françaises vendent actuellement environ 3 millions de B.D pour adultes et 8 millions de B.D jeunes par an.

Parmi les genres de B.D on trouve des œuvres littéraires, policières, western, ce dernier étant dominé par Lucky Luke, personnage créé en 1946 par le Belge, Morris ; science fiction ; satire sociale ; récits historiques réels ou imaginaires tels que les 31 albums d'*Astérix le Gaulois*, des Français René Goscinny et Albert Uderzo ; et les récits d'aventures comme *Tintin*, créée par le Belge, Hergé.

<sup>1</sup> <[http://www.linternaute.com/cinema/film/279/asterix\\_et\\_obelix\\_mission\\_cleopatre.shtml](http://www.linternaute.com/cinema/film/279/asterix_et_obelix_mission_cleopatre.shtml)>(trouvé le 12 Janvier 2009)

<sup>2</sup> Texte adapté de « La bande dessinée en France » ONGE, Susan et ONGE, Ronald (2011 : 158). *Interaction*, Heinle Cengage Learning, Boston Interaction.

En ce qui concerne les auteurs de B.D pour adultes on peut citer Wolinski, Cabu et Claire Brétecher qui se caractérisent par leur témoignage satirique sur les réalités de la vie contemporaine.

Chez les adultes, la lecture des albums de bandes dessinées augmente en fonction du niveau d'instruction.

### Objectifs

#### Objectifs communicatifs

- compréhension orale des extraits vidéo
- compréhension écrite
  - comprendre des mots nouveaux par le contexte
  - repérer les idées principales dans un texte
  - classer des informations de façon claire et personnelle
- expression orale et écrite
  - exprimer une opinion
  - créer des situations de manière compilatoire de contenus étudiés (pronoms et contenu thématique de la B.D et des extraits de films)
  - production écrite de dialogues courts

#### Objectifs linguistiques

- développer le champ lexical de la B.D
- pratiquer les pronoms compléments et les pronoms accentués en rapport avec le film et la B.D
- présenter de l'*input* pour les pronoms relatifs

#### Objectifs interculturels

- familiarisation avec la bande dessinée *Astérix et Obélix* et *Tintin*
- découvrir son adaptation au cinéma
- analyser et donner son opinion sur une sélection de stéréotypes présents dans ces bandes dessinées
- analyser une série d'allusions culturelles dans les B.D et les films
- réfléchir à la notion de savoir-vivre

#### Objectifs finaux

- repérage de textes authentiques sur le net et lecture de bandes dessinées
- repérage de thèmes parodiés dans les adaptations cinématographiques
- ouverture à l'expérience esthétique du cinéma français, à la lecture de B.D et à leur aspect comique

- reconnaissance des allusions culturelles liées à la société française/francophone et capacité de repérage des stéréotypes
- création de sa propre B.D en tenant compte du contenu appris

**Destinataires :** Étudiants en B1

Vocabulaire important :

- Lisez les définitions suivantes et identifiez-les à la page 465 par exemple :

**une B.D** : bande dessinée.

**une planche** : page entière de B.D., composée de plusieurs bandes.

**une bande** : (aussi appelée un "strip") succession horizontale de plusieurs images.

**une vignette** : (aussi appelée une case) image d'une bande dessinée délimitée par un cadre.

**une bulle** : forme variable qui, dans une vignette, contient les dialogues ou pensées des personnages reproduits au style direct.

**un appendice** relié au personnage : permet d'identifier le locuteur. Il prend la forme d'une flèche pour les dialogues et de petits cercles pour les pensées.

**un cartouche** : encadré rectangulaire contenant des éléments narratifs et descriptifs assumés par le narrateur, également appelés « commentaires ».

## LES PRONOMS COMPLEMENTS

Il existe plusieurs pronoms compléments qui servent à éviter des répétitions redondantes des compléments. Les pronoms se placent avant le verbe, sauf à l'impératif affirmatif où le pronom est placé après le verbe.

- Noms des choses et des personnes définis : Réponse à la question **quoi ? qui ?**  
Pronoms : *me, te, nous, vous, le, l', la, les*

**Structure : le, la, les, son, sa, ses, nos, vos, leur, ce, ces, cette...+ nom = LE, LA, LES, ME, TE, NOUS, VOUS**

Exemples : Il mange le gâteau. Il mange quoi ? le gâteau. Il le mange / Il voit Marie. Il voit qui ? Marie. Il la voit/Il regarde les informations. Il les regarde

- Noms de personne : Réponse à la question ; **à qui ?** Pronoms : *me, te, nous, vous, lui, leur*. Avec les verbes : parler, écrire, demander, téléphoner, répondre, etc.

**Structure : à + personne singulier= LUI / à + personne pluriel= LEUR**

Il téléphone à sa sœur : Il téléphone à qui ? à sa sœur. Il lui téléphone/Il écrit à ses amis. Il écrit à qui ? à ses amis. Il leur écrit.

- Pronoms *en* et *y* :

« En » peut remplacer *un, une, des, du, de la* et un terme de quantité. Ex : Vous avez des enfants ? - Oui, j'en ai. Tu veux du café ? - Oui, j'en veux/ Vous désirez un kilo d'oranges ? - Oui, j'en désirerais un kilo.

On utilise également « en » avec les verbes se construisant avec « de + quelque chose »

Ex : Elle parle de son livre ? - oui, elle en parle / Il revient de Nice ? - oui, il en revient.

**Structure : de, du, de la, des, un, deux, trois..., beaucoup+ nom= EN**

« Y » peut remplacer un complément de lieu (location) ou un nom de chose précédé de la préposition « à ». Ex : Isabelle va à la pharmacie - Isabelle y va / Il pense à son travail - Il y pense.

**Structure : à, sur, à côté de, sous...+ nom= Y**

- Ordre des pronoms quand il y a plusieurs pronoms à remplacer :

1	2	3	4	5
<b>Me, te, nous, vous, se</b>	<b>Le, la, les</b>	<b>Lui, leur</b>	<b>y</b>	<b>en</b>

### Activités avant le visionnement

1. Lisez la B.D en France (pages 452-453) et puis répondez aux questions à l'aide de phrases complètes en utilisant des pronoms (regardez le cadre grammatical à la page précédente).

Exemple : Connais- tu *des* B.D ? Oui j'en connais/ Non, je n'en connais pas.

Aimes-tu *les* bandes dessinées ? Oui, je les aime/ Non, je ne les aime pas.

1. Connais-tu <i>des</i> B.D francophones ? Lesquelles ?	
2. As-tu lu <i>des</i> B.D francophones ? Lesquelles ?	
3. Combien <i>de</i> B.D possèdes-tu?	
4. Quelles B.D préfères-tu ?	
5. Combien <i>de</i> personnages de B.D francophones connais-tu?	
6. Es-tu allé <i>dans</i> des librairies en France ?	
7. Est-ce que les Français aiment <i>les</i> bandes dessinées ?	
8. As-tu demandé <i>des</i> renseignements sur les bandes dessinées à ton enseignant ?	
9. Depuis combien de temps les B.D existent-elles?	
10. Quel(s) genre(s) de B.D préfères-tu ?	

2. Voici les personnages principaux de la bande dessinée *Astérix le Gaulois*. Reliez les dessins aux descriptions correspondantes



1. \_\_\_\_\_



2. \_\_\_\_\_



3. \_\_\_\_\_



4. \_\_\_\_\_



5. \_\_\_\_\_

ASSURANCETOUIX, C'EST LE BARDE. LES OPINIONS SUR SON TALENT SONT PARTAGÉES : LUI, IL TROUVE QU'IL EST GÉNIAL, TOUS LES AUTRES PENSENT QU'IL EST INNOMMABLE. MAIS QUAND IL NE DIT RIEN, C'EST UN GAI COMPAGNON, FORT APPRÉCIÉ...

a.

PANORAMIX, LE DRUIDE VÉNÉRABLE DU VILLAGE, CUEILLE LE GUI ET PRÉPARE DES POTIONS MAGIQUES. SA PLUS GRANDE RÉUSSITE EST LA POTION QUI DONNE UNE FORCE SURHUMAINE AU CONSOMMATEUR. MAIS PANORAMIX A D'AUTRES RECETTES EN RÉSERVE...

b.

OBÉLIX EST L'INSÉPARABLE AMI D'ASTÉRIX. LIVREUR DE MENHIRS DE SON ÉTAT, GRAND AMATEUR DE SANGLIERS ET DE BELLES BAGARRES. OBÉLIX EST PRÊT À TOUT ABANDONNER POUR SUIVRE ASTÉRIX DANS UNE NOUVELLE AVENTURE. IL EST ACCOMPAGNÉ PAR IDÉFIX, LE SEUL CHIEN ÉCOLOGISTE CONNU, QUI HURLE DE DÉSESPOIR QUAND ON ABAT UN ARBRE.

c.

ASTÉRIX, LE HÉROS DE CES AVENTURES. PETIT GUERRIER À L'ESPRIT MALIN, À L'INTELLIGENCE VIVE, TOUTES LES MISSIONS PÉRILLEUSES LUI SONT CONFIÉES SANS HÉSITATION. ASTÉRIX TIRE SA FORCE SURHUMAINE DE LA POTION MAGIQUE DU DRUIDE PANORAMIX...

d.

ABRARACOURCIX, ENFIN, EST LE CHEF DE LA TRIBU. MAJESTUEUX, COURAGEUX, OMBRAGEUX, LE VIEUX GUERRIER EST RESPECTÉ PAR SES HOMMES, CRAINT PAR SES ENNEMIS. ABRARACOURCIX NE CRAINT QU'UNE CHOSE : C'EST QUE LE CIEL LUI TOMBE SUR LA TÊTE, MAIS COMME IL LE DIT LUI-MÊME : "C'EST PAS DEMAIN LA VEILLE !"

e.

- À partir des descriptions des personnages, essayez de résoudre les devinettes suivantes :

Devinettes

Solution

On <b>lui</b> doit la potion magique	
On <b>lui</b> demande de ne pas chanter	
On <b>le</b> voit toujours avec Obélix mais il ne <b>lui</b> parle jamais	
Astérix <b>en</b> boit pour être plus fort	
On a peur de <b>lui</b>	
Obélix <b>les</b> délivre tous les jours	
Obélix <b>en</b> mange beaucoup	

3. Voici une planche qui appartient à la série B.D *Astérix le Gaulois*.

a. Décidez de l'ordre des vignettes suivantes. Est-ce que les pronoms vous aident à retrouver l'ordre ?





b. Une fois l'ordre des vignettes retrouvé, décidez de ce qui remplace les pronoms suivants. Puis comparez avec l'original afin de confirmer vos réponses à la page suivante :

- Vous permettez que je la lise tout de suite ?
- Nous irons le chercher
- Nous te le ramènerons même si nous devons aller le chercher en Afrique

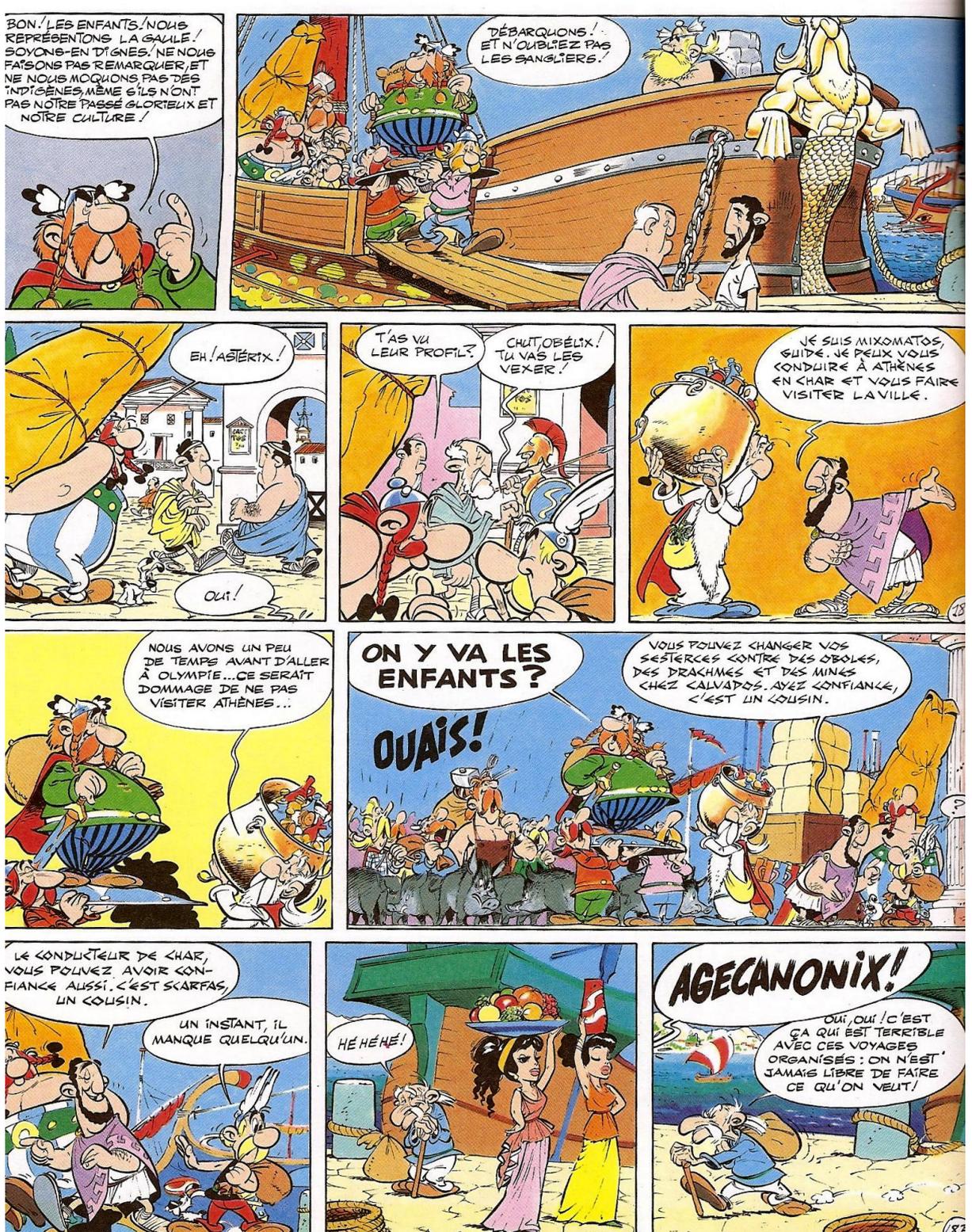
c. Lisez le récit suivant et répondez aux questions :

*Obélix est malheureux. Il est fou amoureux de Falbala. Il est amoureux d'elle mais il ne peut rien faire. Elle est fiancée avec Tragicomix. Elle pense à lui mais il est enrôlé dans les légions romaines pour aller en Afrique. Elle en souffre. Obélix rêve d'elle, Il pense à elle, il lui parle dans ses rêves, il lui envoie des lettres d'amour pendant le jour, Il l'écoute parler avec émotion, Il la regarde se promener dans le village. Il l'adore. Il adore manger des sangliers, il rêve d'en manger avec elle. Il adore le vin aussi, il voudrait en boire avec elle et lui raconter ses aventures avec les romains, avec Cléopâtre, avec Idéfix, avec Astérix... Mais il renonce à son amour, il y renonce pour aider Falbala à retrouver son fiancé.*

- De qui est amoureuse Falbala ?      Pourquoi est-ce qu'Obélix est malheureux ?
- De qui est amoureux Obélix ?      Qu'est-ce qu'Obélix décide de faire ?
- Pourquoi est-ce que Falbala est malheureuse ?



4. Lisez les planches suivantes de la B.D Astérix aux Jeux Olympiques et Le fils d'Astérix et puis trouvez les compléments remplacés par les pronoms et écrivez-les.

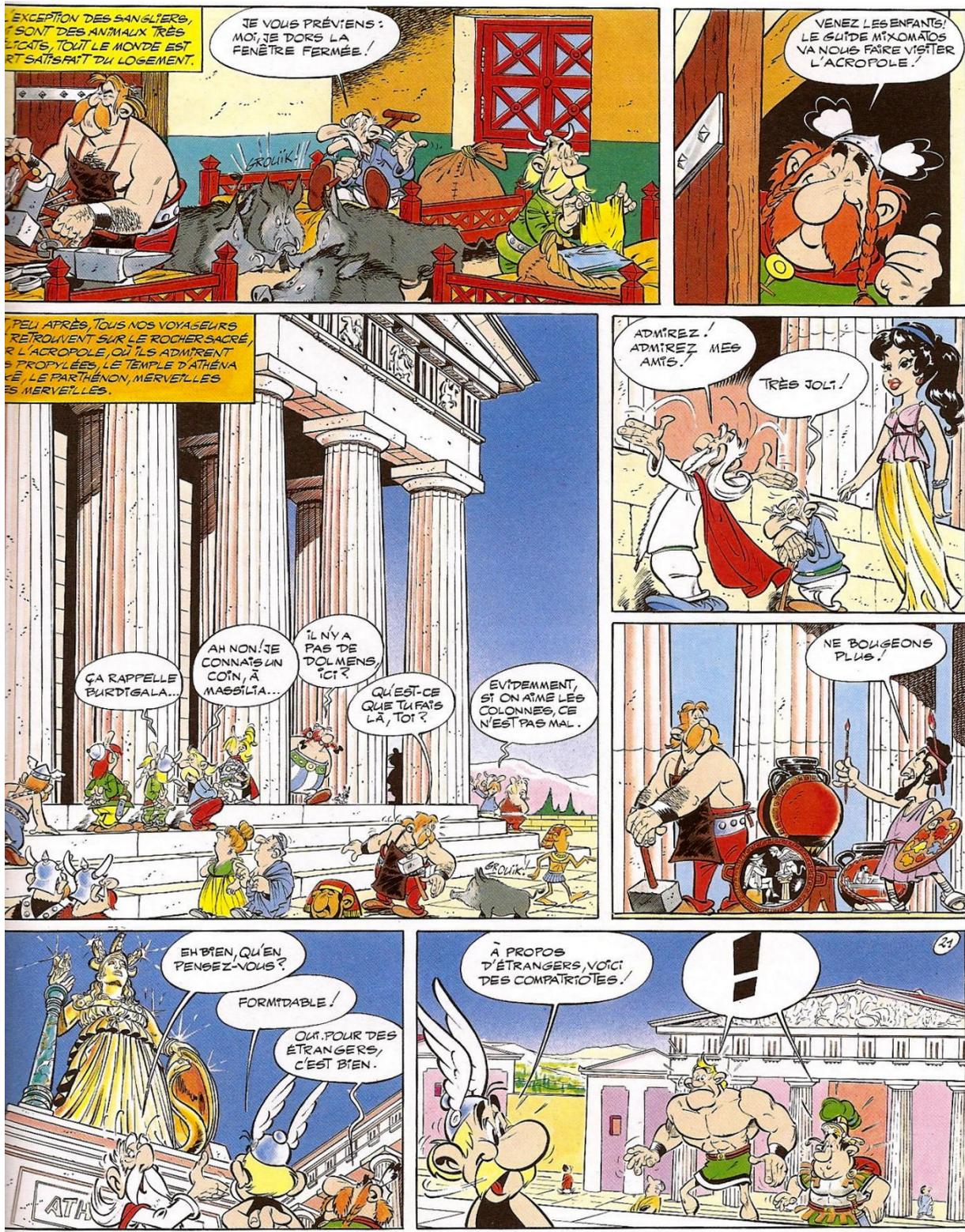


a)

Exemple : Tu l'as vu ? \_\_\_\_\_

Réponse : leur profil : le profil des Grecs

1. Je peux vous **y** conduire et vous **la** faire visiter. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
2. Pour les voyages organisés on n'**en** est jamais libre. \_\_\_\_\_
3. Nous avons le temps avant d'**y** aller. Ce serait dommage de ne pas **la** visiter  
\_\_\_\_\_
4. Nous **la** représentons. Soyons-**en** dignes \_\_\_\_\_
5. Ne **les** oubliez pas ! \_\_\_\_\_
6. Tu vas **les** vexer ! \_\_\_\_\_

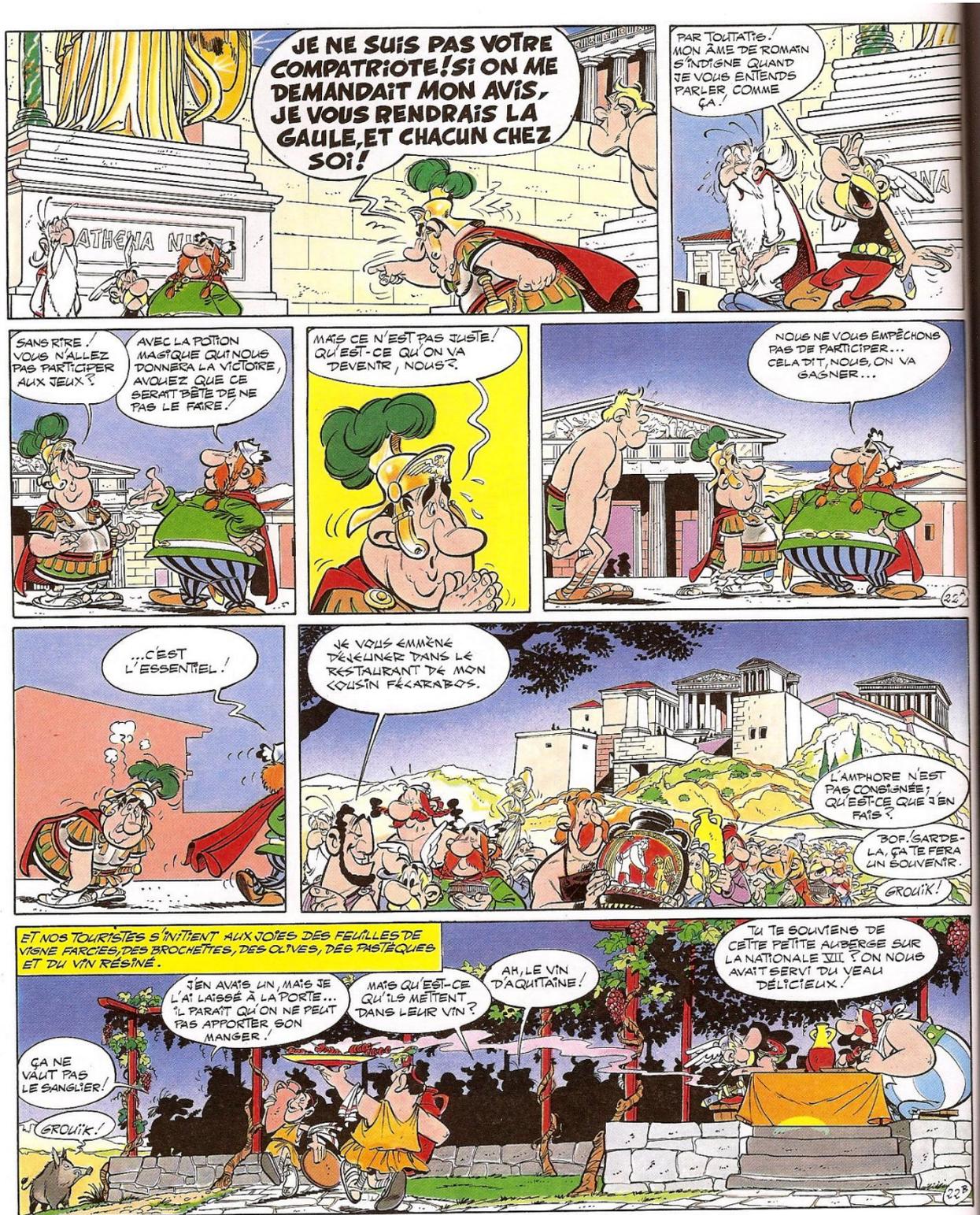


b)

1. Il n'y en a pas ici \_\_\_\_\_

2. Qu'en pensez-vous ? \_\_\_\_\_

3. Si on **les** aime, ce n'est pas mal \_\_\_\_\_
4. **En** voici ! \_\_\_\_\_
5. J'**en** connais un à Masilia \_\_\_\_\_
6. Le guide va nous **la** faire visiter \_\_\_\_\_
7. Tout le monde **en** est très satisfait \_\_\_\_\_



c)

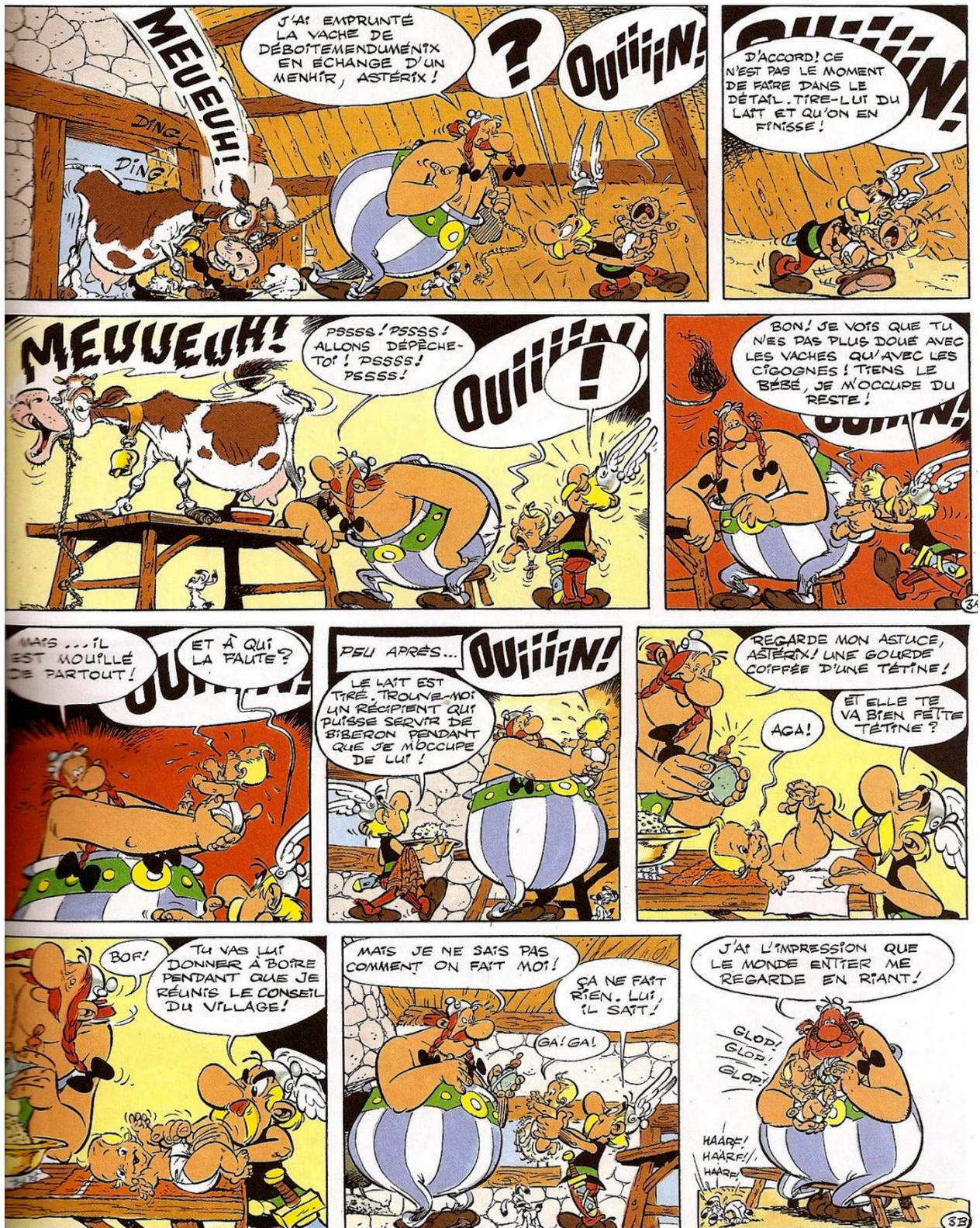
1. Vous n'allez pas y participer \_\_\_\_\_

2. Ce serait bête de ne pas **le** faire \_\_\_\_\_
3. Je vous **y** emmène déjeuner \_\_\_\_\_
4. Garde-**la** ! \_\_\_\_\_
5. Nous ne vous **en** empêchons pas \_\_\_\_\_
6. J'**en** avais un mais je l'ai laissé à la porte \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
7. Tu t'**en** souviens ? On nous **en** avait servi \_\_\_\_\_



d)

- |                                |                                     |
|--------------------------------|-------------------------------------|
| 1. Aide-moi à le calmer _____  | Je l'ai fini hier _____             |
| 2. Je sais où en trouver _____ | Une cigogne qui en a fait une _____ |



e)

1. Je l'ai empruntée \_\_\_\_\_

2. Tire-lui en \_\_\_\_\_

3. Trouve-moi **en** \_\_\_\_\_
4. Je m'occupe de **lui** \_\_\_\_\_
5. Tu vas **lui** donner à boire \_\_\_\_\_
6. Tiens-**le**, je m'**en** occupe \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_

### Les extraits du film



#### Extrait n°1 « Le plus magnifique palais du monde » (0 :06 :34-0 :09 :25)

1. Répondez aux questions et trouvez la personne ou la chose de laquelle on parle.
  1. « Je vais **lui** construire le plus magnifique palais du monde ». À qui ?
  2. « Je vais **lui** montrer de quoi l'Égypte est capable ». À qui ?
  3. « Tu **lui** trouveras le terrain ». À qui ?
  4. « C'est toi qui **en** seras l'architecte ». De quoi ?
  5. « Le monde romain en la personne de César **en** doute ». De quoi ?
  6. Numérobis **y** réfléchit. À quoi ?
  7. Ils l'ont mangé. Quoi ?
  8. Amonbofis va l'aider. Qui ?
  9. Cléopâtre pense **à lui** pour être l'architecte de son palais. À qui ?
  10. Numérobis **y** arrive porté par deux gardes. Où ?



#### Extrait n°2 « La visite au palais de Cléopâtre » (00 :23 :47- 00 :26 :23)

1. Qu'est-ce que vous pouvez déduire des constructions suivantes ?
  - Numérobis s'intéresse à l'architecture : Il s'y intéresse.
  - Astérix s'intéresse à la courtisane : Il s'intéresse **à elle**.

Déterminez les règles des pronoms accentués dans le cadre grammatical suivant :

## EXPLICATION GRAMMATICALE : PRONOMS ACCENTUES

Verbes qui se construisent toujours avec la préposition *à* + *pronom* ou *de* + *pronom*.

Verbe + **À** + MOI, À TOI, À LUI, À ELLE, À NOUS, À VOUS, À EUX, À ELLES

Verbes :

**S'intéresser à** + personne : je m'intéresse à lui/à elle....

**Penser à** + personne : Je pense à lui/à elle....

**Tenir à** + personne : Je tiens à lui/à elle....

**Faire attention à** + personne : Je fais attention à lui/à elle....

Verbe+ **DE** + MOI, DE TOI, DE LUI, D'ELLE, DE NOUS, DE VOUS, D'EUX, D'ELLES

**Rêver de** + personne : Je rêve de lui/d'elle...

**Avoir peur de** + personne : J'ai peur de lui/d'elle...

**Parler de** quelqu'un : Je parle de lui/d'elle...

**Avoir besoin de** + personne : J'ai besoin de lui/d'elle...

SUJET+ME, TE, LUI, NOUS, VOUS, LEUR+VERBE

**Téléphoner à** + personne : Je lui téléphone.

**Parler à** + personne : Je lui parle.

**Donner** quelque chose **à** quelqu'un : Je lui donne quelque chose.

2. Trouvez la personne ou la chose à laquelle ces personnages font référence :

1. Cléopâtre **y** pense : Elle pense à...
2. Numérobis **en** a peur : Il a peur de...
3. Cléopâtre parle **de lui** : Elle parle de...
4. Cléopâtre **leur** parle : Elle parle à...

5. Cléopâtre **en** parle : Elle parle de...
6. Numérobis assiste avec **eux** : Il assiste avec...
7. La courtisane tient **à lui** : Elle tient à ...
8. Astérix rêve **d'elle** : Il rêve de...

Astérix, les crocodiles, la courtisane, l'empire le plus puissant dans le monde, César, les Gaulois et Numérobis, le palais le plus magnifique, les Gaulois

3. Décidez si les affirmations suivantes sont vraies ou fausses. Répondez en utilisant des pronoms comme dans l'exemple.

**Exemple :** *Les Gaulois visitent le palais de Cléopâtre- Vrai, Je pense que les Gaulois le visitent*

**Vrai**

**Faux**

- Les Gaulois visitent le palais de Cléopâtre.
- Astérix a un coup de foudre, il tombe amoureux d'une courtisane.
- Panoramix pense que Cléopâtre est très belle.
- Cléopâtre est très sympathique avec les gaulois.
- Amonbofis est l'architecte du nouveau palais de Cléopâtre.
- Si Numérobis ne respecte pas le délai de construction du palais, il sera jeté aux crocodiles.
- Numérobis a peur des crocodiles.
- S'ils finissent la construction à temps il y aura de l'or pour tout le monde.
- Panoramix aime la robe de Cléopâtre.
- La courtisane de Cléopâtre n'aime pas Astérix.
- Astérix pense à la courtisane.
- Obélix trouve une grosse fourmi qu'il donne à Idefix.
- Ils visitent le chantier du palais de Cléopâtre.



Extrait n°3 « La potion magique » (00 :32 :17-00 :37 :28)

a. Les coups de fouets

1. Qu'est-ce que l'on parodie dans cet extrait ? Avec quelles situations actuelles en France pouvons-nous comparer les cas suivants ?

Dans la fiction...

En réalité...

Les travailleurs reçoivent beaucoup de

\_\_\_\_\_

Les travailleurs français ont beaucoup de

\_\_\_\_\_

Les travailleurs veulent une réduction de

\_\_\_\_\_

Les travailleurs français veulent une réduction

de \_\_\_\_\_

Itineris est le \_\_\_\_\_ des travailleurs égyptiens

Itineris est \_\_\_\_\_

Otis aide Numérobis à \_\_\_\_\_ le palais

Otis est constructeur d' \_\_\_\_\_

Les ouvriers ne sont pas satisfaits de leurs conditions de travail, alors ils protestent et disent : \_\_\_\_\_ !

Les ouvriers français protestent et font

\_\_\_\_\_

Coups de fouet/une marque de téléphones portables/coups de fouet/ ascenseurs/  
Pas contents/la grève/des 40 à 35 heures par semaine/porte-parole  
mauvaises conditions de travail/heures de travail/construire/

**b. La potion magique**

2. Décidez si les affirmations suivantes sont vraies ou fausses. Comparez vos réponses en utilisant des pronoms comme dans l'exemple.

Ex : *La potion magique a des pouvoirs surnaturels- Vrai, Je pense que la potion en a.*

**Vrai****Faux**

- Obélix boit de la potion magique.
  - Petit, Obélix est tombé dans la marmite.
  - Les travailleurs boivent de la potion magique.
  - La potion magique confère une force surhumaine.
  - On construit le palais très rapidement.
3. Déterminez la/les légende(s) qui correspondent aux images suivantes et remplacez les compléments par les pronoms nécessaires :
1. Il est tombé dans la marmite en étant petit.
  2. Il donne de la potion magique au Gaulois.
  3. Il reçoit le pilier de son ami.
  4. Ils sentent la potion magique.
  5. Il boit de la potion magique.
  6. Il a envie de goûter la potion.
  7. Ils s'intéressent à la quantité de potion magique.
  8. On va donner de la potion magique à tous les travailleurs.
  9. Il envoie un pilier à son ami.



a.



b.



c.



d.



e.



f.



g.

4. Les ingrédients de la potion magique de Panoramix. Comme vous le savez, cette potion confère une force surhumaine. À votre avis, quels ingrédients confèrent cette force ? Si vous aviez une potion magique, quels effets aurait-elle ?



5. Comparez maintenant vos ingrédients à ceux de la potion magique de Panoramix. Avez-vous des ingrédients identiques ?



La recette de Panoramix <sup>3</sup> contient ...	Ma recette...
du gui (cueilli obligatoirement avec une serpe d'or)	Ma recette <i>en</i> contient aussi/Ma recette <i>n'en</i> contient pas, elle contient_____
du homard (facultatif mais ça donne du goût)	Ma recette <i>en</i> contient aussi/Ma recette <i>n'en</i> contient pas, elle contient_____
des carottes	Ma recette <i>en</i> contient aussi/Ma recette <i>n'en</i> contient pas, elle contient_____
des oignons	Ma recette <i>en</i> contient aussi/Ma recette <i>n'en</i> contient pas, elle contient_____
du sel	Ma recette <i>en</i> contient aussi/Ma recette <i>n'en</i> contient pas, elle contient_____
des fleurs des champs	Ma recette <i>en</i> contient aussi/Ma recette <i>n'en</i> contient pas, elle contient_____
des trèfles à quatre feuilles	Ma recette <i>en</i> contient aussi/Ma recette <i>n'en</i> contient pas, elle contient_____
un peu de poisson, raisonnablement frais	Ma recette <i>en</i> contient aussi/Ma recette <i>n'en</i> contient pas, elle contient_____
de l'huile de roche (une seule goutte suffit)	Ma recette <i>en</i> contient aussi/Ma recette <i>n'en</i> contient pas, elle contient_____

<sup>3</sup> <[http://fr.wikipedia.org/wiki/Potion\\_magique](http://fr.wikipedia.org/wiki/Potion_magique)>

du jus de betterave (donne meilleur goût)	Ma recette <i>en</i> contient aussi/Ma recette <i>n'en</i> contient pas, elle contient_____
des navets	Ma recette <i>en</i> contient aussi/Ma recette <i>n'en</i> contient pas, elle contient_____
du céleri	Ma recette <i>en</i> contient aussi/Ma recette <i>n'en</i> contient pas, elle contient_____



### Extrait n° 8 « Le petit Nicolas et la potion magique »

1. Regardez maintenant cet extrait et comparez la potion magique que les amis de Nicolas préparent avec celle de Panoramix. Quels sont les ingrédients ? Pourquoi la préparent-elles ? Est-ce qu'elle a des pouvoirs magiques aussi ? Lesquels ?

### Activités après le visionnement

1. Comme vous avez pu l'apercevoir, les prénoms des personnages sont très particuliers. Essayez de découvrir l'origine française de ces noms. Pour vous aider, consultez le site : <[http://asterixinteractif.free.fr/informations/personnages\\_alpha.htm](http://asterixinteractif.free.fr/informations/personnages_alpha.htm)>.

Exemple : Astérix – Astérisque

Obélix :

Idéfix :

Abraracourcis :

Assurancetourix :

Cétautomatix :

Ordralfabetix :

Panoramix :

Itineris :

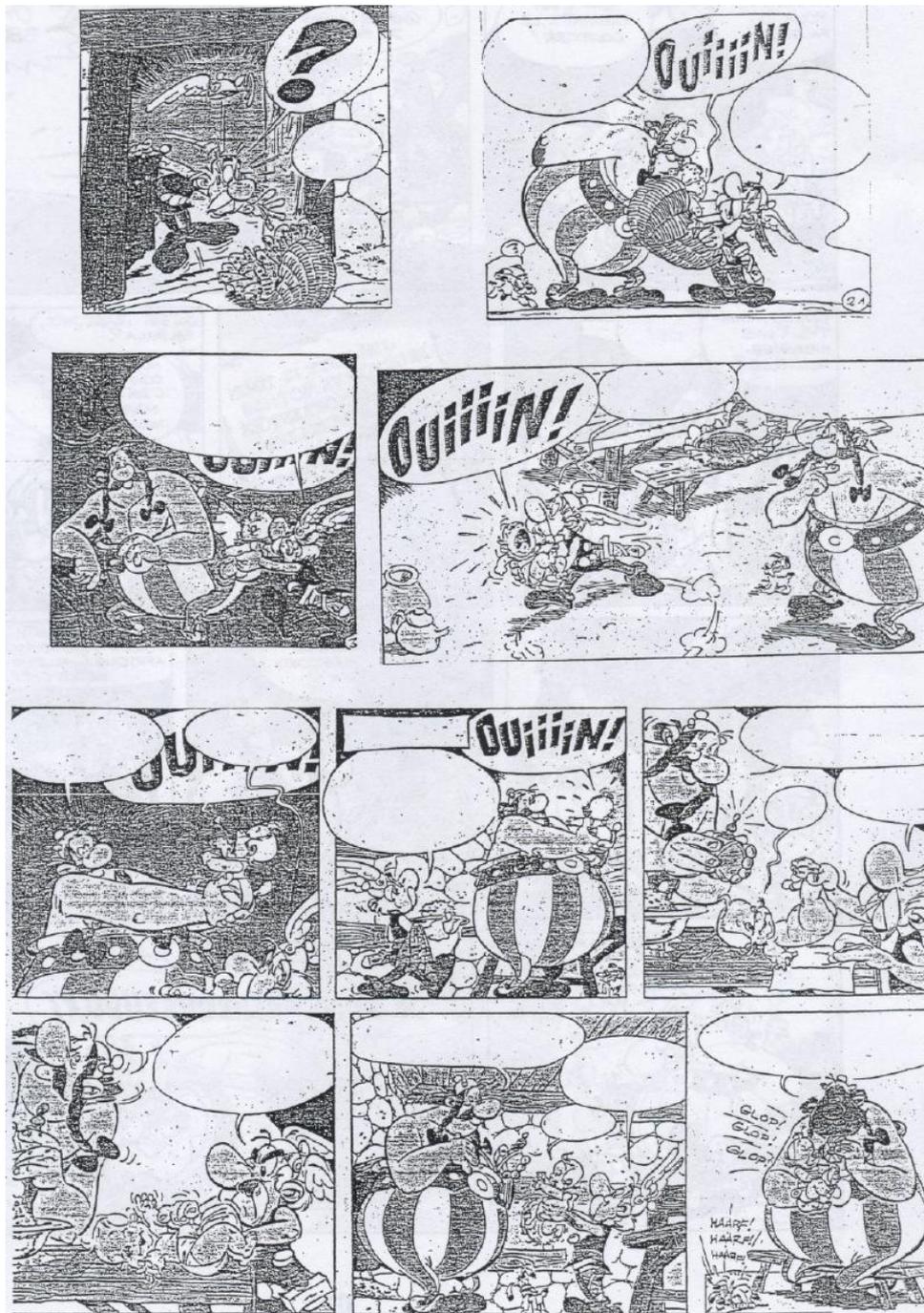
Numérobis :

Otis :

- Maintenant que vous vous êtes familiarisés avec les personnages, voici une situation entre Astérix, Obélix et un bébé. Essayez de remplir les bulles avec des pronoms.

Vocabulaire utile : Les couches, le panier, le biberon, la sucette.

Verbes utiles : donner le biberon, changer les couches, calmer, se demander, avoir envie de, etc.



3. Complétez le mini quizz suivant. Pour trouver les réponses, consultez le site suivant : <<http://asterixinteractif.free.fr/index.htm>>.

<p><b>1 - Astérix et ses amis sont:</b></p>  <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="radio"/> des Gallois</li> <li><input type="radio"/> des Gaulois</li> <li><input type="radio"/> des Romains</li> <li><input type="radio"/> des Gaulix</li> </ul>	<p><b>2 - Comment s'appelle le chien d'Obélix?</b></p>  <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="radio"/> Idéfix</li> <li><input type="radio"/> Miloufix</li> <li><input type="radio"/> Droppyfix</li> <li><input type="radio"/> Oddifix</li> </ul>
<p><b>3 - Comment s'appelle le druide dans les albums d'Astérix ?</b></p>  <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="radio"/> Panoramix</li> <li><input type="radio"/> Assurancetourix</li> <li><input type="radio"/> Agecanonix</li> <li><input type="radio"/> Obélix</li> </ul>	<p><b>4 - Combien d'albums sont sortis ?</b></p>  <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="radio"/> 300</li> <li><input type="radio"/> 70</li> <li><input type="radio"/> 30</li> <li><input type="radio"/> 20.000</li> </ul>
<p><b>5 - Quel est le nom des auteurs ?</b></p>  <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="radio"/> Nycigo et Zoderu</li> <li><input type="radio"/> Goscizo et Udernny</li> <li><input type="radio"/> Uscinny et Goderzo</li> <li><input type="radio"/> Goscinny et Uderzo</li> </ul>	<p><b>6- Qu'est-ce qui rend impossible la conquête du village gaulois par les romans ?</b></p>  <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="radio"/> les montagnes</li> <li><input type="radio"/> les Gaulois sont très forts</li> <li><input type="radio"/> les Romains ont peur</li> <li><input type="radio"/> les menhirs</li> </ul>

4. Jeu de rôle. Construisez un dialogue entre les personnages du film. Choisissez une des options suivantes:

- Les courtisanes du palais parlent d'Astérix.
- Panoramix et Numérobis sur le chantier.
- Cléopâtre et César dans le palais de Cléopâtre.

Ce sont les situations que vous avez vues dans les extraits du film. Pour construire ce dialogue vous pouvez utiliser les verbes : *avoir peur de, s'intéresser à, donner quelque chose à quelqu'un, penser à, parler à, parler de, avoir hâte de, faire attention à, avoir besoin de, téléphoner à,* etc.

Exemple :

Panoramix : *Je ne peux pas te vendre de potion magique.*

Numérobis : *Pourquoi tu ne peux pas m'en vendre ?*

Panoramix : *Parce que c'est la potion des druides.*

Numérobis : *Mais, j'ai hâte de construire le palais.*

Panoramix : *Tu en as hâte mais....*

5. Pensez-vous que la B.D d'*Astérix et Obélix* représente bien la culture française ?

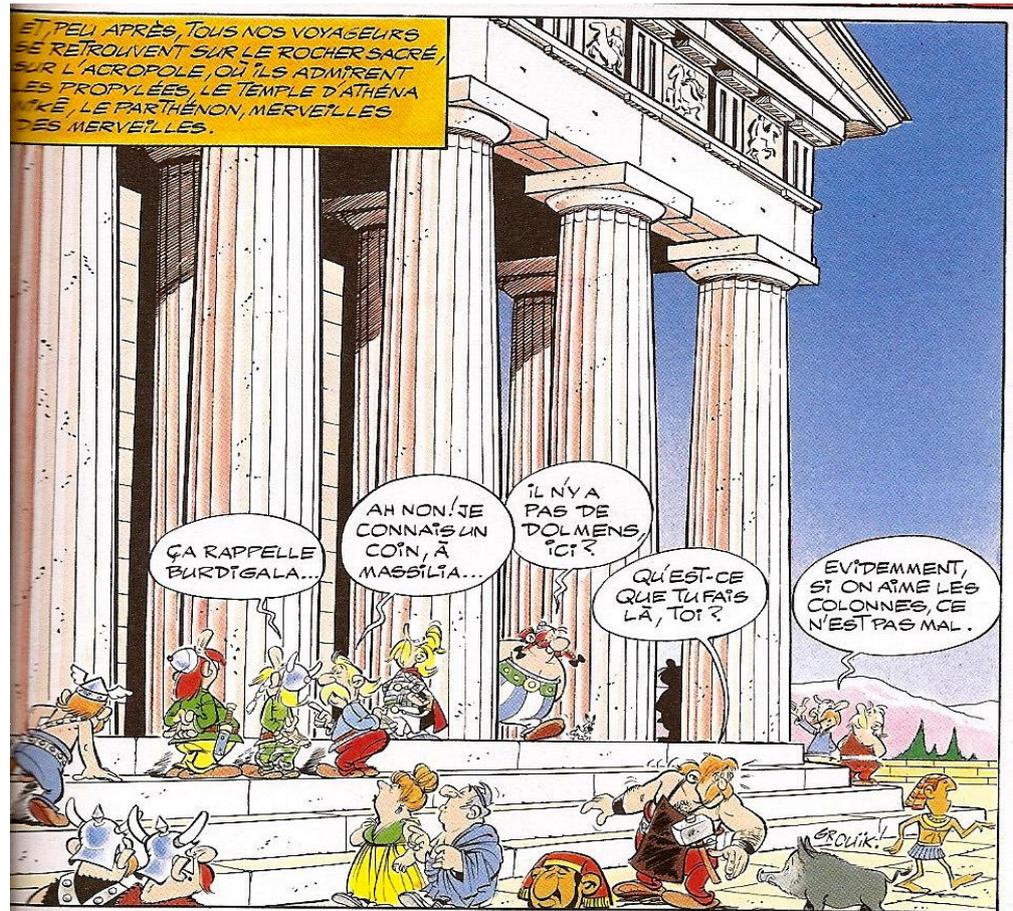


4

6. Est-ce que les Français sont de bons voyageurs ? Qu'est-ce que ces deux vignettes représentent ?

---

<sup>4</sup> *Astérix aux Jeux olympiques* (2008 : 22). Dessins Albert Uderzo, Texte René Goscinny, Paris, Hachette.



5



6

7. Les pronoms relatifs simples. Lisez la planche suivante et décidez de la raison pour laquelle Astérix et Panoramix utilisent des pronoms relatifs. Quel est l'objectif de ces deux Gaulois ?

<sup>5</sup> Astérix aux Jeux olympiques (2008 : 25). Dessins Albert Uderzo, Texte René Goscinny, Paris, Hachette.

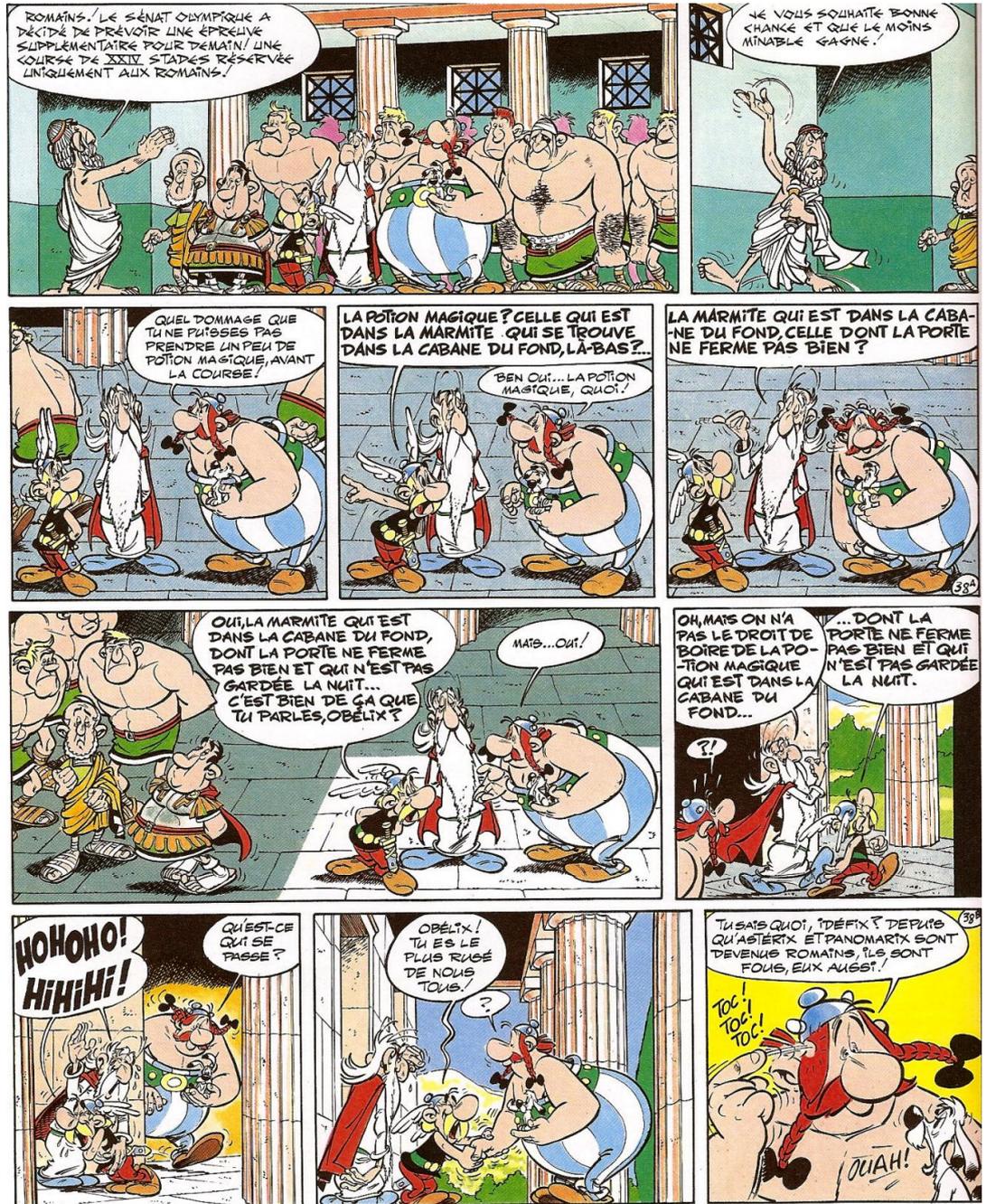
<sup>6</sup> Astérix aux Jeux olympiques (2008 : 26). Dessins Albert Uderzo, Texte René Goscinny, Paris, Hachette.

## LES PRONOMS RELATIFS SIMPLES

*Qui, que, où, dont*

Les pronoms relatifs permettent de relier deux propositions et remplacent un nom ou un pronom.

<b>Qui</b>	
Pronom relatif sujet	<i>Mes parents ont décidé d'acheter la maison <b>qui</b> est en face de la piscine. Il y a des gens <b>qui</b> n'ont aucun complexe !</i>
<b>Que</b> - Remplace un complément d'objet direct.  qu'+voyelle/h muet  Attention ! Accord du participe passé avec le complément d'objet direct (que)	<i>Je fais <u>des recherches</u> sur la Grèce antique : Les recherches <b>que</b> je fais sur la Grèce antique sont passionnantes.  Le vin <b>qu'ils</b> viennent d'acheter est un Médoc.  La lettre <b>que</b> j'ai écrite au journal est en faveur de la grève des routiers. Les amis <b>que</b> j'ai invités m'ont offert un bouquet de roses.</i>
<b>Où</b> - Pour remplacer un complément de lieu  - Pour remplacer un complément de temps	<i>L'endroit <b>où</b> je passerai mes vacances cette année sera loin de tout téléphone ! A l'époque <b>où</b> nous vivons, il est indispensable de faire des études pour trouver du travail.</i>
<b>Dont</b> - Pour remplacer un complément introduit par " de ".	<i>Le matériel <b>dont</b> j'ai besoin pour faire ces réparations est très simple. (J'ai <b>besoin de</b> matériel). Regarde ! C'est l'homme dont la maison a brûlé ! (La maison <b>de</b> l'homme a brûlé).</i>



7

<sup>7</sup> Astérix aux Jeux olympiques (2008 : 42). Dessins Albert Uderzo, Texte René Goscinny, Paris, Hachette.

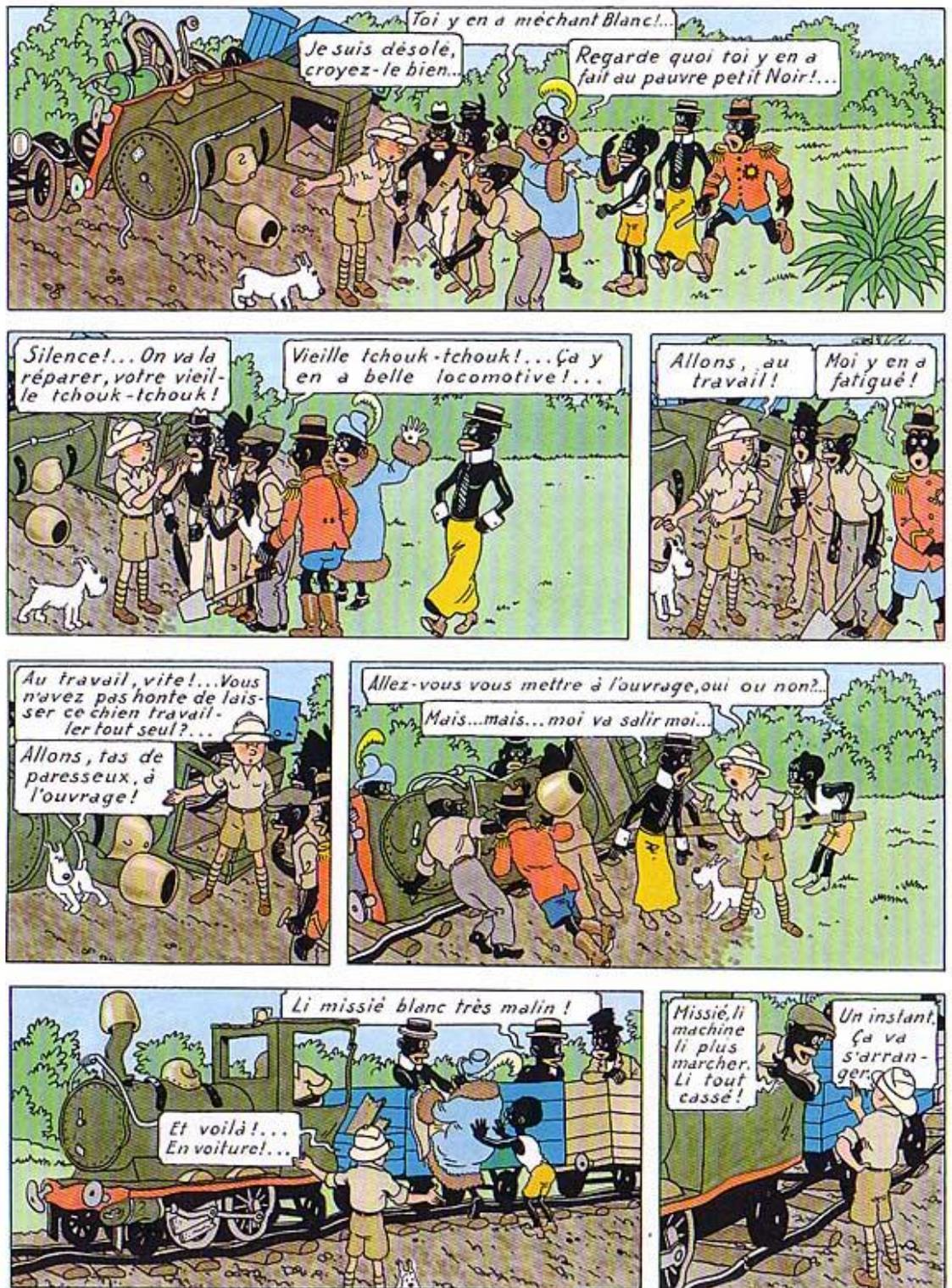
8. Trouvez les stéréotypes sur les différentes nationalités présentes dans les vignettes/planches suivantes :



8

<sup>8</sup> Les aventures de Tintin. Tintin en Amérique, Hergé (1973 : 29), France, Casterman.

b.



9

<sup>9</sup> Tintin au Congo (1946). Hergé.

c.



10

d.



11

<sup>10</sup> Une aventure d'Astérix le Gaulois. Astérix en Hispanie (1969 : 27). Texte de Goscinny, dessins de Uderzo, Paris, Dargaud.

<sup>11</sup> Une aventure d'Astérix le Gaulois. Astérix en Hispanie (1969 : 36). Texte de Goscinny, dessins de Uderzo, Paris, Dargaud.

e.



f.

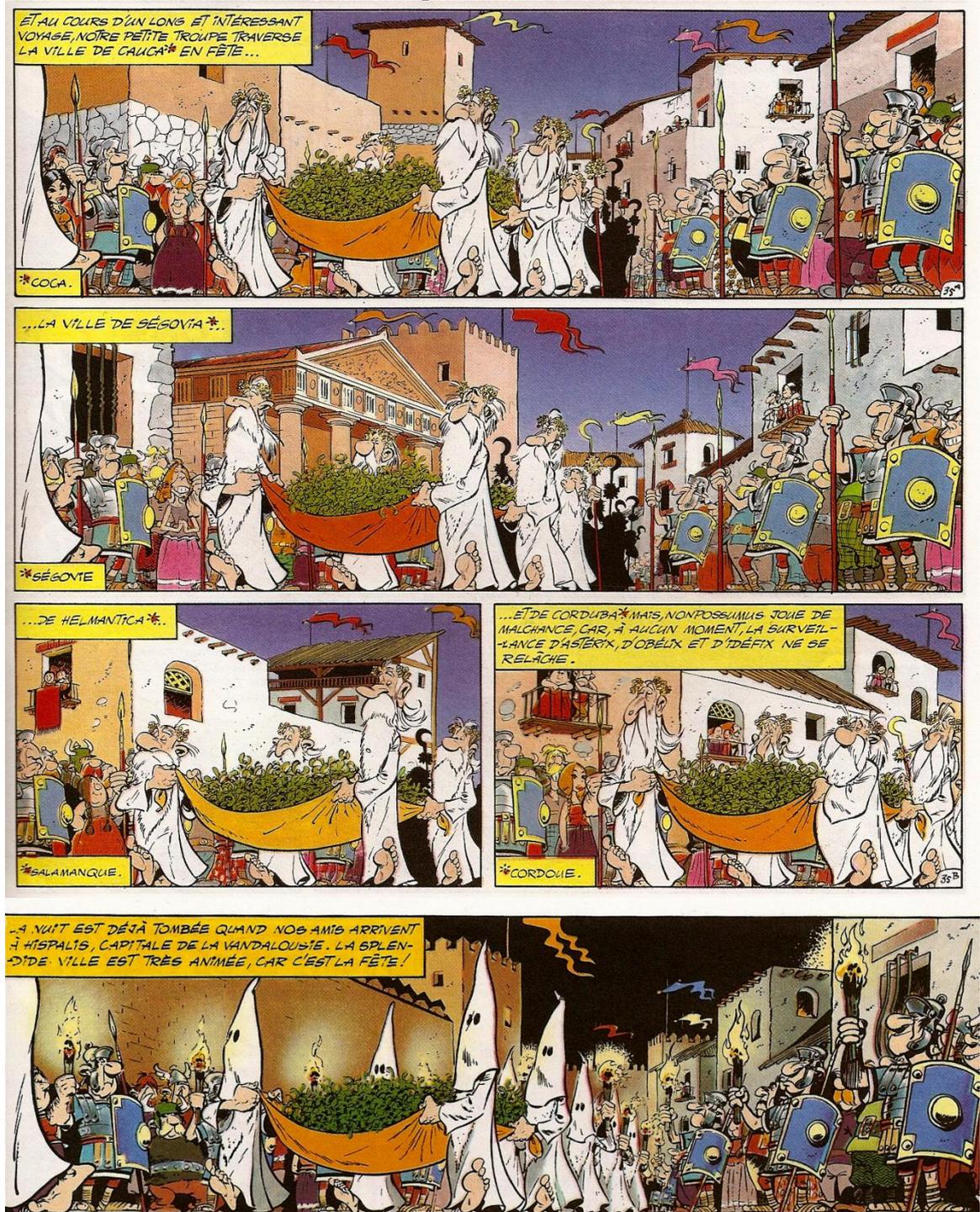
<sup>12</sup> Une aventure d'Astérix le Gaulois. Astérix en Hispanie (1969 : 35). Texte de Goscinny, dessins de Uderzo, Paris, Dargaud.



13

<sup>13</sup> Une aventure d'Astérix le Gaulois. Astérix en Hispanie (1969 : 36). Texte de Goscinny, dessins de Uderzo, Paris, Dargaud.

8.



14

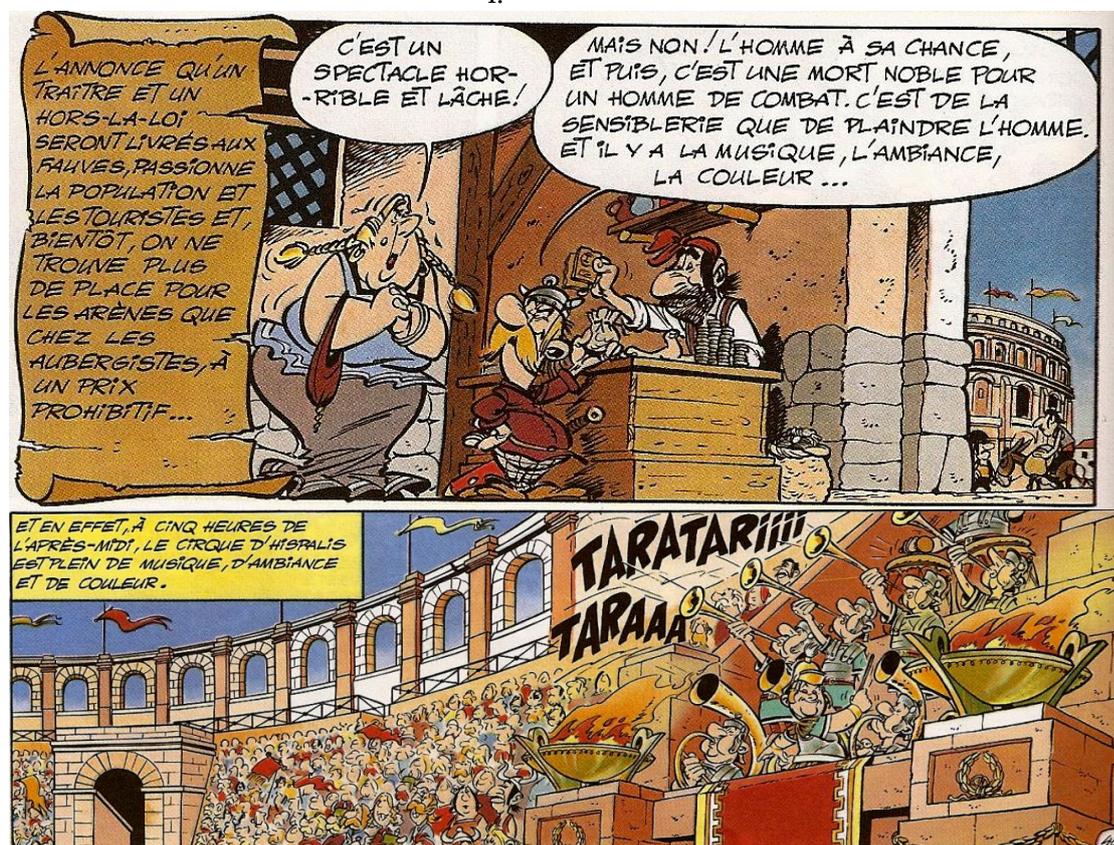
<sup>14</sup> Une aventure d'Astérix le Gaulois. Astérix en Hispanie (1969 : 39-41). Texte de Goscinny, dessins de Uderzo, Paris, Dargaud.

h.



15

i.



16

<sup>15</sup> Une aventure d'Astérix le Gaulois. Astérix en Hispanie (1969 : 41). Texte de Goscinny, dessins de Uderzo, Paris, Dargaud.

<sup>16</sup> Une aventure d'Astérix le Gaulois. Astérix en Hispanie (1969 : 44). Texte de Goscinny, dessins de Uderzo, Paris, Dargaud.

## 9. L'importance du savoir-vivre :



17

- a. Qu'est-ce que le savoir-vivre ?
  - b. À quelle règle fait-on référence ici ?
  - c. Quelles autres règles de savoir-vivre connaissez-vous dans le monde francophone ?
  - d. Considérez-vous le savoir-vivre important dans la société actuelle ? Pourquoi ?
10. Les B.D d'*Astérix le Gaulois* ainsi que ses adaptations cinématographiques sont riches en allusions culturelles. Expliquez les allusions culturelles des planches et des extraits cinématographiques suivants. Utilisez les moteurs de recherche sur Internet.

<sup>17</sup> *Le fils d'Astérix* (1983 : 14). Texte et dessins d'Albert Uderzo, Paris, Albert René.

a.



18

<sup>18</sup> Une aventure d'Astérix le Gaulois. Astérix en Hispanie (1969 : 46). Texte de Goscinny, dessins de Uderzo, Paris, Dargaud.

b.



19

<sup>19</sup> Une aventure d'Astérix le Gaulois. Astérix en Hispanie (1969 : 32). Texte de Goscinny, dessins de Uderzo, Paris, Dargaud.

C.



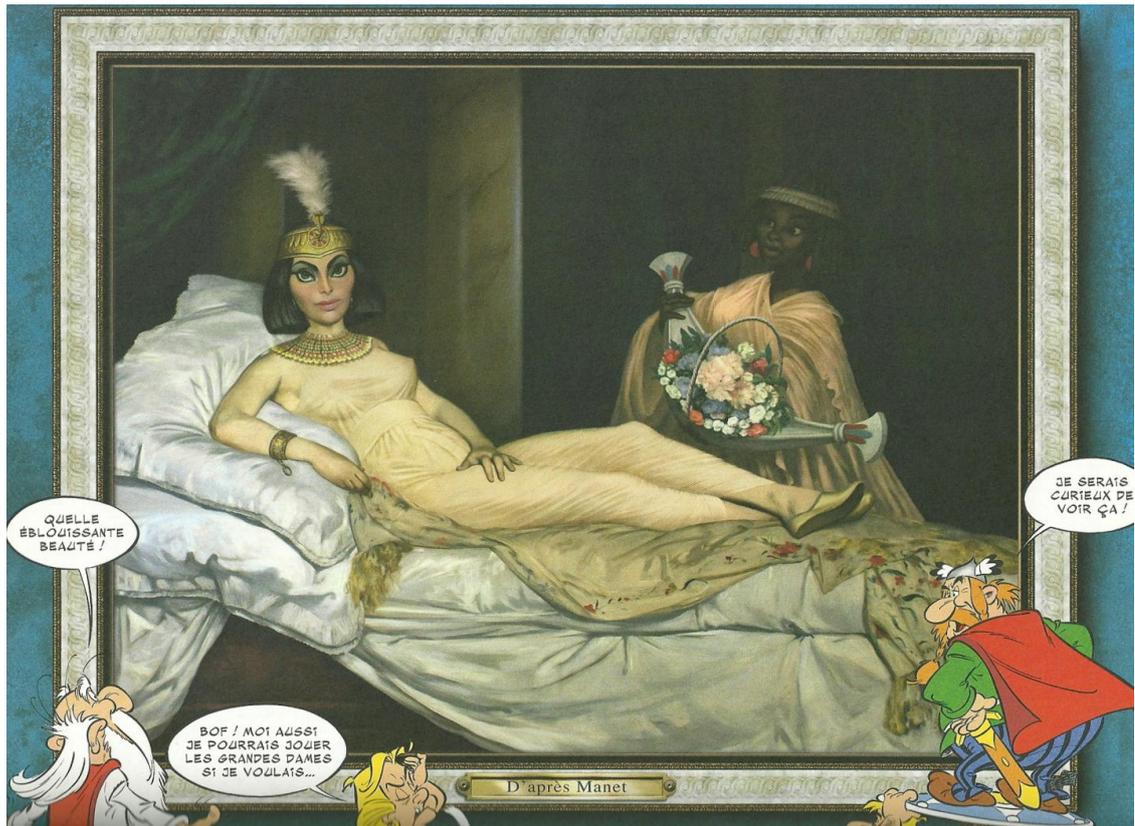
20

- Quel est le titre de ce tableau ? Quel moment de l'histoire française représente-t-il ?

<sup>20</sup> *L'anniversaire d'Astérix et Obélix. Le livre d'or* (2009 : 43) Textes René Goscinny et Albert Uderzo, Dessins Albert Uderzo, Paris, Albert René.



e.



22

- Quel est le titre de ce tableau ? Qui est représenté sur le lit ?

<sup>22</sup> L'anniversaire d'Astérix et Obélix. Le livre d'or (2009 : 48). Textes René Goscinny et Albert Uderzo. Dessins Albert Uderzo, Paris, Albert René.

f.



23

- Quel est le titre de ce tableau ? Qui est représenté dans la version originale ? Pourquoi Uderzo a-t-il choisi de représenter César dans ce tableau ?

<sup>23</sup> *L'anniversaire d'Astérix et Obélix. Le livre d'or* (2009 : 49). Textes René Goscinny et Albert Uderzo. Dessins Albert Uderzo, Paris, Albert René.

g.



24

- Qui a peint le tableau dont s'inspire cette scène ? Quel est le titre de ce tableau ?

**h. Extrait d'*Astérix aux Jeux Olympiques* (00 :51 :11-0 :52 :55)**



- De quel autre film avec Gérard Depardieu s'inspire cette scène ?

**i. Extrait *Astérix aux Jeux Olympiques* (01 :18 :00-01 :19 :16/01 :23 :48-01 :25 :12)**



- Quel champion de Formule 1 (F1) apparaît dans ces extraits ?

**j. Extrait d'*Astérix aux Jeux Olympiques* (01 :42 :47-01 :45 :04)**

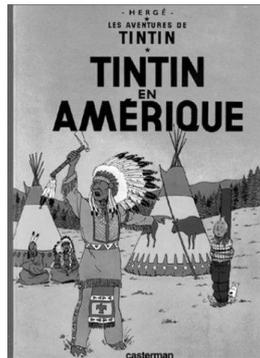


- Quels joueurs de sport mondialement connus apparaissent dans cet extrait ?

---

<sup>24</sup> *Astérix et Obélix, Mission Cléopâtre* de Alain Chabat, Gérard Dépardieu et Christian Clavier, 2002, Pathé Distribution (01 :20 :24).

## 11. Tintin en Amérique :



1. Regardez l'extrait<sup>25</sup> « Tintin en Amérique » et répondez aux questions suivantes. Localisez l'élément remplacé par les pronoms:

- Tintin lui parle tout le temps.
- Tintin l'écrit.
- Il la lui raconte.
- *Chicago Post* l'a en première page.
- Le journal les affiche tous les jours.
- Le vendeur de journaux les annonce.
- Tintin ne la quittera pas vivant.
- Tintin et Milou le prennent pour se déplacer.
- Un chauffeur de taxi les attend.
- Le chauffeur de taxi ferme les portes de la voiture.
- Tintin et Milou le cassent.
- Le chauffeur de taxi l'entend.
- Le chauffeur de taxi l'ouvre.

2. Sur Internet, cherchez quelques renseignements sur Hergé (Georges Rémy). Puis, présentez les résultats de vos recherches oralement ou par écrit.

- Qui est Hergé ?
- Où est-il né ? Quand est-il né ?
- Quand a-t-il commencé à écrire les *Aventures de Tintin* ?
- Combien d'albums a-t-il vendus ?

<sup>25</sup> <[http://tintin.francetv.fr/#link=videos/videos.swf&mc=\\_root.ban2](http://tintin.francetv.fr/#link=videos/videos.swf&mc=_root.ban2)>

3. Sur Internet, cherchez des renseignements sur les B.D : "le Congo colonial", "l'Amérique capitaliste" "la Russie communiste" et "le Tibet indépendant". Puis, présentez les résultats de vos recherches par écrit.

### Projet final

1. Il y a quelques années encore, la lecture d'une BD était vue d'un mauvais œil. Une BD n'était pas perçue comme de la 'vraie' littérature. Quels sont, selon vous, les avantages et les désavantages de la BD? Expliquez.
2. Complétez la fiche d'identité des personnages suivants:

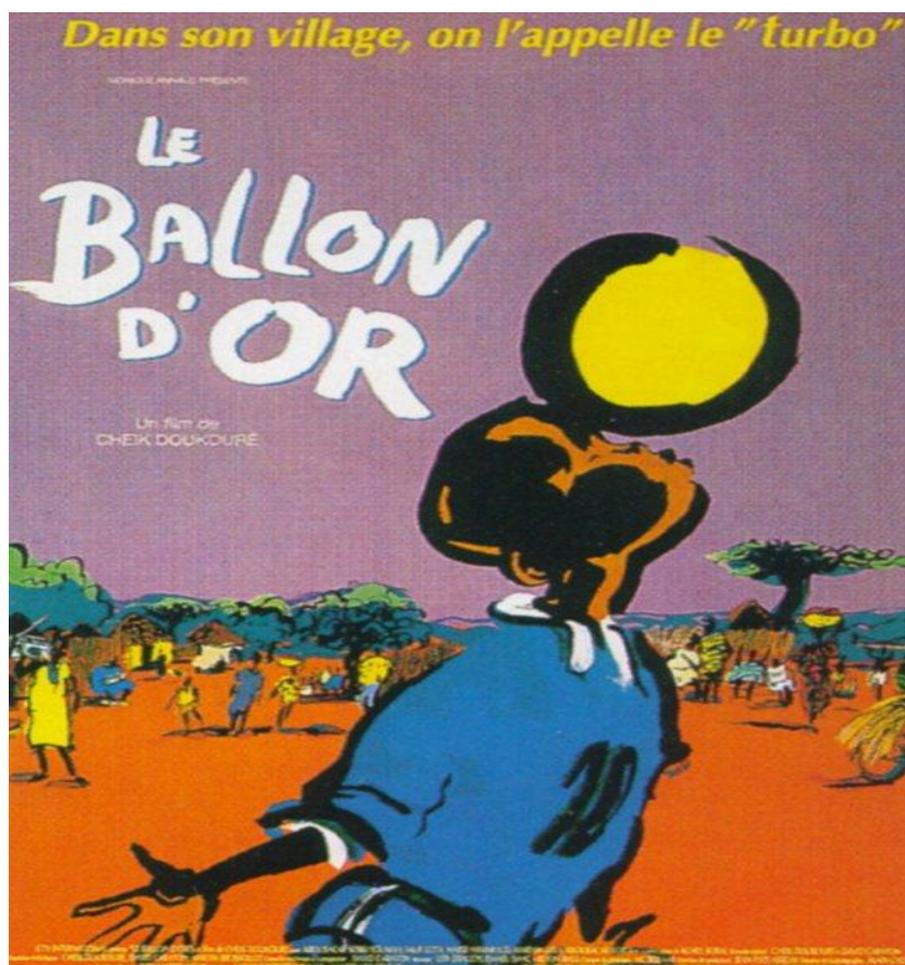
Nom et prénom	<b>Tintin</b>	<b>Obélix</b>
Profession		
Caractéristiques physiques		
Qualités		
Défauts		
Intérêts		

Nom et prénom	<b>Milou</b>	<b>Idéfix</b>
Profession		
Caractéristiques physiques		
Qualités		
Défauts		
Intérêts		

3. Créez votre propre BD en utilisant les pronoms appris dans cette unité. Cliquez sur le lien suivant :  
<[http://www.radio-canada.ca/jeunesse/jeux/bd/index.shtml?no\\_contenu=5433](http://www.radio-canada.ca/jeunesse/jeux/bd/index.shtml?no_contenu=5433)>



## Fiche pédagogique pour le Film



### Présentation du Film

#### *Fiche technique*

Réalisateur : Cheik Doukouré

Acteurs : Aboubacar Sidiki Soumah : Bandian ; Habib Hamoud : Bachir ; Salif Keïta : Karim ; Agnès Soral : Isabella ; Mariam Kaba : Fanta ; Aboucabar Koita : Boulba

Durée : 90 min

Genre : Aventure Date de sortie : 13 Avril 1994

Film : France/Guinée

**Synopsis** : La vie de Salif Keïta, premier ballon d'or africain en 1970, a inspiré le scénario du film. Bandian est un garçon d'une douzaine d'années, qui court très vite et pour qui le foot représente toute sa vie. Dans son petit village africain, on le surnomme "le turbo de Makono", le nom du village de cases où il vit. Sara le féticheur a prédit qu'il serait un grand footballeur. L'extraordinaire aventure que Bandian va vivre prouvera qu'il avait raison.

Mais pour réaliser son rêve, il devra se faire remarquer et franchir toutes les étapes qui mènent à la gloire suprême : jouer dans un grand club français.

## Contexte

### La Guinée<sup>1</sup>

La Guinée se trouve sur la côte atlantique de l'Afrique de l'Ouest. Sa capitale est Conakry. C'est un pays qui possède de nombreuses ressources minières, appelée le « scandale géologique » (bauxite, or, diamant, fer, pétrole et uranium).

Son climat tropical a deux saisons : la saison des pluies et la saison sèche.

Les populations guinéennes ont presque été décimées par la traite commencée au XVI<sup>e</sup> siècle et menée au-delà de 1850, par la conquête coloniale française et les travaux forcés qu'elle a apportés. La Seconde Guerre Mondiale a fragilisé la France colonisatrice ce qui l'a amenée à l'abolition des travaux forcés en 1945. Avec cette date commence l'essor démographique. La Guinée aura son indépendance en 1958. L'amélioration du niveau de vie après l'indépendance a augmenté l'espérance de vie. En 2007 le nombre d'habitants est de 9 788 000.

Le taux de natalité est élevé. Le taux de sida (1%) reste encore bien inférieur à d'autres pays africains (Afrique du Sud 12%, Mozambique 16%, Zimbabwe 23%). Enfin, la population est très jeune : 44% de moins de 15 ans.

La majorité des Guinéens travaillent dans le secteur agricole. Le mil et le fonio sont les principales cultures de la Haute-Guinée, tandis que l'on produit de l'arachide dans la région de Koundara. Le riz est cultivé dans les zones inondées en bordure de rivière et de fleuve. Les cultures vivrières traditionnelles comme celle du manioc sont largement pratiquées autour des habitations.

Le français est la langue officielle de la République de Guinée. Il est parlé ou compris par environ 6 millions de personnes. Les langues principales sont le poular en Moyenne-Guinée (Fouta-Djalou), le malinké en Haute-Guinée, le soussou et le baga, le landouma en Guinée-Maritime, le manon, le kpelle, le toma, le kissi, le guerzé et le kono en Guinée-Forestière.

---

<sup>1</sup> Adapté de l'article trouvé sur le site <<http://fr.wikipedia.org/wiki/Guin%C3%A9e>>

### La famille

- Le concept de famille est sacré. Ainsi quelques comportements comme le manque de respect à un membre de la famille ou la négligence d'un membre de la famille sont inacceptables.

La famille traditionnelle était très conservatrice : obligations séparées de l'homme (le pourvoyeur) et de la femme (responsable du ménage et des enfants) ; nombre de femmes limité à 4 par l'Islam, opposée aux relations sexuelles et grossesses hors mariages, etc. Or aujourd'hui, il est plus courant de rencontrer des femmes à la tête de leur famille. L'épidémie de SIDA a aidé à promouvoir la protection, la fidélité et l'absence de relations sexuelles hors mariage.

- La polygamie est un régime matrimonial courant en Afrique, qui permet à un homme d'avoir plusieurs femmes. Suivant les fondements de l'Islam et les traditions, la polygamie est un phénomène courant qui accroît la prospérité du patriarcat qui reçoit de l'aide pour cultiver ses terres par exemple. Actuellement il y a un 30% de polygames, dont 80% sont bigames (hommes mariés à deux épouses).

### L'importance du football en Afrique et les féticheurs

- « L'Afrique est une terre de football. De nombreux jeunes jouent partout dans les rues, dans l'espoir d'attirer des recruteurs européens [...] les gens jouent sur des terrains vagues. Aux bouts du terrain, ils déposent des pierres qui servent de buts. Le ballon est souvent fabriqué avec des herbes emballées dans un tissu, et ils jouent parfois pieds nus. Mais cela n'a jamais empêché ce continent de former des grands champions comme Roger Milla ou Georges Weah » (Noutchié Njiké, 2003 : 28).
- *En Guinée, le football est roi...* depuis les années 1970, lorsque l'équipe nationale, le Silly National, était l'une des meilleures équipes africaines.

L'équipe vedette de Conakry était considérée comme une équipe mystique. Avant chaque match important, les joueurs allaient chez un homme (*le marabout*<sup>2</sup>, considéré comme le psychologue des joueurs) qui était supposé capable de communiquer avec les ancêtres. Ainsi, ils espéraient mettre toutes les chances de leur côté. Cet homme pouvait par exemple faire accomplir des gestes rituels, comme l'égorgement d'un coq blanc.

- Le ballon d'or : Le **ballon d'or africain** est une récompense remise au meilleur joueur de football africain. S'inspirant de la vie de Salif Keïta, premier ballon d'or, le guinéen Cheik Doukouré a réalisé le film « Le Ballon d'or » en 1994.

<sup>2</sup> À l'origine le marabout est un mystique musulman qui mène une vie contemplative et se livre à l'étude du Coran. Par la suite, dans les régions musulmanes d'Afrique, les marabouts auront également des activités de devin et de guérisseur. Et avec l'avènement de la société marchande, un grand nombre d'entre eux mettront leurs pouvoirs au service des plus riches. Ils exercent principalement dans le domaine du football, de la politique et des affaires (NOUTCHIE NJIKÉ, 2003 : 29).

### La Francophonie<sup>3</sup>

La Francophonie désigne l'ensemble des États et gouvernements qui partagent la langue française. Aujourd'hui il y a environ 150 millions de francophones dans le monde. Pour certains, le français est leur langue maternelle (France, Québec, départements et territoires d'outre-mer, la principauté de Monaco et, en partie, la Belgique et la Suisse. D'autres apprennent le français à l'école, comme en Afrique du nord, Afrique subsaharienne ou au Luxembourg. Dans des pays, comme le Liban, le Vietnam, la Roumanie, il y a d'importantes minorités francophones.

Attention : on confond parfois la francophonie en tant que concept avec l'Organisation Internationale de la Francophonie. Cette dernière est une organisation politique, économique et culturelle, qui regroupe un certain nombre de pays qui ne sont pas pour autant ceux où le français est très utilisé ou reconnu officiellement.

Le 20 mars est consacré *Journée internationale de la Francophonie*.

Les pays francophones d'Afrique :

- La Francophonie fait référence à l'ensemble des territoires liés par la langue française. Il s'agit aussi d'un espace politique (OIF, Organisation internationale de la Francophonie) et économique (UEMOA, l'Union économique et monétaire ouest-africaine). Il y a environ 500 millions de francophones.
- L'Afrique de l'Ouest : le Bénin, le Burkina Faso, la Côte d'Ivoire, la Guinée, le Mali, la Mauritanie, le Niger, le Sénégal et le Togo.
- L'Afrique francophone : le Bénin, le Burkina Faso, la Côte d'Ivoire, la Guinée, le Mali, la Mauritanie, le Niger, le Sénégal, le Togo, le Tchad, le Congo, le Gabon, le Burundi, le Rwanda, le Cameroun, la République centrafricaine, l'Algérie, Djibouti, l'Égypte, le Liban, le Maroc, la Syrie et la Tunisie.

### Objectifs

Objectifs communicatifs

- compréhension orale
  - comprendre le sens de certaines expressions utilisées
- compréhension écrite
  - comprendre des mots nouveaux par le contexte
  - repérer les idées principales dans des extraits du roman *L'enfant noir* et les faire correspondre avec celles du film

<sup>3</sup> DOLLEZ, Catherine et PONS, Sylvie (2006 : 162) *Alter Ego 3 B1*, Paris, Hachette.

- classer des informations de façon claire et personnelle
- expression orale et écrite
  - exprimer une opinion
  - formuler des arguments et les prouver par des exemples du document

#### Objectifs linguistiques

- développer la connaissance des expressions imagées
- étudier les comparatifs réguliers
- réviser l'imparfait
- réviser les prépositions des pays

#### Objectifs interculturels

- connaître la Guinée et sa situation géographique sur la carte
- connaître les pays francophones africains
- analyser la vie d'un village guinéen
- se familiariser avec les valeurs et coutumes ancestrales africaines (les féticheurs, l'importance des esprits, la musique, le respect des anciens, etc.)
- comparer le niveau de vie en Guinée et en France afin d'éviter des préjugés ou généralisation de données
- reconnaître l'opposition en Afrique entre la modernité et la tradition
- se familiariser avec l'importance du football en Afrique et de son spécificité par rapport au football européen
- reconnaître la spécificité de la culture africaine

#### Objectifs finaux

- reconnaître les comportements rituels africains et leurs valeurs
- Retrouver les idées principales et se former une opinion spontanée en rapport avec le film
- être disposé à s'ouvrir à l'expérience esthétique (le cinéma africain)
- consulter indépendamment les ressources traditionnelles et électroniques

**Destinataires :** Étudiants en niveau intermédiaire (B1)

### Activités avant le visionnement

Répondez aux questions suivantes. Si vous ne parvenez pas à répondre à toutes ces questions, vous y arriverez après le visionnement des séquences.

1. Décrivez l'affiche. A quel genre de film vous attendez-vous ? Quelle histoire pouvez-vous imaginer ?
2. Qu'est-ce qu' « un ballon d'or » ?
3. Citez deux footballeurs africains très connus.
4. Ce film a lieu en Guinée. Sur la carte de l'Afrique de l'Ouest, placez la Guinée. Citez également deux villes importantes de Guinée.
5. Qu'est-ce que, d'après vous, la francophonie ? Que signifie pour vous être francophone, est-ce seulement une question de langue ?
6. Quels sont les pays francophones en Afrique ? Placez-les sur la carte ci-dessous. Attention aux prépositions ! Les pays finissant en -e sont féminins (ex : la Mauritanie) et les pays finissant en consonne ou voyelle différente de -e son masculins (ex : le Togo)





4

7. Laquelle de ces trois Guinées est francophone : la Guinée équatoriale, la Guinée Bissau ou la Guinée-Conakry ?
8. D'après vous pourquoi est-ce que les journalistes ont utilisé l'expression « black, blanc, beur » pour nommer l'équipe de France de foot lorsqu'ils ont remporté la Coupe du Monde de 1998 ? Qu'est-ce que les *bleus* symbolisaient lors de la victoire ?
9. Pensez-vous que le sport de compétition unit ou divise les pays qui y participent ?
10. Quelles traditions africaines connaissez-vous ?

---

<sup>4</sup> <[http://preparation.jmj2005.fr/img/carte\\_afrique.gif](http://preparation.jmj2005.fr/img/carte_afrique.gif)> Tous les pays représentés sont francophones à l'exception de l'Angola, de la Guinée-Bissau (pays lusophone, c'est-à-dire pays où l'on parle portugais) et la Guinée équatoriale (pays hispanophone c'est-à-dire pays où l'on parle espagnol).

## Les extraits du film



### Extrait n°1 « Je m'appelle Bandian... » (0 :00 :04-0 :07 :08)

1. Lisez le paragraphe suivant qui se passe au début du film et répondez aux questions :

*Je m'appelle Bandian, je suis né un soir de pleine lune. Sara le sorcier a dit à mon père que j'étais choisi par les Dieux. Mon père a traité Sara de vieux fou mais moi je suis sûr que je serai un grand footballeur. En attendant, je n'ai pour tout ballon qu'une balle de chiffon.*

- Quand Bandian est-il né ?
  - Le sorcier a dit que Bandian a été choisi par les Dieux pour \_\_\_\_\_
  - Est-ce que le père de Bandian a cru le sorcier ?
2. L'école. Dans cet extrait<sup>5</sup> du roman, *L'enfant noir* (1953), Camara Laye nous décrit son expérience à l'école en Guinée. Lisez l'extrait.

*J'ai fréquenté très tôt l'école. J'ai commencé par aller à l'école coranique, puis, un peu plus tard, je suis entré à l'école française. Aussitôt après le repas du matin, ma sœur et moi prenions le chemin de l'école, nos cahiers et nos livres enfermés dans un cartable de raphia. En cours de route, des camarades nous rejoignaient, et plus nous approchions du bâtiment officiel, plus notre bande grossissait. À l'école, nous gagnions nos places ; filles et garçons mêlés, réconciliés et, sitôt assis, nous étions tout oreille, tout immobilité, si bien que le maître donnait ses leçons dans un silence impressionnant. Nous étions extraordinairement attentifs et nous l'étions sans nous forcer : pour tous, l'étude était chose sérieuse, passionnante.*

*J'ai connu une grande variété de punitions dans cette école. La punition la plus banale, en deuxième année, consistait à balayer la cour. En troisième et quatrième année, on nous mettait allégrement au travail dans le potager. Voyant que le travail n'avancait pas comme le directeur l'attendait, les grands (...) trouvaient plus commode d'arracher des branches aux arbres et de nous en fouetter. Pour fuir les coups, nous n'avions d'autre échappatoire que celle de glisser à nos bourreaux les savoureuses galettes de maïs et de blé, les couscous à la viande ou au poisson que nous avions emportés pour notre repas de midi. (Laye, 2005 : 75-82)*

<sup>5</sup> Nous avons réduit considérablement le texte afin de rendre la lecture plus accessible aux élèves. Nous avons également supprimé les formes de passé simple en les remplaçant par du passé composé et de l'imparfait.

*École coranique* : l'école islamique où les jeunes élèves apprennent à lire l'arabe afin de réciter des passages du Coran, livre sacré des musulmans.

*École française* : école primaire coloniale laïque que Laye a commencé à fréquenter vers l'âge de sept ans.

*Raphia* : fibre de palmier.

*Maître* : enseignant à l'école primaire.

*Balayer* : nettoyer avec un balai.

*Potager* : jardin où l'on cultive des légumes.

*Fouetter* : frapper.

*Bourreaux* : personnes qui torturent.

*Galettes* : gâteaux plats (ici c'est plus l'équivalent du pain que l'on mange pendant les repas en France et similaires aux « tortillas » que l'on mange en Amérique Centrale par exemple).

*Blé* : grain avec lequel on fait le pain.

- Choix multiple :
  - a. Ceci n'était pas une punition du maître :
    - Les leçons supplémentaires
    - Balayer la cour
    - Les coups de fouet avec les branches des arbres
    - Travailler dans le potager
  - b. Le côté plus difficile de la vie d'écolier c'était surtout...
    - Les rapports avec les maîtres
    - La difficulté des études
    - Les rapports avec les élèves du même âge
    - Les rapports avec les élèves plus âgés
  - c. En général, le déjeuner ne contenait pas...
    - De galettes de maïs ou de blé
    - De couscous à la viande
    - De fromage
    - De poisson
  - d. Les petits donnaient leur déjeuner aux grands élèves...
    - Pour faire un échange

- Par gentillesse
- Parce que les grands n'en avaient pas
- Pour éviter les coups de fouet
  
- Décidez si les phrases suivantes sont vraies ou fausses et cherchez les différences entre l'expérience à l'école du protagoniste et la vôtre. Vérifiez si ces phrases se rapportent à votre expérience ou non : « oui » si elles s'y rapportent, « non » si elles ne s'y rapportent pas.

**Vrai****Faux****Oui/non**

L'enfant...



- allait tout seul à l'école à pied
- portait un cartable en fibre de palmier
- allait dans une école mixte
- adorait étudier
- était le seul à être très attentif en classe
- devait balayer la cour après les cours
- donnait son repas aux élèves plus grands pour éviter les coups
- mangeait du couscous et des galettes à midi
- recevait des coups de fouet des élèves plus âgés

Est-ce que les expériences à l'école de Bandian étaient similaires ? Comparez avec celles de *L'enfant noir*.

3. Décrivez la vie dans le village de Bandian :

- La technologie
- Les traditions
- Les activités des enfants
- Le travail des enfants
- L'école
- Les maisons
- Les mariages

4. Répondez aux questions suivantes en choisissant l'option correcte:

- Qu'est-ce que Bandian et son frère font avec le bois qu'ils ramassent ?

- Ils le vendent
  - Ils l'offrent au féticheur
  - Ils l'apportent à l'école
- Qu'est-ce qu'ils veulent faire avec l'argent qu'ils gagnent ?
- Payer Madame Aspirine
  - Acheter un ballon en cuir
  - Le donner à leur père
- Pourquoi transportent-ils le banc à l'école ?
- Il n'y en a pas assez à l'école
  - Sinon on va leur piquer (voler)
  - C'est plus pratique que deux chaises
- Pourquoi Bandian va consulter le sorcier Sara ?
- Pour devenir un grand footballeur
  - Pour lui demander de guérir sa mère
  - Pour lui demander un ballon d'or
- Comment achètent-ils les fétiches de Sara ?
- Avec des poules
  - Avec de l'argent
  - Avec du bois
- Qu'est-ce que Sara promet à Bandian ?
- « Tu deviendras le meilleur butteur d'Afrique »
  - « Tu vas recevoir le ballon d'or »
  - « Tu vas être le joueur de foot le plus rapide d'Afrique »
- Combien de femmes a le père de Bandian ?
- Il a deux femmes parce qu'il est pauvre
  - Il a trois femmes parce qu'il veut plus d'enfants
  - Il a deux femmes parce qu'il est riche

5. Comparez les photos suivantes et employez les comparatifs. Complétez avec les pays qui correspondent à la comparaison. Décidez si c'est vrai ou faux. Modèle :

a. Les maisons sont **plus** petites en Guinée **qu'**en France . **Vrai/faux**



b. Les terrains de foot sont **moins** conditionnés en \_\_\_\_\_ **qu'**en \_\_\_\_\_.  
Vrai/Faux



c. Les chaussures de sport et les ballons sont **aussi** bons en \_\_\_\_\_ **qu'**en \_\_\_\_\_ . Vrai/faux.



d. Les enfants ont **autant de** travail en \_\_\_\_\_ **qu'**en \_\_\_\_\_. Vrai/Faux



e. Les salles de classe ont **plus d'**écoliers en \_\_\_\_\_ **qu'**en \_\_\_\_\_. Vrai/Faux



Extrait n° 2 « Le match de foot » (0 :23 :53- 0 :26 :10 )



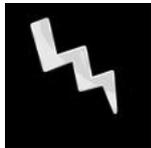
1. Un des copains de Bandian aime être le journaliste sportif des matchs disputés par Bandian. Aidez-le à raconter le match en utilisant les expressions comparatives appropriées. Pour vérifiez vos résultats consultez le site dans la section *Expressions avec « comme »* :

<[http://www.cle.fr/centre\\_linguistique-fr-idm-40-n-Expressions\\_idiomatiques.html](http://www.cle.fr/centre_linguistique-fr-idm-40-n-Expressions_idiomatiques.html)>

Bandian est...

- |           |       |       |
|-----------|-------|-------|
| - Rapide  | comme | _____ |
| - Léger   | comme | _____ |
| - Haut    | comme | _____ |
| - Libre   | comme | _____ |
| - Maigre  | comme | _____ |
| - Gai     | comme | _____ |
| - Heureux | comme | _____ |

Un clou    l'éclair    une plume    un pinson    l'air    3 pommes    un poisson dans l'eau



2. Voici un extrait<sup>6</sup> du roman *Les récrés du Petit Nicolas* (1963) de Sempé-Goscinny, intitulé « Le football ». Lisez-le et répondez aux questions :

*Nous nous sommes retrouvés sur le terrain à trois heures de l'après-midi, nous étions dix-huit. Il a fallu décider comment former les équipes pour qu'il y ait le même nombre de joueurs de chaque côté. Pour l'arbitre, ça a été facile. Nous avons choisi Agnan. Il fallait un capitaine pour chaque équipe. Mais tout le monde voulait être capitaine.*

*« Je suis le plus fort, criait Eudes, je dois être capitaine et je donnerai un coup de poing sur le nez de celui qui n'est pas d'accord ».*

- *Le capitaine c'est moi, je suis le mieux habillé ! a crié Geoffroy, et Eudes lui a donné un coup de poing sur le nez.*

*Geoffroy a désigné Eudes comme gardien de but. On s'est placés sur le terrain. Dans chaque équipe on a commencé à discuter. Il y en avait des tas qui voulaient être avant-centres.*

*Joachim voulait être arrière-droit.*

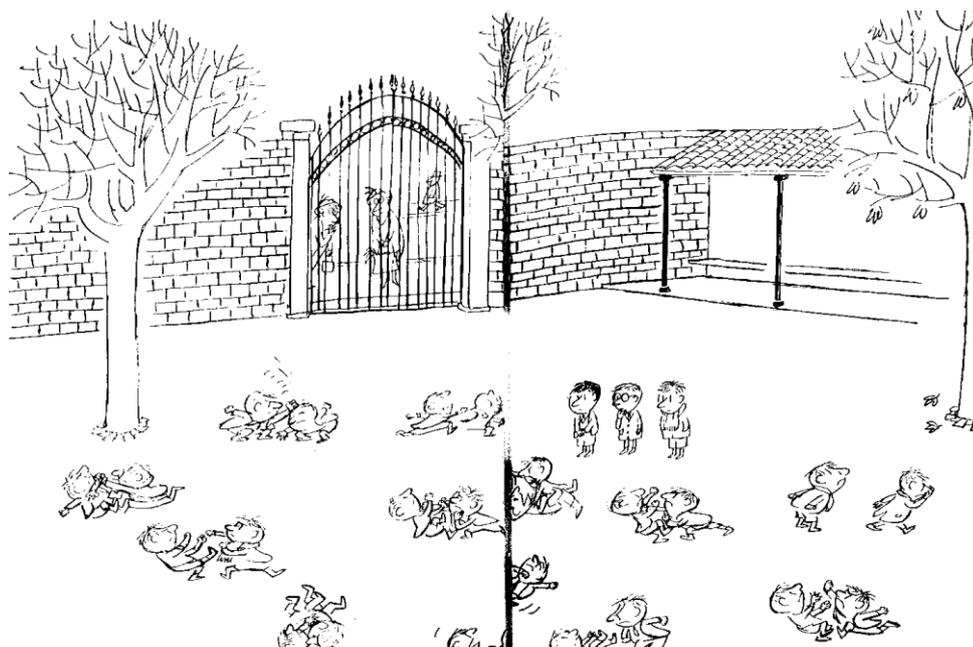
*Tout le monde criait, courait. On s'amusait vraiment bien, c'était formidable !*

*« Arrêtez, les gars ! » a crié Alceste.*

*Alors Eudes s'est fâché. « Tu étais pressé de jouer, il a dit à Alceste, eh ! bien on joue. Si tu as quelque chose à dire, attends la mi-temps ! ».*

*« La mi-temps de quoi ? a demandé Alceste. Je viens de m'apercevoir que nous n'avons pas de ballon, je l'ai oublié à la maison ! ».*

<sup>6</sup> Le texte a été considérablement réduit afin de rendre la lecture plus accessible aux élèves.



Répondez aux questions :

- Combien de joueurs faut-il pour jouer au football ?
- Qui ont-ils choisi pour arbitre ?
- Qui voulait être capitaine ?
- Quelles positions y a-t-il dans l'équipe de foot de Nicolas et ses copains ?
- Qui était le plus fort ? et le mieux habillé ?
- Est-ce que Nicolas et ses copains étaient toujours d'accord ?
- S'amusaient-ils quand ils ont pris leur position sur le terrain ?
- Est-ce que les garçons ont joué un match de foot après tout ? Pourquoi ?



Extrait n° 3 « Le départ en France ? » (1 :18 :39-1 :25 :53)

1. Décidez si les phrases suivantes sont vraies ou fausses :

Vrai

Faux

- Il y a une discussion entre Karim et Béchir Bithar.
- Béchir veut vendre Bandian au foot européen.
- Karim préfère que Bandian reste en Afrique pour se former dans l'esprit africain.
- Karim n'a pas reçu de ballon d'or.
- Bandian a reçu un contrat avec le club de foot Saint-Étienne pour 5 ans tous frais payés.

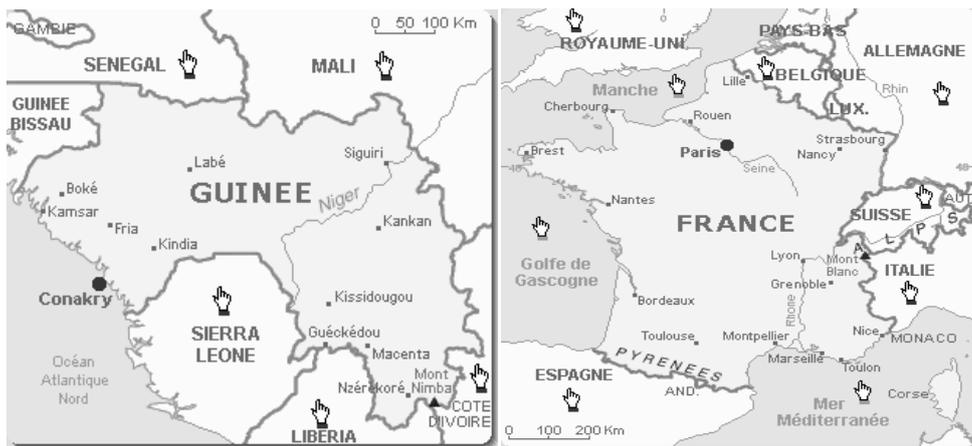
- Bandian a seize ans.
- L'Afrique des fétiches ne va pas apporter bonne chance à Bandian.
- Pour aller en France, Bandian doit demander la permission au sorcier Sara.
- Bandian est trop jeune pour partir en France.
- Le père décide de laisser partir son fils en France pour des raisons financières.
- Le père ne veut pas donner la bénédiction de partir à son fils Bandian.

2. Découvrez les différences entre la Guinée et la France. Vous allez d'abord compléter la grille avec les questions correspondantes à l'imparfait. Ensuite, complétez la grille avec les données statistiques de la France. Pour cela consultez le site : <<http://www.geopopulation.com/pays/europe/france/>>. Puis, découvrez les statistiques françaises. Comparez les données.

### INDICATEURS DÉMOGRAPHIQUES

POPULATION	Quelle <b>était</b> la population en janvier 2009?
POPULATION DE MOINS DE 15 ANS	
POPULATION DE PLUS DE 65 ANS	
POPULATION URBAINE	
TAUX DE FÉCONDITÉ (enfants par femme)	
TAUX DE MORTALITÉ INFANTILE	
ESPÉRANCE DE VIE	
ALPHABÉTISATION DE LA POPULATION	
PIB (Produit Intérieur Brut) PAR HABITANT	

NOMBRE DE MÉDECINS POUR 1000 HABITANTS	
NOMBRE D'UTILISATEURS D'INTERNET POUR 1000 HABITANTS	
NOMBRE DE TÉLÉVISIONS POUR 1000 HABITANTS	
NOMBRE DE TÉLÉPHONES FIXES POUR 1000 HABITANTS	
NOMBRE DE TÉLÉPHONES PORTABLES	
TAUX D'ACCÈS À L'EAU POTABLE	
TAUX D'ADULTES AFFECTÉES PAR LE SIDA	
TAUX DE SCOLARISATION EN PRIMAIRE	



INDICATEURS DÉMOGRAPHIQUES<sup>7</sup>

	<b>Guinée</b>	<b>France</b>
POPULATION	10057975 habitants	
POPULATION DE MOINS DE 15 ANS	42,8%	
POPULATION DE PLUS DE 65 ANS	3,5%	
POPULATION URBAINE	34,3%	
TAUX DE FÉCONDITÉ (enfants par femme)	5,20	
TAUX DE MORTALITÉ INFANTILE	65,22 ‰	
ESPÉRANCE DE VIE	48 ans hommes 50 ans femmes	
ALPHABÉTISATION DE LA POPULATION	22,5%	
PIB PAR HABITANT	1100\$	
NOMBRE DE MÉDECINS POUR 1000 HABITANTS	0,1	
NOMBRE D'UTILISATEURS D'INTERNET POUR 1000 HABITANTS	9	
NOMBRE DE TÉLÉVISIONS POUR 1000	47	

<sup>7</sup> <<http://www.statistiques-mondiales.com/guinee.htm>, <http://www.stat-guinee.org/>>

HABITANTS		
NOMBRE DE TÉLÉPHONES FIXES POUR 1000 HABITANTS	5	
NOMBRE DE TÉLÉPHONES PORTABLES	2 455 618	
TAUX D'ACCÈS À L'EAU POTABLE	48%	
TAUX D'ADULTES AFFECTÉES PAR LE SIDA	1,6%	
TAUX DE SCOLARISATION EN PRIMAIRE	51%	

3. Une fois la comparaison des indicateurs démographiques de la Guinée et de la France établie, nous allons réfléchir à quelques questions :

1. Quel pays a **la plus** grande population? 
2. Quel pays a **le plus** grand pourcentage de la population de moins de 15 ans?
3. Quel pays a **le plus** grand pourcentage de la population de plus de 65 ans?
4. Qu'est-ce que ces chiffres indiquent?
5. Dans quel pays est-ce que l'on a une **meilleure** possibilité de mener une longue vie?
6. Dans les deux pays qui vit **le plus** longtemps: les femmes ou les hommes? A votre avis, quelle en est la raison?
7. Pour la plupart, les Guinéens habitent dans les villes ou à la campagne?
8. Combien de télévisions avez-vous à la maison? Combien en a-t-on en Guinée?
9. Avez-vous un accès Internet à la maison? Combien de personnes ont un accès Internet en Guinée?
10. Combien de téléphones avez-vous à la maison? Combien en a-t-on en Guinée?
11. Que pensez-vous de ces chiffres? Comparez-les. Qu'est-ce qu'ils veulent dire à l'égard de ces deux pays?

12. Dans quel pays est-ce qu'il y aura **une meilleure** possibilité d'étudier à l'université?
13. Qu'est-ce qui vous a fait adopter cette opinion?
14. Si vous aviez une librairie, dans quel pays est-ce que vous voudriez avoir votre magasin? Pourquoi?
15. À votre avis, qu'est-ce qu'il faut faire pour que les différences entre ces indicateurs diminuent?

- Description de personnages. Lisez les descriptions suivantes et trouvez le personnage qui correspond le mieux à la description :

Elle ne guérit pas parce que son mari veut la faire soigner par le sorcier et non par le médecin. Bandian prend soin d'elle, lui donne à manger. Il travaille pour gagner l'argent nécessaire pour lui payer un médecin.

Il est le héros du film. Il est petit, plein d'énergie, assez joyeux, très déterminé et passionné. Il veut devenir un grand champion de football.

Elle appartient à Médecins sans frontières. C'est une jeune femme généreuse, complice du garçon, elle lui offre le ballon de cuir. Elle est opposée au départ de Bandian pour l'Europe par peur qu'il soit malheureux.

Il distribue des gris-gris, des fétiches, qui portent chance. Il est un personnage sympathique, plein d'humour, un homme bon, qui veut aider les autres. Il est ouvert à la modernité. C'est le seul parmi les Anciens qui comprend et approuve les jeunes. Il comprend leurs soucis, leurs difficultés et les soutient. Il a prédit que Bandian deviendra un champion.

Il est l'entraîneur des jeunes footballeurs de Guinée. Il défend contre Béchir Bithar les valeurs et l'identité du football africain. C'est un homme courageux, passionné qui ne se laisse pas acheter par l'argent de Béchir Bithar. Il résiste avec violence mais à la fin il ne peut empêcher le départ de Bandian pour l'Europe.

Il se dit Africain, mais il a un comportement très "européen". C'est un homme d'affaires sans scrupule qui commerce avec des poissons, vidéocassettes et des footballeurs. Il est l'homme à la caméra, qui filme Bandian. Il s'oppose à Karim, affirme sa modernité et sa réussite (il roule en Mercedes). Il croit qu'une bonne formation en football n'existe qu'en Europe.

Comme beaucoup d'Africains il a plusieurs femmes. Il n'en a que deux parce qu'il n'est pas riche. C'est un homme très attaché à la tradition. Il représente le refus et la peur de s'ouvrir à la modernité, au monde extérieur. Il se laisse convaincre de laisser partir son fils pour l'Europe en raison de l'argent que cela lui rapporte. Il accepte aussi enfin que Madame Aspirine soigne sa première épouse malade.

Béchir Bithar	Karim
le père de Bandian	Madame Aspirine
Sara le sorcier	la mère de Bandian
Bandian	

Extrait n°4 « La musique en Afrique » (0:35:52-0:37:28);(0:58:47-0:59:39); (1:10:13-1:10:53)



1. Qu'est-ce que ces extraits ont en commun? Quelle conclusion pouvez-vous en tirer ?
2. La musique est l'âme de l'Afrique. Faites des recherches sur le site :  
<<http://africains.lehall.com/africains.htm>>

- a. Écoutez les différents extraits et décidez qui est votre chanteur et votre style préféré
- b. Quels sont les styles de musique que l'on peut trouver en Afrique francophone ? Cliquez sur les racines du baobab pour découvrir les endroits où les différents styles sont populaires et notez-les.

### Activités après le visionnement

1. Comme nous l'avons vu la musique occupe une grande partie des traditions africaines. De quelle tradition s'agit-il dans cet extrait de *L'enfant noir* ?

*Cette année-là, j'ai dansé une semaine au long, sept jours au long, sur la grande place de Kouroussa, la danse du « soli » qui est la danse des futurs circoncis. Chaque après-midi, mes compagnons et moi nous nous dirigeons vers le lieu de danse, coiffés d'un bonnet et vêtus d'un boubou qui nous descendait jusqu'aux chevilles, (...) Le tam-tam ronflait et nous dansions sur la grande place jusqu'à n'en pouvoir plus ; et plus nous avançons dans la semaine, plus les séances de danse s'allongeaient, plus la foule augmentait. (...) Danser davantage chaque jour, car nous dansions, toute la ville dansait, à présent ; après-midi et soir-le soir, à la lueur des torches ; et la veille de l'épreuve, la ville dansait la journée entière, la nuit entière ! (Laye, 2005 : 107-111).*

*La danse du « soli », « le cobra », « le fady fady » : en langue malinkée, les trois danses, accompagnées de chants, que l'on exécute pendant la période de circoncisions.*

*Circoncis : passage de l'enfance à l'âge d'homme.*

*La foule : grand nombre de personnes.*

2. Choix multiple :

1. Combien de temps prennent les préparatifs pour la circoncision ?
  - Une semaine
  - Quinze jours
  - À peu près un mois
  - Plusieurs années

2. La danse est une partie importante du rite de la circoncision. Laquelle de ces danses ne fait pas partie de ce rite ?
  - Le soli
  - Le coba
  - Le fady fady
  - La sardana
  
3. Lisez un autre extrait de *L'enfant noir*, roman africain de l'écrivain Guinéen, Camara Laye et répondez aux questions. Comparez ensuite la case de l'enfant avec votre maison en utilisant des comparatifs :



*C'était la case personnelle de mon père<sup>8</sup>. Elle était faite de briques en terre battue et pétrie avec de l'eau et comme toutes nos cases, ronde et fièrement coiffée de chaume. On y pénétrait par une porte rectangulaire. À l'intérieur, un jour avare tombait d'une petite fenêtre. À droite, il y avait le lit, en terre battue comme les briques, garni d'une simple natte en osier tressé et d'un oreiller bourré de kapok. [...] À gauche, les boubous et les peaux de prière. Enfin, à la tête du lit, surplombant l'oreiller et veillant sur le sommeil de mon père, il y avait une série de marmites contenant des extraits de plantes et d'écorces. Ces marmites avaient toutes des couvercles de tôle et elles étaient richement et curieusement cerclées de chapelets de cauris, on avait tôt fait comprendre qu'elles étaient ce qu'il y avait de plus important dans la case ; de fait, elles contenaient les gris-gris, ces liquides mystérieux qui éloignent les mauvaises esprits et qui, pour peu qu'on s'en enduisse le corps, le rendent invulnérable aux maléfices, à tous les maléfices. (Laye, 2005 : 22-23).*

<sup>8</sup> la case de mon père. La famille, avec ses parents et employés, habite une *concession*, un groupement de maisons entourant une cour. Le père a sa propre case- maisonnette ronde en terre battue et à toit de chaume- la mère a la sienne. D'autres cases de la concession sont consacrées à divers usages : atelier de travail, cuisine, etc.

*Pétrie* : travaillée

*Coiffée de chaume* : recouverte d'herbe sèche

*Un jour avare* : petite quantité de lumière

*Garni* : couvert

*Natte en osier* : tissu plat tressé de longs rameaux

*Bourré de Kapok* : rempli de fibre végétale légère

*Les boubous et les peaux de prière* : les musulmans ouest-africains portent des

boubous, de longues tuniques blanches brodées. Pour prier ils s'agenouillent sur des peaux de mouton.

*Surplombant* : au-dessus de

*Veillant sur* : prenant soin de

*Marmites* : récipients avec couvercle

*Écorce* : la peau d'un arbre

*Tôle* : du métal plat laminé

*Pour peu qu'on s'en enduise* : il suffit d'en appliquer sur

*Maléfices* : mauvais esprits

4. Choix multiple :

1. La case personnelle du père du narrateur était...

- a. Carrée avec une véranda tout autour
- b. Ronde avec un toit de chaume
- c. Éclairée par quatre petites fenêtres
- d. Divisée en trois pièces

2. Les murs de la case sont...

- e. En terre battue
- f. En bois
- g. En ciment
- h. En ardoise

3. Les boubous qui se trouvent dans la case sont...

- i. Des potions magiques
- j. Des légumes africains
- k. De longues tuniques amples
- l. Des esprits

5. Comparez maintenant la case du père de l'enfant à votre maison.

---



---



---



---



---



---

6. Décrivez maintenant Bandian en répondant aux questions suivantes.

- Comment est son caractère ?
- Est-ce un enfant heureux ou malheureux ?
- Quelle est sa passion ? Est-elle réaliste ?
- Comment est sa vie au village ?
- Quels travaux réalise-t-il ?
- Pourquoi veut-il gagner de l'argent ?
- Quels sont les moments où il est heureux ?
- Quels personnages l'aident à réaliser son rêve ?
- Qu'est-ce que Bandian représente pour vous ?
- Quelle est sa relation avec sa mère, son père et son frère ?



7. Dans ce film il y a une opposition entre deux tendances: la tendance traditionaliste et la tendance moderne dans la société africaine. Essayez de trouver des objets, des personnages et des actions qui représentent mieux ces tendances dans le film et dans le roman *L'enfant noir* :

Tendance traditionaliste

- Coutumes ancestrales
- ...

Tendance moderne

- Ouverture sur le monde
- ...





**Synopsis :** Ce film est une suite de 18 courts-métrages sur 18 des 20 arrondissements de Paris. Il traite de l'amour éphémère. Chacun des courts-métrages est réalisé par un réalisateur et joué par différents acteurs. Au fil des quartiers, des histoires d'amour passager, voilé, mimé, vampirisé, malmené ou révélé...

Un Pari(s) moderne émouvant et drôle, un film plein de vie(s) sur le thème de l'Amour.

## Contexte

### Les arrondissements parisiens<sup>1</sup>

« La ville de Paris est divisée administrativement en 20 arrondissements qui s'organisent le long d'une spirale imaginaire, qui part de la place de la Concorde. Chaque arrondissement est comme une petite commune, avec son maire et son conseil municipal. Mais les mairies d'arrondissement ont en réalité peu de pouvoirs réels : toutes les décisions importantes dépendent du maire de Paris, et sont prises à l'Hôtel de Ville. Aujourd'hui, **les arrondissements marquent une division sociale plus qu'une division administrative**. Les arrondissements situés à l'ouest (le 16<sup>ème</sup>, la proche banlieue d'Auteuil, de Passy, de Neuilly) sont « huppés », chic ; ceux de l'est et du nord sont plus populaires. C'est là que se concentre la population d'origine étrangère, dans le quartier de la Goutte d'Or ou à Belleville » (Boutégège et Longo, 2008 : 142).

Cette division sociale est très claire dans le film. Les arrondissements comme le 13<sup>ème</sup> ou le 19<sup>ème</sup> (celui qui correspond au troisième court-métrage que nous analysons, « Place des fêtes ») se caractérisent par de nombreux logements sociaux et structures d'accueil destinées aux sans abris. Tandis que dans notre premier court-métrage, « Loin du 16<sup>ème</sup> », il est clair qu'il s'agit d'un quartier plus chic et plus cher. Ce quartier contraste de manière très significative avec le quartier en banlieue où la protagoniste habite.

### Le métro parisien<sup>2</sup>

À Paris, les stations ou « bouches » des stations de métro sont marquées par un grand M, facilement visible du trottoir. On se dirige vers les quais souterrains en passant devant les guichets ou les distributeurs automatiques où l'on achète son billet. Le carnet de dix tickets coûte 11,40 euros (le passe Navigo Découverte permet un nombre illimité de voyages pendant une période donnée avec un tarif réduit). Après la validation de son ticket, on attend sur le quai. Quelques minutes plus tard, une des rames de la RATP se présente sur la voie. On monte en voiture et le court voyage commence. En suivant le plan affiché dans chaque voiture, on peut déterminer à quel arrêt il faudra descendre, mais attention, car aux heures de pointe il faut quelquefois faire un effort pour sortir de la voiture. Puis, arrivé sur le quai, on cherche la sortie du métro ou le passage qui mène à sa correspondance. Si on se dirige vers la banlieue parisienne (pour se rendre à l'aéroport Charles de Gaulle ou pour visiter Disneyland Paris, par exemple) on doit souvent prendre le RER.

<sup>1</sup> BOUTEGEGE, Régine et LONGO, Susanna (2008). *À Paris. Dix balades thématiques à la découverte de la capitale*, Gênes, Cideb.

<sup>2</sup> BOUTEGEGE, Régine et LONGO, Susanna (2008). *À Paris. Dix balades thématiques à la découverte de la capitale*, Gênes, Cideb.

« La construction du métro (par l'ingénieur Fulgence Bienvenüe) commence à la fin du XIX<sup>ème</sup> siècle. [...] Le 19 Juillet 1900, les Parisiens peuvent enfin prendre le métro : la première ligne les emmène de Vincennes à Maillot. Aujourd'hui quatorze lignes parcourent Paris en long, en large et en travers. [...] La quatorzième ligne est un métro appelé VAL (Véhicule Automatique Léger), c'est-à-dire qu'il n'y a pas de chauffeur dans la rame. La ligne relie la gare Saint-Lazare à la station Olympiades en passant par la Bibliothèque nationale de France (Bibliothèque François Mitterrand). [...]

Naturellement, le métro a bien changé depuis sa création : plus confortable, plus rapide, plus silencieux. On a aussi essayé de faciliter la vie des Parisiens, contraints à de longues marches dans les couloirs souterrains pour passer d'une ligne à l'autre, grâce à des tapis roulants et à des escaliers mécaniques. En outre, quatre lignes du RER (Réseau Express Régional) relient le centre de Paris aux banlieues.

Depuis 1949, c'est la RATP (Régie Autonome des Transports Parisiens) qui gère les transports urbains à Paris : métro et autobus et tramway.

[...] Les touristes peuvent acheter un ticket valable plusieurs jours qui leur permet de se déplacer dans Paris le temps de leurs séjour » (Boutégège et Longo, 2008 :10-11).

### **La banlieue**

La banlieue est un ensemble de villes qui se trouvent à la périphérie d'une grande ville. Malgré la présence des banlieues chic en France, le mot « banlieue » est devenu synonyme de « cité », « quartier défavorisé/chaud » et « ghetto » où l'on rencontre de forts taux de pauvreté, de chômage, de délinquance et de violence. L'insécurité et le manque d'espoir des banlieues provoquent des manifestations et des émeutes. Le malaise dans les banlieues reste une polémique importante en France.<sup>3</sup>

### **La vie en banlieue parisienne**

La vie en banlieue parisienne et en particulier, dans les cités et, les difficultés économiques des immigrants entraîne une série de problèmes : le chômage, l'exclusion, la délinquance, etc.

« Constamment pointés du doigt depuis que la lutte contre l'insécurité est devenue une priorité politique, les « quartiers sensibles » sont devenus le symbole de l'inachèvement de l'intégration des populations issues de l'immigration, notamment d'Afrique du Nord et d'Afrique noire » (Viprey, 2002 : 88).

« Nombre de jeunes des quartiers populaires ont le sentiment d'être des oubliés, des « mal nés », des abandonnés. Ils vivent une tension forte et quotidienne, car tiraillés entre la réalité d'une société fortement dualiste et inégalitaire et l'idéal d'une intégration républicaine dont les frontières ne franchissent pas les portes de leurs cités. Les jeunes étrangers ou issus de l'immigration perçoivent de plus en plus tôt la réalité de leurs quartiers et en connaissent le constat : concentration de populations socialement défavorisées, pauvreté, montée du chômage, exclusion, dégradation, manque, délinquance, individualisme, dépendance vis-à-vis des services sociaux, etc.» (Viprey, 2002 : 102).

<sup>3</sup> CONDITTO, Kerri (2007:315) *Cinéphile. French language and culture through film*, Newburyport, MA, Focus.

### Porter le voile en France

Il y a un débat constant sur le port du voile. Puisque la France est un état laïc, le gouvernement français a interdit le port de symboles religieux ostensibles, notamment dans les établissements scolaires.

Voici les différents types de voiles<sup>4</sup> :

- Le hijab cache les cheveux, les oreilles et le cou, ne laissant voir que l'ovale du visage.
- La burqa (à l'origine vêtement traditionnel des tribus pachtones d'Afghanistan) couvre complètement la tête, le corps, un grillage dissimulant les yeux.
- Le niqab, c'est un voile intégral complété par une étoffe ne laissant apparaître qu'une fente pour les yeux.
- Le tchador (Iran) est une grande pièce de tissu posée sur la tête, laissant apparaître l'ovale du visage, tenue fermée à l'aide des mains.

En ce qui concerne le port du voile intégral (le niqab et la burqa) il existe des avis différents entre « les partisans d'une loi et ceux qui craignent une mise en cause de la religion musulmane »<sup>5</sup>. En 2010 la loi d'interdiction sur le voile intégral a été adoptée.

### Les immigrants en France

« Avant la première guerre mondiale, l'immigration était quasi exclusivement européenne (Italie, Belgique). C'est vers 1910 que l'on peut situer le début de l'immigration des personnes originaires du Maghreb [...] Au cours des années vingt les flux migratoires ont augmenté en raison d'une forte progression des arrivées d'Italie, d'Espagne et de l'Europe de l'est. La communauté polonaise est celle qui a connu la plus forte expansion. [...] Juste après la seconde guerre mondiale [...] de nombreux immigrés ont continué d'arriver d'Italie, le courant migratoire en provenance d'Algérie s'est développé [...] En 1962, les originaires d'Italie étaient encore les plus nombreux : ils représentaient 32% de la population immigrée, devant les immigrés venus d'Espagne, d'Algérie et de Pologne. À partir des années soixante, l'éventail des origines s'est ouvert avec l'arrivée d'immigrés du Portugal, du Maroc, d'Afrique subsaharienne et d'Asie du Sud Est. De 1962 à 1999 la part des immigrés présents en France venus de l'ensemble de l'Europe a baissé constamment passant de 78,7% à 44,9%. Baisse des immigrés italiens, [...] la part des immigrés natifs du Portugal a, quant à elle, très fortement progressé au cours des années soixante et soixante-dix. Dès 1982, le Portugal constitue le premier pays d'origine des immigrés et en 1999 il fait jeu égal avec l'Algérie.

Ayant débuté dans les années soixante, l'immigration marocaine s'est poursuivie jusque dans les années quatre-vingt. Les originaires du Maroc constituent désormais 12,1% de la population immigrée, contre 1,1% en 1962. L'immigration en provenance de l'Afrique subsaharienne est encore plus récente : elle s'est notamment développée dans les années quatre-vingt et quatre-vingt-dix. Même si elle ne représente, dans son ensemble, que 12,8% des immigrés en 1999, la part de l'Asie a été multipliée par plus de cinq entre 1962 et 1999 » (INSEE, 2005 : 48).

<sup>4</sup> *La Nouvelle République* (Samedi 20 Juin 2009) « Le voile fera-t-il la loi ? »

<sup>5</sup> *La Nouvelle République* (22 juin 2009) « Voile : le débat fait rage »

### Justification du choix des courts métrages

*Loin du 16<sup>ème</sup>* est un bon exemple de la vie des immigrants qui habitent à Paris, souvent en banlieue parisienne. Ils doivent prendre les transports en commun pour se rendre à leur travail. Dans ce court métrage, Ana travaille comme femme de ménage ou fille au-pair qui garde l'enfant d'une famille aisée du 16<sup>ème</sup> arrondissement et lui demande de laisser son propre enfant dans une crèche en banlieue pendant toute la journée.

*Quais de la Seine* représente la jeunesse française, ses intérêts, son idiosyncrasie, ses préjugés. Dans ce court métrage, un jeune, François aide une fille musulmane, Zarka qui vient de trébucher. François aide Zarka à remettre son hijab et lui demande la raison pour laquelle elle a décidé de porter le hijab. Les copains de François ne comprennent pas pourquoi il a aidé Zarka montrant ainsi leurs préjugés.

« Sur les quais de la Seine, trois adolescents draguent lourdement de jeunes passantes. François, un des trois garçons, est attiré par Zarka, une jeune femme voilée que ses amis ont insultée et l'attend à la sortie de la Mosquée où elle s'est rendue ». <sup>6</sup>

*La place des fêtes*, malgré son titre devient plutôt une place des drames où un groupe de jeunes immigrants maghrébins vole un africain amoureux.

« Hassan a reçu un coup de couteau et agonise sur le terre-plein de la Place des Fêtes. Sophie, une infirmière, arrive à son secours. Il réalise qu'il l'avait aperçue auparavant et que cela aurait pu changer sa vie... ». <sup>7</sup>

### Objectifs

#### Objectifs communicatifs

- compréhension orale
  - comprendre le sens de certaines expressions utilisées
- compréhension écrite
  - comprendre des mots nouveaux par le contexte
  - repérer les idées principales dans un texte
  - classer des informations de façon claire et personnelle
- expression orale et écrite
  - exprimer une opinion
  - formuler des arguments et les prouver par des exemples du document

#### Objectifs linguistiques

- développer le champ lexical des transports et de la ville

<sup>6</sup> <<http://www.france-hotel-guide.com/france/parcours-cinema-paris-jetaime.htm>>

<sup>7</sup> <<http://www.france-hotel-guide.com/france/parcours-cinema-paris-jetaime.htm>>

- reconnaître certains mots argotiques/familiers et le verlan du langage des jeunes
- connaître les connecteurs du discours
- réviser les verbes pronominaux, l'imparfait et le passé composé
- réviser la manière de formuler des questions
- se familiariser avec les pronoms complément d'objet direct et indirect (la/lui)

#### Objectifs interculturels

- connaître les moyens de transports utilisés à Paris
- connaître le fonctionnement du métro parisien
- se familiariser avec la division plutôt sociale représentée par les arrondissements
- éviter les préjugés en question d'immigration
- se familiariser avec le débat du voile en France
- apprendre à refuser les intolérances et les préjugés en matière de religion
- reconnaître la spécificité de la culture/religion de l'Autre
- connaître la vie des cités et les conflits qui s'y produisent à partir de courts-métrages et de B.D

#### Objectifs finaux

- connaître les relations interpersonnelles entre groupes religieux
- déterminer les valeurs, les croyances et les comportements en fonction de facteurs tels que la religion et les minorités
- reconnaître les comportements rituels et les comportements discriminatoires
- synthétiser les idées principales et se former une opinion spontanée en rapport avec le film ainsi que des critiques journalistiques
- synthétiser les contenus linguistiques et les reproduire dans le projet final
- être disposé à s'ouvrir à l'expérience esthétique (le cinéma français)
- exprimer son opinion sur les courts-métrages à partir de la remise du César pour meilleur court-métrage
- consulter indépendamment les ressources traditionnelles et électroniques

**Destinataires :** Étudiants en niveau intermédiaire (B1)

## Activités avant le visionnement

1. Que pensez-vous de Paris ? Avez-vous visité Paris ? L'aimez-vous ?
2. Quelles images, quels éléments associez-vous à la ville de Paris ? Est-ce que vos perceptions correspondent aux images de cette carte postale ? Essayez d'y trouver tous les éléments que l'on associe à la ville de Paris.





### Court métrage n°1 « Loin du 16<sup>ème</sup> »

Réalisation : Walter Salles et Daniela Thomas

Distribution : Catalina Sandino Moreno (Ana)

#### Activités avant le visionnement :

1. D'après la photo, répondez aux questions suivantes : Où est-elle ? Pourquoi regarde-t-elle sa montre ? Où va-t-elle ? Quelle heure est-il ?
2. Quelle est sa profession ? Où pensez-vous qu'elle travaille ? Est-elle étudiante ?
3. Quelle est sa nationalité ? Quelles langues parle-t-elle ?
4. Est-elle mariée ? célibataire ?



#### Activités après le visionnement :

1. Répondez aux questions précédentes. Avez-vous deviné les réponses ?
2. Décrivez la routine d'Ana. Qu'est-ce qu'elle fait chaque jour ? Décidez si c'est vrai ou faux. Est-ce que sa routine est similaire à la vôtre ?

Ana...

Vrai

Faux

se réveille de très bonne heure  
s'habille de manière élégante  
s'occupe de son bébé toute la journée  
se déplace en métro à Paris  
s'amuse à chanter au bébé de sa patronne  
s'intéresse à son travail  
s'inquiète pour son bébé

Moi aussi, je me .....

Pas moi, je ne me ....

3. Trouvez-vous une différence dans la manière dont Ana chante à son bébé avec la manière dont elle chante au bébé qu'elle garde ?
4. À votre avis, pourquoi on ne voit jamais la mère de l'enfant qu'Ana garde ?
5. À votre avis, est-ce que la mère de l'enfant qu'Ana garde sait qu'Ana aussi a un enfant ?
6. Comme vous le savez bien, Ana n'est pas Française. Pour recevoir sa carte de séjour temporaire (CST), elle doit compléter l'information suivante, aidez-la.

Âge :

Nombre d'enfants :

Emploi :

Études:

État civil :

Adresse :

Nationalité :

Langues :

- 
7. C'est le moment de l'entretien. Posez les questions nécessaires afin de confirmer toutes les informations qu'Ana a inscrites sur sa demande de titre de séjour. Faites correspondre les questions avec les réponses de l'activité précédente :

Comment vous appelez-vous ?

Où habitez-vous ?

Êtes-vous mariée ?

Où êtes-vous né(e) ?

D'où venez-vous ?

Décrivez-vous

Quel âge avez-vous ?

Quelle est votre profession actuelle ?

Quelles langues parlez-vous ?

Combien de temps comptez-vous rester en France ?

Je m'appelle \_\_\_\_\_, Je travaille comme \_\_\_\_\_, J'ai \_\_\_\_\_ ans, J'habite \_\_\_\_\_,

Je suis né(e) \_\_\_\_\_, Je viens de \_\_\_\_\_ Je suis \_\_\_\_\_, Je parle \_\_\_\_\_, Je ne

sais pas encore, Je suis \_\_\_\_\_.

8. Voici un dessin humoristique et une publicité sur la situation des immigrants en France. Quelles sont les différences entre les deux ? Quelle est la situation des immigrants dans votre pays ?



8



9

<sup>8</sup> <<http://latelelibre.fr/wp-content/uploads/2008/04/lacombe240408b.jpg>>

<sup>9</sup> <[http://a7.idata.over-blog.com/1/38/00/46/Troisi-me-album/Affiche-Verlain-PCgdef\\_Anthony\\_800px\\_sRVB.jpg](http://a7.idata.over-blog.com/1/38/00/46/Troisi-me-album/Affiche-Verlain-PCgdef_Anthony_800px_sRVB.jpg)>

9. Quels transports publics connaissez-vous ?
10. D'après la présentation Powerpoint *Transportation à Paris* que vous venez de voir et d'écouter, quels sont les transports publics les plus utilisés à Paris ? Quelle est la signification de ces acronymes :

- RER
- TGV

11. Quels transports doit prendre Ana pour aller sur son lieu de travail ? Quels transports prenez-vous normalement ?

*Ana se déplace...*

*Je me déplace ...*

12. Vous allez maintenant explorer un plan du métro parisien et répondre aux questions suivantes :

- a. Combien de lignes y a-t-il dans le métro parisien ? Comment se différencient-elles ?
- b. Comment savez-vous quel métro prendre si chaque ligne a deux directions ?
- c. Nommez une ligne qui traverse Paris du nord au sud et une autre qui la traverse d'ouest en est.

13. Se déplacer dans Paris :

- b. Choisissez 3 attractions touristiques que vous voudriez visiter.
- c. Vous allez ensuite choisir votre station de métro de départ et votre station d'arrivée. Attention si vous avez besoin de changer de ligne il s'agit d'une correspondance.
- d. Une fois que vous connaissez votre itinéraire, complétez la grille suivante :

Station - Ligne de départ	Correspondances	Ligne- Station d'arrivée

Suivez le modèle :

« **D'abord**, on prend la ligne 4, direction Porte de Clignancourt. **Quand** le métro arrive on monte dans une des voitures. **Puis** on descend à la station Strasbourg-Saint-Denis. **Ensuite**, on prend une correspondance, direction Ballard. C'est la ligne 8. **Enfin**, on descend à Opéra pour visiter l'Opéra Garnier ».

- Regroupez les connecteurs suivants selon leur sens

au début-à la fin-finalement-lorsque-tout d'abord-ensuite-tout de suite- au moment où- immédiatement-après- alors-premièrement

*D'abord*

*quand*

*puis*

*enfin*

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

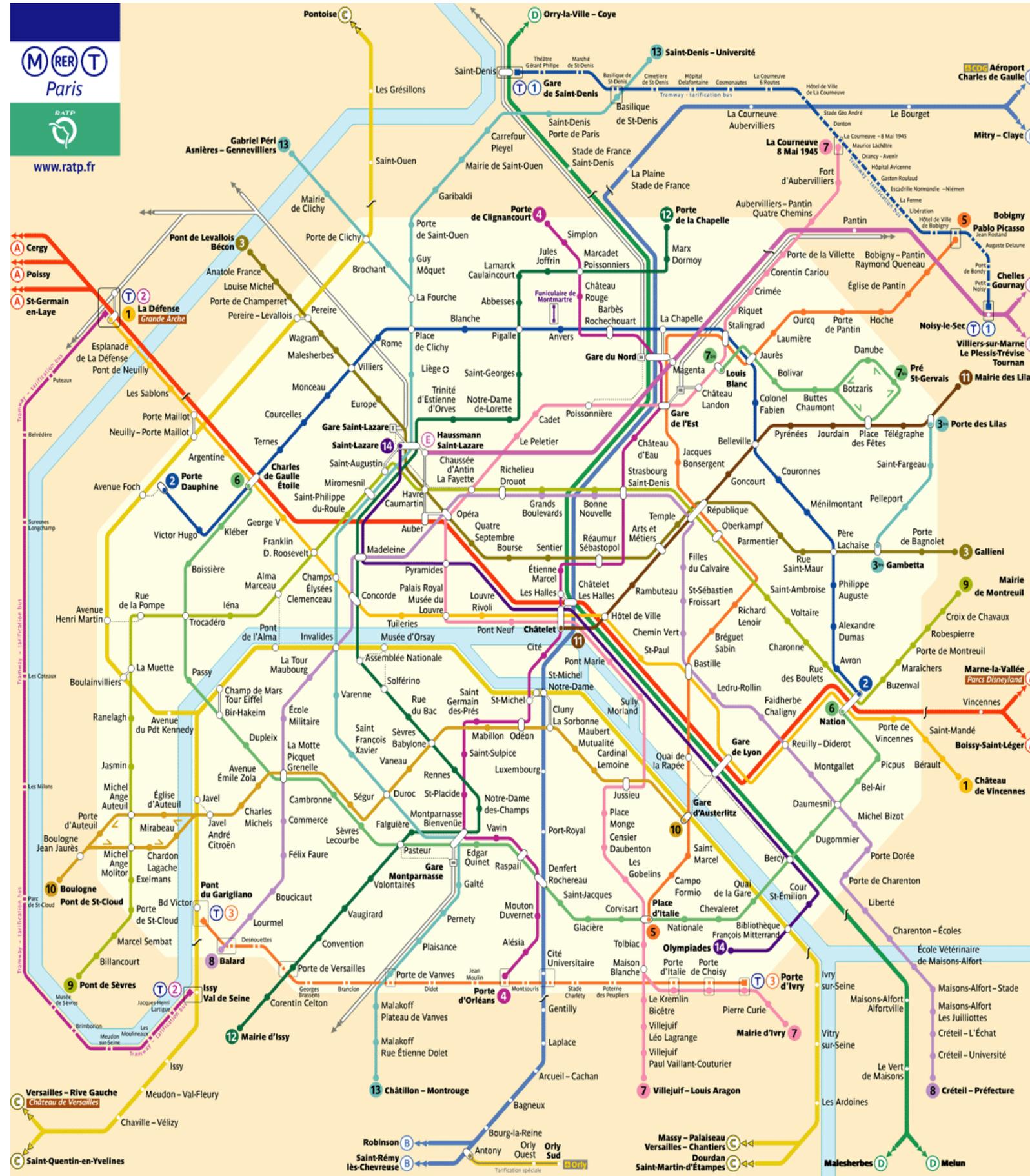
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

- Écrivez maintenant les directions pour vos trois itinéraires suivant le modèle et utilisant les synonymes des connecteurs du texte précédent.

Premier itinéraire :

Deuxième itinéraire :

Troisième itinéraire :



14. Le métro parisien. Visitez le site <[www.ratp.fr](http://www.ratp.fr)>. Répondez ensuite aux questions suivantes :

- a. Combien coûte un ticket de métro simple ? et un forfait Navigo pour 1 mois zones 1-2 ? Cliquez sur *horaires*, puis *titres et tarifs*. Choisissez ensuite *Résidents Île de France (pour les 26 à 60 ans)- 1 seul déplacement- ticket t+/Déplacements fréquents (1 semaine/1 mois)- Forfaits Navigo*
- b. Quels sont les horaires du métro pendant le week-end ? et pendant la semaine ? Cliquez sur *horaires*, puis *métro* et tapez la station qui vous intéresse et la date précise.
- c. Quels autres moyens de transport sont offerts par la RATP ? Cliquez sur *horaires*.

15. Décidez si les affirmations suivantes sont vraies ou fausses :

- Les tickets de métro coûtent moins cher en carnet.
- Si vous voulez changer de train, il faut sortir de la station.
- Toutes les lignes de métro ont une seule direction.
- On peut utiliser les tickets de métro dans l'autobus et dans le tramway.
- Pour aller de Châtelet au musée du Louvre on prend la ligne 1 direction la Défense.
- Dans les transports publics (bus, train, métro), il est d'usage d'offrir son siège à une personne âgée, à une femme enceinte ou à une personne avec un enfant.
- Le RER est un train régional.

16. Décidez de l'ordre des actions suivantes :

- On valide son ticket
- On monte en voiture
- On descend vers les quais souterrains
- On achète le ticket au guichet ou dans un distributeur automatique
- La rame arrive sur la voie
- On va à la bouche de métro
- On cherche la correspondance
- On cherche la sortie du métro

17. Quand on voyage en métro, il faut connaître un vocabulaire spécifique. Essayez de retrouver le sens des mots suivants.

- Celles que nous connaissons ont quatre roues. Dans le métro et le train, celles de première classe sont plus confortables. Ce sont les \_\_\_\_\_ (rovitues)
- Dans celles de sport d'hiver, l'air est plus pur que dans celles du métro. Ce sont les \_\_\_\_\_ (toistans)
- C'est la fenêtre où l'on peut acheter nos tickets. C'est le \_\_\_\_\_ (tueigch)
- C'est une partie de notre visage, mais c'est aussi le nom de l'entrée du métro qui avale des milliers de voyageurs. C'est la \_\_\_\_\_ (choube)

18. En France, et en particulier à Paris il y a souvent des grèves dans les transports qui affectent des milliers de gens. Les employés du RER sont ceux qui demandent de meilleures conditions de travail. Que pensez-vous des grèves ? Est-ce que c'est un phénomène typique dans votre pays ?



## Court-métrage n°2 « Quais de la Seine » (5<sup>ème</sup> arrondissement)

Réalisation : Gurinder Chadha

Distribution :

- Cyril Descours : François
- Leïla Bekhti : Zarka
- Julien Beramis : Arnaud
- Thomas Dumerchez : Manu
- Daniely Francisque : Fille 1
- Audrey Fricot : Fille 2
- Salah Teskouk : Grand père de Zarka

### Activités avant le visionnement

1) Voici un autre arrondissement parisien (le 5<sup>ème</sup>). Regardez la présentation PowerPoint suivante (*En ville*) et complétez l'exercice suivant :

- |                         |  |
|-------------------------|--|
| ___ 1. un citadin       | a. un édifice très haut  |
| ___ 2. un embouteillage | b. une personne qui se déplace à pied                          |
| ___ 3. un gratte-ciel   | c. il y a des arbres et des gens s'y promènent                 |
| ___ 4. un logement      | d. pour traverser une rivière                                  |
| ___ 5. un quai          | e. pour traverser une rue à pied                               |
| ___ 6. un pont          | f. les petites villes à côté de la grande ville                |
| ___ 7. un piéton        | g. une personne qui habite dans une ville                      |
| ___ 8. des clous        | h. trop de voitures qui bloquent la circulation                |
| ___ 9. un jardin public | i. la maison où l'on habite                                    |
| ___ 10. une banlieue    | j. trottoir au bord de l'eau, d'un port, de la voie d'une gare |

2) Regardez les deux dessins suivants (*Les sept différences*) et créez des phrases qui décrivent les sept différences en utilisant les verbes réfléchis suivants et le vocabulaire précédent :

*S'arrêter-se balader-se déplacer- s'allonger-se dépêcher-se diriger-se promener-se détendre-se  
reposer-se croiser-se parler*

Modèle :

Sur le dessin de gauche les piétons **se promènent** dans le parc, tandis que sur le dessin de droite ils **ne se promènent pas**.



3) Regardez la photo et essayez de répondre aux questions suivantes :

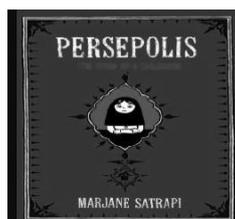
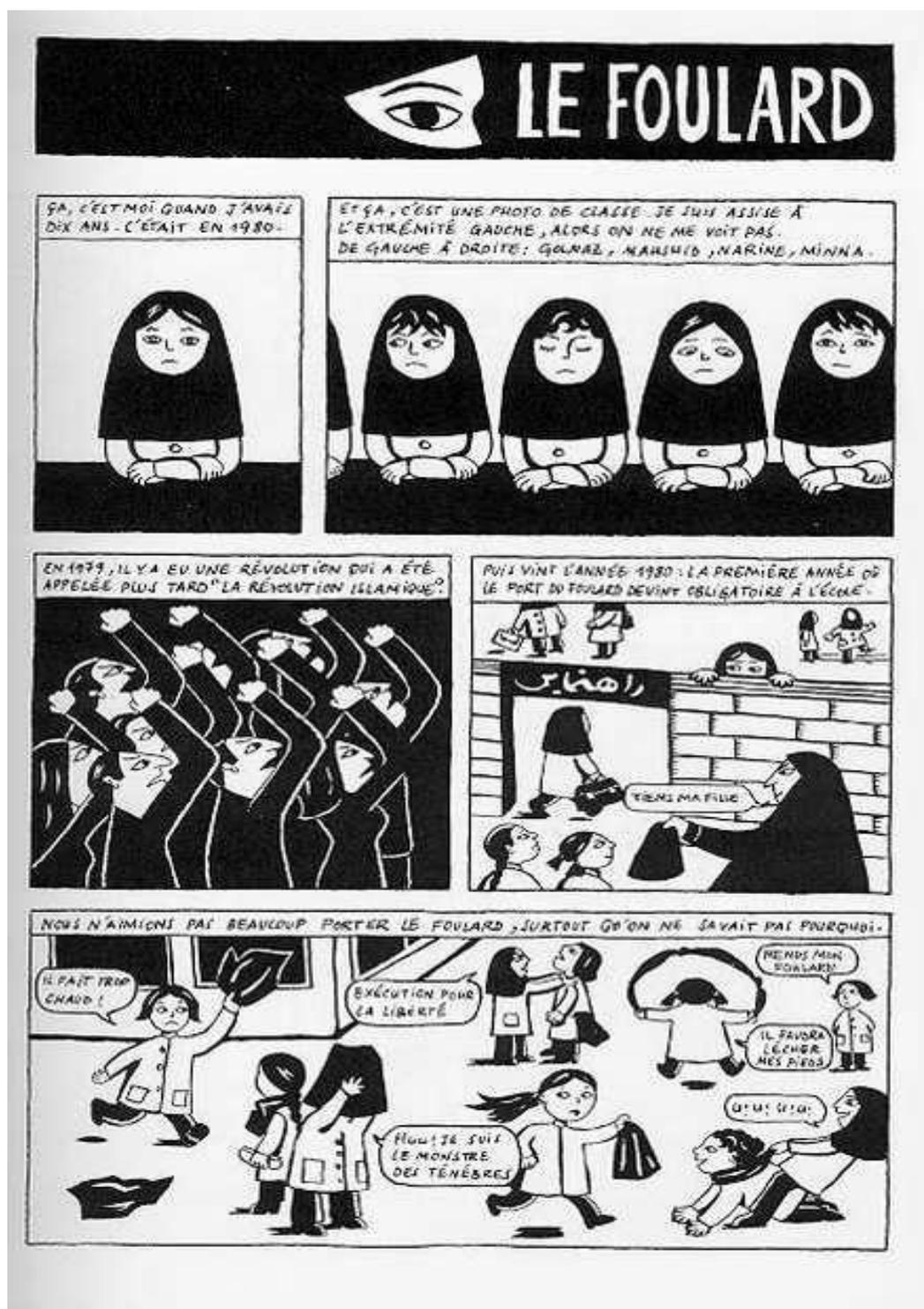
- a. Comment sont habillés les personnages ?
- b. Qu'est-ce que la fille porte sur la tête ? et l'homme plus âgé ?
- c. Quelles sont leurs relations ?
- d. De quelle origine sont-ils ?
- e. Où sont-ils ?



- 4) Quels symboles de la religion musulmane reconnaissez-vous ?
- 5) Lisez la bande dessinée suivante du livre *Persepolis* de Marjane Satrapi et répondez aux questions.

Quand elle était à l'école...

- portait-elle un foulard (hijab)?
- était-il obligatoire?
- aimait-elle le porter?
- comprenait-elle pourquoi il fallait le porter?



6) Pensez-vous qu'en France, les femmes musulmanes portent le voile actuellement?

- 7) Le port du voile par les femmes musulmanes qui vivent dans des sociétés occidentales est un sujet polémique. Le voile est souvent perçu comme un symbole d'oppression, mais aussi comme un symbole libérateur. Quels arguments pouvez-vous trouver pour ces deux interprétations ?
- 8) Quel est votre style vestimentaire ? Qu'est-ce que vos vêtements disent de votre personnalité ? Êtes-vous d'accord avec le proverbe « l'habit ne fait pas le moine » ?

### Activités après le visionnement

1. Quels éléments de la ville, avez-vous remarqué dans ce court-métrage?

Y-a-t-il ....	Oui	Non
des ponts ?		
des clous ?		
des avenues ?		
des feux ?		
des parcs ?		
...		

2. Qu'est-ce que le hijab représentait-il pour Zarka?

3. Est-ce que les jeunes garçons se moquaient d'elle?

4. Était-elle obligée de porter le hijab?

5. Puisque la France est un état laïc, le gouvernement français a interdit des symboles religieux ostensibles. Que pensez-vous de cette décision? Votez sur le site :

<<http://www.pouroucontre.com/cgi-file/vote.cgi?num=28176>>



6. Les amis de François passent leur après-midi à draguer les filles en mangeant un sandwich sur les rives de la Seine. Ils emploient un langage différent du français standard : de l'argot, du verlan et du français familier.

Quels mots connaissez-vous du français familier, argotique ou du verlan ?





**Viens chez ouam, je parle la langue jeune**

Désir d'indépendance vis-à-vis des adultes, envie de faire partie d'une tribu... les ados cherchent à se distinguer par leur langage. Certains mots (meuf, keuf ou beur) sont déjà entrés dans le dictionnaire. « Leur parler emprunte des mots venant de langues inaccessibles au citoyen moyen, explique Jean-Pierre Goudaillier\*, professeur de linguistique. Ils mélangent du vieil argot français à des mots arabes, tsiganes, anglais. Ils manient le verlan, tronquent les mots... Ainsi, « turve » signifie voiture (diminutif du verlan « tur-voï »). Mais ne les imitez pas, vous passeriez pour un « faux jeune ».

\* Auteur de Comment tu tchatches ! Dictionnaire du français contemporain des cités, éd. Maisonneuve et Larose.

**Petit dico ado/français**

<b>Chez ouam/chez ouat :</b> chez moi/chez toi	<b>Grave :</b> beaucoup, énormément
<b>C'est de la balle :</b> c'est super.	<b>Zyva :</b> gars de la cité. En référence à l'expression « Hé ! Zyva » (Vas-y, en verlan).
<b>Etre en TGV de... :</b> être en train de. Indique la vitesse de l'action.	<b>Mururoa :</b> une belle fille, une bombe. Synonyme : une bebon.
<b>Faire le kéké :</b> crâner, frimer.	<b>Airbags :</b> seins.

42 *Femme Actuelle* *Sept 2002*

Voici un article sur la langue des jeunes. Lisez-le et répondez aux questions :

- Qu'est-ce que c'est la langue jeune ? et le verlan ?
- Cherchez les mots correspondants en « langue jeune » dans l'article :
  - Voiture :
  - Femme :
  - Chez toi :
  - Chez moi :
  - Un policier :
  - Une personne d'origine maghrébine :
  - Une belle fille :
  - Une personne qui habite dans la cité :
- Avec l'aide du petit dictionnaire du lexique familier, trouvez l'équivalent en français standard des mots en caractère gras dans le dialogue du court-métrage :

*T'as vu la **nana** ? « Tu vas où, là ? »*

*Qu'est-ce qu'il fait ?*

*Mademoiselle ?*

*Ça va ?*

*Enfoirés.*

*« Ici. » Ça, c'est ça, leur regard.*

*Je suis désolé.*

*C'est pas grave.*

*Je peux t'aider ?*

« S'il te plaît. »

« Ça va ? Je sais pas trop où le placer. Ça va, là ? »

« De quoi j'ai l'air, là ? »

Attends, Je vais te montrer. Fais un petit sourire.

T'es encore plus nase pour ça pour rallier les filles.

« Mais non. Je suis même pas ça. C'est mes **potes** qui déconnent.

Ils sont pathétiques. « Ouais. »

« T'as des super beaux cheveux. Pourquoi t'es obligée de les cacher sous ce truc ? »

« Personne ne m'oblige. C'est moi qui l'ai voulu. »

« C'est dommage. Parce que t'es **vachement** jolie. »

« Merci, mais ça veut dire que je suis pas belle avec mon hijab ? »

« Non, c'est pas ce que je voulais dire. »

Toi et tes potes, vous connaissez que dalle aux femmes. Pourquoi vous leur parlez comme ça, alors que vous savez pertinemment qu'elles n'aiment pas. Moi, si je veux être jolie, ben, c'est pour moi.

Et quand je le porte, j'ai le sentiment d'avoir une foi, une identité, je me sens bien, et je pense que c'est aussi ça, la beauté.

Explique ça à tes potes, et peut-être qu'un jour — qui sait ? — ils arriveront à sceller des **meufs**.

Bon, faut que j'y aille.

« Tu vas où ? »

À la mosquée. Tu peux ?

Merci. Et, au fait, merci de m'avoir aidé.

De rien.

Hé, mais t'as craqué ou quoi, toi ? « Quoi ? »

« J'ai plus de temps maintenant. »

Mais t'es à l'arrache? Si tu la touches, c'est Osama qui s'écrase dans ta face !

C'est clair.

Oh là là ! Alors--eh, mademoiselle !

Cherchez pas ! Cherchez pas ! Je suis là !

« Mademoiselle ! Eh — t'es en retard, là ? Mais attends ! Ca fait une heure que je t'attends, moi ! »

Franchement, je sais pas ce qui se passe, moi. Nous sommes des beaux **gosses**...

[musique]

Salut.

Salut.

Alors, grand-père, c'est le garçon qui m'a aidé tout à l'heure.

Bonjour.

Bonjour.

Je m'attendais pas à te voir ici, euh...

François.

*Moi, c'est Zarka.*

*Ça va mieux, tes mains ?*

*Ça va, ouais.*

*C'est très gentil à vous de l'avoir aidée.*

*C'est normal.*

*On s'en va par là. Vous venez avec nous ?*

*[musique]*

*Vous êtes étudiant ?*

*Ouais. En Histoire.*

*C'est très bien, mon garçon. C'est très important de connaître son histoire.*

*Ma Zarka à moi, elle va être journaliste.*

*Du journal Le Monde, eh ? Elle veut parler de la France—mais de sa France, à elle.*

*Inch'allah.*

*Inch'allah.*

d) Répondez aux questions suivantes :

- Qu'est-ce que les amis de François essaient de trouver ?
- Qui a des préjugés sur l'Islam et le voile dans ce court-métrage ? Pourquoi ?
- En quoi François et Zarka se spécialisent-ils à l'université ?
- Comment interprétez-vous le commentaire du grand-père « sa France à elle » ?
- Qu'est-ce que veut dire *Inch'allah* ?

e) Reconnaissez-vous le temps des verbes soulignés ? Il s'agit du passé composé. Dites si les affirmations suivantes sont vraies ou fausses :

François...

Vrai

Faux

- a aidé Zarka à mettre son foulard
- a dragué comme ses amis
- a rigolé quand Zarka est tombée
- a voulu être l'ami de Zarka
- a rencontré le père de Zarka
- a pris une photo de Zarka
- a trébuché (tomber) aussi
- a parlé de ses études d'Histoire
- a dit « Inch'allah »
- est allé à la Mosquée de Paris

Zarka...

Vrai

Faux

- est tombée sur les rives de la Seine
- s'est fâchée avec François
- a écouté les blagues des trois garçons
- a voulu expliquer sa foi
- a porté le voile par obligation
- a critiqué les potes de François
- a mis son hijab devant François
- s'est blessée les mains
- a été surprise de voir François à la Mosquée
- a donné des conseils pour draguer

### Brève explication grammaticale



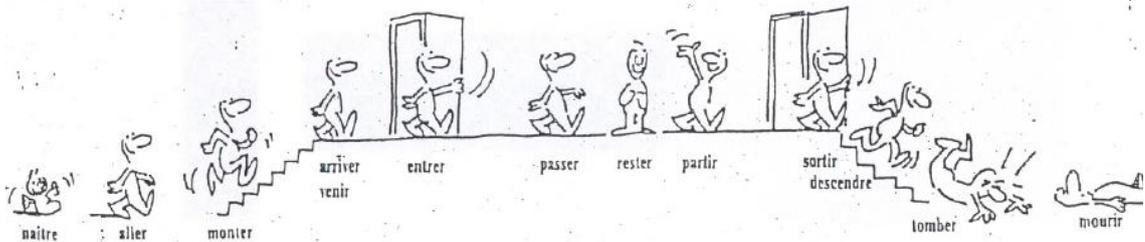
Comme vous l'avez sûrement remarqué, certains verbes se construisent avec *avoir* et d'autres se construisent avec *être*. Quand faut-il que nous utilisions *avoir* ou *être* ?

**Structure : Auxiliaire AVOIR/ÊTRE + Participe passé du verbe= Passé Composé**

#### LE CHOIX DE L'AUXILIAIRE:

- **Se conjuguent avec être :**

- **Tous les verbes pronominaux (se+verbe):** *Je me suis levé (se lever), elle s'est coiffée (se coiffer), nous nous sommes regardés (se regarder), ils se sont aimés (s'aimer), etc.*
- **Les verbes intransitifs indiquant un changement de lieu, un déplacement du corps dans l'espace:**



- **Se conjuguent avec avoir tous les autres verbes:**

- *Elle a visité Paris (visiter), elle a vu une pièce de théâtre (voir), elle a assisté à un concert (assister), elle a pris le bateau-mouche (prendre), elle a acheté des souvenirs (acheter), etc.*

Participes réguliers	Participes irréguliers
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pour tous les verbes en <i>-er</i>, le participe passé est en <b>é</b></li> </ul> <p>Exemples : aller- <b>allé</b> chanter- <b>chanté</b> acheter- <b>acheté</b> pleurer- <b>pleuré</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- /u/ : voir-<b>vu</b>/ recevoir- <b>reçu</b>/ apercevoir-<b>aperçu</b>/ vivre-<b>vécu</b>/Plaire -<b>plu</b>/ pleuvoir - <b>plu</b>/ Devoir-<b>dû</b>/ pouvoir- <b>pu</b>/savoir-<b>su</b>/</li> <li>- /é/, /ert/ : offrir-<b>Offert</b>/ ouvrir - <b>ouvert</b>/souffrir- <b>souffert</b>/ naître-<b>né</b> mourir-<b>mort</b></li> </ul>

f) Continuez le dialogue entre Zarka et François en utilisant des mots familiers : vous pouvez vous servir de ceux du mini-dictionnaire. N'oubliez pas de conserver les éléments typiques du français oral (élision du *ne* pour la négation ; l'utilisation de *ouais* au lieu de « oui » ; l'utilisation de *ben* au lieu de « eh bien »)

- Se sont-ils bien entendus ?
- Où sont-ils allés ?
- Est-ce que Zarka a invité François chez elle ?
- De quoi ont-ils parlé ?



Dialogue entre Zarka et François

-  
-  
-  
-  
-  
-  
-  
-

## LE LEXIQUE FAMILIER

### L'ÉCOLE

- Abréviations: le prof (le professeur); la fac (la faculté), le dico (le dictionnaire); les maths; la manif (la manifestation)...
- Vocabulaire:

Le livre ⇨ *le bouquin*

Lire ⇨ *bouquiner*

L'élève préféré du professeur ⇨ *le chouchou*

paresseux ⇨ *flemmard*

Expressions : *avoir la flemme, avoir un poil dans la main*

### LE TRAVAIL

Le travail ⇨ *le boulot*

### L'ARGENT

- L'argent ⇨ *le fric*

- Riche ⇨ *bourré de fric*

- Expressions : *Jeter l'argent par les fenêtres*

### LES VÊTEMENTS

- Les vêtements ⇨ *les fringues*

- Expressions : *Tiré à quatre épingles, -Être sur son trente et un*

### LES MOYENS DE TRANSPORT

-La bicyclette ⇨ *le vélo*

-La voiture ⇨ *la bagnole*

-L'autocar ⇨ *le car*

### LE LOGEMENT

-La maison ⇨ *la baraque*

-L'appartement ⇨ *la piaule*

### LA NOURRITURE

-La nourriture ⇨ *la bouffe* - Manger ⇨ *bouffer*

### LA BOISSON

- Le bar ⇨ *le bistrot*

- Boire avec des amis ⇨ *Prendre un pot*

- L'eau ⇨ *la flotte* (il pleut-il flotte)

- Le vin ⇨ *le pinard*

L'effet de l'alcool: *être bourré, être cuit, être rond, être saoul, être beurré*  
Et le lendemain... *Avoir la gueule de bois*

### L'ENERVEMENT

- *J'en ai assez = J'en ai marre = J'en ai ras le bol = J'en ai plein le dos* (Je n'en peux plus)

### RIRE

-Rire ⇔ *se marrer, rigoler*

### DORMIR

- *Je suis vachement crevé* : je suis très fatigué
- *Dormir comme une souche* : très bien dormir
- *Faire la grasse matinée* : rester au lit tard dans la matinée

### LE CORPS HUMAIN

- Homme ⇔ *mec*
- Femme ⇔ *nana*
- Garçon ⇔ *gosse*
- Être fort et musclé ⇔ *être costaud*
- le visage ⇔ *la gueule*
- De petite taille ⇔ *Haut comme trois pommes*

### L'AMITIÉ

- Ami ⇔ *pote*
- Termes de tendresse:
  - . Au féminin: *ma nana, ma poule, ma poulette, ma bichette, ma puce*
  - . Au masculin: *mon chou, mon lapin, mon nounours*

### LE VERLAN (langue à l'envers)

- Femme ⇔ *la meuf*
- Un policier, *un flic* ⇔ *un keuf*
- Un beur ⇔ *une personne d'origine maghrébine*

12. Que pensez-vous de cette critique du film ? Êtes-vous d'accord ?

*Une œuvre contre les idées reçues : c'est une véritable leçon de tolérance qui ressort de ce court métrage reprenant les questions controversées de l'Islam et le voile ainsi que l'image des filles auprès des jeunes de cité.*



### Court-métrage n°3 : 19<sup>e</sup> arrondissement (Place des Fêtes)

- Réalisation : Oliver Schmitz
- Distribution :
  - Seydou Boro : Hassan
  - Aïssa Maïga : Sophie

#### Activités avant le visionnement

1. Regardez la photo suivante et faites des suppositions :

- D'où est-elle ?
- Quelle est sa profession ?
- Son visage exprime-t-il la joie, la tristesse, la colère, la jalousie, la préoccupation ?
- Qui touche son visage ? Pourquoi ?



#### Activités après le visionnement

- Où se trouve-t-il ?
- Qu'est-ce qu'il pense du quartier ?
- D'où est-il ? Vient-il d'un pays francophone ?
- Quel est son boulot ?

- Où habite-il ?
- Quelle est sa seule possession ?
- Qu'est-ce qu'Hassan fait pour gagner sa vie une fois qu'il a été viré ?
- Qu'est-ce que la musique et la guitare représentent pour Hassan dans ce court-métrage ?
- Est-ce que le titre du court-métrage correspond à l'histoire que vous venez de voir ?
- Hassan a eu le coup de foudre, il est tombé amoureux de Sophie. Cet amour a cependant de terribles conséquences. Remettez dans l'ordre chronologique les différentes techniques de drague qu'Hassan utilise avec Sophie :

Il...

- l'invite à prendre un café
- lui chante la chanson *Katoucha* de Seydou Boro<sup>10</sup>
- lui court après dans le parking
- lui ouvre la porte de la voiture
- la regarde
- la touche
- lui demande son prénom
- lui demande : *Je peux te masser les pieds ?*
- lui dit : *tu as mal aux pieds, parce tu as passé toute la nuit à courir dans mes rêves*
- la supplie de prendre un café avec lui.
- lui demande si elle se souvient de lui

Comme vous pouvez le voir on peut utiliser *lui/la* pour remplacer Sophie :

- Il invite Sophie à prendre un café ⇨ Il l'invite...
- Il demande son prénom à Sophie ⇨ Il lui demande...

L'emploi de lui/la dépend du complément remplacé :

- Direct : la/le/les ;
- Indirect : lui/leur (introduit par la préposition *à*)

<sup>10</sup> <[http://www.youtube.com/watch?v=ufjv\\_kXc5J4&feature=related](http://www.youtube.com/watch?v=ufjv_kXc5J4&feature=related)>

- Voici d'autres techniques de drague. Remplacez les compléments soulignés :
  - Il téléphone à Sophie
  - Il offre des fleurs à Sophie
  - Il raconte à Sophie ses rêves
  - Il emmène Sophie au cinéma
  - Il invite Sophie au resto
  - Il écrit des poèmes à Sophie
  - Il envoie des courriels à Sophie
  - Il rend visite à Sophie
  - Il aide Sophie à soigner ses patients
  - Il donne des bonbons à Sophie pour la Saint-Valentin
  - Il fait de beaux compliments à Sophie
  
- Quelles techniques de drague préférez-vous pour draguer ou être dragué(e) ?
  
- Lisez la B.D<sup>11</sup> suivante *Malika Secouss* de Tehem. Dans cette B.D, Tehem dresse un portrait critique et humoristique de la banlieue. Ensuite, répondez aux questions :
  - Qu'est-ce que c'est Alcastar ?
  - Qui va y vivre ?
  - Comment sont représentés les *cailleurs*<sup>12</sup> des banlieues ?
  - Vont-ils supporter le monde de violence qui va être le leur pendant six semaines ?
  - Quelle image est-ce que Tehem donne des cités et de certains de ces habitants dans cette B.D ?

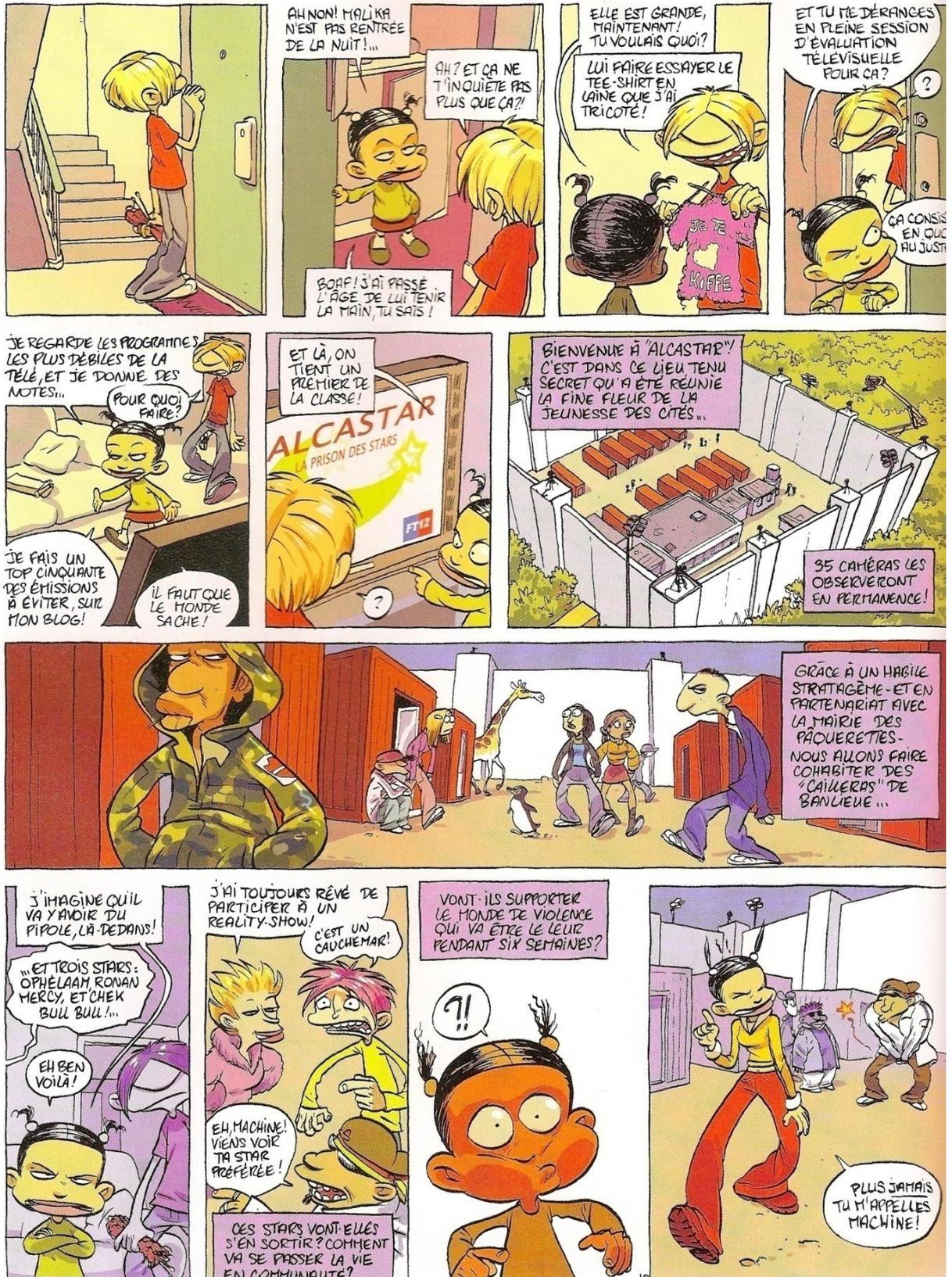
---

<sup>11</sup> *Méga tchô !* (Hiver 2009) 144 pages de BD & de jeux, Grenoble, Glénat, page 60.

<sup>12</sup> *Cailleurs* : verlan du mot *racaille* qui veut dire voyou ou personne méprisable.

# Malika Secouss

Par Tehem



**Activités après le visionnement :**

- 1) Complétez la grille suivante avec les informations que vous avez après avoir vu les trois courts-métrages :

<b>Personnages</b>	<i>Ana</i>	<i>Zarka</i>	<i>Hassan</i>
<b>Sexe</b>			
<b>Age</b>			
<b>Situation de famille</b>			
<b>Lieu d'origine</b>			
<b>Lieu de résidence</b>			
<b>Profession</b>			
<b>Niveau d'études</b>			
<b>Possessions, biens</b>			
<b>Vêtements</b>			
<b>Logement</b>			
<b>Registre de langue</b>			
<b>Discours et valeurs</b>			
<b>Activités culturelles</b>			
<b>Activités sociales</b>			

- 2) Après avoir vu ces trois court-métrages, complétez la fiche technique de votre court-métrage préféré :

FICHE TECHNIQUE DE VOTRE COURT-METRAGE PREFERE	
TITRE DU FILM :	
TITRE DU COURT-METRAGE :	
GENRE :	
DUREE :	

REALISATEUR :

ACTEURS :

RESUME :

QU'EST-CE QUI VOUS A PLU ?

QU'EST-CE QUI VOUS A DEPLU ?

IMAGINEZ QUE VOUS ETES UN(E) SCENARISTE REPUTE(E). ON VOUS DEMANDE D'ECRIRE UNE VERSION LONGUE DU COURT-METRAGE... DECRIVEZ EN QUELQUES LIGNES LA SUITE DE L'HISTOIRE.

3) Et maintenant c'est le moment de voter pour le meilleur court-métrage. À qui remettriez-vous les Césars suivants ?



Césars

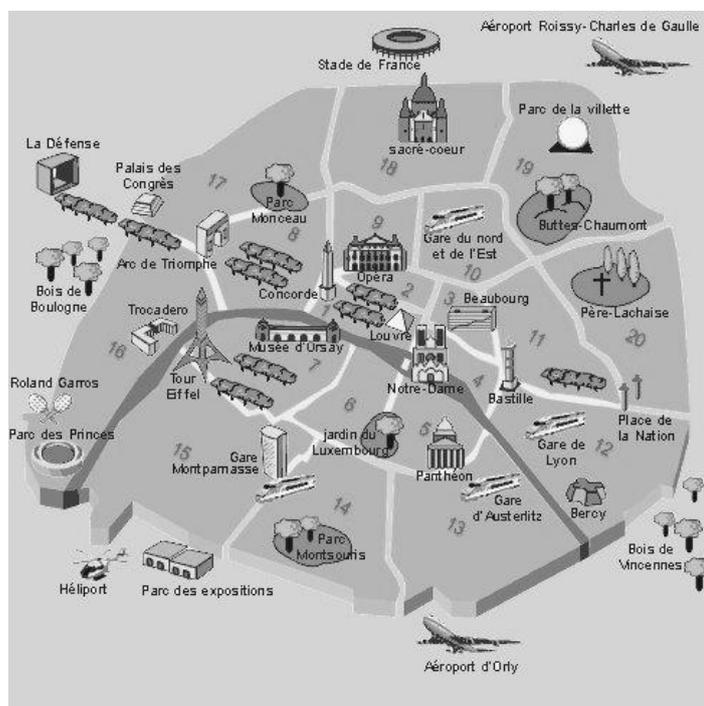


*Paris, je t'aime*

1. César du meilleur court-métrage :
2. César du meilleur réalisateur :
3. César du meilleur acteur :
4. César de la meilleure actrice :
5. César du meilleur scénario original :
6. César des meilleurs costumes :
7. César du meilleur son (musique) :
8. César du meilleur décor :
9. César du court-métrage le plus marrant (drôle):
10. César du court-métrage le plus triste :
11. César du court-métrage le plus romantique :

- 4) Comme vous le savez, ce film est divisé en chapitres qui correspondent à des arrondissements parisiens. Vous allez faire un séjour inoubliable à Paris. Choisissez un ou plusieurs arrondissements parisiens où vous voudriez habiter, expliquer votre choix et trouvez des monuments à visiter et des activités à faire. Voici les caractéristiques de quelques arrondissements parisiens :

Les arrondissements :



- Le 1<sup>er</sup>, 2<sup>ème</sup> et 8<sup>ème</sup> : grande concentration de théâtres et cinémas.
  - Le 5<sup>ème</sup> et le 7<sup>ème</sup> : on peut faire des études de qualité et obtenir les meilleurs résultats au bac.
  - Le 5<sup>ème</sup> : grande concentration d'hôpitaux et de cabinets médicaux.
  - Le 5<sup>ème</sup> et le 6<sup>ème</sup> : les arrondissements les plus écologiques avec des espaces verts et des pistes cyclables.
  - Le 12<sup>ème</sup> et 14<sup>ème</sup> : les arrondissements les plus sportifs avec des installations sportives au Bois de Vincennes (12<sup>ème</sup>) et des endroits pour faire du roller et de l'escalade (14<sup>ème</sup>).
  - Le 15<sup>ème</sup>, le 20<sup>ème</sup> et le 10<sup>ème</sup> : les arrondissements les plus sûrs, avec le moins de délinquance.
  - Le 13<sup>ème</sup>, le 19<sup>ème</sup> et le 12<sup>ème</sup> : les arrondissements les plus solidaires avec de nombreux logements sociaux et des institutions d'accueil destinés aux sans-abri (13<sup>ème</sup> et 19<sup>ème</sup>) et des services pour les personnes âgées (12<sup>ème</sup>).
- 5) Vous allez organiser un voyage scolaire. Vous allez passer une semaine à Paris avec votre classe. Pour la préparation de votre voyage vous allez faire des recherches sur Internet (voir adresses utiles ci-dessous).

Il faut décider :

- Quel moyen de transport vous allez choisir ?
- Où allez-vous trouver un logement ? Quel type de logement ? auberge de jeunesse ? hôtels avec des chambres à trois ou quatre lits ? Quels tarifs ?
- Quelles visites vous allez faire pendant 3 des 7 jours de votre séjour ? Quels musées ? Quelles heures d'ouverture ? quels tarifs ?
- Vous allez visiter Versailles également. Quel jour de la semaine choisissez-vous ? Comment allez-vous vous rendre à Versailles ? Quels sont les tarifs ?
- Quelles distractions allez-vous choisir ? spectacles, shopping, boîtes, excursions, concerts, cabarets, promenades en bateaux, parcs thématiques... ?
- Vous avez 2 journées libres. Faites deux itinéraires pour chacune avec le plan de Paris et le plan du métro. Si vous décidez de visiter des monuments, consultez les jours et heures d'ouverture.
- Pendant une de vos journées libres, vous allez faire la rencontre d'un Parisien. Parlez des problèmes sociaux à Paris comme l'immigration, les banlieues, la polémique sur le voile.

Adresses utiles :

- <http://www.ratp.fr>
- <http://www.sncf.fr>
- <http://www.parisinfo.com/>
- <http://www.francetourisme.fr/>
- <http://www.calife.com/>
- <http://www.procope.com/>
- <http://www.chateauversailles.fr/prepare-my-visit/single/opening-times>
- <http://www.louvre.fr/llv/commun/home.jsp>
- <http://www.musee-orsay.fr/en/home.html>
- <http://fr.mappy.com/>
- <http://www.google.fr/>

- 6) Créez une présentation PowerPoint avec les photos de votre séjour à Paris. Présentez votre programme pour la semaine et n'oubliez pas de mentionner le coût du séjour. Enregistrez la narration de votre séjour à Paris (*slide show-record narration*) en employant du français familier, le vocabulaire de la ville, les connecteurs du discours, les verbes pronominaux, les pronoms compléments et le passé composé. Bonne chance !

Fiche pédagogique

Le cinéma



## 1. Le succès du cinéma français :

En 2009, 36,23 millions de Français âgés de 6 ans et plus sont allés au moins une fois au cinéma. Ce nombre est en baisse de 0,5 % par rapport à 2008, année record avec 36,42 millions de spectateurs, mais correspond cependant au deuxième taux le plus haut élevé durant ces dix-sept dernières années. Depuis 1993, le nombre de spectateurs de cinéma a fortement augmenté (+23,7 %). Notamment grâce au développement des multiplexes, 1997 constitue un tournant dans la fréquentation des cinémas de l'hexagone français. En effet depuis 1997, la population cinématographique âgée de 6 ans et plus a toujours été supérieure à 30 millions. 1998 marque un premier pic avec 33,63 millions de spectateurs, en particulier dû à l'audience gigantesque qui a vu le chef-d'œuvre de James Cameron, *Titanic*. Ce dernier, a enregistré 20,6 millions d'entrées.

Ces dernières années, les entrées ont tendance à se répartir sur un nombre plus élevé de films à succès qui pérennisent la population cinéphile. Ce phénomène, associé à la performance particulière d'*Harry Potter à l'école des sorciers* (9,3 millions d'entrées), a abouti à un record de fréquentation en 2001 et à une croissance marquée par son nombre de spectateurs (+5,1 % par rapport à 2000). La sortie en salles des *Bronzés 3 – amis pour la vie* de Patrice Leconte (10,2 millions d'entrées) contribue au niveau élevé de la population cinéphile de 2006 (34,82 millions de spectateurs).

Comme en 1998, 2008 est marquée par la sortie en salles d'un film ayant eu un très large succès auprès du public. *Bienvenue chez les Ch'tis* de Dany Boon enregistre 20,4 millions d'entrées, dépassant ainsi le précédent record enregistré par un film français : *La Grande Vadrouille* en 1966 (17,3 millions d'entrées). Ce phénomène entraîne un nouvel élargissement du nombre de spectateurs en le portant à plus de 36,42 millions.

Avec 200,9 millions de billets vendus en 2009, les entrées en salles ont progressé de 5,7 % par rapport à 2008. Il s'agit de la meilleure performance de ces dix-sept dernières années.

Ce phénomène est notamment dû à la sortie en salles de films ayant attiré un large public, tels que *L'Âge de glace 3* (7,7 millions d'entrées), *Avatar* (6,2 millions d'entrées), *Harry Potter et le Prince de sang-mêlé* (6,0 millions d'entrées) ou encore *Le Petit Nicolas* (5,5 millions d'entrées).

L'augmentation du nombre de spectateurs n'est pas seulement le fait de la croissance démographique. En effet, le taux de pénétration du cinéma dans la population française a également connu une forte progression depuis 1993. Depuis 2001, plus de trois Français de 6 ans et plus sur cinq vont au cinéma chaque année. Ce taux atteint 63,1 % en 2009 (-0,6 point par rapport à 2008), contre 58,4 % en 2000 et 55,4 % en 1993.

## 2. L'importance de la comédie :

Voici quelques films français représentatifs datant de 1980 à 2004. Les films que nous avons soulignés sont des comédies, genre très populaire du cinéma français.

1980 <i>La Boum</i> (Claude Pinoteau) <i>Le Dernier Métro</i> (François Truffaut)	1993 <i>Les Visiteurs</i> (Jean-Marie Poiré) <i>Germinal</i> (Claude Berri)
1981 <i>La Guerre du Feu</i> (Jean-Jacques Annaud) <i>Diva</i> (Jean-Jacques Beineix)	1994 <i>Un Indien dans la ville</i> (Hervé Palud)
1982 <i>Le Père Noël est une ordure</i> (Jean-Marie Poiré) <i>La Boum 2</i> (Claude Pinoteau)	1995 <i>La Haine</i> (Mathieu Kassovitz) <i>Gazon maudit</i> (Josiane Balasko)
1983 <i>Tchao Pantin</i> (Claude Berri) <i>A nos amours</i> (Maurice Pialat) <i>La Lune dans le caniveau</i> (Jean-Jacques Beineix)	1996 <i>Chacun cherche son chat</i> (Cédric Klapisch) <i>Le Bonheur est dans le pré</i> (Etienne Chatiliez)
1985 <i>Trois hommes et un couffin</i> (Coline Serrau) <i>Les Ripoux</i> (Claude Zidi) <i>Sans toit ni loi</i> (Agnès Varda) <i>Police</i> (Maurice Pialat, 1985)	1997 <i>Marion</i> (Manuel Poirier) <i>Le Cinquième Élément</i> (Luc Besson)
1986 <i>37<sup>e</sup> le matin</i> (Jean-Jacques Beinex) <i>Tenue de soirée</i> (Bertrand Blier) <i>Mélo</i> (Alain Resnais) <i>Jean de Florette</i> (Claude Berri)	1998 <i>Le Dîner des cons</i> (Francis Veber) <i>La Vie rêvée des anges</i> (Eric Zonca)
1987 <i>Sous le soleil de Satan</i> (Maurice Pialat) <i>Au revoir les enfants</i> (Louis Malle)	1999 <i>Astérix et Obélix contre César</i> (Claude Zidi)
1988 <i>Le Grand Bleu</i> (Luc Besson) <i>L'Ours</i> (Jean-Jacques Annaud) <i>La Vie est un long fleuve tranquille</i> (Etienne Chatiliez)	2000 <i>Le Placard</i> (Francis Veber) <i>Le Goût des autres</i> (Agnès Jaoui, Jean-Pierre Bacri) <i>Ressources humaines</i> (Laurent Cantet) <i>Taxi 2</i> (G. Krawczyk)
1990 <i>Nikita</i> (Luc Besson) <i>La Discrète</i> (Christian Vincent) <i>Cyrano de Bergerac</i> (Jean-Paul Rappeneau)	2001 <i>Le Fabuleux destin d'Amélie Poulain</i> (Jean-Pierre Jeunet) <i>La Vérité si je mens 2</i> (Thomas Gilou) <i>Tanguy</i> (Etienne Chatiliez) <i>Yamakasi</i> (Julien Séri, Ariel Zeitoun)
1991 <i>Delicatessen</i> (Jean-Pierre Jeunet) <i>Une Époque formidable</i> (Gérard Jugnot)	2002 <i>Astérix et Obélix mission Cléopâtre</i> (Alain Chabat) <i>Le Peuple migrateur</i> (Jacques Perrin)
1992 <i>Les Fauves</i> (Cyril Collard) <i>Tous les matins du monde</i> (Alain Corneau) <i>L'Amant</i> (Jean-Jacques Annaud)	2004 <i>Les Choristes</i> (Christophe Barratier) <i>L'Esquive</i> (Abdellatif Kechiche) <i>Un Long dimanche de fiançailles</i> (Jean-Pierre Jeunet)

3. Les films français qui ont le plus marqué le 20<sup>ème</sup> siècle par ordre de popularité :

- - La Grande Vadrouille
- 
- Les Visiteurs
  - Le Grand Bleu
  - Les films de Marcel Pagnol (Fanny, Marius, La Gloire de mon père)
  - La Traversée de Paris
  - Les Bronzés
  - Taxi
  - La Vache et le prisonnier
  - Manon des sources
  - Les Enfants du paradis
  - Hôtel du Nord
  - Quai des brumes
  - Les Bronzés font du ski
  - Le Père Noël est une ordure
  - Les Tontons flingueurs
  - Jean de Florette
  - Astérix et Obélix
  - Un Homme et une femme
  - Germinal
  - Les Misérables
  - La Grande illusion
  - Léon
  - Le Cinquième élément



## 1. Quel genre de film aimez-vous ? Quel genre de films n'aimez-vous pas ?

a. J'aime les films/ Je n'aime pas les films ... J'aime/Je n'aime pas...

- |                         |                             |
|-------------------------|-----------------------------|
| - d'amour               | - les comédies              |
| - d'animation           | - les comédies dramatiques  |
| - d'aventure            | - les comédies romantiques  |
| - comiques              | - les comédies musicales    |
| - documentaires         | - les drames                |
| - d'espionnage          | - les drames psychologiques |
| - fantastiques          | - les <i>thrillers</i>      |
| - de guerre             | - les <i>westerns</i>       |
| - d'action              | - les dessins animés        |
| - d'horreur/d'épouvante |                             |
| - noirs                 |                             |
| - policiers             |                             |
| - historiques           |                             |
| - de science-fiction    |                             |

b. Complétez avec le genre correspondant :

- \_\_\_\_\_ font rire à partir de la dénonciation des vices de la société.
- \_\_\_\_\_ sont tragiques.
- \_\_\_\_\_ ont des images créées sur ordinateur et les enfants les adorent.
- \_\_\_\_\_ créent le suspense et la peur chez le spectateur.
- \_\_\_\_\_ présentent des aventures et des mésaventures.
- \_\_\_\_\_ présentent l'action aux États-Unis pendant la conquête de l'Ouest.
- \_\_\_\_\_ présentent la réalité de manière objective.

c. D'après cette planche humoristique, comment se terminent les films suivants ?

- Les contes de fées
- Les *westerns*
- Les biographies d'artistes
- Les films d'aventures maritimes



## APRÈS LA FIN



d. Quels aspects d'un film vous intéressent le plus ?

J'aime...

- l'action
- le décor
- la lumière
- le montage
- la musique (la bande sonore)
- les costumes
- le scénario
- le son
- les effets spéciaux
- le dialogue
- l'intrigue
- la version originale
- la version française, anglaise...
- les acteurs
- le réalisateur

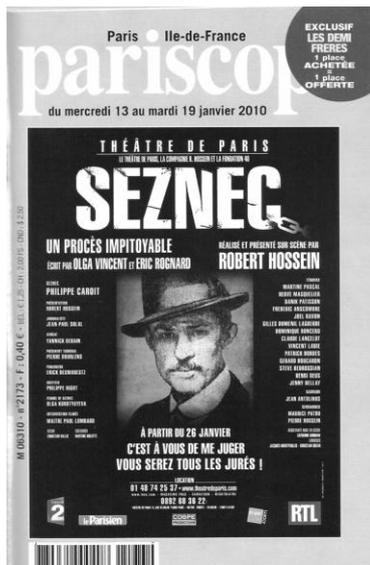
e. Parlez d'un film que vous avez vu récemment. Avez-vous aimé ce film ?  
Pourquoi (pas) ?



- Rcemment, j'ai vu/Je viens de voir....
- J'ai beaucoup aimé/Je n'ai pas aimé...

2. *Le Pariscope* :

Vous êtes à Paris pour vos études. Cette semaine vous voulez aller au cinéma avec une amie. Quel film allez-vous voir ? Comment choisir avec une sélection de plus de 300 films chaque semaine ? Comment décider ? Consultez *Pariscope*, court magazine hebdomadaire qui paraît le mercredi et résume tout ce qu'il y a à Paris et sa région pendant la semaine : concerts, pièces de théâtre, opéras, restaurants, discothèques, musées, expositions et films. Vous pouvez aussi consulter les films qui passent pendant le Festival Paris Cinéma.



- a. Dans *Pariscope* et dans *Festival Paris Cinéma* lisez les comptes-rendus des films suivants et décidez si les affirmations suivantes sont vraies ou fausses :
- Les comptes-rendus indiquent l'année de sortie du film, le nom du réalisateur, les acteurs principaux et la durée du film.
  - Les comptes-rendus de films indiquent les prix et les séances.
  - Les comptes-rendus indiquent le genre du film et les salles où les films sont projetés.

### Ⓞ MONTPARNASSE MIKHAËL HERS

2009 / France / 58 min

Paris. Trois histoires. Un théâtre nocturne sur la scène duquel les acteurs évoluent entre non-dits et silences. Des instants de vie quotidienne purs et authentiques. Un réalisateur à suivre, assurément !

**di 5 juillet, 14h30**

> Présenté par le réalisateur

**me 8 juillet, 14h45**

**ve 10 juillet, 15h**

1. Festival Paris Cinéma

### Ⓜ BANCS PUBLICS (VERSAILLES RIVE DROITE) BRUNO PODALYDÈS

2009 / France / 1h52

À Versailles, du square des Francine au Brico-Dream, des rencontres s'enchaînent, tantôt amoureuses, anonymes ou hasardeuses... Un film choral jubilatoire, servi par un casting éblouissant : Chantal Lauby, Hyppolite Girardot, Catherine Deneuve, Pascal Légitimus, Didier Bourdon, Florence Muller, Josiane Balasko, Julie Depardieu, Elie Semoun, Michel Aumont, Claude Rich... Tout le cinéma français est réuni !

**di 5 juillet, 20h / UGC Ciné Cité Bercy**

> Présenté par le réalisateur et l'équipe du film

2. Festival Paris Cinéma

**AD NEULLY SA MÈRE !**  
**GABRIEL JULIEN-LAFERRIÈRE**

2009 / France / 1h30

Sami, 14 ans, est arraché à sa cité de Chalon-sur-Saône et propulsé dans l'enfer de... Neuilly-sur-Seine ! Une comédie joyeuse dans l'air du temps sur le choc des cultures, avec Rachida Brakni, Denis Podalydès, Valérie Lemerrier, Josiane Balasko, Elie Semoun, Éric et Ramzy...

**di 12 juillet, 20h30 / Balzac**

> Présenté par le réalisateur, le producteur et scénariste Djamel Bensalah et l'équipe du film

**lu 13 juillet, 20h30 / Magic Cinéma**

> Présenté par le réalisateur, le producteur et scénariste Djamel Bensalah et l'équipe du film

**Micmacs à tire-larigot**

2008. 1h45. Comédie française en couleurs de Jean-Pierre Jeunet avec Dany Boon, André Dussollier, Yolande Moreau, Dominique Pinon, Jean-Pierre Marielle, Nicolas Marié, Julie Ferrier, Omar Sy.

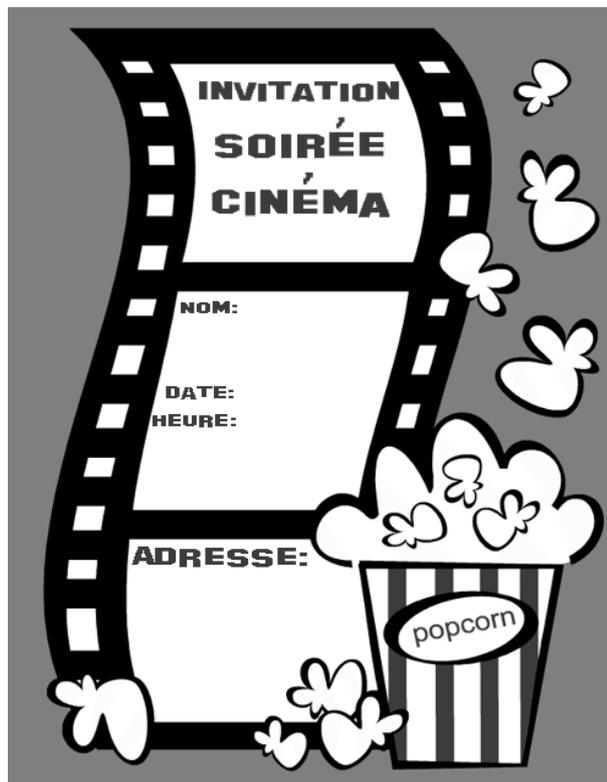
Une balle dans la tête a doté Bazil d'une imagination fertile et d'une personnalité fantastique. Sans travail, il est adopté par une tribu de chiffonniers des plus pittoresques. Mais un jour, il retrouve les marchands d'armes qui ont provoqué le malheur de sa famille... L'univers du réalisateur du « Fabuleux destin d'Amélie Poulain » au service d'une vengeance. **Studio Galande 21**

3. Festival Paris Cinéma

4. Pariscope

b. Ensuite, choisissez le film que vous allez aller voir avec un(e) ami(e) : *J'ai envie de voir... parce que...*

c. Et maintenant complétez cette invitation :



## 3. Le cinéma français. Chassez l'intrus

## a. Films français :

- Le Cinquième Élément
- Le Grand Bleu
- Léon
- Taxi
- Le Livre de la jungle

## b. Acteurs français :

- Jean Reno
- Christian Clavier
- Gérard Depardieu
- Cédric Klapisch
- Dany Boon

## c. Actrices françaises :

- Juliette Binoche
- Audrey Tautou
- Cécile de France
- Angelina Jolie
- Charlotte Gainsbourg

## d. Réalisateurs français :

- Francis Veber
- Cédric Klapisch
- Laurent Cantet
- Abdellatif Kechiche
- Thierry Lhermite

## 4. Questions pour un champion : Le cinéma en France

Pouvez-vous trouver les noms des ...

- acteurs de cinéma français célèbres ? \_\_\_\_\_ Boon, Thierry \_\_\_\_\_
- films français récents ? *Entre* \_\_\_\_\_, *Bienvenue* \_\_\_\_\_
- réalisateurs célèbres ? Francis \_\_\_\_\_, Cédric \_\_\_\_\_
- actrices célèbres ? Cécile de \_\_\_\_\_, Charlotte \_\_\_\_\_

## 5. Complétez les définitions suivantes :

- L'histoire qui est racontée dans un film s'appelle \_\_\_\_\_

- Un acteur ou une actrice très célèbre dans le monde du cinéma est \_\_\_\_\_
- Un film à grand succès est \_\_\_\_\_
- Le grand gala qui accompagne un nouveau film est \_\_\_\_\_
- Une personne qui adore le cinéma est \_\_\_\_\_
- Un film présenté dans la langue de son pays d'origine est \_\_\_\_\_

*un carton, l'intrigue, une vedette, en version originale, un fana (fanatique) de cinéma, une première*

6. Exprimer son appréciation pour un film : classez les formules suivantes dans deux catégories : appréciations positives ou appréciations négatives.

À voir absolument !

Les acteurs sont excellents

C'est un film émouvant

Les acteurs sont excellents

J'ai trouvé ce film long et sans intérêt

C'est un film que je recommande/C'est un film que je ne recommande pas

Appréciations positives	Appréciations négatives

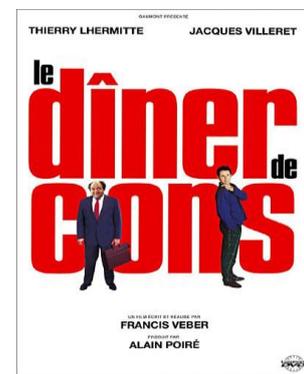
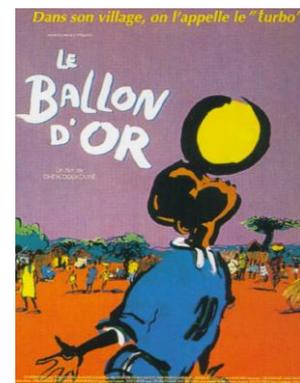
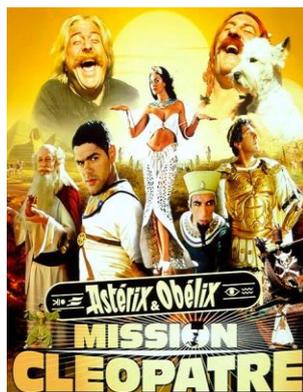
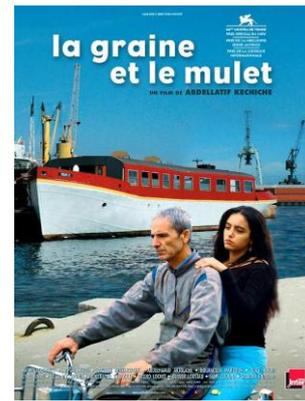
7. Voici les films que vous allez voir dans ce parcours cinématographique, essayez de relier les affiches/titres des films aux descriptions des films :

## Descriptions :

- a. Une série de situations qui se passent dans les différents arrondissements de Paris.
- b. Un enfant africain dont le rêve est de devenir footballeur.
- c. Les interactions entre un enseignant et ses élèves dans un collège en banlieue parisienne.
- d. Un homme au chômage et son rêve d'ouvrir un restaurant de couscous sur un bateau.
- e. Un couple mixte (où chacun a une religion et une origine ethnique différentes) va avoir un enfant.
- f. La vie d'un groupe d'étudiants Erasmus en échange universitaire à Barcelone.
- g. Ils sont gaulois et forts et ils vont créer un palais pour la reine d'Égypte.
- h. Un homme qui collectionne des constructions en allumettes est invité à un dîner très spécial.
- i. Un homme du sud est muté dans le nord, avec ses préjugés. Il va connaître la réalité du Nord-Pas-de-Calais et changer d'opinion.

## Titres :

1. *Le Dîner de cons*
2. *Entre les murs*
3. *Mauvaise foi*
4. *Le Ballon d'or*
5. *Paris, je t'aime*
6. *Astérix et Obélix, Mission Cléopâtre*
7. *L'Auberge espagnole*
8. *Bienvenue chez les Ch'tis*
9. *La Graine et le mulet*

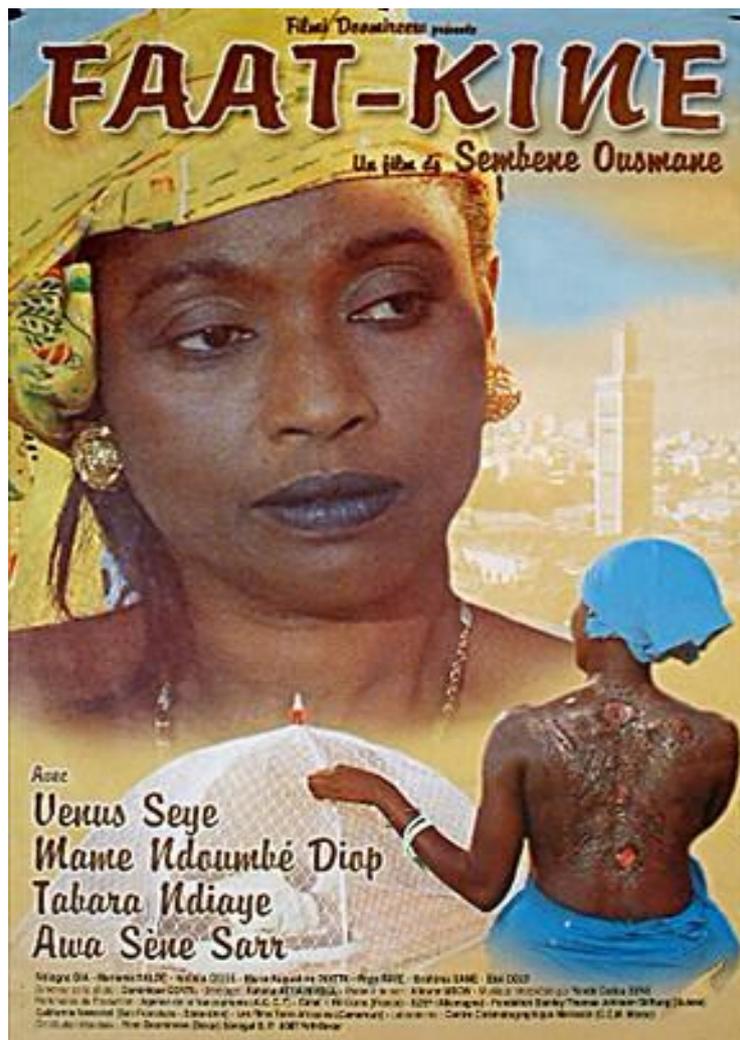


8. Questions personnelles :

- Quels types de films sont très appréciés dans votre pays ?
- Est-ce que vous allez souvent au cinéma ?
- Quels critères avez-vous dans le choix de regarder un film en particulier ? Suivez-vous les recommandations de vos amis ? Lisez-vous les critiques ? Regardez-vous la bande annonce ?
- Avez-vous l'habitude de regarder des films étrangers ? et francophones ? Lesquels ?



**Et maintenant entraînez-vous à l'analyse interculturelle !**



## Présentation du Film

### *Fiche technique*

Réalisateur : Ousmane Sembène

Acteurs : Venus Seye, Mame Ndoumbé, Ndiagne Dia, Mariama Balde

Durée : 2 heures

Genre : Drame, comédie

Date de sortie : 1999

Pays : Sénégal

### Synopsis :

Faat Kiné a été abandonnée par son mari avec ses deux enfants. Seule, elle va les élever et les mener jusqu'au baccalauréat au prix d'efforts courageux, jusqu'au baccalauréat. Durant ce défi, différents portraits de la société africaine s'affrontent et se confrontent. Entre la grand-mère et la petite-fille, il faut passer par la personnalité moderne de Faat Kiné.

### Les extraits du film



#### Extrait n°1 « Au café » (01 :04 :25-1 :19 :15)

1. Lesquels de ces thèmes apparaissent dans la conversation des ces trois femmes ?

- La polygamie
- Le SIDA
- Le mariage comme réussite sociale
- Le mariage forcé
- La femme libérée
- L'argent
- L'Islam
- Le conflit générationnelle
- La mondialisation
- L'éducation en Afrique
- La famille
- La nouvelle Afrique
- La misère
- La politique

a) Décrivez la manière dont Faat Kiné et ses amies sont habillées. Quelles sont leurs pratiques vestimentaires ? (vêtements, couleurs, maquillage, coiffures, bijoux, etc.)





**Extrait n°2 « Une nouvelle Afrique »**

2. Qu'est-ce que font les jeunes pour s'amuser pendant la fête du Baccalauréat de Djib? Fêtez-vous votre baccalauréat ? Qu'est-ce que vous faites pour vous amuser dans vos fêtes ? Où célébrez-vous vos fêtes, chez vous ? Ailleurs ?
3. Qu'est-ce qu'« être ambitieux » veut dire pour le père de Djib ? Cochez les réponses qui correspondent :
  - Avoir un diplôme.
  - « Chacun pour soi ».
  - Devenir Président de la République.
  - Faire ses études en Afrique.
  - Recevoir une bourse d'études en France.
  - Étudier en France parce que l'enseignement y est d'une meilleure qualité.
  - Être président-directeur général d'une société d'Imports et Exports.
4. Qu'est-ce qu'« être ambitieux » veut dire d'après Djib ?
5. Qu'est-ce que le fils de Faat Kiné, Djib, reproche à son père ?
6. Quels aspects de la société africaine traditionnelle<sup>1</sup> sont mis en question dans cette scène ? Est-ce que la société de votre pays a des valeurs similaires ?
7. Est-ce que Djib respecte son père ? Pourquoi ?
8. Pour l'administration, Faat Kiné est la mère ou la sœur de Djib ?
9. Quelles conduites souffertes par Faat Kiné trouvez-vous plus injustes ?

---

<sup>1</sup> Respecter les valeurs africaines héritées des ancêtres ; respecter les pères ; ne pas juger ses parents par leurs actions ; honorer les vieillards ; appeler ses parents « père » ou « mère » et non pas par leur prénom.

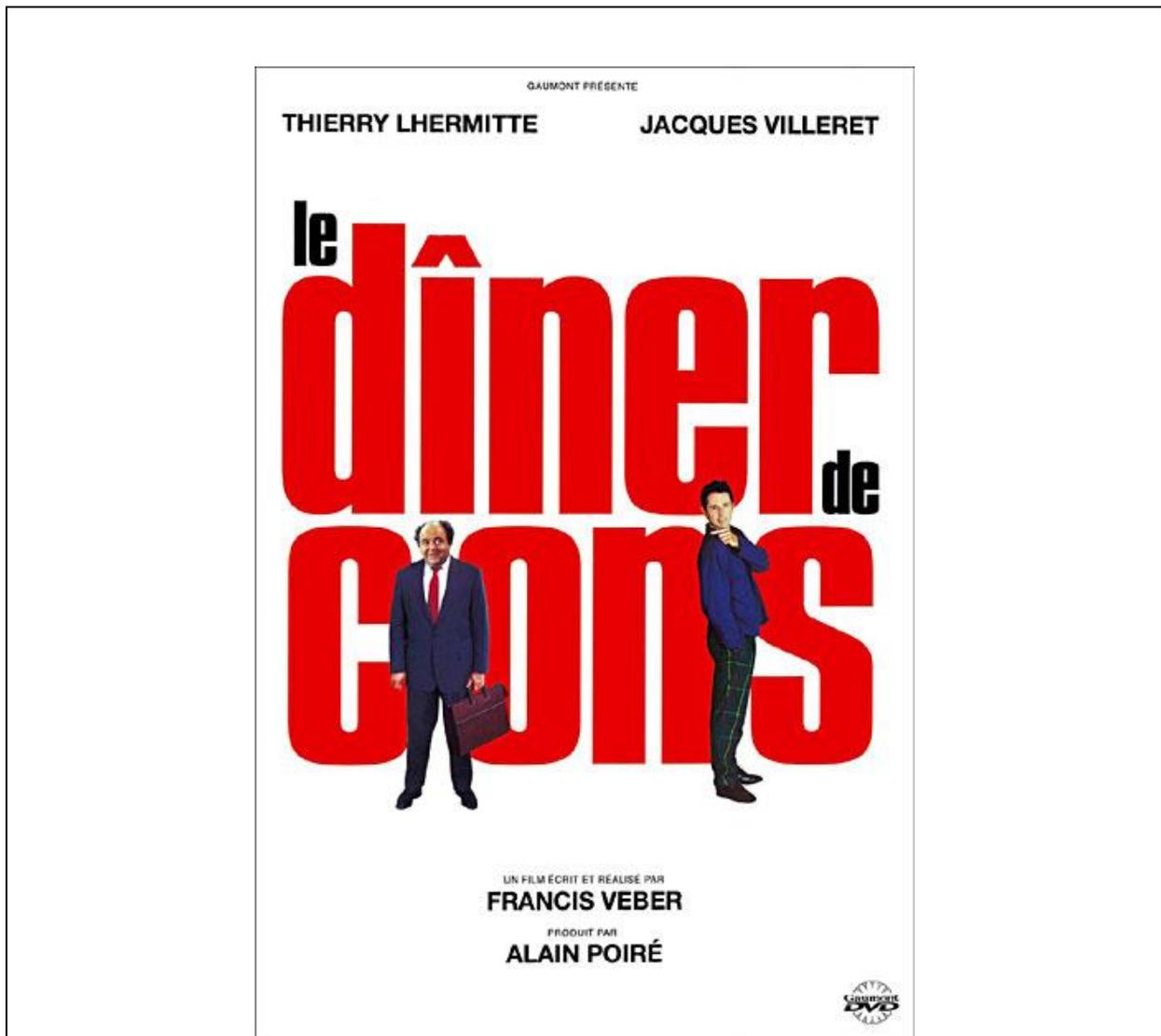
### Faat Kiné

- a été abandonnée par BOP avec son nouveau né
- a été abandonnée par Gaye parti travailler au Gabon comme assistant technique dans le cadre de la solidarité africaine
- a été victime de son père qui voulait l'immoler au feu quand elle est tombée enceinte
- a été marquée au dos par sa mère
- a été renvoyée du lycée quand elle est tombée enceinte

10. Qui a dit les phrases suivantes : BOP ? Faat Kiné ? l'oncle ? Gaye ? tous les invités ? Djib ?

- *Boubacar Omar Payane, alias BOP*
- *« Tu n'es pas digne de mon respect filial »*
- *Assez !! tu es très mal élevé, mets toi à genoux et demande-lui pardon*
- *Ici en Afrique les pères sont respectés, les vieillards sont honorés*
- *Vous êtes une jeunesse dépravée !*
- *À genoux ! à genoux ! à genoux !*
- *Toi et BOP vous êtes la honte de l'Afrique nouvelle. Des hypocrites !*

11. Quels aspects d'une société africaine plus moderne sont revendiqués ? Est-ce que vous trouvez que la société de votre pays revendique les mêmes aspects ?



## Présentation du Film

### *Fiche technique*

Réalisateur : Francis Veber

Acteurs : Thierry Lhermitte, Jacques Villeret, Francis Huster, Daniel Prévost

Durée : 1 heure 20

Genre : Comédie

Date de sortie : 15 Avril 1998

Pays : France

## Synopsis

Tous les mercredis, Pierre Brochant et ses amis organisent un dîner où chacun doit amener un con avec lui. Celui qui est considéré le plus spectaculaire est déclaré vainqueur. Ce soir, Brochant exulte, il est sûr d'avoir trouvé la perle rare, un con de classe mondiale : François Pignon, comptable au Ministère des Finances et passionné par les modèles réduits en allumettes. Ce qu'il ignore c'est que Pignon est maître dans l'art de provoquer des catastrophes.



### Extrait n°1 « La conversation téléphonique »

Allez sur le site <<http://www.youtube.com/watch?v=ImJoTZQcsUY&feature=related>> visionnez l'extrait et répondez aux questions suivantes :

1. Mettez en relation les mots synonymes d'après le contexte que vous venez de voir :

- Bouquin	la petite lucarne
- Cinéma	ah la boulette !
- Télévision	marcher à fond
- L'homme	abruti
- J'ai oublié	le gars
- Croire à une blague	le grand écran
- Complicé	livre
- Imbécile	tordu

2. Remarquez la manière dont on lit les numéros de téléphone, par exemple : 01 45 90 56 03

On lit les chiffres par paires. Comment liriez-vous donc ces chiffres ?

01 :

45 :

90 :

56 :

03 :

Attention ! Les belges prononcent 70, 80 et 90 de manière différente :

70 : septante au lieu de soixante-dix

80 : octante au lieu de quatre-vingts

90 : nonante au lieu de quatre-vingt-dix

3. Quels noms et prénoms<sup>2</sup> entendez-vous dans cet extrait ? Complétez-les dans le cadre suivant :

Noms et Prénoms	1	2	3	4
NOMS				
PRÉNOMS				

- Quel nom est typiquement breton ?
- Quel nom est typiquement belge ?
- En France on garde généralement seulement le nom du père bien que ce n'est plus nécessaire depuis la loi sur la famille de 2002. Est-ce que vous avez conservé le nom de votre père ? Combien de noms avez-vous ?
- Est-ce que vous pouvez reconnaître l'origine d'une personne par son nom ?

4. Lisez les messages suivants laissés sur un répondeur:

1. *Je ne suis pas pour l'instant, veuillez laisser un message après le bip sonore.*
2. *Vous êtes bien chez François Pignon mais il n'est pas là pour l'instant, laissez un message après le bip bip il vous rappellera au nom d'un bip, c'est à vous de parler.*
3. *Nous ne sommes pas pour l'instant vous pouvez laisser un message après le bip sonore.*

Lequel préférez-vous? Pourquoi ?

5. Dans cet extrait nous pouvons constater quelques lieux communs<sup>3</sup> sur les Belges et la Belgique. Complétez l'information manquante :

Maison de production :

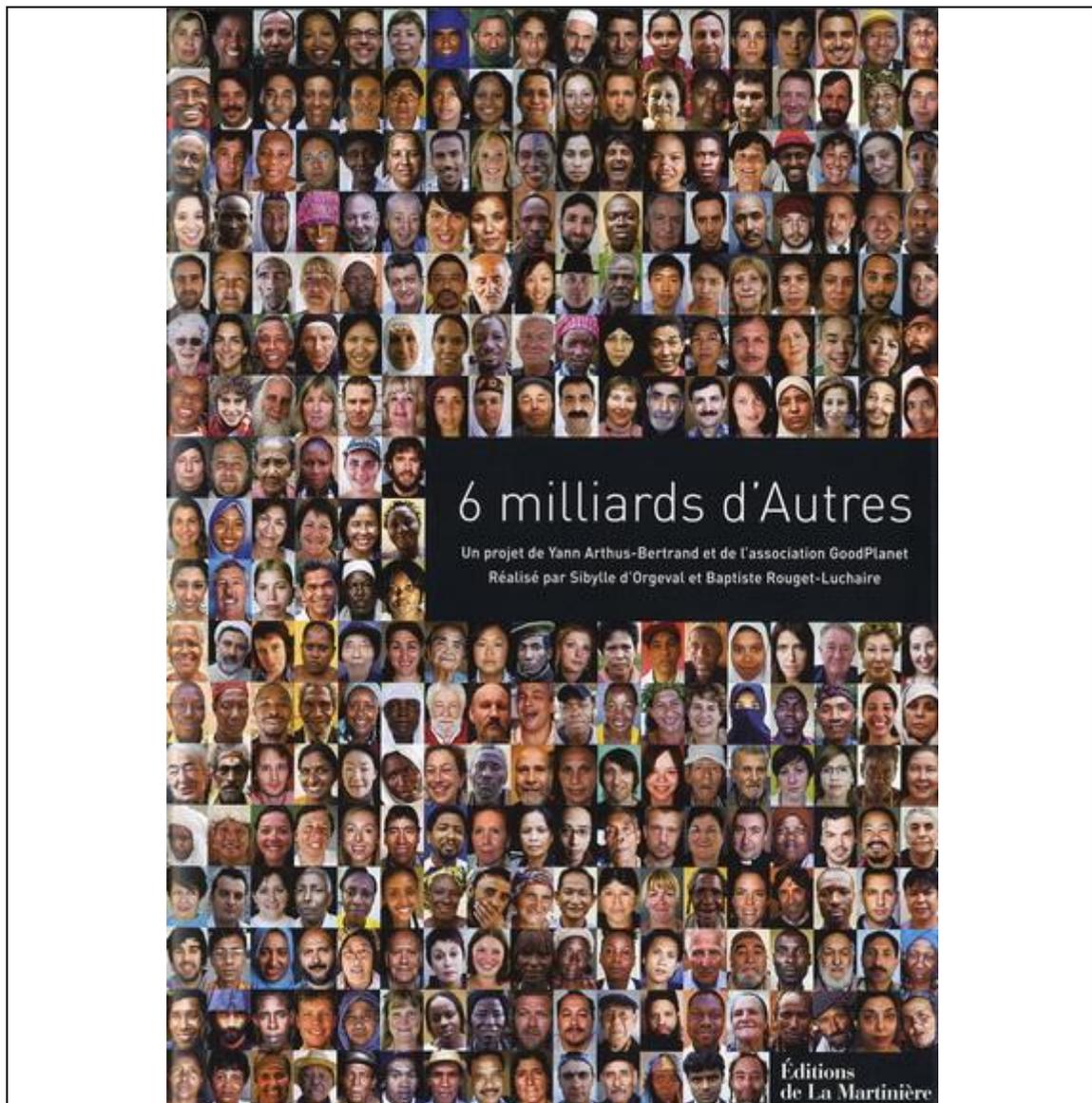
L'accent du producteur belge :

Le nom du producteur belge :

<sup>2</sup> Juste Leblanc, Christine Le Guirrec, François Pignon, Van Bruegel

<sup>3</sup> Les films du plat pays ; Cinéma /cinéma/ ; On parle demain une fois ; Van Bruegel

6. Dans la situation téléphonique durant laquelle François Pignon appelle l'auteur du livre *Le Cheval du manège* pour acheter les droits d'auteur, quelle formule utiliseriez-vous pour commencer la conversation ?
  1. *Allô! Je vous appelle de la part de Monsieur...*
  2. *Allô!, excusez-moi de vous déranger...Je vous passe Monsieur.*
  3. *Allô, pourrais-je parler à Monsieur Leblanc ?*
  4. *Allô, pardon de vous déranger. C'est Monsieur Van Bruegel à l'appareil.*
7. D'après leur propos, leurs pratiques, comportements et valeurs, que vous aurez identifiés, faites des hypothèses sur les appartenances sociales respectives des personnages.
8. Quels éléments de cette séquence vous semblent les plus comiques ? Pourquoi ? Qu'est-ce qui rend cet extrait comique pour vous ? Les gestes ? Les comportements ? La manière de s'exprimer ?



## Présentation du Film

### *Fiche technique*

Réalisateur : Yann Arthus Bertrand, Sybille d'Orgeval et Baptiste Rouget-Luchaire

Durée : 20 heures de films, 5000 interviews dans 75 pays.

Genre : Documentaire

Date de sortie : 2003

Pays : France

**Synopsis :**

Il s'agit de 5.000 interviews filmées dans 75 pays par 6 réalisateurs partis à la rencontre des *Autres*. Du pêcheur brésilien à la boutiquière chinoise, de l'artiste allemande à l'agriculteur afghan, tous ont répondu aux mêmes questions sur leurs peurs, leurs rêves, leurs épreuves, leurs espoirs. Une quarantaine de questions essentielles permettent ainsi de découvrir ce qui nous sépare et ce qui nous lie. Ces portraits de l'humanité d'aujourd'hui, sont accessibles sur le site <[www.6milliardsdautres.org](http://www.6milliardsdautres.org)>.

1. Si vous deviez faire des entretiens à des gens originaires d'autres pays, quelles questions poseriez-vous pour connaître ce qui vous rapproche ou ce qui vous éloigne dans votre manière de penser ou de vivre ?
2. Allez sur le site Internet [www.6milliardsdautres.org](http://www.6milliardsdautres.org), choisissez la catégorie « vos témoignages » et cliquez sur le lien « questions ». Lisez la série des questions proposées et entraînez-vous à y répondre, à l'oral ou à l'écrit.
3. Voici les questions que l'on a posées à des personnes du monde entier. Choisissez 10 questions et répondez-y.

**Vous :**

- a) Quel est votre nom, votre âge, votre profession, votre situation familiale et votre nationalité ?
- b) Êtes-vous heureux ? Quelle est votre plus grande joie ?
- c) Quelle est votre plus grande peur ?
- d) Qu'est-ce qui vous met le plus en colère ?
- e) Qu'est-ce que l'amour pour vous ?
- f) Qu'est-ce que vous ne pourriez pas pardonner ?
- g) Quel est votre premier souvenir ?
- h) À quoi avez-vous renoncé ?
- i) Qu'aimeriez-vous changer à votre vie ?
- j) Quelle est votre chanson préférée ? Chantez une chanson.
- k) Quels étaient vos rêves d'enfant ?
- l) Quels sont vos rêves d'aujourd'hui ?

**Votre famille :**

- m) Que représente la famille pour vous ?
- n) Vivez-vous mieux que vos parents ?
- o) Qu'est-ce qu'il est difficile de dire à ses enfants ? À sa famille ?
- p) Qu'avez-vous appris de vos parents ?
- q) Qu'avez-vous envie de transmettre à vos enfants ?

**La guerre :**

- r) D'après vous qu'est-ce que la guerre ?
- s) Quel est le plus grand ennemi de l'homme ?
- t) Pourquoi les hommes se font-ils la guerre ? Que peut-on faire pour qu'il n'y ait plus de guerre ?

**L'environnement :**

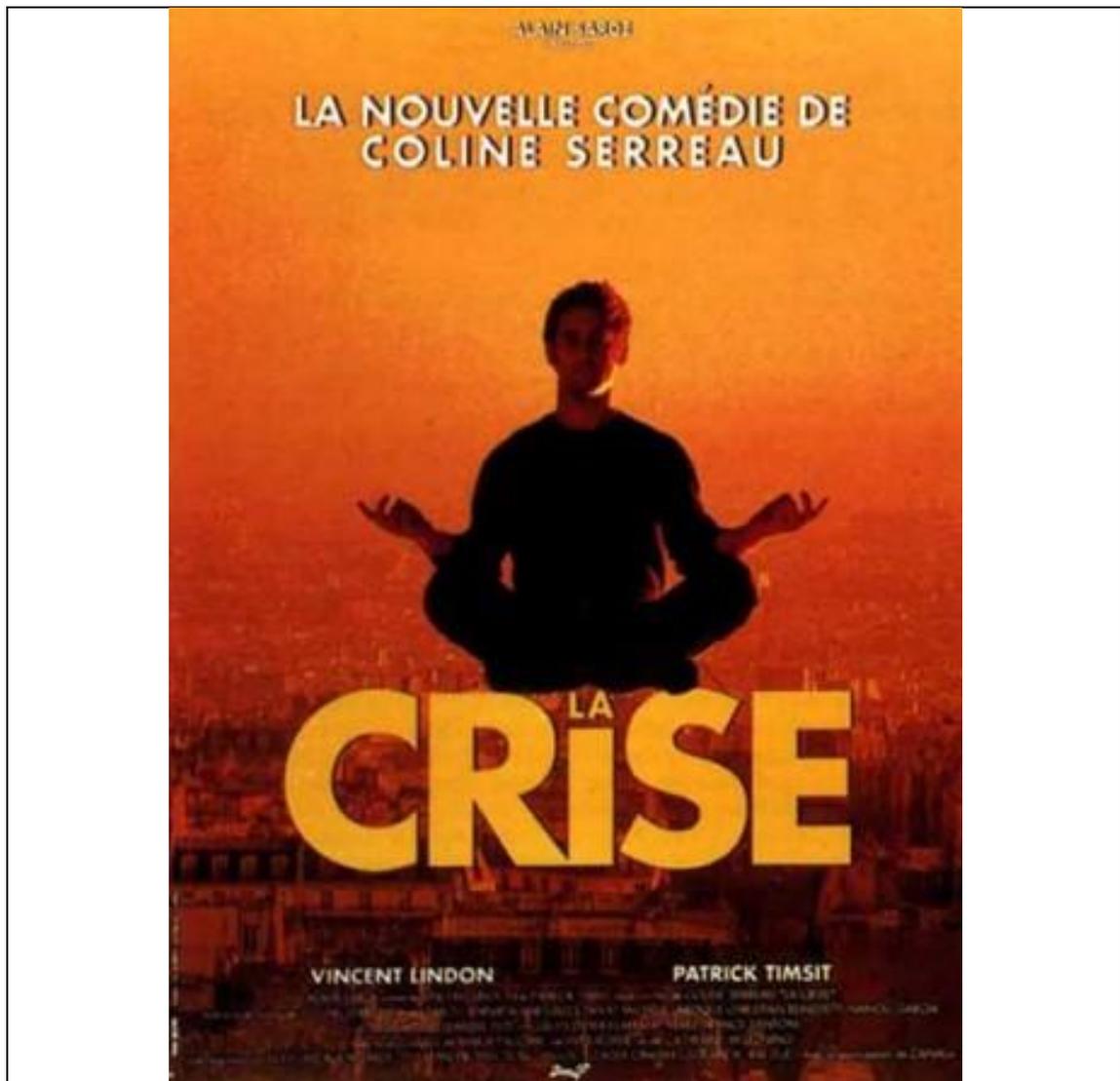
- u) Qu'est-ce que la nature pour vous ? Que faites-vous pour la préserver ?
- v) Que pensez-vous du changement climatique ? Le ressentez-vous ?

**Votre rapport au monde :**

- w) Vous sentez-vous libre ?
- x) Avez-vous déjà souffert de la discrimination ?
- y) Quel est votre métier ? L'aimez-vous ?
- z) Quel est votre message pour la planète ?
- aa) Aimez-vous votre pays ? Avez-vous déjà eu envie de quitter votre pays ? L'avez-vous fait ?
- bb) Que représente l'argent pour vous ?
- cc) Qu'est-ce que le progrès pour vous et qu'en attendez-vous ?

5. Allez sur le site <http://www.6milliardsdautres.org> et choisissez une des deux activités suivantes en cliquant sur :

- a) « *témoignages6mA* » puis sur « *podcasts* » : là, sur des thématiques différentes, les témoignages de différentes personnes sont regroupés (que l'on peut entendre en version originale sous-titrée en français). Choisissez une thématique, écoutez les témoignages qui s'y rapportent et échangez vos impressions avec vos camarades de classe.
  - b) « *témoignages6mA* » puis sur « *portraits* » : vous pouvez ensuite cliquer sur le visage de votre choix dans la mosaïque. Choisissez une personne francophone. Regardez et écoutez les témoignages de la personne sélectionnée et répondez aux mêmes questions qu'elle puis comparez vos réponses.
6. Enfin, allez sur le site <http://www.yannarthusbertrand.org> et cliquez sur [www.yannarthusbertrand2.org/](http://www.yannarthusbertrand2.org/) :
- a) Dans la rubrique « *entrez* » vous pouvez regarder plus de 2000 photos. Dans la mosaïque à gauche, cliquez sur les clichés photographiques que vous préférez et lisez la légende qui les accompagne. Discutez et comparez les photos choisies par vos camarades de classe ou faites des recherches sur les questions géographiques, historiques, économiques, etc. présentes dans le texte.
  - b) Enfin pourquoi ne pas télécharger votre photo préférée comme fond d'écran ?



## Présentation du Film

### *Fiche technique*

Réalisateur : Coline Serreau

Acteurs : Vincent Lindon, Patrick Timsit, Zabou Breitman

Durée : 1 heure 35

Genre : Comédie

Date de sortie : 1992

Pays : France

**Synopsis :**

Le même jour, Victor est abandonné par sa femme et perd son emploi de juriste. Personne autour de lui ne semble se préoccuper de son sort. La seule oreille attentive qu'il trouve est celle de Michou, un SDF rencontré dans un café, et qui va vivre à ses crochets.

**Extrait n°1 : « Le racisme »**

1. Regardez l'extrait « Le racisme » et répondez aux questions suivantes :

<<http://www.youtube.com/watch?v=prIZVZ3rl5g&feature=related>>

- a) Pourquoi Michou est-il raciste ?
- b) Où habite-il ?
- c) Qu'est-ce qu'il pense des « étrangers » ? Cherchez les phrases qui correspondent. Il pense qu'ils...
  - habitent en banlieue parisienne à Saint-Denis.
  - ont beaucoup d'argent (de fric).
  - sont sales.
  - ne parlent pas français.
  - ont de grands appartements.
  - portent des foulards.
  - veulent des mosquées.
  - volent des voitures (des bagnoles).
  - travaillent beaucoup.
  - ne reçoivent pas d'allocations.
  - ont beaucoup d'enfants.
- d) Pensez-vous que beaucoup de Français pensent comme Michou ?
- e) Que pensez-vous « des étrangers » chez vous ?



**Extrait n°2 « La bouffe »**

1. Regardez l'extrait « La bouffe » et répondez aux questions suivantes :

<<http://www.youtube.com/watch?v=Af5Rz19SIlw&feature=related>>

- a) Qu'est-ce que la bouffe ?
- b) Qu'est-ce que cette famille a préparé pour le dîner ?
- c) Quelle nationalité préfère l'hôtesse pour sa femme de ménage ? Pourquoi ?
- d) Pour quelle raison les enfants ont décidé de jeter la nourriture ?
- e) Est-ce qu'il y a un conflit générationnel présent dans cette famille ?



## Présentation du Film

### *Fiche technique*

Réalisateur : Mehdi Charef

Acteurs : Cylia Malki, Baya Belal, Jean-Roger Milo

Durée : 01h56 min

Genre : drame

Date de sortie : 10 Avril 2002

Pays : France

**Synopsis :**

Rallia, une jeune fille de dix-neuf ans, a été adoptée par un couple suisse. Elle décide de se rendre dans les montagnes algériennes afin de retrouver sa véritable mère dont elle ne connaît que le prénom : Keltoum. Dans une maison perdue au milieu de nulle part, Rallia fait la connaissance de son grand-père et de sa tante Nedjma. Ils lui apprennent que sa mère travaille à El Kantara et qu'elle arrive par le car chaque vendredi.

**Avis du réalisateur :**

Mehdi Charef voulait raconter l'histoire d'un enfant arabe tiraillé entre son amitié pour ses copains juifs et français et le drame de la guerre d'Algérie. *"J'avais l'intention d'aller chercher là-bas ce qui substituait de cette enfance, de cette tragédie. Je me sentais assez fort pour revenir dans ce passé effroyable. J'y suis allé... J'ai retrouvé les femmes, les filles de ma montagne. J'ai reconnu leurs chants, leurs rires, leurs pleurs, j'ai changé d'avis, j'ai changé de film."*<sup>4</sup>

**Activités avant le visionnement**

1. Que savez-vous de la guerre d'Algérie ?
2. D'après vous, quel est le statut des femmes en Algérie ?

**Extrait n°1 « Rallia ma petite fille » (0 :12.00-0 :14 :44)**

1. Pourquoi Nedjma a peur de Rallia ?
2. Croyez-vous que le fait de nettoyer les pieds de l'homme est une tradition algérienne ?

**Extrait n°2 « La femme répudiée » (0 :34 :50-0 :39 :50)**

1. Que pensez-vous de la manière dont cette femme est traitée par son mari ?
2. Pour quelles raisons les femmes doivent se couvrir ? S'agit-il d'un signe de soumission ?

**Extrait n°3 « La voix des femmes » (0 :52 :50-0 :56 :55)**

1. Qu'est-ce que vous pensez de l'accouchement dans la montagne ?

<sup>4</sup> <[http://www.allocine.fr/film/anecdote\\_gen\\_cfilm=28606.html](http://www.allocine.fr/film/anecdote_gen_cfilm=28606.html)>

**Extrait n°4 « À la recherche des parents » (01 :07 :03-01 :10 :24)**

1. Les deux femmes sont à la recherche de leurs parents. Pour quelles raisons croyez-vous que la mère de Rallia a abandonné sa fille ?
2. Qu'est-ce qui distinguent ces deux filles du reste ? En quoi nous apercevons-nous qu'elles viennent d'une autre culture ?
3. Quels sont les deux aspects interdits chez les femmes en Algérie ?

**Extrait n°5 « Maman ! » (01 :24 :08-01 :35 :19)**

1. Dans cette scène le contraste entre la culture occidentale et la culture orientale est frappant. À quel moment est-ce que ce contraste est le plus clair ?
2. Quelle est la profession de Rallia ? En quoi cette profession est en opposition avec la culture algérienne ?
3. Quelles raisons est-ce que Keltoum avait qui justifieraient la vente de sa fille et celle de Nedjma ?
4. Quelles scènes vous ont frappé le plus ? Pourquoi ?
5. Qu'est-ce que le réalisateur du film a voulu mettre en scène ?



---

## IV. Conclusions

---



#### IV. CONCLUSIONS

L'objectif de notre démarche a été de promouvoir l'analyse interculturelle analysant la langue et la culture cible à partir de séquences filmiques. Ces séquences filmiques nous ont permis de faire découvrir à l'apprenant des aspects interculturels pour qu'il les mette en rapport avec sa propre culture et ses expériences personnelles afin de mieux accéder à la culture de l'autre. Nous avons proposé le développement des compétences interculturelles de l'apprenant à partir d'unités didactiques engageantes, disponibles sur un site internet. Suite à nos recherches nous considérons l'interculturel comme un élément essentiel dans un programme de langue.

Nous avons cherché à pallier au manque d'outils pédagogiques répondant aux objectifs prescrits par les programmes d'études en langues ce qui concerne le domaine des compétences interculturelles. Le texte de la Commission Européenne élaboré à Bruxelles en 2007 et intitulé : *Les langues et les cultures en Europe (LACE). Les compétences interculturelles enseignées dans les cours de langues étrangères dans l'enseignement obligatoire dans l'Union Européenne* souligne ce manque :

Les programmes d'études nationaux sont surtout axés sur le développement des compétences linguistiques et des capacités de communication. Les compétences (inter)culturelles (lorsqu'elles sont abordées dans le programme d'études) sont nettement moins prises en compte. [...] Quelles approches didactiques et méthodologiques les programmes d'études recommandent-ils en ce qui concerne le développement des compétences interculturelles ? Les approches sont généralement considérés comme étant de

nature légèrement plus didactique (caractérisées par la contribution de l'enseignant) qu'expérimentale (c'est-à-dire caractérisées par les informations assimilées par l'apprenant) (LACE, 2007 : 5).

Les activités réalisées par les enseignants et recueillies dans cette étude (LACE, 2007 : 6) sont les suivantes :

- a) Utiliser des vidéos ou de l'Internet.
- b) Demander aux élèves de réfléchir à quoi ressemblerait leur vie dans la culture étrangère.
- c) Organiser des jeux de rôles dans lesquels des personnes de cultures différentes se rencontrent.
- d) Décorer la salle de classe au moyen d'affiches illustrant des aspects particuliers de la culture étrangère.
- e) Demander aux élèves de comparer un aspect de leur propre culture avec un aspect de la culture étrangère.
- f) Parler avec les élèves des stéréotypes liés à certaines cultures et à certains pays ou à des habitants de certains pays.

En ce qui concerne les thèmes interculturels abordés par les enseignants, il s'agit de (LACE, 2007 : 6) :

- a) Thèmes abordés de manière approfondie : l'alimentation et les boissons 77%, la vie et les habitudes quotidiennes 73% et la littérature 60%.
- b) Thèmes abordés de façon moins approfondie : les relations internationales, la vie professionnelle, les différents groupes ethniques et sociaux.

53% des répondants à l'enquête déclarent consacrer 80% du temps passé en classe à l'apprentissage des langues, 20% au développement des compétences interculturelles, tandis que pas moins de 32,9% consacrent 60% du temps passé en classe à l'apprentissage des langues et 40% au développement des compétences interculturelles (LACE, 2007 : 7).

Il nous paraît important de souligner la première recommandation au niveau européen (LACE, 2007 : 9) : « soutenir les recherches sur la nature des compétences interculturelles et sur les méthodes qui existent pour les développer et les évaluer dans les environnements scolaires, en particulier dans l'apprentissage des langues ».

Dans notre recherche en didactique du français langue étrangère nous avons accompli cette première recommandation lors de notre étude sur les compétences interculturelles et notre développement d'une méthode basée sur des séquences filmiques et du multimédia.

Nous avons également montré que la didactique du FLE et plus largement des langues est intrinsèquement liée à la communication interculturelle et à des rapports à l'autre. En tant qu'enseignante de FLE, notre idéal pédagogique est de former des citoyens du monde, qui, tout en apprenant une langue, ne se limitent pas à l'apprentissage des structures linguistiques mais qui réfléchissent également au terme d'« interculturel », à sa problématique et aux savoir-faire qui en résultent.

Nous tenons également à privilégier le français dans un monde envahi par la langue anglaise. Nous considérons le français comme une alternative linguistique et culturelle qui mérite également le titre de langue globale. La France est le pays le plus visité au monde, sa langue est parlée dans tous les continents et son cinéma est l'un des meilleurs du monde. Nous tenons à faire prévaloir la culture française et francophone tout en rendant conscients nos apprenants de l'importance de connaître des cultures différentes de la leur. Malheureusement nous avons très souvent remarqué un manque de connaissance de ces autres cultures. Notre objectif a été de contribuer à la découverte de la langue française et de ses cultures d'une manière plus ouverte, plus accessible à l'aide des nouvelles technologies, de l'Internet, du multimédia et des films motivants pour les élèves.

Nous sommes arrivée à la conclusion qu'il n'y a pas et ne peut y avoir une didactique de la langue et une didactique de la culture séparées l'une de l'autre, que la langue doit être apprise dans un contexte culturel, améliorant ainsi la méthode de l'*input* structuré. L'interculturel ne doit pas être absent de nos cours étant donné que ce que les apprenants retiennent davantage lorsqu'ils finissent leur cours de français est la culture.

#### IV. 1. POSSIBILITES DE RECHERCHES FUTURES

La première recommandation de la Commission européenne que nous avons citée préconise l'évaluation des méthodes dans les environnements scolaires, en particulier dans l'apprentissage des langues. Ainsi, notre but, suite à cette thèse est d'améliorer nos activités à partir de la mise en œuvre et de l'expérimentation dans nos classes et d'évaluer l'impact de notre méthode chez nos apprenants à l'aide de dispositifs d'enquêtes variés.

Nous pensons également adapter progressivement notre site web, suivant les résultats de ces enquêtes. Nous comptons améliorer nos activités en utilisant des ressources telles que :

logiciels ou programmes susceptibles d'être adaptés à l'enseignement de langues-cultures ; autres films représentatifs de la problématique interculturelle permettant de nouvelles analyses ; comparaisons des cultures francophones à partir de différents films francophones ou des différentes versions d'un film dans un pays francophone ou autre ; projets où il faut contacter les apprenants de divers pays francophones, par le moyen de conférences en Skype, etc.

Nous nous intéressons également à l'analyse interculturelle de certains films français récents de large audience et diffusion à l'étranger. Il serait intéressant d'explorer les raisons pour lesquelles ces films sont devenus des films cultes pour le public étranger et les raisons pour lesquelles ces films cultes déclenchent des stéréotypes.

Enfin, nous avons le souhait de développer l'analyse interculturelle de « séries télévisées », dont la production cinématographique française est si abondante et de qualité. Nous nous intéressons notamment aux séries policières qui montrent une représentation de la France et des Français très différente des séries allemandes, anglaises, italiennes ou américaines par exemple.

#### IV. 2. PERSPECTIVES D'INNOVATION DIDACTIQUE

- 1) La première est la conception de nouveaux contenus pédagogiques, qu'il nous faudra proposer et insérer dans les formations initiales et continues des apprenants étrangers, afin de les initier progressivement aux concepts de l'interculturel. En outre, nous comptons élaborer un cursus universitaire qui analyse certains contenus interculturels à travers une méthodologie d'observation, de repérage, de compréhension et de lecture d'une société étrangère.
- 2) La deuxième serait la conception de programmes d'apprentissage de la société et de la culture pour les usagers de la langue, visant un certain nombre de savoirs et savoir faire culturels, complémentaires et indépendants, programmes nécessaires aux étudiants qui comptent étudier dans un pays francophone.

À ce propos, nous avons déjà élaboré un cours intitulé « Modern Francophone cultures through Film and Multimedia » que nous enseignerons aux étudiants avec une spécialisation en français dans leur dernière année d'études universitaires à partir du semestre d'automne prochain. Dans ce cours, nous nous proposons d'explorer les expressions culturelles du monde francophone souvent négligées dans les études universitaires.

L'apprenant découvrira les stéréotypes, manières de vivre, courtoisie, humour, religions, traditions, langage familier et les gestes entre autres à travers l'analyse de romans, bandes dessinées, chansons, programmes de télévision, magazines populaires, sites web, CMO et multimédia. Ils analyseront également des films francophones du Canada, d'Afrique, d'Europe et des Caraïbes. Étant donné l'importance de « la culture de l'écran » les apprenants auront accès à un *podcast* où ils pourront regarder les films de manière autonome, à leur rythme, pour mieux analyser et accéder au contenu.

Dans ce cours les apprenants pourront comparer aspects de leur propre culture pour analyser la culture francophone et devenir de participants actifs dans le dialogue interculturel. Les étudiants qui prendront ce cours auront déjà passé un semestre ou une année dans un pays francophone et avec leurs expériences et perceptions ils contribueront à des dialogues interculturels plus fructueux et enrichissants. Puisque la majorité de nos étudiants choisissent France comme pays pour leur séjour d'études, ce cours leur donnera une vision plus globale du monde francophone et permettra des comparaisons entre la France et les autres pays francophones.

Nous nous proposons donc de former des citoyens du monde à niveau culturel et linguistique prêts à participer intégralement dans le monde francophone.

Nous avons enfin l'espoir que notre propre recherche contribuera d'une certaine façon à de nouvelles orientations dans le champ universitaire, de manière à ce que les enseignants de langues élaborent leurs propres matériaux pédagogiques et participent à la mise en place d'une méthodologie de communication interculturelle. Suite à la présentation de notre thèse doctorale, nos efforts vont se concentrer sur la didactique de la langue-culture à partir du cinéma. Nous souhaitons constituer une didactique de l'interculturel qui vise à anticiper les scénarios communicationnels et repère les malentendus dans des documents authentiques tels que les films et spécialement des séries télévisées tant en vogue ces dernières années. Pour parvenir à cette finalité, nous nous proposons un développement de la méthode de l'*input* structuré pour l'acquisition des structures grammaticales et lexicales. Dans cette didactique de l'interculturel, l'Internet sera un élément privilégié de manière à ce que l'apprenant gère son propre apprentissage de façon partiellement autonome.

Avec ce travail doctoral nous avons voulu répondre à un manque dans la publication pédagogique actuelle : l'enseignement de la langue et la culture du FLE basé sur l'interculturel et la francophonie à partir du cinéma et ses contenus culturels et interculturels et la mise en place des supports multimédia efficaces.

Enfin, nous avons confiance dans le succès de l'avenir de l'enseignement-apprentissage et découverte des langues et cultures françaises et francophones.

---

## V. Annexes

---



Nous avons élaboré et répertorié plusieurs questionnaires qui vont nous servir à amorcer le dialogue interculturel ainsi que l'analyse des stéréotypes dans nos cours de langue. La plupart de ces questionnaires se centrent sur la France et les Français, mais ils peuvent servir de modèle à la création de questionnaires sur d'autres pays francophones.

### Questionnaire 1

La France au quotidien : *Connaissez-vous la France et les Français ?*

1. Que fait-on quand on rencontre une personne de notre âge ?  
 une bise       rien       2 à 4 bises       on se donne la main
2. Quelles sont les périodes de vacances scolaires en France ?
3. Quel est le monument le plus visité dans le monde ?
4. Que fête-on le 14 Juillet en France ?
5. Que veut dire l'expression *métro-boulot-dodo* ?
6. Quel est l'horaire de travail administratif en France ?
7. Quels plats traditionnels français connaissez-vous ?
8. Faites une liste des pays francophones
9. Où achetez-vous la viande ? Le poisson ? Le pain ? Le saucisson ? Les gâteaux ? Et les fruits ?
10. Quels sont les moyens de transports les plus utilisés en France ?
11. Quelles fêtes traditionnelles se passent les mois de :  

- Janvier:	Juin:
- Février:	Juillet:
- Mars:	Octobre:
- Avril:	Décembre:
12. Quels sont les loisirs typiques des Français ?

13. Est-ce que les Français aiment avoir des animaux de compagnie ?
14. Qui est l'actuel président de la République ?
15. Est-ce que la scolarisation est gratuite en France ?
16. Que pensez-vous de la France et des Français ?

### Questionnaire 2

Nom, prénom : \_\_\_\_\_

**1. Quels sont vos priorités lorsque vous apprenez le français ? Cochez-les.**

- Vocabulaire (expressions idiomatiques, argot, vocabulaire standard, autre)
- Grammaire (accords, conjugaisons, formes de verbes, structures, autre)
- Culture (civilisation française, cultures francophones, autre)
- L'interculturel et la connaissance du « savoir-faire » (les gestes, les normes de politesse, modes de vie et comportement de français/francophones, autre)

**2. Quels thèmes vous intéressent le plus pour parler en français ?**

**Classez-les par ordre d'importance :**

- Identité
- Maison, environnement
- Différences culturelles
- Vie quotidienne
- Loisirs (télévision, cinéma, théâtre, sport, art, journaux...)
- Voyages
- Santé
- Éducation
- Achats
- Nourriture et boissons
- Services (transports, banque...)
- Autre : \_\_\_\_\_

**3. Quels supports préférez-vous pour apprendre le français ?**

- Chansons
- Poèmes
- Films
- Journaux, magazines
- Vignettes humoristiques
- Autre : \_\_\_\_\_

**4. Quels types d'activités préférez-vous dans un cours de langues ?**

## Questionnaire 3

## Culture française

Nom, prénom : \_\_\_\_\_

Répondez aux questions suivantes:

1. Qu'est-ce que vous entendez par culture française ? et par interculturel ? Écrivez les cinq premiers mots qui vous viennent à l'esprit.
2. Qu'est-ce que vous espérez apprendre dans ce cours ?
3. Quels thèmes aimeriez-vous connaître davantage en culture française ?
4. Si vous deviez présenter la France ou un pays francophone à quelqu'un qui n'en a jamais entendu parler ? Que lui diriez-vous ?

Questionnaire 4 <sup>1</sup>

Nom, Prénom : \_\_\_\_\_

Nationalité : \_\_\_\_\_

Autres langues parlées ou comprises à la maison : \_\_\_\_\_

Lieu de résidence :

Est-ce que vous vivez dans

- un village :
- une petite ville :
- une grande ville :

Quelles sont les langues que vous étudiez ? \_\_\_\_\_

Citez des chanteurs ou des groupes musicaux de langue française que vous écoutez :

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Avez-vous un(e) correspondant(e) dans un pays ou une région où l'on parle français ?

OUI :  NON : 

Si oui, dans quel(s) pays ou dans quelle(s) région(s) ?

\_\_\_\_\_

Avez-vous de la famille dans un pays ou une région où l'on parle français ?

OUI :  NON : 

Si oui, dans quel(s) pays ou dans quelle(s) région(s) ?

\_\_\_\_\_

Est-ce que vous êtes déjà allé(e) dans un pays ou région où l'on parle français ?

OUI :  NON : 

Si oui, dans quel(s) pays ou dans quelle(s) région(s) ?

\_\_\_\_\_

<sup>1</sup> Adapté de INRP (CAIN, Albane ; GINTER, Karoli ; DE PIETRO, Jean-François) (1999) *Stéréotypes culturelles et apprentissage des langues*. Commission française pour l'Unesco, Paris.

Êtes-vous allé(e) avec un groupe scolaire ?

OUI :  NON :

- En échange
- En excursion

Combien de temps ? \_\_\_\_\_

Combien de fois êtes-vous allé(e) dans ce pays ou cette région ?

- 1 à 3 fois
- 3 à 10 fois
- Plus de 10 fois

Vous êtes resté(e) de façon ininterrompue :

- Plus de 10 jours
- Plus d'un mois

Pour étudier le français utilisez-vous un manuel :

OUI :  NON :

Lequel ?

Citez autres supports que vous utilisez dans vos cours pour apprendre le français :

---

---

Citez des livres ou magazines en français que vous avez lus :

---

---

Citez quelques titres d'émissions de télévision ou de films qui représentent bien selon vous un pays ou une région où l'on parle français :

---

---

Est-ce que pour vous personnellement apprendre le français est :

- FACILE
- DIFFICILE

Est-ce que cela vous plaît d'apprendre le français ?

OUI :

NON :

Est-ce que vous estimez être bon en français ?

OUI :

NON :

Quelles sont les trois langues qui vous semblent les plus belles ?

a. \_\_\_\_\_

b. \_\_\_\_\_

c. \_\_\_\_\_

Si vous aviez pu décider tout seul(e), quelle est la langue que vous auriez choisi d'étudier ?

\_\_\_\_\_

Cochez les raisons pour lesquelles vous avez décidé d'étudier le français :

- Obtenir une certification officielle en langue étrangère tels que le DELF, Diplôme d'études de la langue française ou DALF, Diplôme approfondi de langue française.
- Suivre des cours de FLE pour pouvoir comprendre les échanges universitaires ou professionnels.
- Perfectionner le français pour faire des études supérieures dans une université francophone ou mener une recherche doctorale dans la langue cible.
- Suivre des cours de FLE afin de réaliser un stage professionnel dans un pays francophone et mener un travail de recherche.
- Établir des contacts professionnels, commerciaux, diplomatiques ou scientifiques à niveau international.
- Partir vivre et travailler dans un pays francophone.
- Participer dans le cadre des échanges européens, universitaires, scientifiques, éducatifs, etc. Autre. Précisez : \_\_\_\_\_

Questionnaire 5<sup>2</sup>

1. Quel est, dans votre pays, le cliché du Français ?
2. Regardez ce clip vidéo <<http://www.youtube.com/watch?v=OCIAyHEFTrQ>> et énumérez les clichés sur les Français qui y apparaissent.
3. Vous sentez-vous très différent des Français ? Pourquoi ?
4. Quelles sont les choses qui vous ont le plus étonné à votre arrivée en France ?
5. Quelles sont les choses que vous appréciez en France et celles qui vous déplaisent ?
6. Quels conseils donneriez-vous à un compatriote qui arrive en France ?
7. En quoi votre idée de la France et des Français a-t-elle changé depuis que vous les connaissez mieux ?
8. L'idée que les Français se font de votre pays et de vos compatriotes vous satisfait-elle ? Pourquoi ?
9. Quelle est la personnalité (vedette de la chanson, du cinéma, homme politique, scientifique) qui représente le mieux la France ?
10. Lequel de ces témoignages vous paraît le plus juste ? Pourquoi ?
  - « J'imaginai Paris différent, plus ouvert... Les Français ne donnent pas l'impression de vouloir connaître les étrangers. Mais c'est peut-être parce que je ne parle pas suffisamment bien le français ! ». Sylvia, 21 ans, Grèce
  - « Au début, l'apprentissage de la langue était difficile. Je faisais des efforts mais les gens me répondaient en anglais, c'était décourageant... ». Anna, 20 ans, Finlande

---

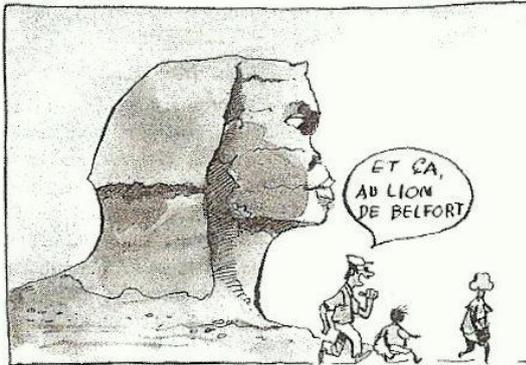
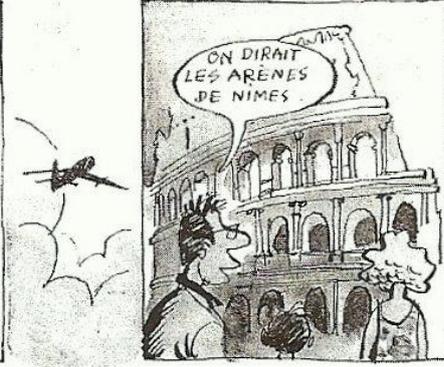
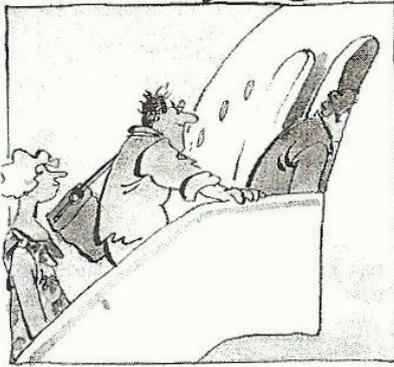
<sup>2</sup> Adapté de HINGUE, Anne-Marie et ULM, Karine (2005). *Dites-moi un peu. Méthode pratique de français oral*, Niveau intermédiaire et avancé (B2-C1), Grenoble, PUG.

- « Un truc qui ne me plaît pas, c'est qu'ici les mecs draguent tout le temps ! Je trouve ça gênant ». Anna, 20 ans, Finlande
- « Je me souviens que quand je suis arrivé, certains m'avaient dit que tout était compliqué, comme prendre le métro. En fait, c'est tout simple, il suffit de se laisser guider». Arnaud, 22 ans, Gabon.

11. Commentez ces deux documents. Que représentent-ils ? Quelles idées vous inspirent-ils ?

« C'est précisément parce que ces voyageurs français imaginent la culture française au centre du monde qu'ils sont aveugles pour la culture des autres, en l'occurrence celle des Bulgares. Il ne suffit pas d'être autre pour voir : car, de son point de vue, l'autre est un soi, et tous les autres sont des barbares » (Gohard- Radenkovic, 2005 : 4)

# LES FRANÇAIS COMME ILS SONT : En voyage





<sup>3</sup> HINGUE, Anne-Marie et ULM, Karine (2005). *Dites-moi un peu. Méthode pratique de français oral*, Niveau intermédiaire et avancé (B2-C1), Grenoble, PUG.

1. Vrai ou fausses ? Déterminez si ces affirmations sont vraies ou fausses.<sup>4</sup>

Vrai                      Faux

- On aime les clichés
- Les clichés sont méchants
- Les clichés sont basés sur la réalité et l'ignorance
- Les clichés sont basés sur les différences et la peur.
- Les clichés aident à comprendre les autres

2. Pensez aux clichés que vous avez entendus et faites une liste de ces clichés selon les rubriques suivants.

- Clichés sur certaines nationalités
- Clichés sur certains métiers
- Clichés sur les jeunes
- Clichés sur les personnes âgées
- Clichés sur la nourriture
- Clichés sur la météo

---

<sup>4</sup> Activité 1 et 2 adaptées de CONDITTO, Kerri (2007 :21). *Cinéphile. French language and culture through film*. Cahier d'activités. Newburyport, MA, Focus.

## Questionnaire n°6

## Testez votre savoir-vivre

### Vingt-cinq questions de bonne éducation

Simple comme bonjour, la politesse? Histoires de petits riens qui peuvent tout changer.

1. **Vous rencontrez votre voisine de palier. Pour la saluer, dites-vous ?**  
 A Bonjour, madame Guinet.  
 B Bonjour madame.
2. **Dans la rue, un homme marche aux côtés d'une femme...**  
 A Du côté de la chaussée.  
 B En restant à sa gauche, légèrement en retrait.
3. **C'est l'hiver. Vous vous promenez avec quelqu'un qui rencontre un ami et entame une conversation. Quelle est votre attitude ?**  
 A Vous retirez le gant de votre main droite et tendez la main vers l'inconnu.  
 B Vous restez en retrait et saluez l'inconnu en inclinant la tête.
4. **Que dire à quelqu'un qui vient de vous être présenté(e) ?**  
 A Très heureux (se) de vous rencontrer.  
 B Enchanté(e)
5. **Un homme peut-il embrasser une femme à qui il a été présenté sans la connaître ?**  
 A Non.  
 B Oui.
6. **En descendant un escalier un homme doit :**  
 A Suivre la femme.  
 B La précéder.
7. **En entrant dans un lieu public, un restaurant par exemple, l'homme doit :**  
 A Tenir la porte et s'effacer devant la femme  
 B Entrer le premier.
8. **Invité(e) à dîner à 20 heures, vous trouvez une place plus vite que prévu. Il est 19h45. Que faire ?**  
 A Sonner chez vos hôtes c'est le quart d'heure de politesse.  
 B Attendre 20 heures.
9. **A quel moment souhaite-t-on « bon appétit » ?**  
 A Quand on s'assied à table.  
 B Quand le repas commence.
10. **Lorsque l'on trinque ou porte un toast, faut-il choquer les verres ?**  
 A Impossible, surtout s'ils sont en cristal.  
 B Oui, mais délicatement.
11. **A quel moment doit-on déplier sa serviette ?**  
 A A l'arrivée du premier plat.  
 B Dès que l'on s'assied à table.
12. **A table, comment placez-vous vos mains ?**  
 A De part et d'autre de l'assiette, les poignets appuyés sur le bord de la table.  
 B Sur les genoux, entre deux plats.
13. **A table, faut-il ?**  
 A Rompre le pain avec les doigts.  
 B Couper des tranches d'épaisseur égale.
14. **Lors du dîner, on sert des crevettes non décortiquées. Vous les mangez :**  
 A Avec vos couverts. Au risque d'éclabousser vos voisins.  
 B Avec vos doigts.
15. **On vous sert une salade lourdement assaisonnée. Pour la manger sans risquer d'éclabousser :**  
 A Vous coupez les feuilles en morceaux plus petits.  
 B Vous tentez un savant pliage avec un bout de pain.
16. **Quand vous avez terminé votre repas, comment posez-vous vos couverts ?**  
 A Parallèles dans l'assiette.  
 B Croisés dans l'assiette.
17. **Une femme invite un homme à un déjeuner d'affaires :**  
 A Elle se lève de table pour régler discrètement la note.  
 B Elle se fait apporter l'addition à la fin du repas.
18. **Invité(e) chez des amis, vous décidez d'offrir des fleurs à votre hôtesse. Comment procédez-vous ?**  
 A Vous vous renseignez au préalable et arrivez avec ses fleurs préférées.  
 B Vous envoyez un bouquet le jour de l'invitation.
19. **Vous êtes enrhumé(e). En public, devez-vous ?**  
 A Sortir votre mouchoir et vous moucher discrètement.  
 B Vous retenir jusqu'à ce que vous puissiez vous isoler.
20. **Quand votre supérieur hiérarchique entre dans la pièce où vous travaillez, vous êtes censé(e) :**  
 A Vous lever pour le saluer.  
 B Hocher simplement la tête s'il ne s'adresse pas à vous.
21. **Votre voisin de bureau, gêné par le rhume des foins, éternue :**  
 A Vous dites «à vos souhaits».  
 B Vous l'ignorez.
22. **Vous écrivez au directeur. A la fin, vous le priez d'agrèer :**  
 A L'assurance de votre considération.  
 B L'expression de vos sentiments respectueux.
23. **Vous écrivez à une administration sans vous adresser à une personne en particulier. Votre lettre commence par :**  
 A Messieurs.  
 B Cher monsieur.
24. **Que répondre à quelqu'un qui vous remercie ?**  
 A De rien.  
 B Je vous en prie.
25. **Peut-on écrire sur sa carte de visite ?**  
 A Oui.  
 B Non, il faut rédiger une lettre.

<sup>5</sup> Adapté de HINGUE, Anne-Marie et ULM, Karine (2005). *Dites-moi un peu. Méthode pratique de français oral*, Niveau intermédiaire et avancé (B2-C1), Grenoble, PUG.

## Questionnaire n°7

**Culture française et francophone**

Nom: \_\_\_\_\_

Répondez aux questions suivantes. Cette information nous aidera à améliorer nos cours de langues :

1. Qu'est-ce que vous comprenez par culture française et culture francophone ?
2. Pourquoi avez-vous choisi ce cours et qu'est-ce que vous espérez apprendre pendant ce semestre ?
3. Quel est la raison spécifique pour laquelle étudiez-vous le français ? Voulez-vous faire un séjour d'études en France ou dans un pays francophone ?, travailler en France ou dans un autre pays francophone ?, etc.
4. Quels sujets culturels aimeriez-vous connaître pendant ce semestre. Énumérez-les vous par ordre de préférence :
  - 1)
  - 2)

## Questionnaire n°8

## Votre vision de la Francophonie :

AVANT NOTRE COURS DE FRANÇAISAPRES NOTRE COURS DE FRANÇAIS

1. Écrivez cinq mots que vous associez à la France et au monde francophone :

---



---



---



---



---

2. Comment décrivez-vous un Français typique ?
3. Et un Sénégalais ? et un Guinéen ?

1. Écrivez cinq mots que vous associez à la France et au monde francophone :

---



---



---



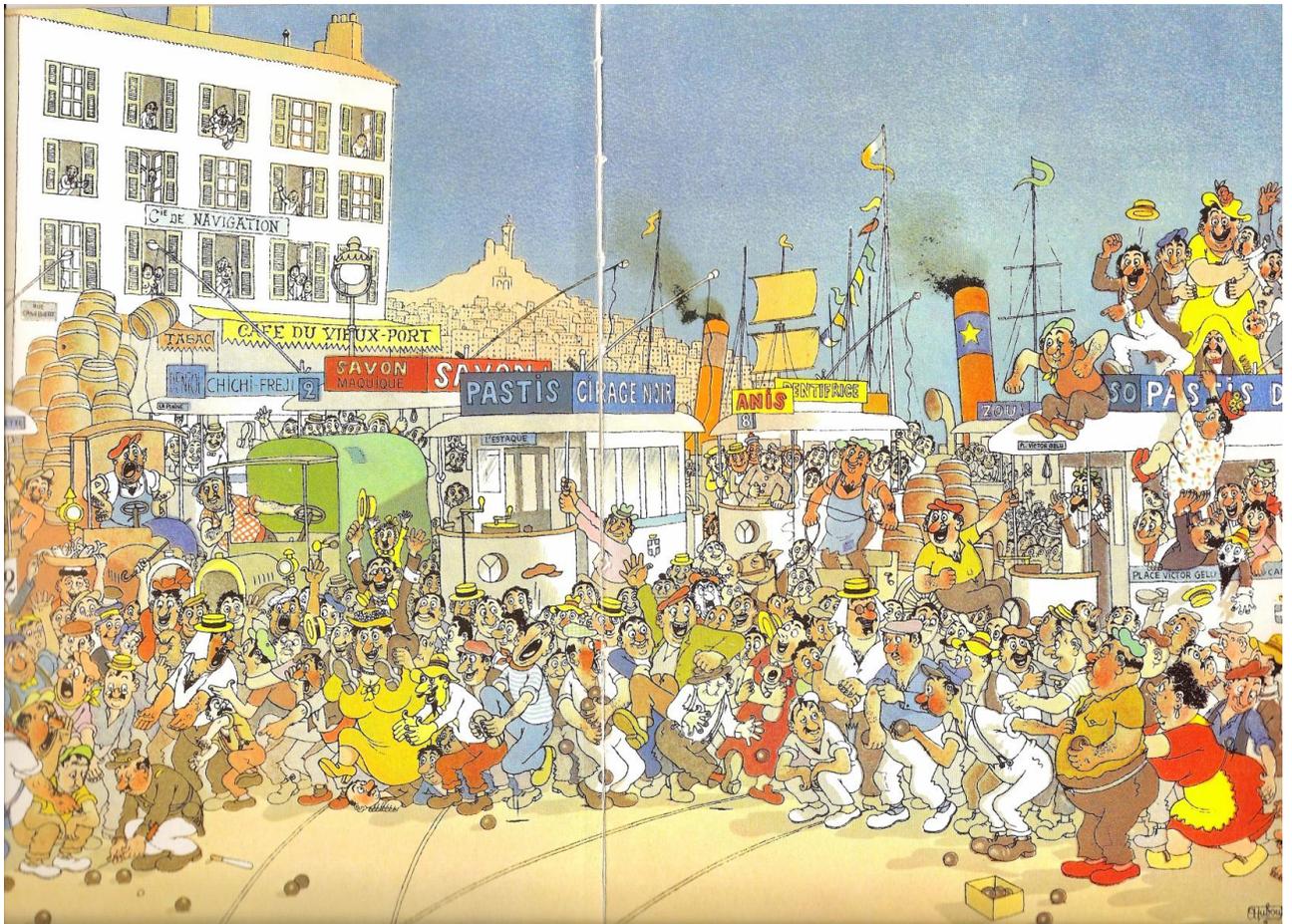
---



---

2. Comment décrivez-vous un Français typique ?
3. Et un Sénégalais ? et un Guinéen ?

## Questionnaire n°9



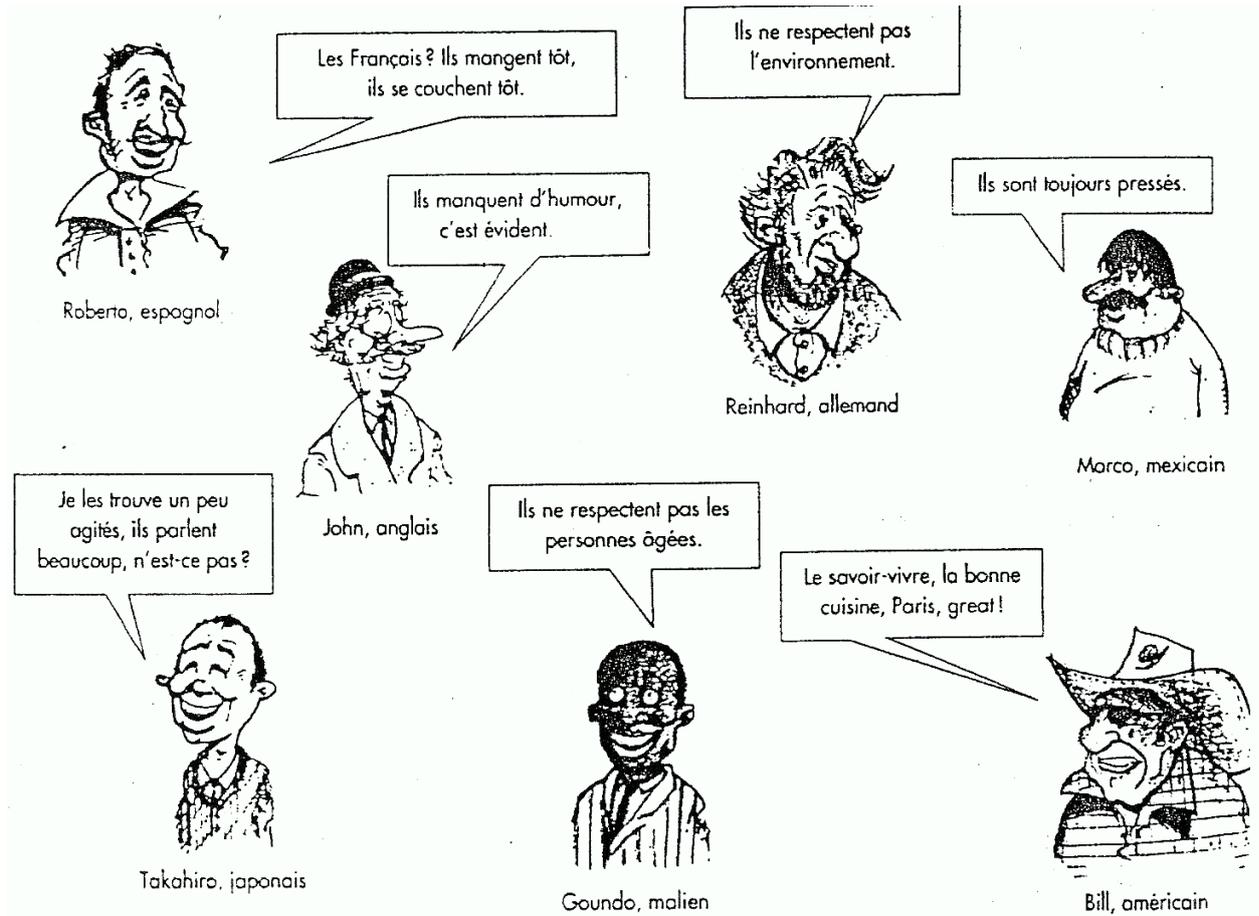
- Quels sports sont les plus populaires en France?
- Quel sport est représenté dans cette vignette ?
- Quelles caractéristiques typiquement françaises y sont représentées ?
- Trouvez-vous que c'est une image stéréotypée de la France ? Pourquoi ?

## Questionnaire n°10

Votez dans le sondage suivant : Que pensez-vous de la France et des Français ?

<<http://www.pouroucontre.com/cgi-file/vote.cgi?num=32746>>

Que pensez-vous de ces commentaires ?



1. Les images, les représentations, les stéréotypes

A. La France, c'est... (objets, idées lieux, personnages)

Etre Français, c'est...(adjectifs phrases...)

La langue française, c'est (adjectifs)

B. En France, j'aime...(objets, idées, lieux, personnes...)

Chez les Français, j'aime...(attitudes, comportements, caractères...)

Dans la langue,

j'aime...(caractéristiques, œuvres...)

C. En France, je n'aime pas...

Chez les Français je n'aime pas...

Dans la langue, je n'aime pas...

D. Imaginez un slogan pour la France

2. Nous et les autres

A. Ressemblances entre :

La France et votre pays

Les Français et vos conationaux

Le français et votre langue

B. Différences entre :

La France et votre pays

Les Français et vos conationaux

Le français et votre langue

C. Comportements :

Les Français sont ...(max 5 adjectifs)

Nous sommes ...(idem)

D. Interférences

Connaissez-vous des conationaux d'origine française ?

Des Français qui sont originaires de votre pays ?

Des mots français utilisés couramment dans votre langue ?

Des réalisations faites en collaboration entre la France et votre pays (techniques, politiques, économiques, artistiques)?

3. Informations, connaissances

Pourriez-vous citer de 1 à 3 :

- pays francophones
- écrivains français
- peintres
- musiciens
- chanteurs contemporains
- stylistes
- plats typiques
- pilotes de Formule 1
- joueurs de football
- acteurs
- hommes politiques
- hommes sciences
- ...



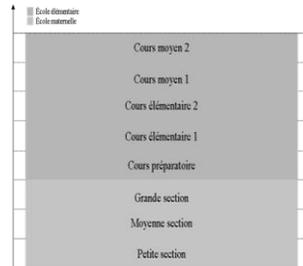
## Le système éducatif en France

### L'école élémentaire

- L'école élémentaire comprend cinq niveaux différents (l'élève a alors entre six et onze ans) :
- Cours préparatoire (CP)
- Cours élémentaire 1 (CE 1)
- Cours élémentaire 2 (CE 2)
- Cours moyen 1 (CM 1)
- Cours moyen 2 (CM 2)

### L'enseignement primaire

- L'école primaire est divisée en deux parties :
- L'école maternelle
- L'école élémentaire



### L'école maternelle

- En France, il y a trois années d'école maternelle (l'enfant doit compléter l'école maternelle entre deux et six ans) :
- Petite section
- Moyenne section
- Grande section

### L'enseignement secondaire

- Le collège et le lycée font partie de l'enseignement secondaire.



### Le collège

Le collège comprend quatre niveaux différents (l'élève a entre onze et quinze ans) :

- La sixième
- La cinquième
- La quatrième
- La troisième

*A la fin du collège, les élèves obtiennent le diplôme national du brevet après une série de trois épreuves (français, mathématiques et histoire-géographie).*

### L'enseignement supérieur

- L'enseignement supérieur correspond à plusieurs types d'écoles :

- Les écoles privées.
- L'université.



### Le lycée

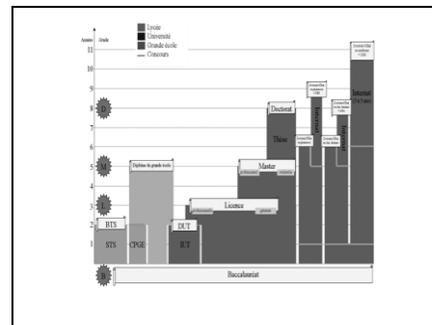
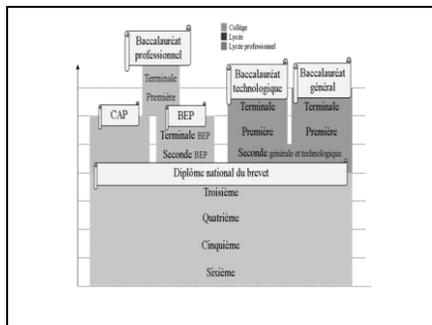
Le lycée comprend trois niveaux (l'élève a entre quinze et dix-huit ans) :

- La seconde
- La première
- La terminale

*A la fin du lycée, les élèves obtiennent le diplôme national du baccalauréat après une série d'épreuves qui varient selon les différentes sections (générale, professionnelle ou technologique).*

### L'université

- Les étudiants qui ont obtenu leur baccalauréat peuvent accéder à l'université.
- En arrivant à l'université, ils peuvent se spécialiser dans un domaine spécifique.
- Ils peuvent obtenir une Licence en trois ans.
- Ils peuvent obtenir un Master en cinq ans.
- Ils peuvent obtenir un Doctorat en huit ans.



### Quelques points importants

- Ecole privée/publique (payante/gratuite).
- Université/écoles supérieures privées (gratuite/payante).
- Différences culturelles à l'université avec les USA.

### Quelques chiffres

- François Fillon est l'actuel ministre de l'éducation.
- Le budget de l'Etat pour l'éducation est de 66 milliards d'euros.
- L'école est obligatoire jusqu'à l'âge de 16 ans.
- Dix-huit millions de personnes sont scolarisées en France :
  - Dix millions dans l'enseignement primaire.
  - Six millions dans l'enseignement secondaire.
  - Deux millions et demi dans l'enseignement supérieur.

### La vie universitaire

- Publique
- Prix: de 150 à 400 euros selon la filière
- Bourses/Logements
- Restaurant universitaire (R.U)
- S.U.A.P.S. (Service Universitaire des Activités Physiques et Sportives)
- La B.U.(Bibliothèque universitaire)
- Le S.U.I.O. (Service Universitaire d'information et orientation)
- Le jeudi soir: sortir avec les amis

*Bienvenue Chez les Ch'tis*

La cuisine française by Isabel Rivero on Prezi - Windows Internet Explorer

http://prezi.com/lwbwj7showhj/la-cuisine-francaise/

File Edit View Favorites Tools Help

Google Search Share Bookmarks Check Translate AutoFill Sign In

Favorites Le Trésor de la Langue Fra... Suggested Sites Web Slice Gallery Free Hotmail

Rivero San José La cuisine française by I...

Isabel Rivero 22 February 2011

La cuisine française [Edit title](#)

PREZI

Internet | Protected Mode: On 100%

La cuisine française

Haute Normandie

Basse Normandie

Bretagne

Pays de la Loire

Centre

Poitou Charantes

Limousin

Midi Pyrénées

Languedoc Roussillon

Corse

Ile de France

Champagne Ardenne

Franche Comté

Provence Côte d'Azur

le cuison au gratin

les mûres

la carbonade

la tarte au maroilles

les escargots

la tapenade

la ratatouille

PREZI

More



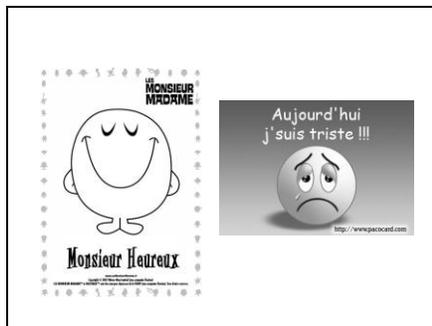
*Mauvaise Foi*

**ANTONYMES**

Timide  
sociable

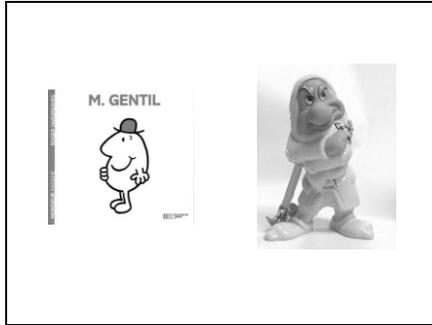


Vieux, âgé  
Jeune



Heureux

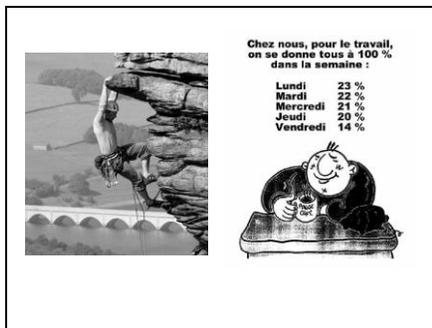
Triste



Gentil  
désagréable, gênant, ennuyeux



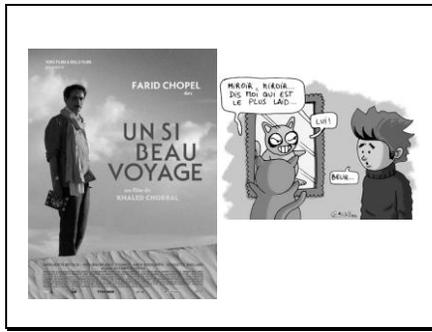
Bon marché  
Cher



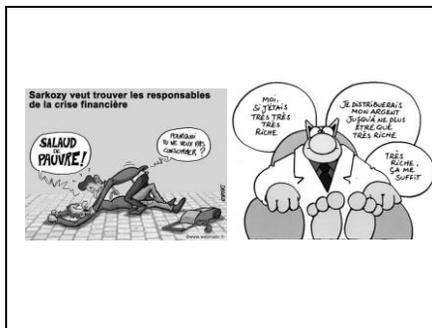
Active, dynamique  
Fainéant, paresseux, inactif



Bon,doux  
Mauvais,cruel



Beau  
laid



Pauvre  
Riche



amoureux



dangereux  
Sûr



Petit  
Grand



Bon/Meilleur  
Mauvais/pire



Classe ennuyeuse  
Classe amusante



Brun  
blond



**Jouons avec la Mona Lisa**

[http://www.cite-sciences.fr/francais/ah\\_cite/expo/explora/image/mona/index.php#](http://www.cite-sciences.fr/francais/ah_cite/expo/explora/image/mona/index.php#)

Jouons avec la Mona Lisa!

## Les gestes

*Il se les roule toute la journée, Il se tourne les  
pouces  
(Il ne travaille pas)*



*Mon œil !  
(Je ne te crois pas)*



*D'abord, puis, ensuite (un, deux, trois)*



*La barbe ! C'est raser !  
(Il nous fatigue/ c'est ennuyeux)*



*Parfait !*



**Formidable ! C'est extra ! Bravo !  
Excellent ! Super !**



**Tais-toi ! La ferme !**



**Il a un poil dans la main !  
(Paresseux)**



**Pourvu que ça marche !**



**Silence ! Chut !**



**Pas question ! Ah non, je ne suis  
pas d'accord !**



**Des clous ! Tintin !  
(Tu exagères, je refuse)**



**Ce n'est pas ma faute !**



**Mais si ! Je vous assure !**



**J'en ai marre ! J'en ai ras le bol !  
(Je ne peux plus)**



**Motus et bouche cousue  
(Tu me promets de ne rien dire)**



**C'est délicieux !**



*J'ai eu peur ! J'ai eu les boules !*

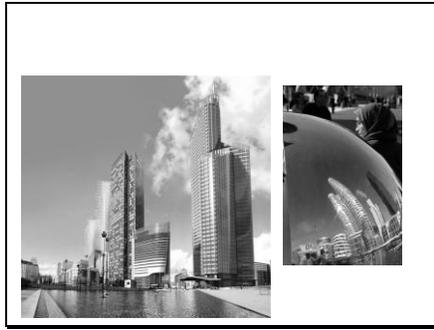


*Il est gonflé ! Il est culotté !*  
**(Il est impertinent, audace)**





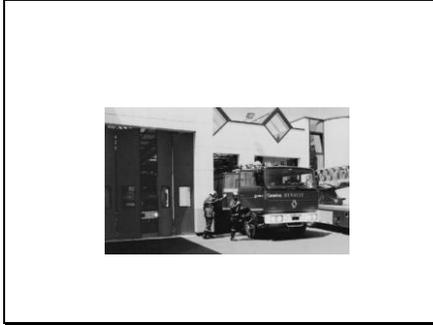
*Paris, je t'aime*



Le Gratte-ciel à Paris



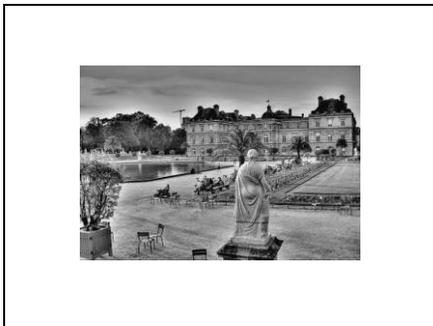
La Banlieue parisienne



Une caserne de pompiers



Le musée



Les jardins du Luxembourg



L'Hôtel de Ville



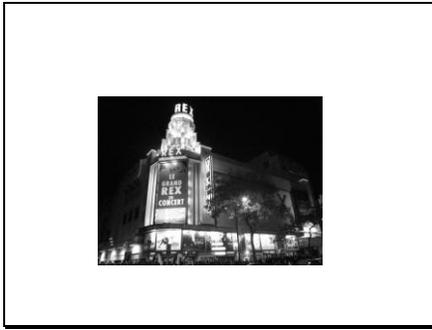
Le Quartier Latin



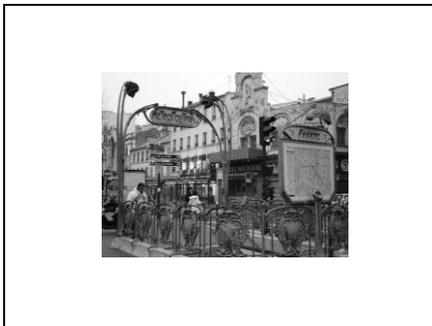
La Place de Vosges



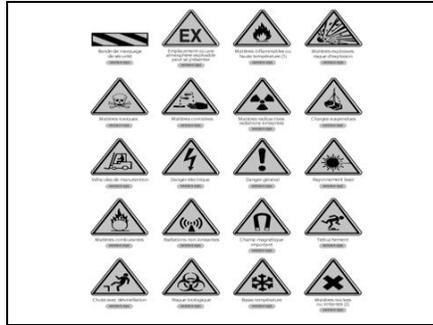
Le Pont d'Alexandre III



Le cinéma



Une station de métro



Les panneaux



Les panneaux d'affichage



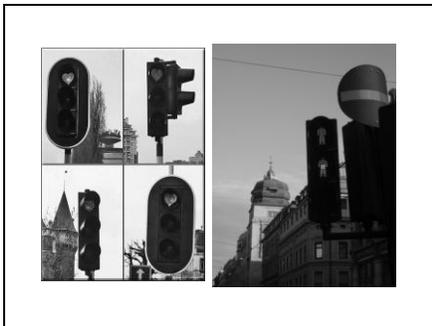
Un rond-point



Les Champs Élysées : l'avenue, la  
voie, les trottoirs, les clous



L'embouteillage



Les feux



Le palais de justice



La Prefecture de police

- Qu'est-ce qu'il doit y avoir dans une ville?

Écoles	Bibliothèques	Feu tricolores
Des fontaines	Jardins et parcs	Parcs zoologiques
ordure	Rats	Hôpitaux
Parcs d'attractions	Piste cyclable	Voitures
?	?	?

• À quels pays et continents appartiennent ces villes francophones?			
Québec		Bruxelles	
Dakar		Antananarivo	
Monaco		Phnom Penh	
Papeete		Le Caire	
Hanoi		Abidjan	
Alger		Rabat	
Kinshasa		Genève	

## La transportation à Paris

### RER

- Dessert la banlieue parisienne



### Le TGV

- 270 km/320 km à l'heure



### Vélos

- Offerts par la ville
- 20,600 vélos et 1,450 stations
- 1.30 euro par jour - 38 euros par an



### Le tramway



- Améliore le style de vie: sécurité, des arbres sont plantés, des bancs, confortable et facile à utiliser.



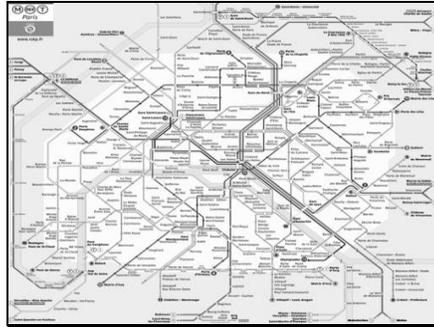
### Voitures

- Plus petites qu'aux États-Unis
- L'essence est très chère
- Difficile de trouver un endroit pour se garer



### Motocyclettes

- Très populaires à Paris
- Faciles pour se garer, moins chères que les voitures
- Faciles pour se déplacer



### Le métro

- Très efficace
- Très bon marché, 1 euro billet simple
- Ouvert de 5 heures à minuit
- Très bien pour se déplacer dans la ville



### Quelques Questions

1. D'après vous quel est le meilleur mode de transportation à Paris?
2. Pensez-vous que c'est facile de conduire à Paris?
3. Savez-vous vous déplacer en métro?
4. Quels modes de transportation aimeriez-vous avoir dans votre ville?

---

# VI. Bibliographie

---



## BIBLIOGRAPHIE

### VI.1. CADRE EDUCATIF ET APPROCHES EDUCATIVES : L'INTERCULTUREL

- ABBOU, André (1980). « La didactique de troisième génération. Des hypothèses au projet » et « Approche ethnométhodologique des échanges langagiers. En situation de face-à-face », in ABBOU, A, coord., *Études de linguistique appliquée* n° 37, Janvier-Mars, Communication sociale et didactique des langues étrangères, Paris, Didier Érudition.
- ABDALLAH-PRETCEILLE (1999). *L'éducation interculturelle*, Paris, PUF.
- Cité Babel*, n° 1, février 2009, Revue éditée par AIRCUP (Association Internationale des Résidents de la Cité Universitaire de Paris).
- BARUCH, Martine, Albane CAIN, Jean-François DE PIETRO *et al.* (1995). *Stéréotypes culturels et apprentissage des langues*, Paris, UNESCO.
- BERTRAND, Olivier (dir.) (2005). *Diversités culturelles et apprentissage du français. Approche interculturelle et problématiques linguistiques*, Palaiseau, Les éditions de l'École Polytechnique.
- BRAME, Geneviève (2006). « La France au bout des doigts », *Le français dans le monde*, n° 362 : *Cultures urbaines*, Mars-Avril.
- BRONER, Luc (2009). « L'argot sans frontières des jeunes Européens », n° 277, Supplément du *Monde* 2, Juin, pp. 30-32.
- BRONER, Luc (2009). « Les jeunes Français tous « bilingues 9-3 », n° 277 du supplément du *Monde* 2, Juin, pp. 33-34.
- BYRAM, Michael (1992). *Culture et éducation en langue étrangère*, Paris, Hatier-Didier.
- BYRAM, M. et M. TOST PLANET (2000). *Identité sociale et dimension européenne : la compétence interculturelle par l'apprentissage des langues vivantes*, Graz – Strasbourg, Éditions du Conseil de l'Europe.
- BYRAM, M (2003). « Introduction », in *La compétence interculturelle*, Strasbourg, Éditions du Conseil de l'Europe.
- CAMATARRI, Giovanni (2007). « Internet, interculturel et autonomie de l'apprenant », Vérone, pp. 241-255.
- CARROLL, Raymonde (1987). *Évidences invisibles, Américains et Français au quotidien*, Paris, Seuil.
- COLLES, Luc, Christine DEVELOTTE, Geneviève GERON, et Françoise TAUZER-SABATELLI (éds) (2007). *Didactique du FLE et de l'interculturel. Littérature, biographie langagière et médias*, Louvain- La-Neuve, Proximités E.M.E.
- DENIS, Myriam (2000). *Dialogues et cultures*, n° 44.
- DEVELOTTE, Christine (2007). « Aspects interculturels de l'enseignement en ligne : le cas du programme franco-australien, le français en première ligne », *Quelle didactique de l'interculturel dans les nouveaux contextes d'enseignement-apprentissage du FLE/S?*, Lyon.

- <<http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/16/06/40/PDF/develotte-Louvain.pdf>>  
(Consulté en Février 2009)
- GALISSON R., (1988). « Culture et lexiculture partagées: les mots comme lieu d'observation des faits culturels », *ELA*, n°69, pp. 74-90.
- GALISSON R. (1989). « La culture partagée : une monnaie d'échange interculturelle », in Amr Helmy Ibrahim, *Lexiques, Le français dans le monde*, Paris, Hachette, pp. 113-117.
- GALISSON, R. (1991). « Accéder à la culture partagée » in *De la langue à la culture par les mots*, Paris, CLE International, pp. 109-151.
- GIGUET, Emeline, Haydée MAGA, et Elodie RESSOUCHES (2008). « Cultures en miroir », <<http://www.francparler.org/dossiers/interculturel.htm>> (Consulté en Février 2009).
- GOHARD-RADENKOVIC, Aline (2004). *Communiquer en langue étrangère. Des compétences culturelles vers des compétences linguistiques*, Berne, Peter Lang.
- GOHARD-RADENKOVIC, Aline (2005). « De l'usage des concepts de "culture" et d'"interculturel" en didactique ou quand l'évolution des conceptions traduit l'évolution de la perception sociale de l'autre », in Olivier BERTRAND (dir.), *Diversités culturelles et apprentissage du français. Approche interculturelle et problématiques linguistiques*, Palaiseau, Éditions de l'École Polytechnique.
- GUILLEN DIAZ, Carmen (2007). « Pour la mise en place de l'interculturel en classe de LE. Les annonces publicitaires au centre d'un dispositif didactique de décentration », *Études de linguistique appliquée*, vol. 189, n° 146, Paris, Didier.
- KENTNER, Melissa (2005). « Teaching Cultures: a bringing together of cultures, cultural elements, and resources », *The Year of Languages: Challenges, Changes, and Choices. Report of the Central States Conference on the Teaching of Foreign Languages 2005*, Milwaukee.
- KONSTACKY, Danièle Geffroy (2007). « Pratiques interculturelles à l'Université Hradec Králové », <<http://pdf.uhk.cz/francoclub>>.
- LEMEUNIER-QUERE, Magali (2005). « L'enseignement du français hors contexte francophone (FLE) et en contexte francophone (FLS) : l'emprunt culturel face à l'empreinte culturelle » in Olivier BERTRAND (dir.), *Diversités culturelles et apprentissage du français. Approche interculturelle et problématiques linguistiques*, Palaiseau, Éditions de l'École Polytechnique.
- MICHALON, Claire (1997). *Différences culturelles, mode d'emploi*, Saint-Maur, Sepia.
- OUSSELIN, Edward (2009). « Vers une banalisation des instances européennes : L'Auberge espagnole » Western Washington University. *The French Review*. Published by the American Association of Teachers of French (AATF). Volume 82, n°4.
- PORCHER, Louis (1988). « Programme, progrès, progressions, projets dans l'enseignement/apprentissage d'une culture étrangère », *Études de linguistique appliquée*, n°69, Janvier-Mars, Décrire et observer des faits culturels, Paris, Didier Érudition.

- PRADIER, Claire ; SCHAFFNER, Isabelle (2005). « La diversité comme moteur d'apprentissage dans un cours de FLE en France et à l'étranger » in Olivier BERTRAND (dir.), *Diversités culturelles et apprentissage du français. Approche interculturelle et problématiques linguistique*, Palaiseau, Éditions de l'École Polytechnique.
- PUREN, Christian (2001). « Présentation », *Ela* 3/2001 (n° 123-124), pp. 263-265.
- PUREN, Christian (2006). « Le Cadre européen commun de référence et la réflexion méthodologique en didactique des langues-cultures : un chantier à reprendre ».  
< <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens>>.
- REMON, Joséphine (2007). « Interculturel et Internet. Le site Web, objet culturel ? » Université Lumière Lyon2, France.
- RICHTERICH, René (1996). « La compétence stratégique: acquérir des stratégies d'apprentissage et de communication », in HOLEC, H., LITTLE, D. et RICHTERICH, R. (coord.), *Stratégies dans l'apprentissage et l'usage des langues*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- ROESCH Roselyne et ROLLE-HAROLD Rosalba (2001). *La France au quotidien*. Grenoble, Collection FLE, PUG.
- ROSEN, Évelyne (2009). *La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue. Le français dans le monde*, Recherches et applications, Paris, Clé International.
- TELLIER, Marion (Mars-Avril 2006). « Enseigner les gestes culturels » *Le français dans le monde*, n°362 : *Cultures urbaines*, Clé International.
- XIAOMIN, Meng (Mars-Avril 2006). « Des gestes parfois incompris » *Le français dans le monde*, n°362 : *Cultures urbaines*, Clé International.
- ZARATE, Geneviève (2005). « L'expérience de la pluralité en situation de mobilité internationale dans la formation d'un capital plurilingue et pluriculturel ». in Olivier BERTRAND, (dir.), *Diversités culturelles et apprentissage du français. Approche interculturelle et problématiques linguistiques*, Palaiseau, Éditions de l'École Polytechnique.

## VI.2. CADRE EDUCATIF ET APPROCHES EDUCATIVES : LA FRANCOPHONIE

- ALALOU, Ali (2009). « Francophonie in the Maghreb: A study of Language Attitudes among Moroccan Teachers of French » *The French Review*, Vol.82, n°3, February 2009, AATF (American Association of Teachers of French) Carbondale, Illinois.
- BOUTROS-GHALI, SAMASSEKOU, MOUSSA DAF et WOLTON, Dominique (2004). Organisation internationale de la Francophonie. *Diversité culturelle et Francophonie dans l'espace francophone à l'échelle mondiale*, Session inaugurale du Haut conseil de la Francophonie de l'Organisation internationale de la Francophonie (Paris, le 19 et 20 Janvier 2004).
- CHAUDENSON, Robert (1991). *La francophonie : représentations, réalités, perspectives*, Institut d'études créoles et francophones, Paris, Didier Érudition.
- CISSE, Souleymane (2008). « Le 7<sup>e</sup> art et la francophonie » *La revue internationale et stratégique. L'avenir de la Francophonie*. Revue trimestrielle publiée par IRIS (Institut de Relations internationales et stratégiques).
- CUQ, J.P et GRUCA, Isabelle (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, France, PUG.
- CORTES, Jacques (1962). « La Francophonie à l'aube des indépendances » n° 311, *Revue Esprit*, Novembre.
- DENIAU, Xavier (2003). *La francophonie. Que sais-je ?* Paris, Puf.
- FRANKE, Stefanie (2006). « Pour moi, la Francophonie c'est... » *Le français dans le monde, Spécial Francophonie. La Francophonie en marche*, n°343, Clé International.
- HOLTER, Karin et SKATTUM, Ingse (2008). *La francophonie aujourd'hui. Réflexions critiques*, Paris, L'Harmattan.
- MAZAURIC, Catherine (2005). « De la « langue maternelle » aux « mots étrangers » ? Parcours d'acculturation en lecture littéraire » in Olivier BERTRAND, (dir.), *Diversités culturelles et apprentissage du français. Approche interculturelle et problématiques linguistiques.*, Palaiseau, Éditions de l'École Polytechnique.
- NOUTCHIE NJIKE, Jackson (2003). *Civilisation progressive de la francophonie. Niveau intermédiaire*, Paris, Clé International.
- NOUTCHIE NJIKE, Jackson (2005). *Civilisation progressive de la francophonie. Niveau débutant*, Paris, Clé International.
- PANH, Rithy (2008). « Témoignage : la diversité culturelle au quotidien » *La revue internationale et stratégique. L'avenir de la Francophonie*. Revue trimestrielle publiée par IRIS (Institut de Relations internationales et stratégiques).
- POISSONNIER, Arianne ; SOURNIA, Gérard (2006). *Atlas mondial de la francophonie. Du culturel au politique*, Paris, Éditions Autrement.
- SPEAR, Thomas C. (2002). *La culture française vue d'ici et d'ailleurs*, Paris, Éditions Karthala.
- ZADI, Samuel (2009). « Représentation ou travestissement: image de l'Afrique dans *Faat Kiné* de Sembène Ousmane » *The French Review*, Vol.82, n°3, Février

2009, AATF (American Association of Teachers of French) Carbondale, Illinois.

WOLTON, Dominique (2004). « Un atout pour l'autre mondialisation » *Hermès*, n°40  
<<http://www.francophoniemontreux2010.ch/front/home>> (13ème sommet de la Francophonie).

Sommet de la Francophonie 2010:

<<http://www.francophoniemontreux2010.ch/front/home>>

VI.3. APPROCHES, METHODES ET SUPPORTS POUR L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES ET DE L'INTERCULTUREL : LE MULTIMEDIA

- CAMATARRI, Giovanni (2007). « Internet, interculturel et autonomie de l'apprenant » (pp. 241-255).
- DUCROT, Jean- Michel (2005). « L'utilisation de la vidéo en classe de FLE » <<http://www.edufle.net/L-utilisation-de-la-video-en>> (Consulté en Février 2009).
- FURSTENBERG, Gilberte ; ENGLISH, Kathryn (2006). « Communication interculturelle franco-américaine via Internet » *Le français dans le monde. Recherches et applications* n°40, Juillet 2006 : *Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation*.
- GOHARD-RADENKOVIC, Aline (2004). *Communiquer en langue étrangère. Des compétences culturelles vers des compétences linguistiques*, Berne, Peter Lang.
- GUICHON, Nicolas (2006). *Langues et TICE, méthodologie de conception multimédia*, Paris, Éditions Ophrys.
- HECKER, Jeanette (2005). « Computers in the Modern language classroom: voice recordings and PowerPoint as tools for student empowerment » *The Year of Languages : Challenges, Changes, and Choices*. 2005 Report of the Central States Conference on the Teaching of Foreign Languages.
- HERINO, Micheline et PETITGIRARD, Jean-Yves (2002). *Langues et multimédia, de la réflexion à la pratique*. Centre régional de documentation pédagogique de l'académie de Grenoble. Grenoble, Collection Objectif Multimédia.
- HERRON, C., CORRIE, C., COLE, S. P., & DUBREIL, S. « Using Instructional Video to Teach Culture to Beginning Foreign Language Students » Emory University.
- HIRSCHSPRUNG, Natalie (2005). *Apprendre et enseigner avec le multimédia*, Paris, Hachette.
- KERN, Richard (2006). « La communication médiatisée par ordinateur en langues. Recherches et applications récentes aux USA ». *Le français dans le monde. Recherches et applications* n°40, Juillet 2006 : *Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation*.
- KONSTACKY, Geffroy Danièle. *Pratiques interculturelles à l'Université Hradec Králové*. République chèque. <<http://pdf.uhk.cz/francoclub>>
- LACELLE, Nathalie (2007). « L'éducation cinématographique : interculturelle et transdisciplinaire (Québec, Belgique, France) » apparu dans l'ouvrage par Luc Collès, Christine Develotte, Geneviève Geron et Françoise Tauzer-Sabatelli. *Didactique du FLE et de l'interculturel*. 2007, Louvain-La-Neuve, E.M.E.
- LANCIEN, Thierry (1998). *Le Multimédia*, Paris, CLE International.
- LANCIEN, Thierry (2004). *De la vidéo à Internet : 80 activités thématiques*, Paris, Hachette.
- LOMICKA, Lara L. (2009). « An Intercultural approach to teaching and learning French » *The French Review*, Vol.82, n°6, May 2009, AATF (American Association of Teachers of French) Carbondale, Illinois.

- MANGENOT, François (1998). « Classification des apports d'Internet à l'apprentissage des langues » <<http://alsic.u-strasbg.fr>> *Alsic*, Vol.1, n° 2, décembre 1998. (pp. 133-146)
- MANGENOT, François et LOUVEAU, Élisabeth (2006). *Internet et la classe de langue*, Paris, Clé International.
- MILLS, HERRON et COLE (2000). « Teacher-assisted versus Individual Viewing of Foreign Language Video: Relation to Comprehension, Self-efficacy, and Engagement » Emory University.  
<<https://www.calico.org/memberBrowse.php?action=article&id=502>>  
(Consulté en Novembre 2008)
- MOELLER, Aleidine et MCNUTTY, Anastassia (2006). « Webquests, Teacher Preparation and Language Learning : Theory into Practice » in *Responding to a New Vision for Teacher Development*. Report of the Central States Conference on the Teaching of Foreign Languages.
- NISSEN, Elke et MARQUET, Pascal (2000). *Internet-Concevoir des projets pédagogiques avec l'Internet*. CRDP de Bretagne.
- REMON, Joséphine *Interculturel et Internet. Le site Web, objet culturel ?* Université Lumière Lyon2, France
- SANATULLOV, Marat et SANATULLOVA-ALLISON, Elvira (2006). « Instructional Technology as a means to enhance Foreign Language Learning » *Responding to a New Vision for Teacher Development*. Report of the Central States Conference on the Teaching of Foreign Languages.
- SANFORD DUGAN, J. (2006). « Using an Electronic Response System to enhance classroom participation » *Responding to a New Vision for Teacher Development*. Report of the Central States Conference on the Teaching of Foreign Languages.

VI.4. APPROCHES, METHODES ET SUPPORTS POUR L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES ET DE L'INTERCULTUREL : LE CINEMA

- BALOGUN, François (2002). « Un cinéma différent » *Cinémas d'Afrique, Revue des littératures du Sud*. N°149 (octobre-décembre 2002).
- BALTA, Bérénice (2005). « Cinéma africain, cinquante ans ! » *Le français dans le monde. Francophonies du Sud* n°9 (Mai 2005).
- BARAONA, Geneviève (1998). *Café Crème 2. Méthode de français*, Vanves, Hachette.
- BARAONA, Geneviève (1999). *Café Crème 3. Méthode de français*, Vanves, Hachette.
- BAUMANN, Fabien (2008). « Le cinéma français rit-il encore ? » *Le français dans le monde*, n°356, *À chacun son cinéma*. (Mars-Avril 2008).
- BISSIERE, Michèle (2008). *Séquences. Intermediate French Through Film*, Boston, Thomson Heinle.
- BOUMTJE, Martine (2009). « L'impact du film francophone en cours de littérature francophone » *The French Review*, Vol.82, n°6, May 2009, AATF (American Association of Teachers of French) Carbondale, Illinois.
- CISSE, Souleymane (2008). « Le 7<sup>e</sup> art et la francophonie » *La revue internationale et stratégique. L'avenir de la Francophonie*. Revue trimestrielle publiée par IRIS (Institut de Relations internationales et stratégiques).
- COLLES, Luc ; DEVELOTTE, Christine (2007). « L'éducation cinématographique : interculturelle et transdisciplinaire » Québec, Belgique, France.
- COLLES, Luc ; DEVELOTTE, Christine ; GERON, Geneviève et TAUZER-SABATELLI, Françoise. *Didactique du FLE et de l'interculturel*, 2007, Louvain-La-Neuve, E.M.E.
- DEMOUGIN, Françoise et DUMONT, Pierre (1999). *Cinéma et chanson: pour enseigner le français autrement: une didactique du français langue seconde*, Paris, CRDP Midi-Pyrénées Delagrave.
- DICKINSON, L. (1987). *Self-instruction in language learning*, Cambridge, Cambridge University press.
- DUCROT, Jean Michel (2005). « L'utilisation de la vidéo en classe de FLE », <<http://www.edufle.net/L-utilisation-de-la-video-en>>.
- We will love one another* (Documentaire réalisé lors du tournage *Roman de gare*) Co-production avec France 5.
- PERRIN, Jacques (2008). « À chacun son cinéma (Interview à Jacques Perrin) », *Le français dans le monde*, n° 356, p. 8.
- FONKOUA, Romuald-Blaise (2002). « Trente ans d'écriture filmique en Afrique : d'Ousmane Sembène à Jean-Pierre Bekolo » *Cinémas d'Afrique. Revue des littératures du Sud* n°149 (octobre-décembre 2002).
- FONKOU, Aubin (2005). « Quand l'Afrique inspire ses cinéastes » *Le français dans le monde. Francophonies du Sud* n°9 (Mai 2005).
- FRANCOSCOPIE (2003) *Pour comprendre les Français*, Montréal, Larousse.

- FURSTENBERG, Gilberte et LEVET, Sabine (2006) *À la rencontre de Philippe*, Clé International.
- GAUDET, Édith et LAFORTUNE, Louise (1997) avec la collaboration de POTVIN, Carole. *Pour une pédagogie interculturelle : des stratégies d'enseignement*, Saint-Laurent, Éditions du Renouveau pédagogique.
- GOHARD-RADENKOVIC, Aline (2004). *Communiquer en langue étrangère. Des compétences culturelles vers des compétences linguistiques*, Berne, Peter Lang.
- GROW, G. (1991). "Teaching learners to be self-directed". *Adult Education Quarterly*, 41, pp. 125-149.
- GUIMBRETIERE, Élisabeth ; GALAZZI, Enrica et MOLINARI, Chiara (éds) (2007). *Les Français en émergence*. Coll. Peter Lang.
- HERRON, C., CORRIE, C., COLE, S. P., & DUBREIL, S. (1999). "The effectiveness of a video-based curriculum in teaching culture. *Modern Language Journal* n°83, pp. 518-533, <<https://www.calico.org/memberBrowse.php?action=article&id=502>>
- HUMBERT, Brigitte E. (2009). « Films français et remakes américains » *The French Review*, volume 82, n°5 (Avril 2009) AATF (American Association of Teachers of French) Carbondale, Illinois.
- JOLIVET, Anne-Marie (2006) *Actes Image et Pouvoir*, Grimh / Lce / Grimia, Lyon 2006, pp. 457-465
- LACELLE, Nathalie (2007). « L'éducation cinématographique : interculturelle et transdisciplinaire (Québec, Belgique, France) » apparu dans l'ouvrage par Luc COLLES, Christine DEVELOTTE, Geneviève GERON et Françoise TAUZER-SABATELLI. *Didactique du FLE et de l'interculturel*. 2007, Louvain-La-Neuve, E.M.E.
- LANCIEN, Thierry (1986). *Le document vidéo. Techniques de classe*, Paris, Clé International.
- MILLS, Nicole; HERRON, Carol; COLEIL, Steven "Teacher-assisted versus Individual Viewing of Foreign Language Video: Relation to Comprehension, Self-efficacy, and Engagement". Université d'Emory.
- ODICINO, Guillemette (2010). « Hors normes. D'aventures en aventures » (entretien à Jacques Perrin) *Télérama*, n°3132 *Eric Rohmer. L'éternelle jeunesse du cinéma français* (du 23 au 29 Janvier 2010).
- PREDAL, René (2002). *Le jeune cinéma français*, Paris, Nathan Cinéma.
- PUSACK, J. P., & OTTO, S. K. (1997). "Taking control of multimedia". In M. D. Bush & R. M. Terry (Eds.), *Technology enhanced language learning* (pp. 1-46). Lincolnwood, IL: National Textbook Co.
- R. DE LA FLOR, Fernando (2009). *Giro visual*, Salamanca, Delirio.
- RAMBAUD, Patrick (2007). *La grammaire en s'amusant*. Paris, Grasset.
- RICE, Anne-Christine (1999). *Cinema for French Conversation. Le cinéma en classe de français. Vingt films pour une nouvelle méthode de conversation*, Newburyport MA, United States.
- ROESCH Roselyne et ROLLE-HAROLD Rosalba (2001). *La France au quotidien*. Grenoble, Collection FLE, PUG.

SINCLAIR, B. (1999). Survey review: Recent publications on autonomy in language learning. *ELT Journal*, 53, 1999.

*Télé sept jours* (1994)

*Télé Sept Jours* le 28 Octobre 1982

VYGOTSKY, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*, Cambridge, Harvard University Press.

ZADI, Samuel (2009). « Représentation ou travestissement: image de l'Afrique dans *Faat Kiné* de Sembène Ousmane » *The French Review*, Vol.82, n°3, February 2009, AATF (American Association of Teachers of French) Carbondale, Illinois.

Exploitation didactique de films français:

<[http://www.form-a-com.org/rubriquee61d.html?id\\_rubrique=2](http://www.form-a-com.org/rubriquee61d.html?id_rubrique=2)>

<<http://www.cinemafrançais-fle.com>>

*Cine con clase*, Universidad de Virginia. Exploitation didactique de films espagnols :

<<http://hitchcock.itc.virginia.edu/SpanishFilm/Principal.html>>

Interview à Ousmane Sembène :

<<http://www.africultures.com/php/index.php?nav=article&no=2629>>

VI.5. L'ENSEIGNEMENT DE LA GRAMMAIRE ET DU VOCABULAIRE A TRAVERS DE L'INTERCULTUREL, DE L'INPUT ET DE L'OUTPUT STRUCTURE

VI. 5. 1. GRAMMAIRE

ABDALLAH-PRETCEILLE (1999). *L'éducation interculturelle*, Paris, PUF

BERTHET, Annie ; HUGOT, Catherine ; KIZIRIAN, Véronique; SAMPSONIS, Béatrix; WAENDENDRIES, Monique (2006 : 23) *Alter ego, Méthode de français A2*. Hachette français langue étrangère, Paris.

BLOOD, Elizabeth; MOBAREK, Yasmina (2007: 72). *Intrigue. Langue, culture et mystère dans le monde francophone*, Pearson Education, New Jersey.

Common European Framework of Reference for Languages:

<[http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre\\_en.asp](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre_en.asp)>

ELLIS, Rod. (1994). *The study of second language acquisition*, Oxford, Oxford University Press.

ELLIS, Rod. (1996). *The study of second language acquisition*. (Rev.ed), Oxford, Oxford University Press.

ELLIS, Rod. (2002). "The place of grammar instruction in the second-foreign language curriculum". Eli Hinkel & Fotos, Sandra. (Eds). *New Perspectives on Grammar Teaching in Second Language Classrooms* (pp.17-34). ESL and Applied Linguistics Professional Series. New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.

ELLIS, Rod. (2008). *The study of second language acquisition*. (Rev.ed), Oxford, Oxford University Press.

FARLEY, Andrew (2005). *Structured Input : Grammar Instruction for the Acquisition-Oriented Classroom*, New York, McGraw-Hill. Second Language Professional Series.

FARLEY, Andrew (2005). *Grammar Instruction for the Acquisition Oriented Classroom*. PowerPoint slideshow presented in ACTFL Conference (American Council of Teachers of Foreign Languages) held at Chicago in November, 2005. (Matériel envoyé par l'auteur)

GASS, Susan M. (1997). *Input, interaction, and the second language learner*, Mahwah, NJ: Erlbaum.

KRASHEN, Stephen D. (1981). *Second language acquisition and second language learning*, Great Britanny, Pergamon Press.

KRASHEN, Stephen D. (1985). *The input hypothesis : issues and implications*, Canada, Laredo Publishing Company.

KRASHEN, Stephen D. (1997). *Foreign language education, the easy way*, California, Language Education Associates.

LARSEN-FREEMAN, Diane. et LONG, Michael, H. (1991). *An introduction to second language acquisition research*, New York, Longman.

- LEE, James F, VAN PATTEN, Bill (2003). *Making Communicative Language Happen*, New York, McGraw-Hill Second Language Professional Series
- ROSEN, Évelyne (2009). *La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue. Le français dans le monde*, Clé International. Paris.
- SWAIN, Merrill. (1985). "Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible *output* in its development". In S.M Gass & C. Madden (Eds.). *Input in second language acquisition* (pp.235-253). Rowley, MA, Newbury House.
- SWAIN, Merrill. (1998). "Focus on form through conscious reflection". Doughty, C ; Williams, J (Eds). *Focus on form in Classroom Second Language Acquisition*. (pp.64-81).Cambridge, Cambridge University Press. Cambridge Applied Linguistics.
- VAN PATTEN, Bill, & CADIerno, T. (1993). "Explicit instruction and input processing". *Studies in Second Language Acquisition*, 15, (p. 225-244).
- VAN PATTEN, Bill (2003). *From Input to Output: A Teacher's Guide to Second Language Acquisition*, New York, McGraw-Hill. Second Language Professional Series.
- VAN PATTEN, Bill. (1996). *Input processing and grammar instruction*. Norwood, NJ, Ablex.

#### VI.5.2.VOCABULAIRE

- AKYÜZ, Anne ; BAZELLE-SHAHMAEI, Bernadette ; BONENFANT, Joëlle ; FLAMENT, Marie-Françoise ; LACROIX, Jean ; MORIOT, Daniel et RENAUDINEAU, Patrice (2000). *Exercices de vocabulaire en contexte*. Niveau intermédiaire, Paris, Hachette.
- BERTOCCHINI, Paola ; COSTANZO, Edvige (2008). *Manuel de formation pratique pour le professeur de FLE*. Clé International.
- CAVALLA, Cristelle ; CROZIER, Elsa (2005). « Expérience d'enseignement de l'expression des émotions-sentiments en classe multiculturelle de FLE » in Olivier BERTRAND (dir.), *Diversités culturelles et apprentissage du français. Approche interculturelle et problématiques linguistiques*, Palaiseau, Les éditions de l'École Polytechnique.
- CERVERO, M<sup>a</sup> Jesús et PICHARDO CASTRO, Francisca (2000). *Aprender y enseñar vocabulario*, Madrid, Edelsa Grupo Didascalía.
- DE BLAYE, Diane ; EFRATAS, Pierre et MARTÍNEZ, Esperanza (2000). *El francés coloquial*, Barcelona, Larousse.
- ESPAÑOL T. et E. MONTOLÍO (1990). *El español en los libros de español*, Cable n°6. Barcelona, (pp 19-23).
- LARGER, Nicole et MIMRAN, Reine (2004). *Vocabulaire expliqué du français*. Niveau intermédiaire, Tours, Clé International.
- LEROY-MIQUEL, Claire, GOLIOT-LETE, Anne (1997). *Vocabulaire progressif du français intermédiaire*, Clé International.

- MIQUEL, Claire (2003). *Tests d'évaluation vocabulaire progressif du français*, Clé International.
- PETITPAS, Thierry (2010). « Enseigner la variation lexicale en classe de FLE » *The French Review*. Published by the American Association of Teachers of French (AATF). Volume 83, n°4, March 2010.
- SIREJOLS, Évelyne (2008). *Vocabulaire en dialogues*. Niveau intermédiaire. Clé International.
- VAN PATTEN, Bill (2003). *From Input to Output: A Teacher's Guide to Second Language Acquisition*, New York, McGraw-Hill. Second Language Professional Series.

VI.6. L'INTERCULTUREL A TRAVERS LE MULTIMEDIA DANS L'ENSEIGNEMENT  
DU FLE : METHODOLOGIE

- BISSETTE, François Hache et SAILLARD, Denis (2007). *Gastronomie et identité culturelle française*. « La gastronomie française : itinéraire fléché à travers quelques manuels scolaires européens », Paris, Nouveau monde éditions.
- BROME, Geneviève (2006). *Chez vous en France. Mille et une clés pour faciliter la vie*, Paris, La documentation française.
- GOHARD-RADENKOVIC, Aline (2005). « De l'usage des concepts de "culture" et d'"interculturel" en didactique ou quand l'évolution des conceptions traduit l'évolution de la perception sociale de l'autre », in Olivier BERTRAND (dir.), *Diversités culturelles et apprentissage du français. Approche interculturelle et problématiques linguistiques*, Palaiseau, Éditions de l'École Polytechnique.
- GUICHON, Nicolas (2006). *Langues et TICE, méthodologie de conception multimédia*, Paris, Éditions Ophrys.
- HIRSCHSPRUNG, Natalie (2005). *Apprendre et enseigner avec le multimédia*, Hachette, Paris.
- LEE NOSTRAND, Howard ; NOSTRAND, Frances B. et IMBERTON-HUNT, Claudette (1988). *Savoir vivre en français. Culture et communications*, USA, John Wiley.
- MAUCHAMP, Nelly (1996). *Les Français. Mentalités et comportements*, Paris, Clé International.
- MERMET, Gérard (2009). *Francoscopie 2010. Tout sur les Français*, Larousse, Paris.
- TELLIER, Marion (Mars-Avril 2006). « Enseigner les gestes culturels » *Le français dans le monde*, n°362 : *Cultures urbaines*, Clé International.
- <<http://www.africultures.com/php/index.php?nav=article&no=2629>>
- <French.about.com>
- <[www.6milliardsdautres.org](http://www.6milliardsdautres.org)>
- <[http://www.allocine.fr/film/anecdote\\_gen\\_cfilm=61185.html](http://www.allocine.fr/film/anecdote_gen_cfilm=61185.html)>
- <[www.imagiers.net/gestes/](http://www.imagiers.net/gestes/)>.

## VI.7. MATERIAUX ET DOCUMENTS DIDACTIQUES :

## VI.7.1. METHODES

- ABBADIE, C ; CHOVELON, B et MORSEL, M.-H (2002). *L'expression française écrite et orale*, Grenoble, PUG.
- AKYÜZ, Anne ; BAZELLE-SHAHMAEI, Bernadette ; BONENFANT, Joëlle ; FLAMENT, Marie-Françoise ; LACROIX, Jean ; MORIOT, Daniel et RENAUDINEAU, Patrice (2001). *Exercices de grammaire en contexte*, Niveau intermédiaire, Paris, Hachette Livre, Français langue étrangère.
- ANDANT, Christine et CHALARON, Marie-Laure (2003). *À propos. Dossier thématiques*. Tome 1, Niveau intermédiaire, Grenoble, PUG.
- BERTOCCHINI, Paola ; COSTANZO, Edvige (2008). *Manuel de formation pratique pour le professeur de FLE*, Clé International.
- CERDAN, Martine ; CHEVALLIER-WIXLER, Dominique (2005). *Réussir le Delf*, Niveau A2 du Cadre Européen Commun de Référence, Didier.
- CHAUVET, Aude, coordonné par NORMAND, Isabelle et ERLICH, Sophie (2008). *Référentiel de programmes pour l'Alliance Française élaboré à partir du Cadre Européen commun*, Paris, Alliance Française et Clé International.
- COURTILLON, Janine (2003). *Élaborer un cours de FLE*, Paris, Hachette.
- JACQUET, Jacqueline et PENDANX, Michèle (1994). *Oral/Écrit. Entraînez-vous*, Paris, Clé International.
- JOLIVET, Anne-Marie (2004). *Hablando se aprende a hablar, Méthode intensive d'espagnol pour grands débutants*, Palaiseau École Polytechnique, Ellipses.
- LAVENNE, Christian (2001). *Studio 100 Méthode de français niveau 1*, Didier.
- L'I.N.F.P.E (2006). *Enseigner le français : Approches et méthodes. Support de formation destiné aux enseignants de la langue française*, El-Harrach, Algérie
- MARCONOT, J.M (1985). « Le français dans un quartier HLM » in *Langue française*, n°85, 1985 (pp 68-81).
- PARIZET, Marie-Louise ; GRANDET, Éliane ; CORSAIN, Martine (2006). *Activités pour le cadre commun de référence européen. Niveau B1*, Clé international.
- POLGUERE A (2000). “ Une base de données lexicales du français et ses applications possibles en didactique ”, *Revue de Linguistique et de Didactique des Langues (LIDIL)*, 21, 2000, (pp. 75-97).
- PONS, Sylvie et KARCHER, Gaëlle (2006). *TEF, Test d'évaluation de français. 250 activités*, Évreux, Clé International,.
- RIVERO VILA, Isabel (2008). *Une proposition pour l'enseignement de la grammaire du français langue étrangère : la culture francophone à partir de l'input et l'output*, Universidad de Salamanca.
- ROSEN, Évelyne (2006). *Le point sur le Cadre européen commun de référence pour les langues*, Lassay-les-Châteaux, Clé International.
- TAGLIANTE, Christine (2005). *L'évaluation et le Cadre Européen commun*, Paris, Clé International, Sejer.

- TARDIEU, Claire (2008). *La didactique des langues en 4 mots-clés. Communication, culture, méthodologie, évaluation*, Paris, Ellipses.
- TOMASSONE, Roberte (2001). *Grands repères culturels pour une langue : le français*, Paris, Hachette Éducation.
- TOMASSONE, Roberte (2002). *Pour enseigner la grammaire*, Paris, Delagrave Pédagogie et formation.
- ULYSSE VEYRIN-FORRER (2007). *Dictionnaire insolite Français- SMS*, Cosmopole, Paris.
- VAILLE-NUYTS, Élisabeth (2008). *La grammaire structurante*, Paris, Éditions Godefroy de Bouillon.
- WEISS, François (2002). *Jouer, communiquer, apprendre*, Paris, Hachette.

#### VI.7.2. MANUELS DE CIVILISATION

- BISSETTE, François Hache et SAILLARD, Denis (2007). *Gastronomie et identité culturelle française. « La gastronomie française : itinéraire fléché à travers quelques manuels scolaires européens »*, Paris, Nouveau monde éditions.
- BRAME, Geneviève (2006). *Chez vous en France. Mille et une clés pour faciliter la vie*, Paris, La documentation française.
- CARLO, Catherine et CAUSA, Mariella (2003). *Civilisation progressive du français. Niveau débutant*, Clé international.
- CARLO, Catherine et BRINGUIER, Lola (2006). *Trait d'union, Culture et citoyenneté. Méthode de français pour migrants*, Paris, CLE international.
- GRAND-CLÉMENT, Odile (1996). *Savoir Vivre avec les français. Que faire ? Que dire ?*, Paris, Hachette.
- GRAND-CLEMENT, Odile (2008). *Civilisation en dialogues*, Paris, Clé International.
- LEE NOSTRAND, Howard ; NOSTRAND, Frances B. et IMBERTON-HUNT, Claudette (1988). *Savoir vivre en français. Culture et communications*, USA, John Wiley.
- MAUCHAMP, Nelly (1996). *Les Français. Mentalités et comportements*, Paris, Clé International.
- MERMET, Gérard (2009). *Francoscopie 2010. Tout sur les Français*, Paris, Larousse.
- NOUTCHIE Njiké, Jackson (2005). *Civilisation progressive de la francophonie. Niveau débutant et intermédiaire*, Clé International.
- ROESCH, Roselyne et ROLLE-HAROLD, Rosalba (2008). *La France au quotidien*, Grenoble, PUG.
- STEELE, Ross (2002). *Civilisation progressive du français*, Clé international.

## VI.7.3. MANUELS DE LANGUE

- ABRY, D ; DAAS, Y ; FERT, C. ; DESCHAMPS, H. ; RICHAUD, F et SPERANDIO, C. (2008). *Ici, Méthode de français*, Paris, Clé international.
- AUGE, H ; CAÑADA PUJOLS, M.D ; MARTHENS, C. et MARTIN, L (2005). *Tout va bien ! 2*, Clé International.
- BARAONA, Geneviève (1998). *Café Crème 2. Méthode de français*, Vanves, Hachette.
- BARAONA, Geneviève (1999). *Café Crème 3. Méthode de français*, Vanves, Hachette.
- BARSON, John (2004). *La grammaire à l'œuvre*, Boston, Thomson Heinle.
- BERTHET, Annie ; HUGOT, Catherine ; KIZIRIAN, Véronique; SAMPSONIS, Béatrix et WAENDENDRIES, Monique (2006). *Alter ego, Méthode de français A2*, Paris, Hachette français langue étrangère.
- BISSIÈRE, Michèle (2008). *Séquences. Intermediate French Through Film*, Boston, Thomson Heinle.
- BLOOD, Elizabeth et MOBAREK, Yasmina (2007). *Intrigue. Langue, culture et mystère dans le monde francophone*, New Jersey, Pearson Education.
- BOUTEGEGE, Régine et LONGO, Susanna (2008). *À Paris. Dix balades thématiques à la découverte de la capitale*, Gênes, Cideb.
- BRAGGER, Jeannette D. et RICE, Donald B. (2010). *Quant à moi...Témoignages des Français et des Francophones*, Boston, Heinle Cengage Learning.
- CAVALLA, Cristelle et CROZIER, Elsa (2005). *Émotions-Sentiments. Nouvelle approche lexicale du FLE*, Grenoble, PUG.
- CHAMBERLAIN, Alan et STEELE, Rosse (1985). *Guide pratique de la communication. 100 actes de communication. 56 dialogues*, Paris, Didier.
- CONDITTO, Kerri (2007). *Cinéphile. French language and culture through film*, Newburyport, MA, Focus.
- DOLLEZ, Catherine et PONS, Sylvie (2006). *Alter Ego 3 B1*, Paris, Hachette.
- FLUMIAN, Catherine ; LABASCOULE, Josiane ; LAUSE, Christian et ROYER, Corinne (2007). *Rond point. Une perspective actionnelle*. Édition nord-américaine adaptée par Hedwige Meyer, New Jersey, Pearson Prentice Hall.
- FURSTENBERG, Gilberte et LEVET, Sabine (2006). *À la rencontre de Philippe*, Clé international
- GUILLOUX, Michel (2008). *Scénario, Méthode de français A2*, Paris, Hachette français langue étrangère.
- HINGUE, Anne-Marie et ULM, Karine (2005). *Dites-moi un peu. Méthode pratique de français oral*, Niveau intermédiaire et avancé (B2-C1), Grenoble, PUG.
- LARGER, Nicole et MIMRAN, Reine (2004). *Niveau intermédiaire. Exercices. Vocabulaire expliqué du français*, Clé International.
- LOPES, Marie-José et LE BOUGNEC, Jean-Thierry (2007). *Et toi ? A2* Cadre européen de référence commun, Éditorial Didier.
- ONGE, Susan et ONGE, Ronald (2011). *Interaction*, Boston, Heinle Cengage Learning.

## VI. 8. RESSOURCES ELECTRONIQUES POUR L'ENSEIGNEMENT DU FLE

## VI.8.1. RESSOURCES PEDAGOGIQUES FLE SUR INTERNET : SELECTION DE SITES

## INTERNET

- <<http://www.clapnoir.org/spip.php?page=sommaire>>
- <[http://www.maisondequartier.com/pedagogie/p\\_cinema.php?lang=en](http://www.maisondequartier.com/pedagogie/p_cinema.php?lang=en)>
- <<http://www.aidenligne-francais-universite.auf.org/spip.php?rubrique70>>
- <<http://www.newsreel.org/nav/topics.asp?cat=57&sub=&pg=0>>
- <[http://www.francofil.net/es/fle\\_esp.html](http://www.francofil.net/es/fle_esp.html)>
- *Le point du FLE* : <<http://www.lepointdufle.net>>
- *Franc-parler* :
  1. <<http://www.franc-parler.org>>
  2. <<http://www.francparler.org/parcours/cinema.htm#supports>>
  3. <<http://www.francparler.org/dossiers/cinema.htm>>
  4. <[http://www.francparler.org/fiches/interculturel\\_chansons.htm](http://www.francparler.org/fiches/interculturel_chansons.htm)>
- L'interculturel :
  - <[http://www.coe.int/t/dg4/autobiography/Source/AIE\\_fr/AIE\\_context\\_concept\\_s\\_and\\_theories\\_fr.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/autobiography/Source/AIE_fr/AIE_context_concept_s_and_theories_fr.pdf)> (interculturel)
- La carte du monde : <<http://www.mon-ludo.fr/1000familles/>>
- Dossiers interactifs :
  - <<http://www.curiosphere.tv/dossiers-thematiques/85-3-pedagogie>>
- *Edufle* : <<http://www.edufle.net/>>
- *Fle.fr* : <<http://www.fle.fr>>
- <<http://www.lehman.cuny.edu/depts/langlit/french/>>
- <<http://www.utm.edu/departments/french/french.html>>
- *Espace pédagogique FLE* :
  - <[http://www.u-grenoble3.fr/espace\\_pedagogique/](http://www.u-grenoble3.fr/espace_pedagogique/)>
- *Flenet* : <<http://flenet.rediris.es/>>
- *Les signets de la Bibliothèque nationale de France* : <<http://signets.bnf.fr/>>
- *Le portail des lettres* : <<http://www.portail.lettres.net/>>
- *Sitographie FLE* : <<http://perso.wanadoo.fr/fle-sitographie/>>
- *Clicnet* : <<http://clicnet.swarthmore.edu/>>

- *La culture francophone c'est chouette* : <<http://www.francochouette.com/>>
- *Le Quartier français du village planétaire* :  
<<http://www.richmond.edu/~jpaulsen/gvfrench.html>>
- <<http://www.club-forum.com>>
- <<http://millenium.arts.kuleuven.ac.be/weboscope>>
- <<http://www.campus-electronique.tm.fr>>
- <[www.funambule.com](http://www.funambule.com)>
- <<http://www.cites.tv/TV5Site/ap/>>
- <[http://www.fle2.hachette-livre.fr/Hachette\\_reflets/reflets\\_internet.htm](http://www.fle2.hachette-livre.fr/Hachette_reflets/reflets_internet.htm)>
- <http://www.polarfle.com>
- <<http://www.captage.com>>
- <<http://www.canalblog.com>>
- <<http://blogger.com>>
- <<http://audacity.sourceforge.net>>
- <<http://www.cafewiki.org>>
- Le Portfolio Européen des Langues :  
<[http://mediacla.univ-fcomte.fr/GEIDFile/Maquettes.PDF?Archive=191974691915&File=Maquettes\\_PDF](http://mediacla.univ-fcomte.fr/GEIDFile/Maquettes.PDF?Archive=191974691915&File=Maquettes_PDF)>

#### VI.8.2. LES AIDES LINGUISTIQUES

- Les encyclopédies : <[www.wikipedia.fr](http://www.wikipedia.fr)>
- Les traducteurs en ligne : <<http://tr.voila.fr> ou <http://babelfish.altavista.com>>
- Le Trésor de la langue française :  
<<http://atilf.atilf.fr/dendien/scripts/tlfiv4/showps.exe?p=combi.htm;java=no>>
- Les dictionnaires terminologiques :
  1. <<http://www.granddictionnaire.com>>
  2. <<http://elsap1.unicaen.fr/cherches.html>>
- Les dictionnaires des synonymes :
  1. <<http://elsap1.unicaen.fr/dicosyn.html>>
  2. <<http://dictionnaire.tv5.org/>>

- Les grammaires en ligne :
  1. <<http://grammaire.reverso.net/>>
  2. <<http://www.synapse.fr-com/français.htm>>
- La phonétique :
  1. <<http://phonetique.free.fr>>
  2. <<http://www.leconjugueur.com/frlesnombres.php>>
- Les conjugueurs :
  1. <<http://www.pomme.ualberta.ca/devoir>>
  2. <<http://www.leconjugueur.com/>>
  3. <<http://www.leconjugueur.com/frreglesUsuelles.php>>
- Les cours autodidactiques de français écrit :
  1. <<http://www.cafe.umontreal.ca/>>
  2. <[http://www.lexilogos.com/francais\\_langue\\_dictionnaires.htm](http://www.lexilogos.com/francais_langue_dictionnaires.htm)>

### VI.8.3. LES SITES LIÉS AUX MÉDIAS

- <<http://www.tv5.org>>
- <[http://www.cites.tv/TV5Site/programmes/accueil\\_continent.php](http://www.cites.tv/TV5Site/programmes/accueil_continent.php)>
- <<http://www.rfi.fr>>
- <[http://www.vanin.be/nl/html/sec/uitgaven/frans/internetactuel/n36\\_00.htm](http://www.vanin.be/nl/html/sec/uitgaven/frans/internetactuel/n36_00.htm)>

#### VI.8.3.1. SITES INTERNET CONSACRÉS À L'ÉTUDE PÉDAGOGIQUE DES FILMS FRANÇAIS

- <<http://www.cinemafrançais-fle.com>>
- <<http://www.zerodeconduite.net/sitespedagogiques.php?p=sitespedagogiques>>
- <[http://www.form-a-com.org/rubriquee61d.html?id\\_rubrique=2](http://www.form-a-com.org/rubriquee61d.html?id_rubrique=2)>
- <<http://www.françaisparlecinema.fr/professeurs/index.php>>
- <[http://www.ub.es/filhis/culturele/Pilar\\_Cervantes.html](http://www.ub.es/filhis/culturele/Pilar_Cervantes.html)>
- <[http://www.tv5.org/TV5Site/publication/galerie-119-3-Extrait\\_2\\_1\\_autportrait\\_de\\_Carl.htm](http://www.tv5.org/TV5Site/publication/galerie-119-3-Extrait_2_1_autportrait_de_Carl.htm)>
- <<http://platea.pntic.mec.es/~cvera/cine/index.htm>>
- <<http://www.aidenligne-français-universite.auf.org/spip.php?rubrique70>>
- Exploitation didactique de films espagnols :
  - <<http://hitchcock.itc.virginia.edu/SpanishFilm/Principal.html>>

## UNITES DIDACTIQUES

## VI.9. ASTÉRIX ET OBÉLIX, MISSION CLEOPATRE

*Astérix et Obélix, Mission Cléopâtre* (2002) Alain Chabat, Pathé Distribution. France, Allemagne.

ABRY, D et CHALARON, M.-L. (2000). *La grammaire des premiers temps, préparation au DELF*, PUG, Grenoble.

CERROLAZA ARAGÓN, Matilde; CERROLAZA GIL, Óscar; LLOVET BARQUERO, Begoña (2007). *Pasaporte A1*, Madrid, Edelsa, Grupo Didascalía, S.A.

GAULET, Laurent (2007). *+ de 160 nouvelles phrases pour s'amuser a bien AR-TI-CU-LER Macha la vache*, Paris, Éditions First.

HERGE (1973) *Les aventures de Tintin. Tintin en Amérique*. Casterman, France.

OATES, DUBOIS (2003). *Personnages, an Intermediate Course in French Language and Francophone Culture*. Houghton Mifflin Company, Third Edition.

ONGE, Susan et ONGE, Ronald (2011). « La bande dessinée en France », *Interaction*. Heinle Cengage Learning, Boston Interaction.

UDERZO ET GOSCINNY (1969). *Une aventure d'Astérix le Gaulois. Astérix en Hispanie*, Texte de Goscinny, dessins d'Uderzo. Paris, Dargaud.

UDERZO ET GOSCINNY (1983). *Une aventure d'Astérix le Gaulois, le domaine des dieux*, Paris, Éditeur Dargaud.

UDERZO (1983). *Le fils d'Astérix*, Texte et dessins d'Albert Uderzo Paris, Albert René.

UDERZO et GOSCINNY (2008). *Astérix aux Jeux olympiques*, Dessins Albert Uderzo, Texte René Goscinny, Paris, Hachette.

UDERZO (2009). *L'anniversaire d'Astérix et Obélix. Le livre d'or* (2009) Textes René Goscinny et Albert Uderzo. Dessins Albert Uderzo, Paris, Albert René.

<[www.polarfle.com](http://www.polarfle.com)>

<<http://babelnet.sbg.ac.at/canalreve/>>

<[http://www.linternaute.com/cinema/film/279/asterix\\_et\\_obelix\\_mission\\_cleopatre.shtml](http://www.linternaute.com/cinema/film/279/asterix_et_obelix_mission_cleopatre.shtml)> (trouvé le 12 Janvier 2009)

<[http://fr.wikipedia.org/wiki/Mission\\_Cl%C3%A9opatre](http://fr.wikipedia.org/wiki/Mission_Cl%C3%A9opatre)>

<<http://lecoindesbulles.blogspot.com/2007/03/le-vocabulaire-de-la-bande-dessine.html>>

<<http://www.momes.net/BD/mqasterix.html>>

<<http://asterixinteractif.free.fr/index.htm>>

<[http://www.vanin.be/cms\\_master/images\\_sub/Arcades/ia/IA-AR238Tintin80Ans.htm](http://www.vanin.be/cms_master/images_sub/Arcades/ia/IA-AR238Tintin80Ans.htm)>

#### VI.10. BIENVENUE CHEZ LES CHTI'S

*Bienvenue chez les Chti's* (2008). Danny Boon, Pathé Distribution (France) et Alternative films (Belgique). France.

DE BLAYE, Diane ; EFRATAS, Pierre ; MARTÍNEZ, Esperanza (2000). *El francés coloquial*, Larousse, Barcelona.

HINGUE, Anne-Marie et ULM, Karine (2005). *Dites-moi un peu. Méthode pratique de français oral*, Niveau intermédiaire et avancé (B2-C1), Grenoble, PUG.

LEROY-MIQUEL, Claire, GOLIOT-LETE, Anne (1997). *Vocabulaire progressif du français*, Intermédiaire, Clé International.

OURSEL, Élodie. « Un petit tour chez les Ch'tis, chanson de Marly-Gomont ». *Le français dans le monde*, n°362.

Les cahiers hors-série jeux de *Le Monde* (2009) « Connaissez-vous la France ? », Paris.

*Méga tchô !* (Hiver 2009) 144 pages de BD & de jeux. Grenoble, Glénat.

*Le savoir-vivre d'aujourd'hui en société, en famille, à l'étranger* (2004). Paris, Larousse.

<<http://www.bls-frenchcourses.com/images/flash/paroles/paroles-printemps-09.html>>

<<http://www.allocine.fr/film/fichefilm-126535/photos/detail/?cmediafile=18889949>>

#### VI.11. ENTRE LES MURS

*Entre les murs* (2008). Laurent Cantet, Haut et Court Distribution (France), Film Coopi (Suisse romande). France.

AZOUZ, Begag (1997). « Trafic de mots en banlieue : du “nique ta mère” au “plaît-il” », *Migrants-formation* n° 108, mars 1997.

DAVIN-CHNANE, Fatima (2005). « Enseigner le FLE ou le FLS en France à un public multiculturel ? » in *Diversités culturelles et apprentissage du français. Approche interculturelle et problématiques linguistiques*. Sous la direction d'Olivier Bertrand. Éditions de l'École Polytechnique. Palaiseau.

LEROY-MIQUEL, Claire, GOLIOT-LETE, Anne (1997). *Vocabulaire progressif du français*, Intermédiaire, Clé International.

- PENNAC, Daniel (2007). *Chagrin d'école*. Prix Renaudot 2007, France, Éditions Gallimard.
- VIPREY, Mouna (2002). *L'insertion des jeunes d'origine étrangère*. Journal officiel de la République Française Avis et rapports du Conseil Economique et Social. Les éditions des journaux officiels.
- Méga tchô !* (Hiver 2009) 144 pages de BD & de jeux, Grenoble, Glénat.
- Studyrama* page 65, n°188 Janvier 2010 (Presse gratuite d'information) Levallois-Perret.
- Supplément au *Monde* (Juin 2009) « La tchatche des jeunes européens ».
- Paroles*, trimestrielle pédagogique et d'informations <www.bls-frenchcourses.com>
- <[http://www.allocine.fr/film/fichefilm\\_gen\\_cfilm=58151.html](http://www.allocine.fr/film/fichefilm_gen_cfilm=58151.html)>
- <<http://www.zerodeconduite.net/sitespedagogiques.php?p=sitespedagogiques>> .
- <<http://www.vub.ac.be/khnb/itv/oktober/maa99/fr99-03.htm>>(le français familial)
- <[www.lepointdufle.net](http://www.lepointdufle.net)>
- <[www.tv5.org](http://www.tv5.org)>
- <<http://www.polarfle.com/classe/reg.htm>>
- <<http://www.internetactuel.be/>>
- <[http://dilemmes.com.over-blog.com/pages/ENTRE\\_LES\\_MURS\\_Octobre\\_2008-789878.html](http://dilemmes.com.over-blog.com/pages/ENTRE_LES_MURS_Octobre_2008-789878.html)>

## VI. 12. L'AUBERGE ESPAGNOLE

- L'auberge espagnole* (2002). Cédric Klapisch, Mars Distribution. France, Espagne.
- BISSIÈRE, Michèle (2008). *Séquences. Intermediate French Through Film*, Boston, Thomson Heinle.
- BOUTEGEGE, Régine et LONGO, Susanna (2008). *À Paris. Dix balades thématiques à la découverte de la capitale*, Gênes, Cideb.
- CONDITTO, Kerri (2007). *Cinéphile. French language and culture through film*, Newburyport, MA, Focus.
- MANGENOT, François et LOUVEAU, Élisabeth (2006). *Internet et la classe de langue*, Paris, Clé International, Paris.
- MAUCHAMP, Nelly (1996). *Les Français. Mentalités et comportements*. Cle International, Paris.
- ONGE, Susan et ONGE, Ronald (2011). *Interaction*, Boston, Heinle Cengage Learning.

« À Nous Paris ». City Magazine Paris. *De jour comme de nuit. Un été à Paris*. Hors-série Été 2 du 13 Juillet 2009 (Petites annonces, page 43).

#### VI.13. *LE BALLON D'OR*

*Le ballon d'or* (1994). Cheik Doukouré. France, Guinée.

BISSIÈRE, Michèle (2008). *Séquences. Intermediate French Through Film*, Boston, Thomson Heinle.

DOLLEZ, Catherine et PONS, Sylvie (2006 : 162) *Alter Ego 3 B1*, Paris, Hachette.

LAYE, Camara (2005). *L'enfant Noir*, Newburyport, MA, Focus publishing.

MITCHELL, Peter (2006). *Peoples and cultures of Africa. West Africa*, New York, Chelsea House books.

NOUTCHIE NJIKE, Jackson (2003). *Civilisation progressive de la Francophonie. Niveau intermédiaire*, Clé International.

SEMPE-GOSCINNY (1994). *Les récrés du Petit Nicolas*, Gallimard, Folio.

Trouvé le 30 Mars 2009:

<<http://www.institut-francais.fr/cinefete/1/dossiers/ballon.pdf>>

<<http://fr.wikipedia.org/wiki/Guin%C3%A9e>>

#### VI.14. *LA GRAINE ET LE MULET*

*La graine et le mulet* (2007). Abdellatif Kechiche, Pathé Distribution. France.

CONDITTO, Kerri (2007). *Cinéphile. French language and culture through film*, Newburyport, MA, Focus.

LEE NOSTRAND, Howard ; NOSTRAND, Frances B. ; IMBERTON-HUNT, Claudette (1988). *Savoir vivre en français. Culture et communications*, USA, John Wiley.

MAUCHAMP (1996). *Les Français. Mentalités et comportements*, Paris, Clé International.

POULAIN, Jean-Pierre (2002). *Manger aujourd'hui*, Éditions Privat, Toulouse.

*Le français dans le monde* n°362 (Mars-Avril 2006) *Cultures urbaines*, « Enseigner les gestes culturels » (page 73).

<<http://www.saveursdumonde.net/recettes/couscous-poisson/>>

<[http://www.allocine.fr/film/fichefilm\\_gen\\_cfilm=61185.html](http://www.allocine.fr/film/fichefilm_gen_cfilm=61185.html)>

<[http://fr.wikipedia.org/wiki/La\\_Graine\\_et\\_le\\_Mulet](http://fr.wikipedia.org/wiki/La_Graine_et_le_Mulet)>

<[http://www.belgourmet.be/fr/recettes\\_cuisine\\_marocaine/recette\\_cuisine\\_marocaine.php](http://www.belgourmet.be/fr/recettes_cuisine_marocaine/recette_cuisine_marocaine.php)> (trouvé le 18 Mars 2010)

<[http://www.edu365.cat/eso/muds/frances/boire\\_manger/index2.htm](http://www.edu365.cat/eso/muds/frances/boire_manger/index2.htm)>

<<http://personales.ya.com/inbose/exercices/Repas-restaurant/lexiquerepas.htm>>

#### VI. 15. MAUVAISE FOI

*Mauvaise foi* (2006). Roschdy Zem, Wild Bunch Distribution. France.

BRAME, Geneviève (2006). « La France au bout des doigts », *Le français dans le monde*, n° 362 : *Cultures urbaines*, Mars-Avril.

CAVALLA, Cristelle et CROZIER, Elsa (2005). *Émotions-Sentiments. Nouvelle approche lexicale du FLE*, Grenoble, PUG.

CONDITTO, Kerri (2007). *Cinéphile. French language and culture through film*, Newburyport, MA, Focus.

FLUMIAN, Catherine ; LABASCOULE, Josiane ; LAUSE, Christian et ROYER, Corinne (2007). *Rond point. Une perspective actionnelle*. Édition nord-américaine adaptée par Hedwige Meyer, New Jersey, Pearson Prentice Hall.

LEE NOSTRAND, Howard ; NOSTRAND, Frances B. et IMBERTON-HUNT, Claudette (1988). *Savoir vivre en français. Culture et communications*, USA, John Wiley.

MAUCHAMP (1996). *Les Français. Mentalités et comportements*, Paris, Clé International.

RUNGE, A et SWORD, J (1987). *La BD, techniques de classe*. Alençon, Clé international.

*Le savoir-vivre d'aujourd'hui en société, en famille, à l'étranger* (2004). Paris, Larousse.

<<http://professeurs.wordpress.com/documents-pedagogiques/brochure-pedagogiques-de-films/>>

<[http://www.allocine.fr/film/fichefilm\\_gen\\_cfilm=109177.html](http://www.allocine.fr/film/fichefilm_gen_cfilm=109177.html)>

<[http://fr.wikipedia.org/wiki/Islam\\_en\\_France](http://fr.wikipedia.org/wiki/Islam_en_France)>

<<http://www.haaretz.com/hasen/spages/1060302.html>>

<[http://www.lexpress.fr/actualite/societe/l-integration-par-l-amour\\_499095.html](http://www.lexpress.fr/actualite/societe/l-integration-par-l-amour_499095.html)>

<[http://www.tv5.org/TV5Site/publication/galerie-236-11-Broyer\\_du\\_noir\\_etre\\_deprime\\_triste.htm](http://www.tv5.org/TV5Site/publication/galerie-236-11-Broyer_du_noir_etre_deprime_triste.htm)>

<[www.tv5.org/TV5Site/publication/galerie-236-6-Avoir\\_la\\_frite\\_etre\\_en\\_forme\\_se\\_sentir\\_capable\\_de\\_reussir.htm](http://www.tv5.org/TV5Site/publication/galerie-236-6-Avoir_la_frite_etre_en_forme_se_sentir_capable_de_reussir.htm)>

#### VI.16. LE CINEMA

CONDITTO, Kerri (2007). *Cinéphile. French language and culture through film*, Newburyport, MA, Focus.

*Pariscope*, 13 au 19 Janvier 2010

*Festival Paris cinéma* 2-14 Juillet 2009

*Paroles*, trimestrielle pédagogique et d'informations <[www.bls-frenchcourses.com](http://www.bls-frenchcourses.com)>

<<http://www.youtube.com/watch?v=ImJoTZQcsUY&feature=related>>

<<http://www.youtube.com/watch?v=prIZVZ3r15g&feature=related>>

<<http://www.youtube.com/watch?v=Af5Rz19SIIw&feature=related>>

<[http://www.allocine.fr/film/anecdote\\_gen\\_cfilm=28606.html](http://www.allocine.fr/film/anecdote_gen_cfilm=28606.html)>

#### VI.17. *PARIS, JE T'AIME*

*Paris, je t'aime* (2006). La Fabrique de(s) films (France), First Look Pictures (États-Unis), Maple Pictures (Canada). France, États-Unis.

BOUTEGEGE, Régine et LONGO, Susanna (2008). *À Paris. Dix balades thématiques à la découverte de la capitale*, Gênes, Cideb.

CONDITTO, Kerri (2007). *Cinéphile. French language and culture through film*, Newburyport, MA, Focus.

INSEE et Statistique Publique (2005). *Les immigrés en France*, Paris.

OATES, Michael; DUBOIS, Jacques (2010) *Personnages. An intermediate course in French language and Francophone culture*. USA, John Wiley & Sons, Inc.

VIPREY, Mouna (2002). *L'insertion des jeunes d'origine étrangère*. Journal officiel de la République Française Avis et rapports du Conseil Economique et Social. Les éditions des journaux officiels.

*La Nouvelle République* (Samedi 20 Juin 2009) « Le voile fera-t-il la loi ? ».

*Méga tchô !* (Hiver 2009) 144 pages de BD & de jeux. Grenoble, Glénat.

<[http://www.allocine.fr/film/fichefilm\\_gen\\_cfilm=46401.html](http://www.allocine.fr/film/fichefilm_gen_cfilm=46401.html)>

<[http://fr.wikipedia.org/wiki/Paris,\\_je\\_t'aime](http://fr.wikipedia.org/wiki/Paris,_je_t'aime)>

<<http://www.ielanguages.com/documents/SampleCDS.jpg>>

<<http://www.france-hotel-guide.com/france/parcours-cinema-paris-jetaime.htm>>

<<http://www.france-hotel-guide.com/france/parcours-cinema-paris-jetaime.htm>>

